Numéro 37
11.2021

Revue de la Haute École
Pédagogique
des cantons de Berne,
du Jura et de Neuchâtel

Thématique

« Pédagogie et institutions de formation des enseignant·e·s »

ISSN 1661-5735
9 771661 573004 37

Enjeux pédagogiques

Dossier thématique

« Pédagogie et institutions de formation des enseignant·e·s : passé, présent et futur. »

5 Présentation du thème
T. Donzé

I. Les institutions de formation pédagogique : passé, présent et avenir ?

7 École normale, HEP ou Université. Les formations à l'enseignement, une histoire qui s'écrit encore et toujours
D. Périsset

9 (r)Évolution du programme de bachelor en enseignement primaire à l'aune des principes de la Déclaration de Bologne
R. Lehmann et P. Groothuis

11 Entretien avec Pascal Carron : Centre de soutien à l'enseignement et de développement de la formation (CSEDeF), futur de la formation

II. Verticalité et horizontalité : l'engagement des individus dans le processus de formation à l'enseignement

12 Peut-on réellement former des professionnels de l'enseignement en l'absence de profession ?
M. Tardif

14 Faire évoluer les cours à la Haute école : une voie de développement prometteuse pour les institutions de formation à l'enseignement
J.-S. Meia

18 La pédagogie de projet, une véritable approche par compétences nécessaire à l'école d'aujourd'hui et de demain ?
P. Quiquerez

III. Pédagogies et sciences : notions du passé ou reviviscence ?

22 La Fabrique de savoirs pédagogiques, un espace où l'utopie a droit de cité ?
R. Hofstetter

26 Sciences et pratique professionnelle en formation initiale à l'enseignement
P. Carron, J. Veillette

32 Entretiens croisés

35 Le plein de ressources

HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE BEJUNE

P.P.
CH-2501
Biel / Bienne
Poste CH SA

Maxime Zuber
Recteur

2 Éditorial
3 Regards sur...
4 Questions à... Romain Lanners
5 **Dossier thématique**
« Pédagogie et institutions de formation des enseignant·e·s : passé, présent et futur. »
Espace pratique
Étudiantes et étudiants
36 Élèves primo-arrivants allophones : comment les aider à s'intégrer socialement ?
S. Jordi
Médiathèques
38 Lire en classe
38 Technique
38 [En]quête d'insectes
39 Expositions itinérantes
39 laPlattform
40 Agenda

Un triple événement à célébrer

En tentant de répondre dans les années nonante à la question intemporelle posée un siècle plus tôt[1] : « Quelle est la manière la plus sûre de bien former les enseignants ? », les autorités cantonales et fédérales en charge de l'instruction publique se sont entendues.

Elles décidèrent ainsi que la reconnaissance de la formation porterait non plus sur les « diplômes d'enseignement » mais sur les « diplômes de haute école ». Tertiarisée et retirée aux écoles normales et à d'autres institutions appelées à disparaître, la formation allait donc être académisée en étant confiée à des hautes écoles pédagogiques. Cette académisation a pris trois formes différentes : l'intégration à une université (IUFE[2] Genève), l'intégration dans une haute école spécialisée (FHNW[3], SUPSI[4]) ou la fondation d'une haute école pédagogique indépendante, parfois intercantonale (BEJUNE).

L'option fondamentale retenue requérait de promouvoir ce qui distingue une formation en haute école d'une formation tertiaire non universitaire, à savoir le droit de décerner des titres académiques et surtout l'orientation vers la recherche.

Pour s'adapter à cette mutation tertiaire et aux évolutions subséquentes du paysage éducatif national (LEHE[5]) et international (réforme de Bologne), les hautes écoles en charge de la formation des enseignant·e·s nées de la concentration et de l'intégration de centaines d'établissements disparates, ont dû prendre des mesures contribuant à leur autonomisation et à leur reconnaissance.

Les phases de tertiarisation, d'académisation et de scientifisation ont conduit ainsi à celle de l'accréditation institutionnelle au sens de la législation fédérale. La HEP-BEJUNE a vécu ces différentes étapes depuis sa création jusqu'à ce jubilaire à l'occasion duquel elle célèbre un triple événement : son vingtième anniversaire, l'entrée en vigueur d'un nouveau concordat intercantonal et son accréditation institutionnelle. Comme le montre un excellent ouvrage[6] édité pour marquer cette conjonction historique, tout n'est pas allé sans heurts. Mais *in fine* « la HEP-BEJUNE reste en ce sens une institution unique et exemplaire, faisant montre d'une attention portée de façon égale à des enjeux globaux et locaux, comme en témoigne si bien l'histoire de sa construction ».

Reste à savoir si on en restera là. On peut sans doute répondre par la négative. Aujourd'hui, l'adéquation entre la formation des enseignant·e·s et les défis posés par l'évolution de notre société fait déjà débat dans différents milieux ! Accréditée, reconnue, innovante, au service de la communauté éducative et de la cité, faisant partie intégrante du paysage des hautes écoles suisses, notre HEP a appris en effet qu'on ne répondra jamais une fois pour toutes à la question de savoir quelle est la manière la plus sûre de bien former les enseignant·e·s ! Et, pour vitale et essentielle qu'elle puisse être, la dernière étape de l'accréditation institutionnelle n'est nullement une fin en soi ; elle constitue davantage l'amplificateur d'un élan fédérateur dans lequel notre haute école s'engage à assurer, développer et améliorer continûment la qualité de ses prestations d'enseignement, de recherche et de services.

Note

1 Ignaz Thomas Scherr, en 1870, lors d'un débat public à propos de l'académisation de la formation des maîtres d'école envisagée alors dans le canton de Zurich.
2 Institut universitaire de formation des enseignants.
3 Fachhochschule Nordwestschweiz.
4 Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana.
5 Loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles.
6 Gaillard A., González-Martínez E., Chatelain N. (2021). *La Construction de la Haute École Pédagogique BEJUNE (1994-2001) - Dynamiques organisationnelles et expériences vécues.* Éditions HEP-BEJUNE.

EP

Impressum
Coordination de l'édition et de production
Tristan Donzé et Anaïs Girard
Crédits photographiques
Patrice Schreyer
Conception graphique, mise en page et coordination de production
Bogsch & Bacco
Haute École Pédagogique – BEJUNE
Chemin de la Ciblerie 45
2503 Bienne, Suisse
www.hep-bejune.ch
0844 886 996

Remerciements
L'équipe de rédaction de la revue adresse ses vifs et sincères remerciements à toutes les auteures et à tous les auteurs, ainsi qu'à tous les collaborateurs et toutes les collaboratrices qui ont permis l'édition et la diffusion de ce numéro.
Bienne, novembre 2021

Impression sur papier Profitop FSC chez Courvoisier-Attinger, Bienne

imprimé en suisse
myclimate neutral Imprimé
myclimate.org/05-21-411099

Revue de la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel

La HEP-BEJUNE fête ses 20 ans

2021 marque le 20e anniversaire de la création de la Haute École Pédagogique BEJUNE. Toute une série d'activités marquent ce jubilé entre le mois de novembre de cette année et le printemps 2022. Parmi elles :

- une exposition itinérante intitulée « HEP-BEJUNE, 20 ans et plus » qui, sous l'impulsion du collectif La Pieuvre, donne à entendre les multiples voix qui composent la HEP de manière ludique et créative. Divisé en trois espaces temps représentant le passé, le présent et le futur, le parcours proposé successivement dans les trois médiathèques de Delémont, La Chaux-de-Fonds et Bienne revient sur la création de l'institution, donne la parole aux personnes qui y œuvrent actuellement et ouvre de nouvelles perspectives en s'interrogeant sur l'avenir de l'enseignement ;

- un ouvrage[1] signé Adrien Gaillard, Esther González-Martínez et Nicole Chatelain qui retrace la construction, entre 1994 et 2001, de la Haute École Pédagogique BEJUNE ; ce chantier institutionnel d'envergure, qui a occasionné la fusion de onze écoles et centres actifs dans le domaine de l'éducation, a donné lieu à des échanges et des collaborations inédites entre différentes cultures politiques, administratives et pédagogiques.

Plus d'informations sur le jubilé des 20 ans : www.hep-bejune.ch

Note

1 « La construction de la Haute École Pédagogique BEJUNE, 1994-2001. Dynamiques organisationnelles et expériences vécues » est disponible aux Éditions HEP-BEJUNE. Plus d'informations : www.hep-bejune.ch

Aperçu de l'atelier « La récupération comme matière première pour bâtir… » animé par Lucas Schlaepfer
Crédit : © Patrice Schreyer

Faire dialoguer des pratiques différentes

C'est à La Chaux-de-Fonds, dont l'architecture est inscrite au patrimoine mondial de l'UNESCO, que la 2e Journée thématique PIRACEF s'est tenue cet été sur le thème « Création et bâti : quels dialogues ? Pierre Litzler, architecte, professeur des universités et doyen de la Faculté des arts de l'Université de Strasbourg, était l'invité de la filière de formation continue et postgrade de la HEP-BEJUNE. À la centaine de participant·e·s présents, il a fait découvrir l'architecture comme une poésie des rapports. « L'art est une activité consistant à produire des rapports au monde à l'aide de signes, de formes, de gestes, de sons, d'objets et d'espaces ; et ce sont ces rapports, ces écarts, qui nous interrogent et nous font penser. » En marge de la conférence, la journée s'est articulée autour d'une dizaine d'ateliers illustrant la richesse et le potentiel de la créativité mise au service des apprentissages. « De l'économie familiale aux activités créatrices en passant par l'éducation nutritionnelle, la HEP-BEJUNE a offert aux différents publics – étudiant·e·s, enseignant·e·s, formatrices et formateurs, ainsi qu'aux chercheur·e·s – de construire, déconstruire et/ou reconstruire leurs liens au bâti », explique Fabien Guyot, responsable de l'organisation. Mise sur pied en étroite collaboration avec la HEP Fribourg, la HEP Valais, la HEP Vaud et l'Université de Genève, la manifestation a bénéficié du soutien du Centre de Compétences Romand de Didactique Disciplinaire (2Cr2D). Même si le lieu reste encore à définir, il est d'ores et déjà prévu de reconduire une telle journée en 2023.

Une rentrée à plein régime !

Cette année, ce sont près de 350 nouveaux étudiant·e·s qui ont foulé pour la première fois les sites de la HEP-BEJUNE à Bienne, Delémont et La Chaux-de-Fonds. Au total, environ 750 étudiant·e·s, toutes filières et tous degrés confondus, se sont engagés à suivre une formation à la HEP durant l'année académique 2021-2022.

Alors que leurs camarades des filières primaire et en pédagogie spécialisée ont rejoint les sites de formation dès la fin du mois d'août, les nouveaux étudiant·e·s en formation secondaire (FSEC) ont vécu leur journée de prérentrée le 15 septembre 2021. Plusieurs moments forts étaient au programme, dont la présentation des différentes étapes du cursus d'études par la responsable de la filière, Alexia Stumpf, ainsi que la conférence du professeur Jean-Steve Meia, sur le thème « Former et se former en contexte d'alternance : quels enjeux ? ». Qu'est-ce qu'être un·e professionnel·le de nos jours ? Quelles sont les compétences requises pour être enseignant·e ?

Et comment les formations à l'enseignement visent-elles la professionnalisation et le développement des compétences ? Les questions soulevées lors de cette journée ont permis à chaque acteur de la formation de mieux situer sa place et son rôle dans le dispositif, afin de construire une alternance plus intégrative.

En raison de la situation épidémiologique, les formatrices et les formateurs en établissement (FEE) ont été invités à se joindre virtuellement aux étudiant·e·s. Dans ce sens, le traditionnel séminaire des FEE, moment privilégié visant à consolider les ponts entre la HEP et le « terrain », se tient désormais en même temps que la journée de prérentrée. Objectif : favoriser les échanges entre toutes les personnes impliquées dans la formation. À l'horizon 2022, la FSEC entend fusionner complètement ces deux rendez-vous incontournables de la rentrée.

Crédit : © HEP-BEJUNE

Questionnaire de Proust allégé…

Biographie en bref

Après les études primaires et secondaires au Luxembourg, Romain Lanners a étudié la pédagogie curative et la psychologie clinique à Fribourg en Nuithonie. Il a obtenu un doctorat en philosophie de cette université en 2005. Pendant 20 ans, il a travaillé dans la recherche et l'enseignement universitaire. Il a été responsable notamment du diplôme bilingue en éducation précoce spécialisée et du Bachelor en pédagogie spécialisée à l'Université de Fribourg. Depuis 2017, il est directeur du Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) à Berne, qui est l'agence spécialisée pour l'éducation inclusive de la Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Par ailleurs, Romain Lanners a différents mandats dans le monde éducatif comme le centre fribourgeois de formation continue des personnes en situation de handicap, a:primo – l'association suisse pour l'encouragement précoce et l'égalité des chances de tous les enfants – ou la Fondation Les Buissonnets à Fribourg. Le comité stratégique de la HEP-BEJUNE l'a nommé en été 2021 au poste de président du Conseil de la HEP-BEJUNE.

Quel est le meilleur conseil que l'on vous a donné ?
Les conseils reçus (et donnés) sont certes aussi nombreux que les étoiles dans le ciel. Le meilleur est probablement celui d'écouter ses tripes. Dans plein de situations de la vie, le rationnel aide à extraire les options possibles, mais c'est l'intuitif qui permet de faire le bon choix.

Quelle est l'erreur qui vous inspire le plus d'indulgence ?
L'honnêteté par rapport à une erreur fait oublier l'erreur elle-même. Avouer seulement ce qui ne peut plus être nié ou mentir pour cacher les erreurs ne mérite pas de l'indulgence.

Si vous avez un jour de congé, que faites-vous ?
De manière générale, j'adore passer du temps à l'extérieur. Une descente de l'Aar sur la pause de midi en été est toujours rafraîchissante. Pendant les congés plus longs, j'apprécie de randonner et de me baigner dans la nature, ici ou ailleurs. Et j'ai un petit faible pour le travail du bois.

Quel·le enseignant·e vous a le plus inspiré ?
Pour être sincère, aucun·e. En revanche, je garde de très bons souvenirs de blagues faites à certain·e·s !

Comment imagineriez-vous l'école idéale ?
Une école accessible à tous, où chaque élève peut développer tout son potentiel et s'épanouir pleinement au milieu de ses pairs, indépendamment de ses forces et faiblesses. Actuellement, l'école est encore trop élitiste et par conséquent trop peu inclusive.

Qu'appréciez-vous le plus chez vos amis ?
L'humour, la franchise et le bon temps passé ensemble.

Quel est le pays où vous désireriez le plus vivre ?
Si je fais abstraction de la Suisse, où je me suis installé il y a trente ans, je pourrais m'imaginer de vivre à Lisbonne au Portugal. J'aime l'art de vivre portugais, la gentillesse des gens, la mélancolie du fado, les bons vins du Douro, la cuisine portugaise avec ses mille façons de préparer la morue, et bien sûr le climat clément.

Quelle fleur aimez-vous ?
La digitale pourpre. D'un côté, pour sa taille, qui m'a impressionné étant enfant, et l'hétérogénéité de ses fleurs. De l'autre côté, pour l'ambivalence entre l'envie d'insérer les doigts dans les fleurs et le danger qu'elle représente à cause de sa toxicité.

Quels sont vos héros de fiction favoris ?
Les aventures de Tintin ont accompagné mon enfance. Maintenant, j'adore les cartoonists, comme Philippe Geluck pour son humour, Phil Hubbe pour son regard percutant sur le handicap et Martin Perscheid, qui nous a malheureusement quittés trop jeune le 31 juillet dernier, pour son sarcasme inégalable. J'aime bien pimenter mes exposés avec des cartoons poignants qui font réfléchir.

Dossier

« Pédagogie et institutions de formation des enseignant·e·s : passé, présent et futur. »

7 – 11 **I. Les institutions de formation pédagogique : passé, présent et avenir ?**

12 – 19 **II. Verticalité et horizontalité : l'engagement des individus dans le processus de formation à l'enseignement**

22 – 31 **III. Pédagogies et sciences : notions du passé ou reviviscence ?**

En chemin de pratiques

Les hautes écoles pédagogiques fêtent, cette année, leurs vingt ans d'existence, années jalonnées de beaucoup de changement dans le monde de la formation enseignante. Revenons dix ans en arrière. L'éditorial de la revue *Enjeux pédagogiques* parlait d'un chemin « long et tortueux (...) » dans l'édification des HEP. Les institutions de formation bénéficiant à l'époque « d'une solide réputation et d'une reconnaissance considérable », il avait fallu trouver « un chemin médian entre la résistance acharnée des partisans du maintien d'une tradition séculaire qui avait fait ses preuves et l'impatience de certains pédagogues novateurs qui souhaitaient (...) initier des processus éducatifs trop révolutionnaires »[1].

Avec recul, les mots interrogent[2]. Restent deux pôles en tension : la pratique aguerrie opposée à l'utopie ou la théorisation ?

Le dossier thématique — comme l'ouvrage qui paraîtra aux éditions de la HEP-BEJUNE[3] — laisse place à un regard plus large sur la construction des hautes écoles, comme les enjeux qui les portent aujourd'hui. Ainsi est-il relevé, par exemple, que les instituts de formation des enseignants sont le reflet des « aspirations politiques » (Périsset) de l'État. En ces choix décisionnels qui ont un impact organisationnel : quelle place revient aux gens de métier (Tardif), quelle place revient aux sciences de l'éducation (Hofstetter) ?

Comment enseigner à enseigner ? Comment former à former ? La question reste vive (Meia ; Carron et Veillette ; Lehmann et Groothuis), quand bien même on s'attache aux faits tangibles de la recherche empirique.

Si les priorités académiques ne sont pas toujours les priorités de la pratique, ne peut-on faire le pari que les problèmes qui intéressent les théoriciens intéresseront les praticiens, pour autant que la recherche soit ancrée et qu'elle renvoie à des concepts en jeu dans la réalité professionnelle ?

Voici peut-être le vœu pieux des institutions de formation : l'idéal d'action n'y étant affirmé que dans le respect du principe de la remise en cause de l'inductible, comme un idéal à poursuivre dans des contextes, non comme une vérité scandée, ou un menu à l'emporter. Par-delà la recherche d'absoluité, l'enrichissement réciproque. Selon cette sagesse de l'ignorance chère à Edgar Morin.

C'est peut-être ce que montrent les images qui illustrent ce numéro. On y dit la Haute école pédagogique par la voix de celles et ceux qui la portent : dans l'utopie, mais dans la concrétude de l'idée construite. Chaque individu pose une pierre sur la voie : concept scientifique, pratique réfléchie, expérience des gestes du terrain, travail administratif, apport de ressources...

Il en va de même des articles proposés dans ce dossier thématique. Si l'on fait fi des débats non productifs, rhétorique des controverses improductives, si l'on s'abstrait de notre esprit chamailleur, intéressé, peut-être n'est-ce pas tant un chemin tortueux que de solidifier les piliers qui soutiennent la voie de la formation enseignante, qu'une tâche emplie d'authenticité : celle de remettre, toujours, l'ouvrage en travail et en questions. Peut-être est-ce bien ce qui distingue une institution de « formation », d'une institution de « conformation » au métier d'enseignant ?

Car si l'on apprend quelque chose, c'est bien nécessairement d'elle, de lui, de nous, de vous et de quiconque. N'est-ce pas là que se situe véritablement l'apprendre ? Seul et empli de ses propres certitudes, il est si aisé d'avoir tout compris.

Tristan Donzé, responsable des publications

Notes

1 *Enjeux pédagogiques*, No 19, février 2012.
2 Pour nuancer et les situer dans leur époque, lire l'excellent ouvrage d'Hofstetter Rita, Schneuwly Bernard (dir.). *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du XIXe siècle, première moitié du XXe siècle.* Berne Peter Lang, 2007.
3 Gaillard A., González-Martínez E., Chatelain N. (2021). *La Construction de la Haute École Pédagogique BEJUNE (1994-2001) - Dynamiques organisationnelles et expériences vécues.* Éditions HEP-BEJUNE.

Projet photo

Les portraits qui illustrent la revue sont ceux de gens qui travaillent au sein de la HEP-BEJUNE, à qui a été posée la question « Qu'est-ce que l'institution idéale de formation des enseignant·e·s… sans utopie ? » La démarche s'est faite sur inscription. Sur les 205 personnes employées en l'institution, nombre de visages et de pensées manquent dans ce numéro. L'institution n'étant rien sans chacune et chacun, nous espérons toutefois que ces quelques images prises par le photographe Patrice Schreyer, accompagnées de réponses personnelles, reflètent une part belle de la HEP-BEJUNE, du haut de ses 20 ans.

« Qu'est-ce que l'institution idéale de formation des enseignant·e·s… sans utopie ? »

« C'est une institution qui transmet des outils convaincants, audacieux et précurseurs pour l'accomplissement de la mission complexe d'instruction et d'éducation dans les écoles d'aujourd'hui et de demain. »

« Une institution ouverte sur les nouvelles technologies, moderne, écologique et innovante. »

École normale, HEP ou Université : les formations à l'enseignement, une histoire qui s'écrit encore et toujours

Danièle Périsset, professeure, HEP Valais

Forme matérialisée de l'idéal des sociétés qui la crée et la soutient, l'institution scolaire est le reflet des aspirations politiques des États. Ainsi les Écoles normales, premiers instituts de formation à l'enseignement, font partie d'un projet d'éducation civique supranational : former les maitres pour qu'ils forment les élèves, normer les premiers (pour qu'ils norment les enfants) dans une institution modèle, comme l'explique Françoise Delsaut, dans une *« École normale, servant de règle, d'étalon, de certificateur de compétence ; mais aussi institution justifiée, autorisée, qui correspond à l'ordre logique, et, par-là, opposée à l'expérimental et à l'exceptionnel, invulnérable non pas réellement aux progrès de la science pédagogique mais aux transformations sociales qui les rendaient possibles et nécessaires »*[1].

Au 19e siècle, alors que les régimes autocratiques ou théocratiques sont remplacés, en Occident, par des régimes démocratiques, les Écoles normales sont érigées en tant qu'instruments de préservation d'un ordre social donné. La démocratie d'alors ne s'entend pas comme aujourd'hui, pour preuve cet extrait du discours tenu en 1845 au Grand Conseil valaisan pour justifier l'ouverture de l'École normale cantonale :

« L'instruction est la source vive à laquelle le peuple puise les enseignements qui le conduisent et l'éclairent dans la voie de la vertu morale et civique. Si l'instruction présente cet avantage commun à tous les peuples qui habitent la terre, elle n'est chez aucun d'eux aussi indispensable que dans les pays qui obéissent à un gouvernement démocratique. Ici, la souveraineté réside dans les masses, celles-ci élisent les magistrats. Quelle ne doit pas être alors la sagesse d'un peuple pour qu'il ne se laisse pas entraîner alors à l'abus d'un pouvoir aussi illimité. Or, cette sagesse, où la trouve-t-il ? Dans les principes religieux qui lui furent inculqués dès sa jeunesse, dans le dépôt sacré de la foi de ses pères, dans la culture successive de son intelligence, en un mot, dans son éducation intellectuelle et morale. »

Dans ce sens, les Écoles normales sont ouvertes ici et ailleurs dans les premières décennies du 19e siècle, en tant qu'outils, selon l'expression de Christian Nique, pour « gouverner les esprits ». Quelques dates attestent de l'internationalité du mouvement : en *France*, la première École normale ouvre, à Strasbourg, en 1811 ; la loi Guizot les généralisant est promulguée en 1833. Au *Canada* : 1836. En Suisse romande, *Vaud* ouvre la sienne en 1833. Le *Jura* en 1837. À *Fribourg*, le Père Girard ouvre une École des régents en 1822-23, école aussitôt fermée puis réouverte entre 1833 et 1847, à nouveau fermée et remplacée par une École normale cantonale éphémère en 1848, avant l'ouverture de celle de Hauterive-Fribourg en 1859 (cours annuel). En *Valais*, une première École normale (pour les garçons) ouvre en 1846, celle des jeunes filles en 1850. *Neuchâtel* crée la sienne en 1867 à la suite d'intenses débats politiques. Dès 1947, il faudra détenir un bac pédagogique avant d'effectuer trois semestres d'études à l'École normale neuchâteloise. *Genève* choisit une autre procédure : un règlement établi en 1927 concerne les études pédagogiques à l'Institut Rousseau, où les jeunes gens et les jeunes filles sont admis sur concours après avoir obtenu leur diplôme d'études générales. Dès 1933, une année d'étude est confiée à l'école (universitaire) des sciences de l'éducation.

On s'en doute, au 19e siècle déjà, les enjeux liés à la création des instituts de formation à l'enseignement sont complexes et sensibles. Mais si les Écoles normales satisfont les élites politiques pendant plus d'un siècle, les transformations économiques et sociales rendent leur évolution inéluctable dès les années 1970.

« Cela fait donc 20 ans que les HEP existent. Mais il est impossible, comme ont pu le faire les Écoles normales jadis, de ne pas continuer à évoluer, à se développer, à se réinventer continuellement et parfois même très rapidement. »

Dans un premier temps, la Suisse propose des changements mesurés pour les instituts de formation à l'enseignement. Le rapport Lemo *(Lehrerbildung von Morgen)*, publié par la CDIP en 1976, propose deux voies : l'une *intégrée* (formation au niveau secondaire 2 à la fois générale et pédagogique), l'autre *fractionnée* (formation générale achevée au niveau du secondaire 2 puis formation professionnelle en institut de formation au degré postsecondaire). Vont préférer la *voie intégrée traditionnelle* le Jura bernois, Fribourg et le Valais. D'autres cantons adoptent la voie dite *fractionnée* tout en conservant leurs Écoles normales comme Vaud dès 1980, Neuchâtel dès 1974 et le Jura dès 1982 (Institut pédagogique).

Mais cela ne suffit pas, ou du moins pas longtemps. Les évolutions de la société suisse mais aussi l'accélération des mutations de tous ordres au niveau international poussent les politiques à entreprendre d'autres réformes, plus significatives. Il s'agit de faire advenir de la « professionnalisation » dans l'exercice du métier. Alors que les Écoles normales avaient été ouvertes dans un mouvement supranational concomitant consécutif à l'installation des régimes démocratiques, leur disparition répond aussi à des exigences, économiques et sociétales, partagées dans le monde occidental. Les formations à l'enseignement au primaire de tous les cantons seront donc confiées au degré supérieur, dit « tertiaire » en Suisse. Ce n'est pas particulièrement innovant, d'autres pays l'ayant réalisé il y a déjà plusieurs années, comme au *Québec*, où le Rapport Parent (1962) fonde le transfert en 1969 de la formation des instituteurs à l'Université (le Canada anglophone a réalisé ce transfert en 1939 déjà), ou en *France* qui recrute son corps enseignant dès 1977 après le baccalauréat et en 1989, lorsque les Écoles normales sont fermées, et rattache les Instituts universitaires de formation des maitres (IUFM) aux universités.

Suivant ce mouvement, la CDIP publie en 1993 (dossier 24) des *Thèses relatives à la promotion des Hautes écoles pédagogiques* (HEP/PH). Jusqu'à ce que Fribourg annonce en juin 2021 que toutes les formations à l'enseignement du Canton seront regroupées d'ici peu à l'Université, Genève est le seul canton de Suisse à miser sur une formation entièrement universitaire, et ceci dès 1994 (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Licence mention enseignement). Les HEP de Suisse latine accueillent leurs premiers étudiants et étudiantes en 2001 pour *BEJUNE, le Tessin, Valais et Vaud* et en 2002 pour *Fribourg*. En Suisse alémanique, les PH ouvriront leurs portes entre 2002 et 2005.

Cela fait donc 20 ans que les HEP existent. Mais il est impossible, comme ont pu le faire les Écoles normales jadis, de ne pas continuer à évoluer, à se développer, à se réinventer continuellement et parfois même très rapidement. Philippe Perrenoud, qui accompagnait les discussions entre les responsables des projets cantonaux lors la création des HEP dans les années 2000, esquissait une voie *originale* pour les HEP, entre forme scolaire (du secondaire 2) et forme universitaire, deux formes bien connues et depuis longtemps établies. Cette forme originale, qu'illustre bien le principe de la « double compétence » professionnelle et scientifique qui doit la caractériser, n'a pas été simple à

défricher, notamment pour se dégager du poids de l'héritage normalien. La suivre reste cependant ardu. Les travaux qui sont actuellement menés dans les HEP en vue de l'accréditation institutionnelle[2] montrent l'ampleur des défis structurels et scientifiques à relever pour être autorisé à poursuivre les missions de formation sous le label « Haute école ». L'histoire structurelle des instituts de formation à l'enseignement en Suisse est assurément encore en train de s'écrire, que ce soit dans les HEP ou dans les Universités du pays. ■

Notes

1 Toute les citations, références et données mentionnées dans cet article sont issues des ouvrages proposés en bibliographie.

2 *La Loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (LEHE) exige, dans le cadre de l'accréditation institutionnelle, que les hautes écoles disposent de leurs propres systèmes d'assurance qualité et que l'assurance qualité se fasse conformément aux critères nationaux et aux standards internationaux. L'accréditation institutionnelle est obligatoire pour pouvoir s'appeler « Haute école spécialisée », « Université » ou « Haute école pédagogique ».* Voir le site : https://akkreditierungsrat.ch/fr/accreditation-en-suisse/

Quelques ouvrages de référence sur l'histoire des formations à l'enseignement au degré primaire et leurs transformations au 20e siècle :

Criblez, L., Hofstetter, R., et Périsset, D. (Dir.). (2000). *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles.* Lang, Exploration.

Lehmann, L. et al. (2007). *Les formations à l'enseignement en Suisse. Rapport dans le cadre du monitorage de l'éducation 2006.* Aarau, Centre suisse de la coordination pour la recherche en éducation.

Lussi Borer, V. (2017). *Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande.* Lang, Exploration.

Périsset, D. (2003). *Vocation : régent, institutrice. Jeux et enjeux autour de la formation des enseignants du Valais romand, 1846-1996.* Sion, Archives cantonales, Cahier Vallesia n° 10.

« Il faudrait que tout le personnel se sente impliqué dans la formation des étudiant·e·s, sans distinction, c'est comme cela que je vois l'école de demain. »

« Une institution tournée vers l'avenir, qui anticipe et qui initie le changement. »

« Une institution qui s'adapte à son temps. »

(r)Évolution du programme de bachelor en enseignement primaire à l'aune des principes de la Déclaration de Bologne

Raphaël Lehmann, chargé d'enseignement et responsable de projet,
Patricia Groothuis, chargée d'enseignement et responsable adjointe de la formation primaire

Depuis leur création, les filières de formation de la HEP-BEJUNE témoignent d'un effort conséquent pour mettre en œuvre les nouvelles exigences en termes de formation et d'accréditation, dans le but de pérenniser la reconnaissance nationale des titres décernés. Afin d'accompagner le changement, des structures sont créées et adaptées en conséquence. Pour la formation primaire, un Comité programme a été constitué sous la responsabilité de la direction de la filière pour penser et conduire l'implantation des nouvelles exigences.

1. L'adaptation nécessaire aux exigences externes

Avec la mise en œuvre des prescriptions relatives aux Accords de Bologne, la filière de formation primaire s'est attelée, dès 2010, à une réflexion permettant de refondre le cursus proposé. Les recommandations de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) et le cadre commun des HEP romandes et de l'IUFE pour la formation des enseignants ont servi de bases aux réflexions menées par le personnel académique de la filière (Schnegg, 2012).

Par le développement d'un nouveau programme de formation initiale à l'enseignement primaire (NPDF), dès 2012, la HEP-BEJUNE répondait à l'introduction des crédits ECTS et aux exigences politiques préconisant un modèle de qualification qui s'était imposé en Suisse romande : délivrer un seul diplôme couvrant l'empan des huit degrés du primaire (bachelor à 180 crédits ECTS pour un enseignement 1-8e).

Pour structurer le cursus, le Comité programme a proposé une répartition des 180 crédits disponibles dans quatre piliers : formation professionnelle, formation académique, formation à et par la recherche et développement personnel (Groothuis & Lehmann, 2018). Le NPDF comportait un tronc commun de 156 ECTS qui constituait un socle utile et nécessaire à l'enseignement primaire tant du point de vue des disciplines que des savoirs professionnels et des compétences à la recherche. Une spécialisation « cycle 1 / cycle 2 » à hauteur de 24 ECTS permettait de donner une coloration au cursus choisi par les étudiant·e·s. En théorie, ce programme de formation visait à faciliter l'employabilité et la mobilité professionnelle en autorisant la délivrance d'un diplôme 1-8e. Ces éléments n'ont pas pu trouver un écho favorable sur le marché du travail. Dont acte.

A posteriori, en articulant la formation professionnelle aux savoirs issus de la recherche, le NPDF peut être considéré comme une étape importante vers un cursus concordant avec les exigences d'une haute école. Ses orientations initiales demeurent présentes dans le programme *Horizon21* en vigueur depuis 2018.

2. Un travail collectif

Dès 2010, la création du dispositif de formation de 180 ECTS a nécessité un travail d'articulation entre les disciplines (logique horizontale), comme à l'interne de chaque discipline (logique verticale). Sur la base du *Référentiel de compétences pour la formation initiale des enseignants du niveau primaire de la HEP-BEJUNE et son utilisation pour la conception du programme de formation*, il s'agissait de définir des objectifs de formation permettant de couvrir les 11 compétences présentes.

La production d'un nouveau plan de formation a nécessité un important investissement des formatrices et formateurs qui, sur la base de leurs expériences, de leurs connaissances ainsi que de leurs qualifications, ont dû établir un inventaire des contenus. Ces derniers ont été répartis dans les différentes unités de formation à leur disposition. La dotation des crédits étant relativement figée et non négociable, le cadre posé a permis de concentrer les débats sur les progressions curriculaires intradisciplinaires.

Faisant le pari que les travaux de rédaction permettraient de rassembler les formatrices et les formateurs travaillant en interdépendance dans un projet commun (Corriveau & Savoie-Zajc, 2010), la direction a mis sur pied diverses journées de travail pour permettre la rédaction du programme constitué de l'articulation de ses unités de formation : les plans de cours et les plans-cadres. Novatrice par son approche *bottom-up*, cette manière de procéder a suscité, de manière inattendue, des discussions vives et passionnées. En effet, aucune analyse d'impact n'a été menée sur les effets que les changements prescrits produiraient sur le système, ainsi que sur la culture organisationnelle.

« Les événements ou projets qui sortent de l'ordinaire impliquent un apprentissage organisationnel et collectif en lien avec la modification des représentations et des comportements qu'ils génèrent. »

La rédaction de l'ensemble des documents attendus a nécessité un important investissement en temps. Ainsi que le relèvent Bonami, Letor et Garant (2010), le travail en collaboration entre des enseignant·e·s n'est pas chose facile. Bien que prôné et reconnu, ce type de tâches ne représente qu'une faible partie du temps de travail ordinaire. En effet, cette manière de procéder ne s'accorde pas nécessairement avec l'organisation usuelle des journées de travail dans un établissement de formation. Pourtant, les événements ou les projets qui sortent de l'ordinaire impliquent un apprentissage organisationnel et collectif en lien avec la modification des représentations et des comportements qu'ils génèrent.

Dans le cadre de l'introduction du NPDF, ce processus a intensifié la construction d'une culture commune, permettant aux formatrices et formateurs d'y associer leurs actions dans une perspective collective. Le défi que cela représentait – tant au niveau cognitif, social ou affectif – a transformé l'environnement dans lequel les formatrices et formateurs évoluaient. Le succès de cette transformation permet de constater que les changements ne se décrètent pas mais « se construisent sur la base de jeux et de compromis entre les acteurs » (Giauque & Emery, 2016, p. 356).

3. Et 10 ans après ?

Durant ce long processus d'élaboration, des boucles défensives sont apparues dans les équipes de travail formées autour des disciplines. La révision d'un programme de formation n'est pas uniquement une démarche administrative. Un tel changement instaure des rapports de force entre les individus. Toutefois, nous faisons le pari que ce passage par la controverse sur les objets centraux du « core business » (quels contenus ? à quel moment ? dans quel but ?) est essentiel dans le processus de socialisation professionnelle initié par la refonte complète du plan de formation. Les savoirs professionnels relatifs à la conduite des activités d'enseignement sont mobilisés au quotidien et témoignent du « faire son métier » (Marcel & Garcia, 2010, p. 19). Par contre, le rapport aux normes et à l'identité professionnelles, très largement fragilisées dans ces périodes de changements multiples, nécessite une reconstruction progressive afin que chacune et chacun puisse « être à son métier » (Ibid, p. 19).

Œuvrer à un projet collectif, dans une institution de formation des enseignant·e·s, nécessite véritablement une réflexion permettant d'orienter tous les collaborateurs et collaboratrices autour de la mission de formation. Quelle que soit la motivation des collaboratrices et collaborateurs, il n'en demeure pas moins qu'associer les membres d'une équipe de projet, d'une discipline ou de l'ensemble des formatrices et

formateurs pour atteindre un but ou produire un résultat est un véritable défi. En effet, comme le relève Pelletier (2004), il est certainement plus facile de changer les structures que d'influer sur les pratiques. Afin de relever ce double défi de modifications des pratiques et des structures, la direction de la filière s'est appuyée sur un Comité programme composé de représentant·e·s de domaines pour accompagner le changement.

Aujourd'hui, la filière de formation primaire bénéficie d'un plan d'études remanié dont les bases ont été posées en 2010. Si les contraintes externes liées à la « bolognisation » de la formation ont été absorbées, l'apparition de l'éducation au numérique suscite des nouvelles questions. Au-delà des changements conséquents, des modifications incrémentales n'ont de cesse d'être intégrées par les formatrices et les formateurs. Ainsi, les (r)évolutions nécessaires s'effectuent dans une certaine continuité. ■

Références

Bonami, M., Letord, C. & Garant, M. (2010). Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations hors norme. In L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud & L. Savoie-Zajc (Ed.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes.* (pp. 47 – 62). De Boeck Université.

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

Giauque, D. & Emery, Y. (2016). Les acteurs de l'administration publique au cœur du changement et de l'innovation. In D. Giauque & Y. Emery (Ed.) *L'acteur et la bureaucratie au XXIe siècle* (pp. 353 – 384). Presses de l'Université de Laval.

Groothuis, P. & Lehmann, R. (Ed.) (2018). Bachelor en enseignement primaire. Plan d'études Horizon 21. HEP-BEJUNE. Repéré à https://qmpilot.hep-bejune.ch/qmp2/File/CoreDownload/4177/2020_Plan%20d39%C3%A9tudes_FPRI.pdf

Marcel, J.-F. & Garcia, A. (2010). Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels. In L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud & L. Savoie-Zajc (Ed.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes*. (pp. 15 – 29). Bruxelles : De Boeck Université.

Pelletier, G. (2004). La décentralisation du système scolaire québécois : une variation sur un thème majeur. In M. St-Pierre & L. Brunet (Ed.), *De la décentralisation au partenariat. Administration en milieu scolaire (pp. 151 – 171).* PUQ Schnegg, F.-H. (2012). Formation préscolaire primaire. Regroupement de la formation et nouveau programme de formation. *Enjeux pédagogiques*, 20, 2 – 4.

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

« Une institution ouverte sur le monde, capable de s'adapter aux enjeux sociétaux et environnementaux. »

« L'institution idéale promeut et valorise les activités artistiques. »

« Contribuer au développement de la compétence à articuler " apprendre " et " aider à apprendre ". »

Entretien avec Pascal Carron

Responsable du Centre de soutien à l'enseignement et de développement de la formation (CSEDeF)

Propos recueillis par Tristan Donzé

Le Centre de soutien à l'enseignement et de développement de la formation (CSEDeF) est un service chargé de valoriser, accompagner et soutenir les pratiques d'enseignement. L'ensemble de ses activités contribuent à développer un enseignement innovant résolument centré sur l'étudiant·e.

Le Centre contribue au développement de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, en soutenant l'innovation pédagogique. Il se veut être un lieu qui permet l'échange, le partage et le développement des pratiques d'enseignement.

Ses compétences relèvent de trois domaines d'intervention principaux : la formation en pédagogie tertiaire, le conseil, l'évaluation de l'enseignement.

Organisation

Le Centre est constitué d'une équipe formée de :

Pascal Carron, responsable

Diego Corti, collaborateur SBI

Laurence Thiébaud, collaboratrice SCF

Emmanuel Zannato, collaborateur SDE

Stéphanie Wavre, collaboratrice administrative

Contact : csedef@hep-bejune.ch

Quel regard portez-vous aujourd'hui sur les institutions de formation des enseignant·e·s ?

Ayant vécu deux formations d'enseignant·e·s il y a plus de vingt-cinq ans et impliqué à la formation initiale à l'enseignement depuis une quinzaine d'années, je suis marqué par les très nombreuses modifications qui sont intervenues et qui ont permis de passer d'une forme d'école « méthodologique » centrée sur les savoirs praxéologiques à une véritable formation de/à la personne enseignante, hors de tout dogmatisme.

Et la recherche dans tout cela ?

L'intégration de la recherche en éducation et le développement de la réflexivité, inscrits dans le cadre d'un référentiel de compétences, sont pour moi les trois axes qui ont permis une professionnalisation de la formation et du métier. La cohérence globale des instituts de formation à l'enseignement, fondée sur l'identification claire des compétences à développer dans une perspective duale, permet la constante confrontation entre savoirs pour enseigner et pratique vécue et offre une formation initiale plus complète aux futurs enseignant·e·s.

En quoi le CSEDef vient-il renforcer une institution de formation comme la HEP-BEJUNE ?

Un tel centre de soutien à l'enseignement n'a de sens que dans la mesure où les formatrices et les formateurs y trouvent un espace d'échange et de développement. C'est d'abord la mise en évidence des pratiques actuelles qui semble essentielle : on ne peut se poser, en tant que centre, comme le lieu des « bonnes pratiques ».

De quoi s'agit-il précisément ?

Il s'agit, premièrement, d'établir un état des lieux de ce qui est vécu par les formatrices et les formateurs, de leurs propres innovations, tentatives et recherches, avant de répondre, dans un second temps, à leurs besoins et attentes. Nous sommes également à disposition des nouvelles formatrices et des nouveaux formateurs pour accompagner leur entrée dans leur mandat, sans être pour autant un « service d'urgence technique ».

Cela concerne aussi le numérique ?

En collaboration avec le service informatique de la HEP, il s'agit d'intégrer les apports du numérique, au sens large, en mobilisant les outils techniques proposés par notre institution, mais en privilégiant, d'abord, la réflexion pédagogique et didactique permettant au numérique d'apporter une véritable plus-value. L'innovation n'est pas dépendante du numérique ; elle tient d'abord et surtout aux modifications de postures de la formatrice ou du formateur, à la diversité des approches pédagogiques envisagées et, sans doute, à une réflexion approfondie sur les modes d'évaluation des apprentissages et des compétences des étudiant·e·s-stagiaires. Sur cette base, le numérique peut alors intervenir lorsque ses outils sont pertinents, pragmatiques et efficients. Notre centre proposera également une veille pédagogique en collaboration avec d'autres centres des instituts romands de formation à l'enseignement.

Comment imaginez-vous dans un futur proche ou lointain les institutions de formation du corps enseignant ?

L'avenir des institutions de formation à l'enseignement est déjà présent ; le passage rapide, voire violent pour certaines et certains, à l'enseignement à distance il y a 18 mois a mis en lumière ce qui était déjà présent depuis de nombreuses années : notre public d'étudiant·e·s a changé, ses besoins, ses formes d'apprentissage, ses attentes sont autres, et, dans le cadre géographique de notre HEP, l'hybridation de l'enseignement, avec une alternance raisonnée de cours en présentiel et à distance, est sans doute une voie à privilégier. Les cadres globaux de formation (référentiel de compétences, dualité cours/stage, développement d'une posture de praticienne réflexive ou praticien réflexif, intégration de la recherche en éducation) ne sont plus à remettre en cause. Ils sont des fondements solides, mais qui demandent encore sans doute à être mieux partagés par l'ensemble du corps enseignant dans une négociation du sens visant à développer une culture commune, conscientisée et cohérente.

Le penseur, pédagogue, enseignant qui vous a le plus inspiré ?

Passionné d'histoire de l'éducation et nourri à de multiples sources académiques, c'est pour moi question difficile… Dans la posture enseignante, c'est sans aucun doute Carl Rogers qui m'a le plus construit : la considération inconditionnelle pour l'élève/l'étudiant·e en empathie et authenticité me sont fondatrices et son « Liberté pour apprendre » reste lecture régulière et inspiration. Dans le regard sur l'école, des penseurs comme Hameline, Rancière, Freire ou Illich me semblent essentiels. D'autre part, en particulier du point de vue de la gestion de l'hétérogénéité, Dewey d'abord, mais aussi Freinet, le Père Girard, ou plus près de nous, Houssaye, Meirieu et Perrenoud ont contribué au développement de ma pratique enseignante. M'étant beaucoup consacré à la didactique des mathématiques, c'est assurément, enfin, Bachelard et Jean-Pierre Astolfi qui m'ont énormément influencé.

Un souvenir marquant de votre formation (personne, sujet, apprentissage…) ?

La rencontre avec Michel Mante et son approche humaniste et constructiviste a totalement modifié ma perception de ce que peut être apprendre et, donc, enseigner. Cette rencontre est venue compléter le travail initial de changement de mes représentations sur l'enseignement qu'avait mis en œuvre mon prof de didactique des mathématiques à l'Université de Fribourg. Quitter la posture de celui qui sait et transmet pour entrer en celle de celui qui cherche comment l'autre peut mieux apprendre et, surtout, être, est ma petite révolution copernicienne à moi…

Faut-il développer une part d'autonomie et/ou de participation des individus dans leur formation ?

Évoquer précédemment « Liberté pour apprendre » de Rogers suffit peut-être à répondre à cette question. Même si les parcours des étudiant·e·s sont aujourd'hui plus différenciés qu'au moment où j'ai subi mes formations à l'enseignement, la part d'autonomie et de prise en compte de l'expérience personnelle des étudiant·e·s-stagiaires est encore par trop réduite, à mon sens. Établir des bilans diagnostiques avant même le début de la formation, développer le suivi individuel et l'évaluation formative, par coévaluation, évaluation par les pairs, regards croisés, etc., modifier les modes d'évaluation certificative sont des pistes d'action que nous développons actuellement déjà – par exemple dans le cadre d'une UF coenseignée à quatre en formation secondaire – mais qui devraient nécessiter l'adhésion et la mise en œuvre de chacune et de chacun.

Vouloir « changer l'école » aujourd'hui, cela a-t-il encore du sens ? Et la formation de la profession enseignante ?

Pour moi, ce n'est pas l'école en tant qu'institution que l'enseignant·e ou les formatrices et formateurs à l'enseignement ont à changer – nous ne sommes pas des décideurs politiques. Changer l'école, pour moi, c'est oser changer sa pratique enseignante, sa relation à l'apprenant·e, sa façon d'évaluer les apprentissages. On ne change pas l'école, on la vit et la fait vivre différemment au quotidien. ■

Pédagogie et institutions de formation des enseignant·e·s

II. Verticalité et horizontalité : l'engagement des individus dans le processus de formation à l'enseignement

Peut-on réellement former des professionnels de l'enseignement en l'absence de profession ?

Maurice Tardif, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Il y a une vingtaine d'années, David Labaree, un important historien américain de l'éducation, professeur à l'Université de Stanford, faisait le constat suivant dans un texte publié dans le *Journal of Teacher Education : The effort over the past 150 years to create an effective and respected system for preparing teachers in the United States has not been easy. A large body of research on the history of teacher-education reform is a tale of persistent mediocrity and resistance to change.* (2000, p. 228).

Pour prendre la véritable mesure de ce constat, il faut rappeler qu'il concerne la formation des enseignant·e·s aux États-Unis, qui existe depuis le milieu du 19e siècle et qui a été universitarisée dès les années 1940. Or, le système de formation des enseignants américains, un des plus vastes et des plus influents au monde, a connu depuis les années 1980 de nombreuses réformes orientées et nourries par une même idée : la professionnalisation de l'enseignement. Cette idée signifie que le but de la formation universitaire à l'enseignement est de former des professionnels par opposition à des fonctionnaires, des travailleurs syndiqués, des artisans, des gens de métier ou des exécutants.

Dans l'ensemble des sociétés de l'OCDE et bien au-delà, on peut décrire l'évolution de la formation des enseignant·e·s depuis les années 1980 comme une entreprise qui s'est largement alignée sur l'idée américaine de professionnalisation de l'enseignement et de la formation à l'enseignement. À peu près partout, la formation à l'enseignement a pour ambition de nos jours de former des professionnels et toutes les universités et autres institutions de formation adhèrent systématiquement à cette même idée, y compris bien sûr les HEP en Suisse. Il en va de mêmes des autorités politiques qui encadrent la formation des enseignant·e·s dans chaque pays. Finalement, c'est encore cette même idée qui est largement véhiculée et défendue par les grands organismes internationaux (OCDE, UNESCO, Banque mondiale, Commission européenne, etc.) qui s'efforcent, souvent avec succès, d'influer sur les politiques éducatives des divers pays membres.

« Professionnaliser l'enseignement signifierait accorder davantage d'autonomie et de pouvoir aux enseignants, non seulement dans les classes et les établissements, mais aussi au sein des systèmes éducatifs. »

En l'absence d'enquête internationale, il est difficile de savoir si le constat de Laberee vaut pour les autres pays. Toutefois les nombreuses réformes de la formation des enseignant·e·s mises en place dans la plupart des sociétés occidentales depuis les années 1980 témoignent d'une claire volonté politique de la transformer et de l'améliorer. Une telle volonté est manifestement le signe d'une insatisfaction à l'endroit des systèmes et institutions de formation. En même temps, l'idée de professionnaliser la formation à l'enseignement, qui est à la base de toutes les réformes, semble très loin d'avoir donné tous les résultats escomptés depuis 40 ans.

La thèse que je vais défendre dans ce texte trop court est la suivante : la professionnalisation de la formation des enseignant·e·s a été conçue jusqu'à présent sans une véritable réflexion critique sur la place et le rôle que devrait jouer la profession enseignante elle-même dans cette professionnalisation. En ce sens, je considère que la professionnalisation de la formation reste dans la vaste majorité des pays un processus inabouti, voire détourné de sa véritable signification : contribuer à la formation d'un corps d'enseignants constituant le creuset d'une véritable profession avec tous les pouvoirs qui en découlent.

Le très faible pouvoir des enseignants sur leur formation

Dans le champ des professions reconnues en Amérique du Nord et plus largement dans le monde anglo-saxon, celles-ci exercent en règle générale un fort contrôle sur leur formation, mais aussi sur divers aspects qui impactent directement la formation : le nombre d'étudiant·e·s qui peuvent être admis dans les programmes de formation, les standards et les normes que ces programmes doivent respecter, la nature des examens finaux que doivent réussir les candidats, les mécanismes de recrutement qui définissent leur entrée sur le marché du travail, etc. Bref, une profession exerce un contrôle important sur sa formation. Ce contrôle n'est certes pas absolu, mais partagé et négocié avec l'État, les universités et les employeurs. Cependant, il est bien réel.

Qu'en est-il du contrôle exercé par le personnel enseignant sur sa formation ? Ce texte étant trop court, je ne peux pas proposer des analyses fines de la situation dans divers pays. Cela dit, avec mon équipe au Canada, nous sommes en train d'analyser de manière systématique les politiques de professionnalisation mises en place dans divers pays depuis les années 1980 et les réformes qui les ont accompagnées. Nous avons débuté avec les sociétés anglo-saxonnes, qui ont subi très largement l'influence du mouvement américain de professionnalisation de l'enseignement : Écosse, Irlande, Australie, Canada, Nouvelle-Zélande, etc. Nous avons commencé à étudier également la situation dans les pays germaniques. De plus, depuis une dizaine d'années dans le cadre du Réseau Éducation et Formation (REF), avec des collègues européens de Suisse, de Belgique, d'Espagne et de France, mais aussi des collègues l'Amérique latine, nous avons procédé à des études similaires (Cantón Mayo et Tardif, 2018; Marcel, Tardif, Piot, 2021; Tardif, Marcel, Périsset et Piot, 2017). Je me limite donc ici à des constats généraux tirés de ces travaux de recherche et de la documentation internationale :

1) Depuis le lancement du mouvement de professionnalisation de l'enseignement dans les années 1980, les divers systèmes de formation des enseignants ont été conçus, mis en œuvre et pilotés par les États et les universités. Dans tous les cas, la place des enseignant·e·s dans ces réformes et les systèmes qui en ont résulté a été largement minorée. Certes, les enseignants ont été consultés, notamment leurs syndicats où ils existent et sont reconnus comme une force agissante, mais nulle part la profession enseignante n'a été réellement partie prenante de ce processus politique et réformiste.
2) Dans tous les pays étudiés, les conceptions de ce qu'est une formation professionnelle à l'enseignement, de sa nature, ses contenus et modalités de fonctionnement ont été élaborés, non par des enseignant·e·s, mais par des experts externes à la profession, par exemple, des universitaires, des hauts fonctionnaires ou, dans certains cas, par des boîtes privées. Par exemple, en 2019, pour le compte du ministère de l'Éducation du Québec, j'ai procédé à l'analyse systématique de 80 référentiels internationaux de compétences à la base de la formation des enseignant·e·s provenant d'autant de pays : or, tous ces référentiels ont été conçus et écrits par des non-enseignants et bien souvent par des experts qui n'ont jamais enseigné !
3) Au sein des institutions et des programmes de formation des enseignant·e·s, on observe que le personnel enseignant se situe largement à la périphérie. La plupart du temps, sa contribution se résume à la supervision des stages dans les établissements scolaires ou à des interventions ponctuelles dans certains cours ou séminaires « pratiques ». Mais le cœur de la formation est placé sous la responsabilité des professeurs d'université, dont un grand nombre, provenant des disciplines des sciences sociales et hu-

maines, n'a aucune expérience concrète de l'enseignement. Bref, la formation des enseignant·e·s est généralement conçue et gérée en l'absence d'enseignant·e·s.

4) Dans la très vaste majorité des pays, la formation continue des enseignant·e·s, l'éthique professionnelle, les critères d'accès à la profession et la progression dans la carrière sont définis par les États ou des organismes apparentés. Même dans les pays anglo-saxons, les rares « ordres professionnels des enseignants » ont été dans la plupart des cas imposés par les États et non pas voulus ou définis par les enseignant·e·s. Les enseignant·e·s sont d'ailleurs minoritaires sur les instances de contrôle de ces ordres.

5) À peu près partout, la formation des enseignant·e·s est largement inféodée à l'agenda des partis politiques qui forment le gouvernement : elle est ballotée entre les idéologies politiques des partis au pouvoir qui, bien souvent de manière inutile, s'empressent de commander des réformes. Le cas de la France depuis les années 1980 est assez parlant à ce chapitre ! On retrouve la même réalité aux États-Unis et en Angleterre. De manière générale, les réformes de la formation depuis 40 ans n'ont jamais été initiées à la demande des enseignant·e·s ou en fonction de leurs besoins professionnels : elles ont été décidées et mises en place selon une logique bureaucratique *Top and Down*.

Nous formons des professionnels pour une profession qui n'existe pas

Les constats précédents pointent tous dans la même direction : la formation des enseignant·e·s a été réformée depuis 40 ans sans prendre en compte ni même interroger la place et le pouvoir du personnel enseignant sur sa propre formation. Verrait-on une importante réforme de la formation médicale qui ne s'appuierait pas directement sur la profession médicale ? Or, telle est exactement la situation en enseignement.

Cette situation témoigne du fait qu'à peu près partout le personnel enseignant n'est pas vraiment considéré ni traité comme une profession. Certes, on prétend former des professionnels de l'enseignement, mais on les forme pour une profession qui n'existe pas, sinon dans les déclarations officielles et les beaux discours des autorités politiques et éducatives.

La vérité, c'est que sur le plan politique, il est beaucoup plus facile de réformer la formation et les institutions de formation que de s'attaquer au statut professionnel des enseignant·e·s et de l'améliorer. En effet, professionnaliser l'enseignement signifierait accorder davantage d'autonomie et de pouvoir aux enseignant·e·s, non seulement dans les classes et les établissements, mais aussi au sein des systèmes éducatifs. Cela nécessiterait, par exemple, de revoir les rapports de pouvoir entre les enseignant·e·s et les autres acteurs scolaires et éducatifs, notamment les directions d'établissement, les cadres scolaires, les universitaires, les fonctionnaires, le personnel politique, etc. Or, pour le moment, les enseignant·e·s restent un corps d'exécutants placé sous la tutelle des nombreuses autorités. Certes, ils disposent d'une certaine autonomie en classe, mais la classe est aussi la limite de leur autonomie.

Enfin, comme formatrices et formateurs d'enseignant·e·s et chercheurs en éducation, je crois que nous avons un sérieux examen de conscience à réaliser : quelle place et quel pouvoir sommes-nous prêts à laisser aux enseignant·e·s dans notre pratique de formation, dans nos conceptions de l'enseignement et dans nos recherches, mais aussi dans nos organisations ? ■

Références

Labaree, D. (2000). *On the Nature of Teaching and Teacher Education : Difficult Practices that Look Easy.* Journal of Teacher Education - Vol 51, pp. 228-233.

Marcel, J.-F., Tardif, M. et Piot, T. (2021 : sous presse). *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants : regards internationaux.* Presses de l'Université de Toulouse.

Cantón Mayo, I. et Tardif, M. (dir.) (2018). *Identidad profesional docente.* Editora Narcea.

Tardif, M., Marcel, J.-F., Périsset, D. et Piot, T. (dir.) (2017). *L'organisation du travail des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXIe siècle.* Presses de l'Université Laval.

Vingt ans de partenariat : quels défis pour le couple profession - haute école ?

Jean-Steve Meia, professeur à la HEP-BEJUNE
Domaine « Dispositifs de formation à l'enseignement »

Les formations à l'enseignement unissent deux partenaires : la profession, communément dénommée « le terrain », et la haute école en charge de la formation qui y mène. Ce texte vise à répondre à quelques-unes des questions récurrentes qui se posent à propos de ce couple qui entretient une relation compliquée. Les réponses ne sont ni exhaustives ni définitives. Elles se veulent des éléments à intégrer dans les réflexions liées au développement des formations à l'enseignement et, plus globalement, des formations professionnelles.

Les formations à l'enseignement sont-elles trop théoriques ?

« Moins de théorie s'il vous plait. On a besoin d'éléments concrets qui seront utiles dans notre métier. » Voilà ce que j'ai pu lire il y a quelques années dans un retour d'étudiant·e à propos de sa formation. Cette revendication se retrouve dans une multitude de textes traitant des formations à l'enseignement, et ce dans toutes les parties du monde. Les chercheur·e·s qui se sont penchés sur cette question (Daguzon et Goigoux, 2012 ; Sjølie, 2014) ont constaté que le mot *théorie* peut revêtir différentes significations chez les étudiant·e·s. Pour certain·e·s, il s'oppose « simplement » à *pratique* : on est dans le domaine de la pensée, de la *réflexion* et non dans celui de la réalisation, de l'action. Dans ce cas, réclamer plus de pratique dans la formation c'est militer pour que la part des stages augmente au détriment de la part occupée par les enseignements. Pour d'autres, *trop théorique* prend plutôt le sens d'*irréalisable* parce que trop éloigné de ses compétences ou trop éloigné des réalités d'exercice du métier. C'est cette deuxième signification qui est donnée au mot théorie par une majorité d'étudiant·e·s.

« Il est bien trop réducteur de penser qu'il ne s'agit “ que ” d'articuler un savoir théorique et un savoir pratique »

Les étudiant·e·s ne sont donc pas contre la théorie mais réclament que celle-ci soit mise à leur portée et reliée à leur pratique dans la salle de classe. Pour répondre à la demande, il s'agit donc de « favoriser des approches qui permettent une contextualisation des concepts » tout en sachant que la contextualisation est doublement difficile pour les étudiant·e·s. D'une part, ils ne sont pas accoutumés aux univers contextuels qu'on leur propose et, d'autre part, le répertoire d'expériences dans lequel ils peuvent puiser pour donner sens aux concepts est restreint (Desjardins, 2013).

Est-ce difficile d'articuler la théorie et la pratique ?

La réponse à cette question s'inscrit dans le prolongement de la réponse précédente. Léopold Paquay (2012) relevait qu'« on sous-estime souvent la difficulté pour de (futurs) professionnels de s'approprier les concepts scientifiques ou experts et de les lier à la pratique ». L'accès à la littérature de recherche, souvent pointue, est ardu pour les enseignant·e·s. Marguerite Altet (2018) constatait, dans une publication consacrée aux cinquante ans des sciences de l'éducation, que celles-ci ne sont pas parvenues à véritablement rencontrer la formation, et qu'il reste aux chercheur·e·s à orienter leurs recherches vers la pratique et à développer une communication vulgarisée.

La difficulté à lier théorie et pratique existe pour les étudiant·e·s, les enseignant·e·s en exercice, mais également pour les formatrices et les formateurs puisqu'il ne leur suffit pas de présenter une matière mais qu'il faut la contextualiser, la mettre en rapport avec des situations professionnelles authentiques, qui « parlent » aux étudiant·e·s. L'exercice est d'autant plus difficile qu'au fil des années et des recherches, on a pris conscience qu'il est bien trop réducteur de penser qu'il ne s'agit « que » d'articuler un savoir théorique et un savoir pratique. La situation est beaucoup plus complexe. Les savoirs sont multiples et on peut en faire différentes typologies. Celle de Sabine Vanhulle (2009) considère qu'il y a quatre types de savoirs : académiques (concepts scientifiques, théories), institutionnels (issus de curriculums, des prescrits en usage en formation ou sur le terrain), pratiques (provenant d'une pratique reconnue par les professionnels) et expérientiels (issus de l'expérience propre aux étudiant·e·s et à celles et ceux qui les encadrent). Le défi pour les formatrices et les formateurs, qu'ils soient en HEP ou en établissement, est d'aider les étudiant·e·s à intégrer ces différents savoirs en vue de construire la réponse la plus adéquate possible à chaque situation professionnelle rencontrée.

Où et comment favoriser l'intégration des différents savoirs ?

Dans les premiers temps des formations en alternance, un modèle fréquent en formation professionnelle, on pensait que l'étudiant·e serait à même de construire seul·e les liens entre ses différents vécus (Serres, Escalié et Magendie, 2019). On prend conscience progressivement que mettre ensemble les savoirs multiples nécessaires à l'exercice de la profession est extrêmement ardu et qu'il est nécessaire de travailler cette intégration dans tous les espaces-temps de la formation : (1) dans les cours, et nous avons vu plus haut que la contextualisation des notions abordées y est primordiale pour que celles-ci puissent être « reçues » ; (2) dans les stages, qui doivent permettre expérimentation et réflexion ; et (3) dans les *espaces-temps d'intégration* (séminaires d'analyse de pratique ou d'intégration, portfolios, mémoires professionnels, travaux de recherche) qui ont été progressivement mis en place dans les différents programmes de formation pour, notamment, exploiter le lien entre les cours et les stages.

Pour que la formation fonctionne de manière optimale, il s'agit ainsi pour toutes les personnes qui y œuvrent de développer des liens avec les autres activités du curriculum. Construire cette *alternance* dite *intégrative* ne va pas de soi (voir à ce sujet, Escalié et Magendie, 2019) et implique de faire se rencontrer les actrices et les acteurs de la formation (voir pour illustration, Meia, 2019 ; Stumpf, Meia et Garessus, 2020).

À qui confier la responsabilité des formations à l'enseignement ?

Appliquer le modèle basique d'une formation en alternance pourrait conduire à confier la responsabilité des stages aux établissements scolaires et celle du pilotage et des enseignements à des universitaires. Agir ainsi reviendrait à ne pas prendre en considération les propos développés dans les lignes précédentes et conduirait à entretenir une opposition, néfaste à l'union des deux partenaires sujets de ce texte, le *terrain* et l'*institut de formation*. C'est pourtant une tendance assez marquée dans le domaine des formations à l'enseignement, à tel point que je me suis régulièrement demandé « Où sont les représentant·e·s de la profession dans cette formation ? ». Il n'est certes pas question de ranger les actrices et les acteurs dans des cases restrictives, mais d'observer, avec Jean-Marie Van Der Maren (2014), une sensibilité théorique et une propension à la pensée conceptuelle plus marquées chez celles et ceux qui font carrière à l'université.

Si sensibilité théorique et pensée conceptuelle règnent sur le pilotage des formations, le risque est grand que celles-ci peinent à rencontrer les exigences de la pratique. L'inverse est aussi problématique : avoir une vision trop tournée vers la pratique pourrait limiter la palette des savoirs de références et appauvrir la part de réflexion, de distanciation et d'innovation nécessaires à une profession reconnue de plus en plus complexe et changeante. En Suisse, pour éviter ces possibles dérives, la volonté est de recruter du personnel académique ayant à la fois des qualifications en recherche – visibles notamment au travers d'une liste de publications scientifiques - et un lien avéré avec la pratique professionnelle. Deux programmes pilotes de swissuniversities (2017-20 et 2021-24) ont d'ailleurs été dédiés à tester des voies permettant de renforcer ce *double profil de compétences* parmi le personnel académique des HEP et des HES (hautes écoles spécialisée).

Quels futurs défis pour le couple profession – haute école ?

Malgré l'objectif de disposer d'un personnel à double profil, compétent à la fois en recherche et en formation, la question des liens entre

ces deux mandats des hautes écoles continuera de se poser. Les contraintes sont grandes des deux côtés, conduisant chaque institution et son personnel à un exercice de grand écart, avec, d'un côté, une recherche où se poursuit la course aux résultats originaux assortis de réflexions et de modélisations toujours plus élaborées, et, de l'autre, une formation qui s'adresse à des enseignant·e·s en attente d'éléments vulgarisés au service de leur pratique. Avec d'un côté des exigences toujours plus élevées pour collecter, conserver et publier des données de recherche, et de l'autre des formations qui doivent s'articuler aux réalités scolaires environnantes. Comment éviter que le fossé ne se creuse (encore plus) ? Sans nul doute, il y a là un premier défi majeur. Le double profil de compétences est une piste, mais peut-être s'avérera-t-elle insuffisante car ce choix conduit dans les faits à une coloration intermédiaire des profils et donc à la perte d'une certaine richesse, celle des spécialistes et de leurs compétences. Une autre voie serait d'imaginer que les compétences doivent être couvertes, non pas au niveau d'un individu, mais par le collectif enseignant à la haute école. Cela soutiendrait le postulat que l'efficacité de la formation tiendrait principalement à la diversité de ses actrices et acteurs. Dans ce modèle, l'enjeu deviendra(it) le nécessaire renforcement des espaces-temps pour échanger et s'enrichir mutuellement.

Un deuxième défi est celui du lien entre l'institution chargée de la formation des enseignant·e·s et l'École. Il se situe à deux niveaux. D'abord, au niveau du pilotage. L'enjeu est de parvenir à associer la haute école au développement des établissements et des programmes scolaires, dans une relation de complémentarité. C'est un enjeu capital de toutes les formations professionnelles, il se joue dans un triangle réunissant les rectorats, les administrations scolaires (plus largement le milieu professionnel) et les élu·e·s politiques. À un niveau inférieur, entre les filières de formation et les établissements scolaires (les entreprises), cet enjeu devient celui de la formation et de l'intégration dans le dispositif des personnes qui accompagnent les étudiant·e·s en stage. Dans notre contexte, comme dans d'autres, on reconnait la difficulté et le besoin de mieux travailler avec ces actrices et ces acteurs qui occupent une place capitale dans le dispositif (Meia, Stumpf et Garessus, 2021).

Le dernier défi englobe les deux précédents et dépasse le domaine de la formation. C'est celui de la prise en compte des personnes. Ces dernières années, de nombreuses voix se sont fait entendre pour atténuer ce que Richard Etienne (2017) nomme « l'asymétrie marquée entre personnel de formation et formé·e·s ». Prendre en compte les étudiant·e·s, ce n'est pas les considérer comme des client·e·s à satisfaire mais bien comme des personnes en formation dont il s'agit d'accompagner le développement professionnel. Cet intérêt pour les personnes, fait d'écoute et d'exigence, concerne aussi le personnel des institutions, quelles qu'elles soient. À une époque où la gestion par les instruments devient dominante (Dubet, 2018), il y a un risque marqué d'y porter les réflexions plus sur les chiffres et les structures que sur les personnes. Pourtant, si l'on veut éviter malaise et épuisement, il est nécessaire de « mobiliser subjectivement les acteurs » comme le relève François Aballéa dans un article marquant de 2014. L'École publique romande s'est fixée de s'efforcer à « conduire chaque élève au maximum de ses possibilités en élargissant ses intérêts, en renforçant sa motivation ainsi que sa responsabilité » (CIIP, 2003). Pour que les professionnel·le·s de la formation et de l'École puissent s'inscrire dans cette visée éducative, il paraît capital de veiller à ce qu'une même ligne d'action s'applique également à leur niveau. ■

Références

Aballéa, F. (2014). L'anomie professionnelle. *Recherche & Formation*, 72, 15-26. [En ligne]. http://rechercheformation.revues.org/2014

Altet, M. (2018). 50 ans de sciences de l'éducation : témoignages et perspectives. Les Dossiers des Sciences de l'Education 40, 115-127.

CIIP (2003). Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003 [En ligne]. https://www.plandetudes.ch/declaration-ciip

Daguzon, M. et Goigoux, R. Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue française de pédagogie*, 181, 27-42 [En ligne]. https://doi.org/10.4000/rfp.3898

Desjardins, J. (2013). Des étudiants résistants ? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation ? Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs.* Obstacles et résistances (pp. 23-38). De Boeck.

Dubet, F. (2018). La gestion par les instruments et l'institution scolaire. Dans *L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines. Actes du 30e colloque de l'ADMEE-Europe au Luxembourg*. Université du Luxembourg. [En ligne]. https://admee2018.sciencesconf.org/data/pages/ADMEE_2018_Actes_du_colloque.pdf

Escalié, G. et Magendie, E. (dir.). (2019). *Alternance intégrative et formation des enseignants.* Presses Universitaires de Bordeaux.

Etienne, R. (2017). Rôle de l'analyse dans une formation en alternance : faire avec la complexité et accompagner le changement ? Dans : J. Desjardins, J. Beckers, P. Guibert et O. Maulini (dir). *Comment changent les formations d'enseignants ?* De Boeck Supérieur, pp. 178-195.

Meia, J.-S. (2019). Une table ronde en faveur d'une alternance intégrative. Enjeux pédagogiques, 33, 34-35. [En ligne]. https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/6721.pdf

Meia, J.-S, Stumpf, A. et Garessus P.A. (2021). Traductions de la professionnalisation en formation à l'enseignement : des difficultés de mise en œuvre aux pistes d'amélioration. *Formation et profession*, 29(3).

Paquay, L. (2012). Quels référentiels de compétences ? Quels savoirs pour enseigner ? Pour quelles formations professionnalisantes. *Formations et pratiques d'enseignement en question 15,* 159-165.

Serres, G., Escalié, G. et Magendie, E. (2019). Alternance et formation des enseignants : entre « écarts nécessaires » et « écarts réductibles ». Dans G. Escalié et E. Magendie (dir.), *Alternance intégrative et formation des enseignants* (pp. 27-36). Presses Universitaires de Bordeaux.

Sjølie, E. (2014). The role of theory in teacher education : reconsidered from a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 729-750.

Stumpf, A., Meia, J-S. et Garessus, P-A. (2020). Co-construire le sens d'un développement professionnel collectif : un passage obligé. Formation et profession, 28(1), 135-138. [En ligne]. http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a194

Van Der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels. Education, (para)médical, travail social* (3e éd.). De Boeck.

Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Les savoirs de référence pour les professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 245-264). De Boeck.

« Une institution qui tient compte du réel du travail, dans toute sa richesse et sa complexité ! »

« Une institution qui encourage la créativité et qui n'a pas peur du changement. »

« Une institution qui respecte la liberté d'être soi. »

« Une institution capable de développer l'esprit critique et scientifique pour comprendre le réel, et de développer la créativité pour inventer des utopies collectives qui ont prise sur le réel. »

«C'est une institution à l'écoute des changements sociétaux et qui se remet en question afin de répondre au mieux aux nouveaux défis qui attendent les futurs enseignant·e·s.»

« Innovation et Tradition »

« Une haute école pédagogique doit aujourd'hui savoir relever les défis d'une formation à l'enseignement pour des nouvelles générations nées au XXIe siècle dont les modes d'acquisition du savoir ont été révolutionnés par l'avènement des technologies du numérique. »

« Une HEP où l'on ne se contente pas uniquement de transmettre les savoirs mais où on les questionne et l'on en produit de nouveaux. »

«C'est celle qui s'efforce de concilier exigence, bienveillance et esprit de recherche tout en permettant à la population estudiantine de développer son autonomie, son sens critique et sa responsabilité professionnelle tant individuelle que collective.»

La pédagogie de projet, une véritable approche par compétences nécessaire à l'école d'aujourd'hui et de demain ?

Pénélope Quiquerez, diplômée de la HEP-BEJUNE en 2021,
enseignante au niveau primaire, EP Les Breuleux

Robinson (2006) prétendait que la créativité est aussi importante que l'alphabétisation en matière d'éducation. Il était persuadé que tous les enfants naissent avec un talent prodigieux que l'école, bien souvent, dilapide sans pitié, pour reprendre ses mots.

Si vous vous questionnez au sujet du but premier de l'école, si vous vous demandez à qui elle profite réellement, vous en conclurez selon lui que l'objectif visé est de former des professeurs d'universités. Ce sont eux qui obtiennent les meilleurs résultats tout au long de leur parcours, ceux que l'on prend pour exemple et modèle de réussite scolaire. Mais est-ce là notre mission ? Que retirent les autres élèves au terme de onze années de scolarité obligatoire ?

Selon l'art. 3 de la LEO (1990), voici les cinq premiers buts de l'école jurassienne :

a) amener l'élève à maîtriser les connaissances fondamentales et à travailler de manière autonome ;
b) offrir à l'enfant la possibilité de construire sa personnalité, de développer ses aptitudes intellectuelles, manuelles et physiques ;
c) éveiller sa sensibilité esthétique et spirituelle, exprimer sa créativité ;
d) préparer l'enfant à exercer activement son rôle dans la société ;
e) rendre l'enfant conscient de son appartenance au monde qui l'entoure en développant en lui le sens de la fraternité, de la coopération et de la tolérance.

Ce qui n'apparaît pas dans cette liste, c'est la prépondérance de ces objectifs les uns par rapport aux autres. À titre de comparaison, prenons la grille horaire de 7-8 HarmoS qui se compose de 30 leçons hebdomadaires. On peut répartir les différentes disciplines de la façon suivante en reprenant les termes de la LEO qualifiant les différents types d'aptitudes :

intellectuelles	**21**	**manuelles**	**3**	**physiques**	**3**	**diverses**	**3**
Français	8	ACM/ACT	2	EPS	3	Musique	1
Maths	6	AV	1			Ed. num.	1
Allemand	2					EGS	0,5
Anglais	2					Histoire religions	0,5
Sciences	1						
Histoire	1						
Géographie	1						

Ce tableau, dont certes la classification est discutable, permet néanmoins d'observer rapidement que la grille horaire est avant tout axée sur des aptitudes à visée intellectuelle. Quelle place reste-t-il pour atteindre les autres buts définis par la LEO ?

D'après Gardner (1983), le cerveau n'est pas conçu pour la seule intelligence logico-mathématique, testée pour évaluer le QI d'un individu. Il en retient six autres formes : l'intelligence linguistique, musicale, spatiale, kinesthésique, intrapersonnelle et interpersonnelle. En 1993, il complète sa théorie par deux ajouts : l'intelligence naturaliste et l'intelligence spirituelle ou existentielle. Cette théorie, bien que née à la suite d'études en psychologie cognitive et en neurobiologie, est souvent controversée. Cependant, elle a le mérite de révéler l'existence de plusieurs profils intellectuels, et non un seul universel, et permet ainsi de considérer l'hétérogénéité des individus comme une richesse que nous pourrions davantage exploiter dans le cursus scolaire. D'après les postulats de Burns (1971), il n'y a d'ailleurs pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse, qui soient prêts à apprendre en même temps, qui utilisent les mêmes techniques d'étude, qui résolvent les problèmes exactement de la même manière, qui possèdent le même répertoire de comportements, qui possèdent le même profil d'intérêts ou qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts. La pédagogie de projet pourrait-elle relever ce défi ?

D'après les enseignantes et les enseignants interrogés dans le cadre de mon mémoire professionnel de Bachelor, la pédagogie de projet permet aux enfants qui ont de la facilité de se nourrir autrement, et aux élèves en difficulté d'exister différemment. Entre autres, elle permet de travailler de manière décloisonnée et de faire du lien entre les disciplines ; elle permet aussi à l'apprenant de se découvrir en expérimentant plusieurs méthodes de travail. Il en existe de nombreuses définitions ; nous retiendrons celle de Rioult et Tenne (2002) : « La pédagogie de projet, c'est la pédagogie du sens, l'aptitude à l'anticipation (penser avant d'agir), c'est aussi, pour l'élève, mesurer l'impact des actes, envisager plusieurs solutions, sélectionner les plus opérantes. » (p. 32)

D'après Huber (1999), la pédagogie de projet s'avère efficace à plusieurs conditions :

1. Le projet aboutit à une production concrète, palpable.
2. Le projet a pour objectif une prise de pouvoir sur le réel, débouchant sur une véritable reconnaissance sociale.
3. Le projet s'accompagne d'une modification du statut de l'enfant, du formé, suscitée par une cogestion des projets unissant formés et formateurs.
4. La pratique du projet s'accompagne d'une prise de pouvoir citoyenne sur les structures et de l'école permettant de prolonger, de renforcer les prises de responsabilité.
5. Le projet repose sur une autre approche du savoir.
6. La pratique du projet-élève repose sur une autre conception de l'évaluation.
7. Un seuil de difficulté minimum (défi, dimension épique du projet) est atteint.
8. Le projet a une dimension collective.

Concrétiser un projet, présenter une production aboutie, oser partager un échec et l'expliquer, porter un regard critique sur son propre travail, c'est essentiel. Instruire, même internet peut le faire. Mais mettre en avant l'élève et ses compétences, valoriser d'autres aptitudes que purement intellectuelles, c'est là aussi le rôle du pédagogue. Placer l'apprenant face à des situations authentiques, parlantes, motivantes et responsabilisantes, telle est la mission de l'enseignant·e. C'est aussi proposer à l'élève de négocier ses projets avec l'adulte et ses camarades (si le projet est collectif), le laisser déterminer les objectifs et les étapes, le matériel et les procédés, l'échéancier et la manière dont il exposera son travail, si on souhaite exercer par projets. L'élève sera forcé d'évoluer de façon autonome, l'enseignant·e prenant du recul et le laissant tâtonner et expérimenter, tout en lui fournissant au moment opportun les pistes et outils nécessaires à la réalisation du travail. L'enfant évoluant au travers de projets est véritablement acteur et socioconstructeur de ses apprentissages interdisciplinaires.

D'après les personnes interrogées dans le cadre de mon mémoire, la motivation et l'implication des élèves travaillant par projet sont décuplées et la coopération entre élèves devient spontanée, même lors de projets individuels. Les enfants apprennent à collaborer, à utiliser les ressources à disposition, ils recherchent et travaillent par essais-erreurs. Quant à l'enseignant, très en retrait, il se libère beaucoup de temps pour observer les élèves ; naturellement, il pourra évaluer le résultat final et le savoir qui aura été dégagé du labeur des apprenants, mais il aura également eu le loisir d'évaluer des capacités transversales et sociales, qui occupent une part importante de l'apprentissage par projet. En s'initiant à cette pédagogie, on fait de sa classe un lieu où l'on acquiert non plus seulement des compétences théoriques, mais également des savoir-être et savoir-faire pratiques. Ces différents aspects, appris dans un contexte qui fait réellement sens pour l'élève, seront ré-applicables par la suite, au long de son parcours scolaire, professionnel ou personnel.

La HEP BEJUNE inculque à ses étudiant·e·s la notion de différenciation et l'importance de s'adapter à une population d'élèves très hétérogène afin de répondre au mieux aux besoins de chacun et d'of-

frir à tous les meilleures chances de réussite scolaire. La pédagogie de projet offre une porte vers une pédagogie implicitement différenciée, d'après les enseignant·e·s l'appliquant. À chaque obstacle rencontré, les apprenants doivent trouver des solutions pour les surmonter. Selon Caron (2003), il existe 4 dispositifs de différenciation : les contenus, les structures, les processus et les productions. Au travers d'une pédagogie par projets, ces dispositifs sont naturellement adaptés aux besoins et objectifs de chacun. Autre aspect parfois difficile à gérer pour les enseignant·e·s : les variations de rythme d'apprentissage et de travail des élèves. En travaillant par projet, tout apprenant évolue à son rythme dans sa zone proximale de développement.

Mais si travailler par projets semble être la formule miracle, pourquoi ne pas davantage l'appliquer ?

Premièrement, en tant qu'enseignants, nous ne sommes pas habitués à lâcher prise. Nous planifions, nous préparons, nous organisons, nous faisons des choix très souvent seuls. Travailler par projet demande à l'adulte de se positionner en retrait et de mettre l'enfant au premier plan, de le laisser prendre des décisions et des initiatives. Pour ce faire, il faut oser faire confiance à sa personne, à ses capacités, à ses intérêts, lui laisser le droit à l'erreur. (N'est-ce pas nous, adultes, qui inculquons la peur de l'échec ?) Il faut oser aussi entrevoir la possibilité de le voir ne pas parvenir à ses fins pour diverses raisons. En tant que guides ou coachs, il peut être difficile d'accepter l'idée qu'un projet d'élève n'aboutisse pas. Mais c'est pourtant une leçon de vie : parfois, nous échouons, toujours, nous apprenons.

Travailler par projet, c'est une autre prise de risque : celle que tout le programme ne soit pas vu au cours de l'année si on ne travaille que par cette approche. Tout ne peut pas ou ne nécessite peut-être pas d'être appris au travers de projets. Néanmoins, rappelons que nous ne travaillons pas pour les moyens d'enseignements mais pour le Plan d'études romand (PER), ce même texte qui, au travers des objectifs FG13-23-33 et FG18-28-38, ainsi que des capacités transversales, nous incite explicitement à travailler par projets et à laisser les élèves se découvrir au contact d'eux-mêmes, des autres et du monde.

Deuxièmement, notre mission est également de noter les travaux des élèves. Que cela nous plaise ou non, il nous faut bien inscrire des moyennes semestrielles dans les bulletins. Or, comment évaluer ces projets ? S'ils sont pluridisciplinaires, dans quelle case faire rentrer cela ? On travaille et on observe des savoir-être et des savoir-faire, mais où apparaissent-ils dans nos bulletins jurassiens ? Comment évaluer de façon pertinente au travers d'un nombre ? Quelle trace reflète réellement le fruit de ces efforts ? La LEO est claire, l'école forme de futurs citoyens, de futurs employés et employeurs. Comment se mettre en avant auprès d'un patron ou d'une patronne avec un carnet de notes ? Et ce sur quelques disciplines scolaires ? Le PER est articulé en compétences qui n'apparaissent pas dans nos bulletins. N'est-il pas temps de repenser nos méthodes évaluatives ? Suite au concordat HarmoS, les signataires travaillent dans une direction commune, mais leur chemin se divise au moment de l'évaluation, désharmonisée.

« En s'initiant à cette pédagogie, on fait de sa classe un lieu où l'on acquiert non plus seulement des compétences théoriques, mais également des savoir-être et des savoir-faire pratiques. »

En conclusion, un apprentissage par compétences est tout à fait réalisable et souhaitable. Il s'accompagne d'un changement de perception du métier d'enseignant, d'une prise de liberté et de distance vis-à-vis des moyens d'enseignement et d'une pédagogie « classique », et nécessite quelques adaptations, notamment évaluatives. Mais il est parfaitement plausible et envisageable de respecter les attentes du PER ; il suffit d'oser rêver de changer l'école et de s'en donner les moyens !

Alors, soyons créatifs ! ■

Références

Burns, R. (1971). *Methods for individualizing instruction*. In *Educational Technology,* n°11, pp. 55-56.

Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière. Consulté en ligne : http://differenciation.org/pdf/schema_aspect_dispositifs.pdf

CIIP, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2011). *PER – Plan d'études romand.* Consulté en ligne : https://www.plandetudes.ch/per

Gardner, H. (1983). *Les Formes de l'intelligence*, trad. J.-P. Mourlon, 1997. Odile Jacob.

Gardner, H. (1993). *Les Intelligences multiples : la théorie qui bouleverse nos idées reçues*, trad. française, 2008. Retz.

Huber, M. (1999). *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves.* Chronique sociale.

LEO, *Loi sur l'école obligatoire*, arrêtée par le Parlement de la République et Canton du Jura. (1990) Consulté en ligne : https://rsju.jura.ch/fr/viewdocument.html?idn=20067&id=36924

Rioult, J. & Tenne, Y. (2002). *Concevoir et animer un projet d'école.* Bordas.

Robinson, K. (2006). *Do schools kill creativity ?* TED Conference. Consulté en ligne : https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_

« Une institution innovante et proche des préoccupations du terrain. »

« Les pieds ancrés dans le terrain et la tête dans les étoiles pour rêver et créer le monde de demain. »

Entre pédagogie

Illustration d'un alliage dans la formation initiale des enseignant·e·s du secondaire

> « [Avec Freinet], la pratique coopérative, la personnalisation des apprentissages et la créativité / l'expression libre peuvent être encouragées dans le cadre scolaire pour donner du sens aux apprentissages et permettre aux élèves de se rapprocher de leurs réels besoins sociétaux. » LL

> « Comme Rogers [et Freire] le développaient (...), l'enseignant aide l'élève à construire son autonomie » MS

Réunissant quatre formatrices et formateurs auparavant en charge de quatre cours différents (Gestion de classe, Didactique générale, Évaluation et Psychologie de l'apprentissage), le cours Sciences de l'éducation s'étend sur quatre semestres pour l'ensemble des étudiant·e·s de la Formation secondaire.

Un des principaux objectifs de cette Unité de formation soulève une question particulièrement difficile : quelle place donner, dans un cours fondé sur la recherche, à la pédagogie, c'est-à-dire à une diversité d'expériences et de littératures ?

Les nombreuses pédagogies qui sont apparues au fil de notre histoire méritent évidemment d'être connues des professionnel·e·s de l'enseignement, d'autant plus que la recherche met de plus en plus souvent en évidence la pertinence

Partant du principe que seuls les professionnel·le·s impliqués dans la complexité d'une situation particulière d'enseignement sont à même d'évaluer dans un cas particulier l'intérêt des possibilités ouvertes par les diverses pédagogies, nous avons demandé aux étudiant·e·s de construire une pédagogie au dernier semestre de leur formation. À terme, c'est plutôt une diversité d'approches pédagogiques qui constitue la panoplie de l'enseignant·e expérimenté. Ce travail intitulé « Ma pédagogie à moi » leur a permis toutefois de construire une posture et de s'approprier des idées innovantes et prometteuses. Il a conduit les étudiant·e·s à fréquenter les nombreuses et nombreux pédagogues de l'histoire, en réfléchissant à leurs propositions avec ouverture d'esprit et regard critique. Évidemment, ces idées sont souvent confrontées aux possibilités réelles qu'offrent les établissement scolaires ; mais, parfois, après réflexion, il n'apparaît pas si difficile de mettre en place quelques

> « Tout cela m'aide à me rendre compte que cela prend un peu de temps, pour moi, d'apprendre à sortir de ma posture de « bonne élève » (...).

> « Quand j'ai commencé la HEP, je percevais l'enseignement selon un modèle essentiellement transmissif : le rôle de l'enseignant·e est de transmettre son savoir aux élèves. (...) Après deux ans de formation, je m'aperçois que le métier d'enseignant·e est bien plus complexe que cela. L'enseignant·e, expert dans sa branche, est bel et bien là pour partager ses connaissances et sa maîtrise d'un sujet avec les élèves, mais ceci ne représente qu'une partie de ce rôle. Ce rôle est multidimensionnel et complexe. (...) L'enseignant·e agit comme un ou une coach, ou un accompagnateur ou une accompagnatrice afin que l'élève réussisse à se motiver par soi-même, de manière autonome. » CG

Revue de la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel

Travaux « Ma pédagogie à moi »

> J'ai réalisé assez tard, à l'université, que j'avais le droit de dire ce que je pense, de critiquer, de ne pas être d'accord et de le verbaliser" PB

> "Ainsi, les techniques Freinet s'appuient sur les principes de mise en valeur de l'enfant et du rapport moins autoritaire à la connaissance, au travers du tâtonnement expérimental. Il voit son travail comme une mission politique pour un monde où les « valeurs fondamentales de l'amour d'autrui et de la nature [priment] par opposition à celles de l'avoir et du pouvoir » (Freinet, 1956)".
AB, CC, CS & DB

science

propositions de Freinet ou d'autres pédagogues dans les écoles d'aujourd'hui, en imaginant leur adaptation au contexte actuel (usage du numérique, etc.).

On vous laisse découvrir quelques extraits de Ma pédagogie à moi sur cette double page…

Pascal CARRON, François GREMION, Alaric KOHLER & Céline PANZA

Les étudiant·e·s ont choisi d'être désignés par leurs initiales.

des approches pédagogiques alternatives à l'école publique officielle : par exemple en introduisant des éléments centraux de l'approche de Freinet dans des zones d'éducation prioritaire en France (Reuter, 2007). Il est néanmoins inconcevable d'enseigner une pédagogie parmi la diversité émergente de l'histoire, les idées et pratiques variées d'auteurs comme Montessori, Pestalozzi, Girard ou Rousseau, ne sauraient toutes trouver une validation scientifique nuancée et circonstanciée. Comment, dès lors, les intégrer à la formation initiale ?

INTERVIEW
SUR RADIO SED DE DG

« J'en suis au tout début d'une nouvelle expérience et je pense que ça va prendre du temps avant de mettre en place ce type de cadre, d'autant plus qu'il ne colle pas forcément avec le cadre scolaire conventionnel, mais j'espère que ces auteurs m'aideront sur mon chemin… »

EXTRAIT DE
LA VIDÉO DE AB

« Arrivant au terme de sa formation à l'enseignement à la HEP-BEJUNE, un jeune enseignant jurassien s'est prêté au jeu de l'auto-interview. Il aborde les grandes lignes de sa philosophie d'enseignement et ses idéaux en tant que futur praticien. »

EXTRAIT DE
LA GAZETTE HEPIENNE
(FICTIVE) DE TG

« S'il nous chope quand on s'marre, pas de grosse punition. V'nir nous expliquer, c'est sa sanction. En nous posant des questions, on accouche des réponses. Il faut ressortir nos compétences »

EXTRAIT DE
LA CHANSON DE ME

UN MINDMAP

« Bienveillance : n.f. Disposition d'esprit inclinant à la compréhension, à l'indulgence envers autrui. Une qualité primordiale, même si elle semble aller de soi. Que serions-nous, enseignant·e·s, si nous ne faisions pas preuve de bienveillance envers nos élèves ? Comment instaurer un climat de confiance si nous n'essayons pas de les comprendre ? Fatigués, stressés, déprimés, fâchés, amoureux, etc. sont autant de sentiments qui peuvent habiter les élèves tous les jours. Les prendre en considération, adapter notre comportement, les écouter sont autant de prérogatives faisant pleinement partie de notre métier. »

EXTRAIT DE
L'ABÉCÉDAIRE DE FE

Pédagogie et institutions de formation des enseignant·e·s

III. Pédagogies et sciences : notions du passé ou reviviscence ?

La Fabrique de savoirs pédagogiques, un espace où l'utopie a droit de cité ?

Rita Hofstetter, professeure à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève

Sciences de l'éducation et formations des enseignant·e·s sont liées de longue date et font l'objet de réformes successives qui suscitent des échanges passionnés. Ceux-ci témoignent assurément d'une mise en cause de leur pertinence (Popkewitz, 2020), mais ces débats peuvent aussi être lus comme la quête inlassable d'une volonté d'améliorer les systèmes éducatifs et de parfaire cette gigantesque « fabrique de savoirs pédagogiques » que constituent la recherche et la formation en éducation.

Qui sont, d'un siècle à l'autre, les bâtisseurs de cette fabrique et quelles sont leurs visées, leurs ambivalences, leurs utopies aussi, pour inscrire notre réflexion dans le concept élaboré par Tristan Donzé pour ce volume ? Quelles contradictions et questions vives traversent les décennies, et comment les acteurs de l'époque – associations enseignantes aussi – s'efforcent-ils d'y répondre ?

Le monde pédagogise… pour former des esprits libres ?

Un formidable engouement pour les questions éducatives traverse le 19e siècle occidental, convaincu que l'école constitue l'une des principales scènes où se joue le devenir de la nation et de la démocratie. Cet idéal collectif favorise la généralisation de la scolarisation, la démultiplication des enseignants et la consolidation de leur formation, soutenues par de substantielles finances publiques (qui à elles seules attestent des espoirs investis dans l'éducation). Les praticiens se constituent en associations professionnelles dès le milieu du siècle pour s'ériger en interlocuteurs légitimes dans la définition de leurs fonctions et qualifications et des orientations de l'école.

Sciences de l'éducation et professions enseignantes, entre défiances et alliances

Élever l'Éducation au rang d'une Science

D'emblée, l'éducation fait l'objet de controverses passionnées, autant pour le potentiel qu'elle recèle (former des citoyens et citoyennes ayant intériorisé leurs droits et devoirs ; élargissement de l'accès à la culture et des qualifications professionnelles, également pour les filles ; possible ascenseur social…) que pour les problèmes qu'elle crée et visualise (surmenage, inégalités d'aptitudes, vulnérabilités infantiles ; engorgement de certaines filières et professions ; vétusté des locaux et mobiliers scolaires ; encasernement des populations juvéniles…). Ces transformations et débats renforcent les demandes de théorisations pédagogiques dont on attend la résolution des problèmes évoqués et une meilleure efficience du système et des pratiques pédagogiques. C'est ainsi que s'impose la nécessité d'élever l'« Éducation au rang d'une Science », pour reprendre les termes du directeur d'école genevois, Janin, en 1843 déjà ! (*Essai sur la science de l'éducation*, p. III).

Ce processus revêt des configurations particulières suivant les aires culturelles. Mais ce qui frappe rétrospectivement, ce sont les nombreux traits convergents : un peu partout en Occident, en effet, en ce 19e siècle épris de science et de progrès, une multitude de praticiens, philanthropes, administrateurs, intellectuels et savants de toutes origines, des femmes aussi, se concertent pour enrichir les connaissances sur l'éducation et l'enfance. Cette réflexion s'intensifie, s'institutionnalise et s'internationalise. En témoignent les myriades d'encyclopédies, ouvrages, revues, conférences, dédiés à la pédagogie ; tout comme la multiplication de postes dans le domaine, au sein des écoles normales, comme à l'université, proches de la philosophie, dont la science de l'éducation (considérée comme une science morale) est alors tout imprégnée.

Complétant l'article de Danièle Périsset, dans le présent dossier, sur les écoles normales, qui s'imposent en Occident et où la pédagogie prend ses assises (confiée souvent au directeur, vu son importance), nous nous concentrons momentanément sur l'université. L'Allemagne s'impose en précurseur, avec la chaire de pédagogie confiée à Trapp en 1779 déjà et celle de philosophie-pédagogie occupée par Herbart dès 1809 à Königsberg, puis à Göttingen ; des chaires sont ouvertes à Jena (1843), Leipzig (1864). Aux États-Unis, la pédagogie est dispensée à l'université dès 1830 afin de former les enseignants du secondaire et directeurs d'école ; c'est dans le dernier tiers du 19e siècle que la discipline connaît ses premières assises académiques. La première chaire spécifiquement dédiée à « la science et l'art de l'enseignement » est fondée en 1879, à Michigan. Instituteur de formation, Payne s'y fait le porte-parole des associations enseignantes, à cheval donc entre la profession et la discipline. Il assume bientôt moult fonctions dans l'administration, à l'interface aussi avec le politique. Lagemann (2000) dénombre 27 départements de pédagogie en 1894, 200 universités formant les enseignants !

En Suisse, Bâle (1822-1831), Berne (1822-1827), Neuchâtel (1866-1872) entament le processus, d'abord de façon éphémère ; puis la pédagogie s'institutionnalise comme chaire à la fin du 19e siècle à Berne (dès 1870), Zürich (dès 1876), Fribourg (dès 1889), Genève et Lausanne (dès 1890), sous la forme plus modeste de séminaire pédagogique à Bâle, dès 1873. Autrement dit, toutes les universités suisses consacrent des séminaires et surtout des chaires à la pédagogie/science de l'éducation, et cela même dans les cantons où des écoles normales forment les enseignants (c'est-à-dire partout sauf à Genève).

Un idéal émancipateur largement partagé

Quelles que soient les contrées sous la loupe, on attend de la science de l'éducation qu'elle complète la formation essentiellement disciplinaire des enseignants du secondaire et qu'elle renforce la « vitalité intellectuelle » de tous ceux chargés de diffuser la culture générale au sein du peuple. Les plus fervents libéraux (Humboldt et ses disciples en Allemagne ; plus tard, Buisson, Marion, en France ; Thorndike, Dewey, Monroe aux États-Unis) lui confèrent la fonction de former des instituteurs émancipés aussi bien du point de vue intellectuel que politique, dans la veine de l'idéal émancipateur que Condorcet conférait à l'instruction.

Mais les pressions politico-administratives à l'égard de la pédagogie canalisent aussi ce libéralisme : les pouvoirs politiques exigent des titulaires des chaires et des directeurs d'école normale qu'ils garantissent le rendement des systèmes éducatifs et les épaulent dans la gestion des flux scolaires, dans l'enseignement des contenus scolaires jugés légitimes, dans le contrôle des populations juvéniles et leur famille, dans la préservation des valeurs confessionnelles ou, inversement, dans la sécularisation des mentalités. Ce sont d'ailleurs souvent les pouvoirs politiques qui ont prises sur les nominations, les renouvellements (et les exclusions, qui se scandent parfois au rythme des retournements politiques).

Les porte-parole des associations professionnelles soutiennent d'autant plus volontiers les tenants d'une formation de niveau supérieur qu'une qualification plus élevée conditionne statut et reconnaissance salariale. En Suisse par exemple, la *Schweizerischer Lehrerverein*, sitôt créée (1862), exige du Conseil fédéral une formation d'enseignants du secondaire à l'école polytechnique fédérale de Zurich pour centraliser, harmoniser et améliorer cette formation. C'est le réflexe fédératif des cantons qui empêchera sa réalisation mais la pétition aura pour effet de voir se créer des formations spécifiques pour le secondaire dans la plupart des cantons et universités suisses (via notamment des certificats de pédagogie dans les différentes disciplines enseignées, en sciences, lettres, plus tard en sciences sociales, etc.). Notons aussi que la plupart des titulaires des chaires comme parfois des directeurs d'écoles normales, voire des chefs de département de l'instruction publique, entretiennent d'étroites connexions avec le terrain, pouvant eux-mêmes avoir été enseignants, engagés au sein de leurs associations professionnelles (pour la Suisse : Horner, à Fribourg ; Ruegg, à Berne ; Guex, à Lausanne ; Gavard, à Genève, notamment).

L'expression de Pécaut fait sens bien au-delà de la France : c'est le 19e tout entier qui « pédagogise », pour « cultiver l'art de l'éducation » afin que « ces légions de maîtres longuement formés par les meilleurs professeurs » soient armé de tous les principes et méthodes savantes et savoirs techniques, afin de rehausser la dignité et perspicacité du

maître et de son enseignement (*De l'usage et de l'abus de la pédagogie*, 1882). Mais les pressions à l'égard de cette science de l'éducation naissante sont à l'évidence contradictoires et bien au-delà de ses possibles, l'école et cette science de l'éducation imbue de morale ne pouvant à elles seules compenser les défaillances de la société et garantir l'avenir la démocratie.

Un retournement substantiel s'opère dès le tournant du siècle, porté par une hardiesse progressiste tout aussi fervente : les nouvelles sciences expérimentales sont convoquées pour transformer ces dogmes et actes de foi en une réalité tangible.

« Les années folles de la pédagogie » : les grandes espérances des alliances progressistes internationalistes

À la jointure des 19e et 20e siècles, l'éducation se profile comme objet et terrain d'investigations convoités. Nombre d'intellectuels, de savants, de professionnels de l'enfance, s'investissent de la mission de construire collectivement de nouveaux savoirs pour une approche désormais résolument expérimentale de l'éducation, qui s'ancre plus fermement sur le terrain éducatif et réponde aux besoins des enseignant·e·s comme de leurs élèves.

Synergies entre associations enseignantes et laboratoires de sciences de l'éducation

Qu'on en finisse avec cette pédagogie doctrinaire et morale ! Les phénomènes éducatifs exigent eux aussi une approche expérimentale, bénéficiant des renouvellements d'autres sciences, en particulier de la psychologie, mais aussi biologie, médecine, puis sociologie, anthropologie… Raison pour laquelle le pluriel, sciences de l'éducation (que Claparède propose pour l'Institut Rousseau créé à Genève en 1912), sera désormais plus volontiers employé et s'imposera en francophonie.

À l'issue de la Grande Guerre, les pressions réformistes redoublent. Des critiques sans concessions diabolisent la vaste entreprise de scolarisation incarnée par l'État enseignant, jugée sclérosée et sclérosante, en contradiction donc avec les idéaux républicains-démocratiques qui justifiaient son édification. L'école aura dorénavant pour mission de forger des citoyens responsables, libres et autonomes, acquis aux valeurs de solidarité et de compréhension internationale. L'enjeu consiste à rapprocher tous les peuples de la planète par l'école et ses maîtres. Les enseignants sont présentés comme les garants d'une humanité pacifiée, et nombre de leurs associations professionnelles se font les avocats de ces causes progressistes.

Un double mouvement concomitant s'opère et justifie l'appellation « années folles de la pédagogie » pour ces premières décennies du 20e siècle. L'esprit du temps est aux alliances, ce qui n'exclut pas luttes et disputes entre acteurs œuvrant à différents niveaux de cette fabrique des savoirs en éducation.

- Ces convictions scientifiques voire positivistes génèrent une véritable vague de nouveaux laboratoires et centres de recherche (psycho-)pédagogiques, proches de la formation des enseignants, lesquels soutiennent couramment ces initiatives. Quasi tous les pays européens en fondent, qui interagissent entre eux du Nord au Sud et de l'Est à l'Ouest. Parmi les plus connus, aussi du fait de leur longévité et de la notoriété de leurs travaux et figures de proue, ceux de Londres (1902), Paris (1904), Moscou (1908), Bruxelles (1912), Genève (1912), Hambourg (1912), Prague (1920), Varsovie (1920), Vienne (1922), Louvain (1923)… Un développement significatif se réalise aux États-Unis vers lesquels convergent déjà tous les regards pour conférer à la recherche éducationnelle ses lettres de noblesse scientifique. Plus de 100 bureaux et laboratoires de recherche en éducation s'y déploient durant les trois premières décennies du nouveau siècle (Teachers College, Université de Columbia, de New York, où font école, chacun à leur manière, les figures bien connues de Thorndike et Dewey).
- Tout en visant explicitement une approche résolument scientifique, ces laboratoires et centres se font simultanément les relais des puissants mouvements réformistes qui militent pour une éducation nouvelle, école active, *progressive education, Reformpädagogik* ; ceux-ci investissent l'enfance d'une puissance rédemptrice, et attendent des enseignants qu'ils soient les architectes de la paix sur terre. Les ligues et associations internationales d'éducation nouvelle se multiplient à l'instar des associations internationales d'enseignants, qui se mobilisent couramment pour ces causes pacifistes et internationalistes et tout à la fois pour une meilleure connaissance de l'enfance, nourrie des nouvelles sciences de l'éducation. Parmi les fédérations les plus notoires : la New Education Fellowship/Ligue internationale d'éducation nouvelle (NEF/LIEN) (1921) ; le Bureau international des fédérations nationales du personnel de l'enseignement secondaire public (BIES, 1921) ; la World Federation of Education Associations (WFEA, 1923), la Fédération internationale des associations d'instituteurs (FIAI, 1926) mais aussi sa « rivale » syndicale, l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement (ITE, 1920), ralliée à la perspective d'une révolution sociale mondiale. Bien que leurs trajectoires soient loin d'avoir été linéaires, quasi toutes existent aujourd'hui encore, parfois sous d'autres appellations.

L'école publique, premier terrain d'expérimentations des sciences de l'éducation ?

L'ensemble de ces mouvements consolide substantiellement l'assise institutionnelle des sciences de l'éducation, ou tout au moins la revendication pour de meilleures connaissances sur l'éducation et l'enfance, et favorise le renouvellement des pratiques pédagogiques au sein du système public et l'adéquation des formations enseignantes, fût-ce par la réforme des institutions existantes (les écoles normales, séminaires pédagogiques). C'est le cas à Zurich notamment, où le psychologue Meumann plaide pour « partir de l'enfant » au sein du *Schulsynode* (« monde de l'école », 1907) afin de déployer cette nouvelle science expérimentale dont il se fera l'éminent pionnier ensuite en Allemagne ; à Genève aussi, avec les figures bien connues de Claparède, Bovet, puis Piaget, mais aussi des enseignants-chercheurs comme Descoeudres et Dottrens.

En témoigne aussi la création, en 1916, de l'*American Educational Research Association* (AERA, parmi les plus imposantes des sociétés nationales de sciences de l'éducation aujourd'hui), fondée sur l'initiative de chercheurs mais aussi d'administrateurs et représentants d'associations enseignantes. Elle est alors portée par l'exigence d'expérimentations assorties d'un arsenal de tests et d'enquêtes internationales d'envergure, et tout à la fois d'une conviction réformiste inébranlable orientée vers la transformation des pratiques. On retrouve donc dans la même association, à l'origine de la notable AERA, des chercheurs orientés tantôt vers le rendement des systèmes scolaires, tantôt vers de nouvelles conceptions de l'enfance et l'éducation, valorisant spontanéité et créativité. Mais quasi tous ses membres se rallient derrière ce militantisme regardé comme progressiste. Un engagement qui a partie liée avec une vocation humaniste, ayant en point de mire les problèmes sociaux et de discriminations – de sexe, race, classe, ethnie –, découlant des vagues migratoires auxquels les États-Unis font alors face, migrations qui d'ailleurs constituent une autre facette du processus d'internationalisation, impactant par en bas sur le champ disciplinaire.

Cette deuxième strate met en lumière des passions, coalitions et contradictions analogues à celles pointées pour le 19e siècle, lesquelles se renforcent même en ces décennies qui suscitent des utopies aussi puissantes que les déconvenues qui s'en suivront. La recherche éducationnelle, dans sa pluridisciplinarité, dans ses revendications expérimentalistes, ses ferveurs réformistes et ses plaidoyers pacifistes, demeure consubstantiellement liée aux premiers acteurs de l'éducation : à savoir les éducateurs et enseignants sur le terrain, et, dans une moindre mesure, les responsables des politiques éducatives.

Certes, à l'heure des crises économiques et de l'exacerbation des nationalismes, puis lorsque le monde s'embrase avec la Seconde Guerre mondiale, la plupart de ces associations, ligues, laboratoires, bureaux progressistes reconfigurent leurs activités ou s'éteignent, quand ils ne sont pas censurés ou éradiqués.

Notons que le second 20e siècle et les premières décennies du 21e siècle s'inscriront dans le sillage de ces innovations, confrontées à d'analogues contradictions, bien documentées aujourd'hui. Leurs pesanteurs sont assurément mieux repérables, vu l'esprit critique désormais largement démocratisé grâce à l'école aussi, un esprit critique que partagent et diffusent profession et discipline, corps enseignant et sciences de l'éducation (incluant l'ensemble des lieux où elles se déploient, HEP comprises).

Ouverture

Profession et discipline vibrent-elles communément au diapason des attentes sociales ?

Dans la plupart des contrées occidentales, l'émergence de la pédagogie comme science est profondément déterminée par le contexte social, politique, économique, culturel dans lequel elle s'insère (aux niveaux local, régional, national et international). C'est le cas de bien d'autres sciences, les sciences sociales en particulier, lesquelles vibrent, en cette fin de 19e siècle et durant le premier 20e siècle, au diapason des convulsions du monde social. Portées et encouragées par une multiplicité d'acteurs aux profils les plus composites, ces nouvelles sciences sont institutionnalisées précisément pour fournir des solutions aux questions sociales (pauvreté, exploitation, exode rural, migrations, industrialisation, maladies, analphabétisme…) les plus lancinantes de l'époque; l'éducation en est une parmi d'autres.

La spécificité de la puis les science(s) de l'éducation c'est qu'elles se construisent autour d'un champ social, l'éducation, au sein duquel œuvrent déjà préalablement (bien avant que la discipline ne s'institutionnalise) nombre d'acteurs individuels et collectifs, qui se multiplient et se spécialisent avec l'extension des systèmes de formation. En premier lieu, les enseignants, qui eux aussi entendent s'ériger en interlocuteurs légitimes dans la définition de leurs fonctions, statuts, qualifications, et plus largement des orientations à privilégier en termes de méthodes et conceptions des systèmes éducatifs. Nombre d'associations ensei-

gnantes se constituent dans ce but dès le milieu du 19e siècle, aux USA, en Allemagne, et en Suisse, on l'a vu, où elles se positionnent comme «sociétés pensantes»; leur internationalisation durant l'entre-deux-guerres permet de mieux faire entendre leurs voix dans le concert des nations, d'abord auprès du Bureau international d'éducation (1925) et de la Société des Nations (Comité d'Entente des Associations internationales dès 1926) puis même de l'Unesco (dès 1946). Diabolisant la rigidité des systèmes étatiques, tous plaident pour des pédagogies nouvelles et alternatives qu'ils considèrent même comme les laboratoires pour réformer l'ensemble du système éducatif. Des alliances entre enseignants, administrations scolaires et savants en témoignent. Cette ferveur réformiste peut aussi s'interpréter comme une posture critique, celle attendue de toute profession et discipline, mettant en cause des idées préconçues, les systèmes établis, et leurs lots de soumissions, d'incohérences et d'injustices.

Contrairement donc à nombre d'idées préconçues, la pédagogie puis les sciences de l'éducation, pas plus que les sciences sociales naissantes, ne se déploient dans le vase clos du monde académique. Les sciences pédagogiques ont d'emblée pour caractéristique de se construire à partir d'un ensemble de savoirs existants, élaborés par et pour les professionnels de l'éducation, loin d'être uniquement de simples exécutants. De fait, profession et discipline se conditionnent mutuellement au sens où elles se co-construisent, s'enrichissent réciproquement, dans un rapport qui n'est évidemment pas dénué de tensions et rivalités. Ce conditionnement est à double face: il constitue un ressort pour le développement et l'institutionnalisation des sciences de l'éducation, en exerçant simultanément aussi une pression sur sa définition, orientant ses finalités et la nature des savoirs produits. Ces savoirs sont supposés pouvoir conjuguer critères de pertinence scientifique et sociale (voire politico-économique), qui sont au cœur aujourd'hui encore des questionnements des praticiens et chercheurs en sciences de l'éducation.

On pourrait aller plus loin encore dans cette thèse, en avançant que la marchandisation de l'éducation et les pressions évaluatives qui s'exercent aujourd'hui sur les professionnels de l'éducation confrontent les praticiens comme les chercheurs à d'analogues contraintes et contradictions: ils sont tenus de s'ajuster sur les demandes sociales, au plus proche des terrains et pratiques concrètes, et simultanément de répondre aux exigences de performances, subissant une surenchère de contrôles par l'output et d'injonctions prescriptives. Et ce sont celles-ci, certainement plus que les frictions non négligeables entre praticiens et chercheurs, qui oppressent les acteurs; elles paralysent l'innovation et dissolvent l'utopie – saisie ici comme force de liberté et d'émancipation –, dont aussi bien la profession que la discipline se vivifient, depuis qu'elles existent et interagissent. ■

Références

Durand, G., Hofstetter, R. & Pasquier, G (Erhise – Ser) (Ed.) (2015). *Les bâtisseurs de l'école romande. 150 ans du syndicat des enseignants romands et de l'Educateur.* Georg.

Hofstetter, R. & Piot, T. (Ed.) (2020). Évolutions et défis des sciences de l'éducation. Regards transnationaux. *Les dossiers des sciences de l'éducation,* 42.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. & coll de Lussi, V., Cicchini, M., Criblez, L. & Späni, S. (2007). *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse, à la croisée de traditions académiques contrastées*. Lang.

Lagemann, E. C. (2000). *An elusive science. The troubling history of education research.* Chicago University Press.

Maulini, O. & Gather Thurler, M. (2013). *Enseigner: un métier sous contrôle? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail.* ESF.

Popkewitz, T. (2020). *The paradoxes of practical research: The good intentions of inclusion that exclude and abject*, European Educational Research Journal, 1-18.

Whitty, G. & Furlong, J. (Ed.) (2017). *Knowledge and the Study of Education. An international exploration.* Symposium Books.

« L'institution idéale de formation des enseignant·e·s devrait être le modèle fiable et représentatif de l'école idéale pour les enfants d'aujourd'hui. »

« À la fois un observatoire à la pointe, un pôle de compétences expertes, une force d'innovation et surtout une capacité à être en phase avec les besoins réels des enfants, afin de garantir l'accompagnement des étudiant·e·s et des élèves vers l'épanouissement personnel et professionnel, seuls gages d'une société viable, équilibrée, saine, visant la sérénité de chaque une et chaque un. »

« C'est une institution qui sait évoluer et s'adapter aux besoins des enseignant·e·s et futurs enseignant·e·s. »

Sciences et pratique professionnelle en formation initiale à l'enseignement

Pascal Carron, Dr phil., chargé d'enseignement, HEP-BEJUNE
Josianne Veillette, professeure, HEP-BEJUNE

Témoignage d'une formatrice – Prof. Josianne Veillette

Lorsqu'en janvier 2020 j'acceptai de prendre une charge de cours intitulée « Introduction à la recherche en éducation » pour la filière de la formation secondaire de la HEP-BEJUNE, je ne connaissais ni le type de public, ni la culture pédagogique, ni les exigences de l'institution. Je venais en effet d'être nommée professeure du domaine « Langue et interculturalité » en ma qualité de socio-anthropologue et j'ignorais alors que l'on formait ces étudiant·e·s à la recherche. J'adhérais ainsi, sans même le savoir, aux réflexions de certains chercheurs universitaires tel Vanhulst, pour qui, selon Mellouki, « la recherche s'inscrit dans une logique de production de savoirs savants, alors que la formation des enseignants a besoin de savoirs praxéologiques, des savoirs utiles à la pratique de l'enseignement » (Mellouki, 2010, p. 154). Mon regard sur la question a, depuis, amplement changé.

En janvier 2020, il fut décidé, de concert avec le coordinateur de cette unité d'enseignement et les trois autres formateur et formatrices, que j'allais être responsable d'un sous-groupe d'étudiant·e·s qui s'intitulait « Science(s) et pratique professionnelle » et s'adressait aux étudiant·e·s ayant déjà quelques connaissances de la recherche scientifique.

L'idée ici était d'aborder des éléments épistémologiques, pour non seulement donner aux étudiant·e·s une culture « sciences de l'éducation » commune mais surtout, pour qu'elles et ils développent une démarche de chercheur·e en sciences de l'éducation (Astolfi, 1993). Mialaret nous informe en effet que théorie, pratique et recherche ont toute leur place en éducation selon qu'elles permettent d'échafauder des conjectures et de tisser des liens entre différents facteurs internes et externes pouvant intervenir dans la vie de la classe ; au lieu d'appliquer des « recettes toutes faites » mais inadéquates à la réalité du moment, les sciences de l'éducation aident l'enseignant·e à mieux replacer son action dans l'espace et dans le temps et à conscientiser son action, sa marge de manœuvre et ses propres limites (Mialaret, 2017). L'ensemble des connaissances acquises, au travers de la démarche scientifique, constitue ce que Mialaret appelle « la culture générale pédagogique de l'éducateur », indispensable pour former des individus capables de penser et de réfléchir à leurs actions en fonction des nombreux facteurs sociétaux, politiques, économiques, etc., qui s'invitent quotidiennement dans l'école (Mialaret, 2017, p. 109).

Cette unité d'enseignement a aussi ceci de particulier qu'elle interroge la posture ontologique de ces futurs enseignant·e·s. À la fois confronté·e à la gestion d'une classe au sein de laquelle se présentent différentes problématiques et formé·e aux activités de recherche et, donc, à l'analyse des situations diverses de sa classe, l'enseignant·e endosse un statut double, soit celui de praticien-chercheur ou de praticienne-chercheure. Il ou elle est, en quelque sorte, amené·e à faire preuve de lucidité, afin de prendre en compte les découvertes scientifiques pertinentes lui permettant de modifier son regard mais aussi sa posture et ses enseignements. En ce sens, l'enseignant·e dialogue en permanence entre ces deux statuts de praticien·ne et de chercheur·e. Pour De Lavergne, cette posture « signifie qu'une double identité est revendiquée, sans que l'une des deux ne prenne le pas sur l'autre » et permet « la revendication d'une nouvelle identité constituée de l'interaction entre ces deux mondes : un praticien qui cherche, un chercheur qui pratique » (2007, p. 29). Autrement dit, lorsque l'enseignant·e n'arrive plus à appliquer des « recettes toutes prêtes » parce qu'elles ne peuvent répondre à un (nouveau) problème auquel il ou elle est confrontée, la démarche scientifique à laquelle il ou elle a été initiée lui permet d'expliciter et de penser ses représentations et ses actions, afin de s'interroger sur les évidences.

Lorsque l'enseignant·e n'arrive plus à appliquer des « recettes toutes prêtes » parce qu'elles ne peuvent répondre à un (nouveau) problème auquel il ou elle est confrontée, la démarche scientifique à laquelle il ou elle a été initiée lui permet d'expliciter et de penser ses représentations et ses actions, afin de s'interroger sur les évidences.

Enfin, un troisième aspect développé dans le cadre de cette « Introduction à la recherche en éducation » a trait à la démarche scientifique en tant que telle, soit le développement d'outils de recherche pouvant être mobilisés dans la pratique enseignante. Il s'agit en effet de les amener à réfléchir à l'aspect concret de leur travail de recherche ou, plus précisément, aux questions méthodologiques qui sont liées au terrain. Cette unité de recherche les accompagne ainsi dans la formulation de leur propre question de recherche – qui sera certes amenée à se modifier au fur et à mesure de l'avancement de leurs réflexions théoriques et de leur rencontre avec la réalité. Mais elle les initie plus particulièrement aux diverses approches liées à la méthode qualitative, telles l'observation participante ou la création d'un canevas d'entretien. Aussi accompagne-t-on les étudiant·e·s dans le développement de leurs démarche et posture scientifiques à l'aide d'un processus de questionnements en spirale où, selon Quivy et Van Campenhoudt (1995, p. 103), « formulation de la question de départ, lectures, entretiens exploratoires et problématisation » représentent les éléments complémentaires d'un cheminement réflexif permettant la création d'un modèle d'analyse rendant possible l'enquête de terrain.

Quelques éléments de réflexion – Dr phil. Pascal Carron

Sur la base de ce témoignage, nous soulevons quatre problématiques qui semblent essentielles pour une intégration pleine et entière de cette posture de praticienne-chercheure ou praticien-chercheur dans la formation à l'enseignement.

C'est un changement de paradigme qui s'est mis en œuvre durant ce dernier quart de siècle. Les fondements essentiels sont sans aucun doute la professionnalisation de l'enseignant·e et la centration des formations sur le développement de la posture réflexive (Schön, 1993 ; Paquay, 1994). Cette intégration de la recherche a induit depuis quelques années, en Formation secondaire à la HEP-BEJUNE, la réalisation d'un travail de recherche. Dans le même temps, les résultats des enquêtes de fin de formation réalisées chaque année présentent constamment un déficit de sens attribué par les étudiant·e·s à ce travail de recherche et aux cours y associés.

Les éléments de tension suivants, observés dans le cadre du témoignage ci-dessus, nous semblent dès lors essentiels à questionner.

1. **Le lien théorie-pratique**
   L'articulation théorie-pratique, « désormais un poncif en formation des enseignants » (Guibert, Maulini, Desjardins et Beckers, 2017, p. 200), reste souvent mal perçue, voire incomprise par les (futurs) enseignant·e·s. Confrontés à un quotidien leur demandant réaction immédiate et improvisation, elles ou ils posent sur les contenus de la recherche en éducation un regard peu amène, du fait que

l'inédit de la situation vécue paraît par trop éloigné des modèles d'analyses globaux et généralisants.
D'autre part, les obstacles vécus par ces jeunes enseignant·e·s (voir, par exemple, Gelin, Rayou et Ria, 2007) sont également liés à une intégration dans une équipe d'enseignant·e·s plus aguerris qui, majoritairement, rejettent le modèle de formation et les sciences de l'éducation en privilégiant leur propre expérience.
Le défi est ici de dépasser cette dichotomie théorie-pratique qui, finalement, ne correspond en rien à la réalité des modèles d'analyse ni à la pratique enseignante, pour atteindre une forme de pédagogie « nouvelle » de la formation à la recherche. « Nouvelle », mais datant déjà, puisque le modèle de Kolb (1984) en est la parfaite illustration :

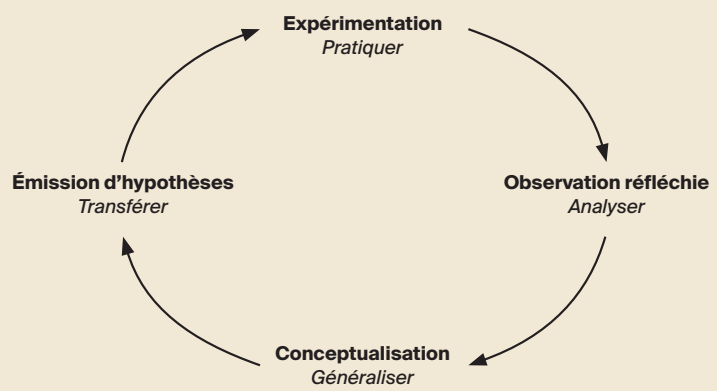

Fig.1 :
Les quatre phases de l'apprentissage selon Kolb (1984)

Comme indiqué dans le témoignage, l'intention est de tisser les liens entre expériences et modèles issus de la recherche, en vue de développer soi-même une conceptualisation pragmatique de sa propre pratique enseignante.
À l'image de ce qui est proposé par Dewey (1968), c'est bien de l'expérience de l'étudiant·e-stagiaire, de ses réussites et ses difficultés que se met en œuvre la posture de praticienne-chercheure ou praticien-chercheur. L'observation réflexive conduit à la mobilisation d'un regard autre, apporté par les pairs durant les échanges, par les formatrices et les formateurs mais aussi, et surtout, par les apports de la recherche.
Il n'y a dès lors plus à opposer ou simplement séparer théorie et pratique, mais permettre à l'étudiant·e en posture de chercheur·e d'élaborer soi-même son cadre conceptuel pour formuler des hypothèses à mettre par la suite en pratique. Ceci nécessite de développer une réflexion sur l'épistémologie des sciences de l'éducation.

2. **L'épistémologie des sciences humaines**
L'image de la science chez les étudiant·e·s-stagiaires est fort diverse du fait de l'hétérogénéité de leur provenance académique : de l'historien au physicien, du linguiste ou spécialiste en littérature au mathématicien, du philosophe au géographe, le parcours académique vécu donne aux étudiant·e·s 1. une forme de certitude de leur maîtrise des processus de recherche et 2. une perception de ce qu'est la science en tant que telle.
Or, les sciences humaines et, en particulier, les sciences de l'éducation, sont un monde en soi, un mode différent de pensées et d'élaboration de savoirs : c'est à un véritable changement de posture scientifique qu'invite la formation à la recherche. Il ne s'agit plus de déterminer des lois générales, comme dans les sciences de la nature, ni de rester dans du spéculatif, comme en philosophie ou en mathématiques, mais bien de mobiliser des concepts et modèles constamment en évolution pour changer son regard sur sa propre pratique en vue de l'analyser et de la faire progresser. Le besoin de « recettes » toutes prêtes à être appliquées ou l'objectif d'obtenir des résultats de recherche totalement généralisables engendrent d'emblée un hiatus entre les attentes des étudiant·e·s et la réalité des travaux de recherche. Puisque, dans la perspective de la cohorte estudiantine, les savoirs praxéologiques priment sur les connaissances scientifiques, la formation peut actionner ce levier de l'épistémologie en vue d'éveiller la prise de conscience sur les spécificités des sciences de l'éducation.

3. **Les outils de la recherche**
S'il est manière de dépasser la dichotomie théorie-pratique comme nous l'évoquions précédemment, c'est également en valorisant les supports nécessaires au développement d'une recherche : problématiser, recueillir des données, les analyser, formuler des hypothèses, les vérifier… L'ensemble de la démarche scientifique peut être mise en pratique quotidienne pour l'enseignant·e.
L'ambition n'est pas de développer des outils et postures pour que les étudiant·e·s-stagiaires, futurs enseignant·e·s, deviennent des chercheur·e·s en sciences de l'éducation, mais bien qu'ils et elles s'en approprient les mécanismes et les potentialités en vue de mieux connaître leurs élèves ou d'agir au quotidien de manière plus consciente et reposant sur des observations avérées et non sur leur seule intuition.
Dans la perspective du développement de la réflexivité, les procédures de problématisation d'une situation en vue d'en identifier clairement les protagonistes, les enjeux, les valeurs sont incontestablement un atout pour l'enseignant·e. D'autre part, l'élaboration et l'analyse de questionnaires, entretiens, focus-group, permettent d'enrichir la boîte à outils à mobiliser au quotidien. L'identité de la praticienne-chercheure ou du praticien-chercheur se dote ainsi d'une dimension pragmatique que la formation à la recherche peut, voire doit privilégier.

4. **L'écriture réflexive imposée**
Dernière dimension à interroger dans le cadre de ce regard porté sur l'intégration de la recherche par la réalisation d'un travail personnel, « [l]'écriture réflexive [qui] ne fait plus débat : présente dans la formation, elle participe au développement professionnel de l'étudiant-stagiaire par la mise en œuvre du cycle de Kolb (1984) » (Carron, 2021).
La forme écrite imposée est pourtant source de difficultés et de réticences pour nombre d'étudiant·e·s, en particulier provenant des domaines académiques des sciences « dures ». Écrire ne va pas de soi, rédiger un article scientifique respectant les formes et les normes des sciences de l'éducation doit s'apprendre et l'humilité nécessaire à ces apprentissages peut être perturbante pour nombre d'étudiant·e·s. Le langage des sciences de l'éducation au lexique peu stabilisé et dépendant de cadres théoriques propres à des courants de pensée parfois contradictoires ne facilite également guère la tâche d'écriture.
D'autre, part, parler de soi, de son expérience n'est pas aisé pour tout le monde (Ibid.). Chercher à parler de son expérience d'enseignant·e, en une forme d'intimité vécue en classe avec ses élèves qui est à partager en écriture, tout en intégrant les outils d'analyse et les ressources scientifiques, relève d'un exercice d'équilibriste.
L'apprentissage de l'écriture scientifique ou, a contrario, l'ouverture des travaux de recherche à d'autres formes de production, sont des pistes d'actions encore à développer.

En guise de conclusion

Par le témoignage présenté et ces quatre points de tension soulevés, c'est bien la question de la « forme scientifique », à l'image de la « forme scolaire » (Vincent, Courtebras & Reuter, 2012), qui est ici interrogée. Dans une formation professionnalisante où les savoirs praxéologiques sont clairement attendus par les participant·e·s, il est et sera encore nécessaire de défendre une posture de chercheur·e et une littérature issue de la recherche en sciences de l'éducation.

Comme nous l'avons montré ici, les pans de la formation à la recherche ne peuvent faire l'économie d'une mise en perspective d'un nouveau lien entre théorie et pratique, associée à une réflexion épistémologique sur la science et les sciences, pour que la posture, les démarches et les outils du et de la chercheur·e puissent être pleinement intégrés à la pratique enseignante au quotidien. Le témoignage présenté est révélateur de ces intentions bien présentes chez les formatrices et les formateurs en vue d'une adhésion des étudiant·e·s-stagiaires au développement de leur posture de praticienne-chercheure ou de praticien-chercheur. ■

Références

Astolfi, J.-P. (1993). « Trois paradigmes pour les recherches en didactique », *Revue française de pédagogie*, Vol. 103 (pp. 5 – 18).

Carron, P. (2021). *L'écriture réflexive*. in Coen, P.-F. & Runtz-Christan, E. (sous la direction de) (2021) *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin.* LEP.

De Lavergne, C. (2007). « La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative », *Recherches qualitatives*, Hors Série, N° 3 – Actes du colloque Bilan et prospectives de la recherche qualitative (pp. 28 – 43).

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

Durkheim, E. (1922). *Éducation et Sociologie.* PUF (3e éd.).

Gelin, D., Rayou, P. et Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation.* Armand Colin.

Desjardins, J., Beckers, J., Guibert, P. & Maulini, O. (2017). *Comment changent les formations d'enseignants. Recherches et pratiques.* De Boeck.

Joliat, F., & Arcidiacono, F. (2016). L'analyse des visées de la recherche dans la production des mémoires de bachelor de la HEP-BEJUNE : une question d'intérêt professionnel et de culture(s) de recherche(s) ? *Formation et profession*, 24 (2), 17-32.

Kohler, A., Boissonnade, R., Padiglia, S., Meia, J.-S., et Arcidiacono, F. (2017). La formation à et par la recherche des enseignants du secondaire à la HEP-BEJUNE : le dispositif actuel et quelques perspectives pour le futur. *Actes de la recherche,* no. 11, pp. 103-119. HEP-BEJUNE.

Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient chercheur, dans Mackiewicz, M.- P. (éd.). *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social.* L'Harmattan.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning. Englewood Cliffs.* Prentice-Hall.

Mellouki, M. (2010). « Des usages de la recherche en formation à l'enseignement », dans Wentzel, B. et Mellouki, M. *Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance.* Bienne : HEP-BEJUNE / Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE, n°8 (pp. 151 – 173).

Mialaret, G. (2017). *Les sciences de l'éducation.* PUF / Que sais-je ?

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? In : *Recherche & Formation*, N°16, 1994. Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation. pp. 7-38.

Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique.* Paris, L'Harmattan. (voir https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_13.html)

Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales.* Dunod.

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

Vincent, G., Courtebras, B., & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point. *Recherches en didactiques,* n° 13, 109-135 ; n° 14, IIS-US.

« Une institution privilégiant un lien fort avec sa raison d'exister c'est-à-dire les élèves et les écoles de sa région. On doit également pouvoir y expérimenter de nouvelles perspectives pour y inventer la pédagogie de demain. »

« C'est un établissement où la formation est construite sur la culture des feedbacks réciproques et où les étudiantes et les étudiants sont accompagnés et guidés dans leurs apprentissages, en collectif et en individuel. »

« Pour la formation continue, proposer des cours diversifiés et de qualité est primordial pour l'épanouissement des enseignant·e·s actifs. »

« Une institution où l'enseignement et l'apprentissage du lire-écrire ne s'arrêtent jamais. »

« Une institution à même de développer chez les futures enseignantes et enseignants autonomie et pensée critique face à l'institution scolaire et à ses valeurs, ainsi que de leur donner les outils nécessaires pour se situer dans la dynamique de l'école plurielle et comprendre la nécessité de se former en continu. »

« Un (non)lieu d'éducation qui invite à regarder loin devant, ouvert comme une fenêtre sur le monde, connecté et toujours attentif aux étudiant·e·s ! »

« Une institution dont les différents services travaillent main dans la main. »

« … une institution à ciel ouvert ! »

« C'est un endroit qui donne envie d'enseigner où tous les moyens techniques et informatiques sont mis en place pour la formation des étudiant·e·s et des futurs enseignant·e·s ».

I. Les institutions de formation pédagogique : passé, présent et avenir ?

II. Verticalité et horizontalité : l'engagement des individus dans le processus de formation à l'enseignement

III. Pédagogies et sciences : notions du passé ou reviviscence ?

Portraits par ordre d'apparition

Dans le sens de lecture, de gauche à doite

Page 6

Karine DOMINÉ
Chargée de cours et coordinatrice de projets
Véronique ERARD
Assistante en information documentaire

Page 8

Christiane BROGGINI
Collaboratrice administrative
Paul MONNERAT
Enseignant chargé de recherche
Philippe INVERSIN
Responsable adjoint de la formation primaire et chargé d'enseignement

Page 10

Dimitri COULOUVRAT
Bibliothécaire (responsable)
Karine PELLETIER VEYA
Responsable de la pratique professionnelle et chargée d'enseignement
Muriel DAUCOURT
Chargée d'enseignement

Page 13

Nicole CHATELAIN
Chargée d'enseignement
Philippe DEVAUD
Chargé d'enseignement
Thierry CHÉTELAT
Chargé d'enseignement

Page 15

Loïse REBETEZ LOPEZ
Responsable de la pratique professionnelle et chargée d'enseignement
Yann NAINE
Informaticien de support

Page 16

Daniela OGGIER
Collaboratrice administrative
Samuel GRILLI
Chargé d'enseignement
Clelia FAVRE
Assistante en communication

Page 17

Jérôme Albert SCHUMACHER
Responsable de la formation primaire
Ana Vanêssa LUCENA
Chargée d'enseignement
Giuseppe MELFI
Chargé d'enseignement
Françoise PASCHE GOSSIN
Professeure

Page 19

Emile JENNY
Responsable de projets et chargé d'enseignement
Stéphanie KIENER
Assistante en information documentaire

Page 24

Pierre GIGON
Chargé de cours
Cindy STEINER
Bibliothécaire

Page 25

Florence AUBERT
Chargée d'enseignement
Pierre-Yves GERBER
Chargé d'enseignement
Micheline FRICHE
Bibliothécaire

Page 28

Emmanuel ZANNATO
Chargé de cours
Régine ROULET
Responsable de la formation continue et postgrade, responsable de projets et chargée d'enseignement
Claude-Olivia MOKRANI
Collaboratrice administrative

Page 29

Christine RIAT
Professeure
Ariane TONON
Responsable de projets
Domenico BELLAVITA
Chargé d'enseignement

Page 30

Fanny BÉGUELIN
Bibliothécaire
François JOLIAT
Professeur
Xavier JOST
Collaborateur
Catherine FIDANZA
Chargée d'enseignement

Les chefs des services cantonaux de l'enseignement partagent leur point de vue sur les institutions de formation pédagogique.

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

Quels souvenirs gardez-vous de l'évolution des institutions de formation pédagogique ?

Jean-Claude Marguet De nombreuses mutations émaillent l'évolution des institutions de formation pédagogique ; toutefois des constances ont traversé le temps.

Dans le canton de Neuchâtel, l'Ancien Régime ne se préoccupait pas de la formation des régents.

La première mention d'un institut de formation se trouve dans un texte de Frédéric-Guillaume III, en 1829.

À l'époque, les représentants de l'Église sont la référence en matière pédagogique : ils instruisent, choisissent et contrôlent les régents.

Sous la République, c'est en 1867 qu'une École normale est créée. L'institution offre notamment un enseignement de pédagogie et de psychologie.

L'École normale de Neuchâtel, dans laquelle j'ai eu le privilège d'être formé en 1979 et d'acquérir mes premiers outils nécessaires à l'exercice de la profession d'enseignant, fêtait son 132e anniversaire au moment de sa dissolution et, par conséquent, de la création de la HEP-BEJUNE. On y formait les enseignant·e·s de l'école primaire, des classes spécialisées et de l'école enfantine.

À cette époque, les étudiant·e·s étaient recruté·e·s sur la base d'un curriculum vitae, d'un examen d'entrée, d'entretiens et du préavis d'une commission d'admission dans laquelle siégeaient des représentant·e·s de la société civile, des autorités scolaires et du département de l'instruction publique.

À la fin des années 1970, l'École normale de Neuchâtel voulait prioritairement responsabiliser l'étudiant·e en lui demandant de prendre conscience de ses besoins et des compétences utiles à son métier. Pour atteindre ces objectifs, les examens ont notamment été réduits au minimum et les travaux commentés par les professeur·e·s dans le respect des étudiant·e·s en proposant des remédiations en cas de besoin et en développant l'intérêt au fait pédagogique plutôt que de sanctionner. Sous la conduite du directeur, le corps professoral a travaillé sans relâche sur des démarches visant à motiver les étudiant·e·s, à les initier à la recherche, à les faire travailler en petites équipes et, *in fine*, à les préparer à former les enfants du canton de Neuchâtel.

Le programme était présenté sous la forme d'objectifs à atteindre. Chaque enseignant·e de l'École est responsable de son cours, des exigences attendues et des modalités d'évaluation. Des semaines extra-muros visant à l'approfondissement de connaissances ou de techniques sur le terrain étaient mises sur pied.

Les questions de la gestion du temps, d'enseignement par groupes de disciplines ou encore de travaux pratiques par petites unités y étaient abordées, tout comme le principe d'une didactique de l'activité de recherche.

L'École a aussi abordé l'appréciation du travail des élèves, le retard scolaire ou encore les activités à options. Elle disposait d'une chorale, donnait des concerts et allait à la rencontre des gens.

En résumé : une École en constante mutation, ouverte sur la société dans laquelle elle était inscrite.

La pensée directrice du directeur, M. Jean-Michel Zaugg, était la suivante : « Une idée qui ne trouve pas de réalisation dans le vécu ou dans les choses ; c'est du vent. Une réalisation qui ne contient pas d'idée ne peut être qu'une stupidité. Ne séparons pas la théorie de la pratique. J'invite tous ceux qui travaillent dans notre Maison à transformer leurs idées en actions effectives. » En résumé : agir en homme de pensée et penser en homme d'action. C'est dans cet esprit que j'ai été formé et que j'ai inscrit mes actions jusqu'à ce jour.

De ma formation initiale, je garde un excellent souvenir. Il en va de même des contacts noués avec mes professeur·e·s de l'époque, des personnalités charismatiques vers lesquelles nous pouvions revenir pour obtenir un conseil ou pour échanger sur nos pratiques. Par la suite, devenu maître de stages, j'ai toujours pu suivre l'évolution de l'École normale durant mes années d'enseignement.

Quel regard portez-vous aujourd'hui sur les institutions de formation ? Quelles ont été leurs principales évolutions, ces dernières années ?

Jean-Claude Marguet La HEP-BEJUNE a l'âge du Service de l'enseignement obligatoire du canton de Neuchâtel : 20 ans !

Ensemble, nous avons traversé ces quatre lustres avec la volonté d'innover, d'évoluer en fonction des mutations sociétales et de préparer l'avenir.

La HEP-BEJUNE, tout comme celles de la Suisse entière, joue un rôle essentiel dans le système éducatif puisqu'elle a la responsabilité de former de manière adéquate les enseignant·e·s de nos écoles.

Le processus de tertiarisation de la formation des enseignant·e·s initié sur le plan national a diminué la pluralité des instituts de formation.

La partie pratique (stage notamment) représente en moyenne 25 % du temps de formation. La HEP-BEJUNE est dans la moyenne ; il y a des différences entre les HEP quand bien même elles sont toutes dans la fourchette allant de 20 % à 30 %.

La HEP-BEJUNE s'est dotée des moyens nécessaires à son bon fonctionnement en élaborant un cadre lui permettant de préparer les enseignant·e·s : charte fondatrice, concordat ou encore référentiels de compétences.

Ces textes assignent la mission de placer la formation des enseignant·e·s dans une perspective qui les conduise à s'inscrire dans un processus général de formation tout au long de la vie professionnelle.

Elle participe activement au processus de professionnalisation de l'acte d'enseigner.

Le fait de compter dans ses rangs des enseignant·e·s hautement qualifiés (doctorat, habilitation ou qualifications équivalentes, compétences en didactique universitaire) constitue un avantage, mais pourrait faire courir le risque de s'éloigner du terrain ; il s'agit ici d'un point de vigilance.

Cette question doit également faire l'objet d'une attention particulière au moment du recrutement des candidat·e·s à l'enseignement.

Quel avenir imaginez-vous pour les institutions de formation du corps enseignant ? Quels seront les principaux défis à relever ?

Jean-Claude Marguet Les enseignant·e·s sont au cœur de toute action visant à garantir la qualité de l'éducation ; ce sont les femmes et les hommes qui façonnent la qualité de l'enseignement et, *in fine*, qui influencent fortement sur l'apprentissage et la réussite des élèves. Il s'agit d'attirer les étudiant·e·s les plus performants dans la profession, de diffuser les bonnes pratiques et de promouvoir la satisfaction professionnelle.

Il s'agira, en fonction des défis sociétaux à venir – métissage des cultures notamment, classes diverses sur le plan culturel ou linguistique, nouvelles formes de vies communes – de travailler sur des pédagogies permettant d'améliorer la gestion de la classe. Des pratiques permettant de valoriser et motiver les élèves et de stimuler des compétences cognitives telles que l'esprit critique, la résolution de problèmes, la créativité et la prise de décision, devront être encore développées.

Travailler sur la capacité des enseignant·e·s à motiver les élèves à apprendre, en particulier celles et ceux qui manifestent peu d'intérêt pour le travail scolaire, constitue également un défi de taille.

En formation initiale, il s'agira, au-delà de former les enseignant·e·s aux nouvelles technologies, de montrer comment celles-ci peuvent amplifier et enrichir un enseignement de qualité.

Il conviendra aussi de s'interroger sur le bagage initial donné dans le domaine de l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques, ainsi que celui de la gestion de l'hétérogénéité des élèves.

Quant au travail sur le climat scolaire propice aux apprentissages, il devra être au centre des préoccupations : lutter contre les intimidations et le harcèlement, améliorer l'ambiance en classe, faire passer des valeurs telles que la solidarité, l'entraide et la bienveillance. On pourrait encore ajouter le respect, l'écoute, la communication et l'ouverture aux autres. Cette dernière prend tout son sens dans un monde où de multiples cultures se côtoient et dans lequel les mouvements migratoires vont en augmentant.

Améliorer les campagnes de recrutement des futurs enseignant·e·s en les présentant comme des actrices et acteurs essentiels de la société et du développement des générations futures constitue également un axe de réflexion.

Selon les études PISA, on constate que les différences mesurées entre les élèves de divers pays s'expliquent en partie par le niveau de compétence des professeur·e·s dans les disciplines enseignées. Cette piste ne doit pas être négligée.

En guise de conclusion provisoire, l'école et la société doivent rester en contact très étroit.

L'école n'a de force qu'à travers la valeur des femmes et des hommes qui la font vivre au quotidien : les enseignantes et les enseignants.

En réalisant un travail bien fait au quotidien, en s'attachant à l'essentiel, en gardant du passé et de l'expérience l'esprit et en tirant du progrès et de l'évolution des nouvelles technologies, l'école saura sans aucun doute répondre aux défis qui l'attendent.

Seul le vécu est réellement formateur. Tout ce qui pourra être vécu harmonieusement en formation initiale pourra sans doute être promu dans les classes, avec les élèves, par la suite.

Il est temps de redonner confiance aux futurs enseignant·e·s en leur mission d'éducation en considérant notamment le dialogue avec les familles. Tout ce que les étudiant·e·s auront développé lors de leur formation contribuera par la suite à leur rayonnement et à leur reconnaissance dans la société.

Les défis à relever tournent aussi autour de l'ouverture aux autres, de la capacité à apprendre en permanence, à travailler en équipe, à être agile et à savoir s'adapter.

Cette ouverture aux autres se traduit par l'envie de travailler ensemble, de s'entraider et de contribuer au « bien-vivre ensemble » au sein de son collège. Nous avons d'ailleurs pu noter, au moment du semi-confinement occasionné par la Covid-19, que les enseignant·e·s qui s'en sont le mieux « sortis » sont celles et ceux qui ont travaillé ensemble, qui ont partagé leurs cours et échangé régulièrement avec leurs collègues.

Les défis à relever vont fortement imprégner la formation des futur·e·s enseignant·e·s. Préparer des enseignant·e·s capables d'accueillir patiemment, avec sagesse et enthousiasme, des enfants dans des écoles qui demeureront le lieu le plus important de socialisation collective, restera l'une des missions fondamentales des institutions de formation du corps enseignant !

Pour terminer, reste ouverte la question des procédures de recrutement des candidat·e·s à l'enseignement. À travers le temps, cette responsabilité fondamentale a été confiée à des gens d'Église, aux départements en passant par la seule institution de formation. Vu les enjeux de société et la complexification de la profession, il est sans doute nécessaire de repenser cet acte fondamental. ■

Stève Blaesi
Suppléant du chef d'Office et Chef de la section francophone de l'OECO

Quels souvenirs gardez-vous de l'évolution des institutions de formation pédagogique ?

Stève Blaesi J'en garde de bons souvenirs. Comme dans tous les domaines, les choses évoluent (fort heureusement) avec le temps. Le changement fait souvent peur car on ne voit pas immédiatement toutes les belles choses que cela engendre.

Quel regard portez-vous aujourd'hui sur les institutions de formation ?

Stève Blaesi Nous avons la chance d'avoir des institutions de formation de qualité. Cela me réjouit car nos étudiant·e·s peuvent bénéficier d'enseignement de haut niveau.

Quelles ont été leurs principales évolutions, ces dernières années ?

Stève Blaesi Pour moi, et ce n'est pour beaucoup, je pense, pas une surprise, la principale évolution se situe dans le domaine du numérique. Honnêtement, moi ça me fait peur car je me demande où cela va s'arrêter…

Quel avenir imaginez-vous pour les institutions de formation du corps enseignant ?

Stève Blaesi Je ne pense pas que les institutions de formation du corps enseignant ont du souci à se faire pour leur avenir.

Quels seront les principaux défis à relever ?

Stève Blaesi J'en vois deux. Premièrement, ne pas louper le défi de l'évolution du numérique tout en gardant à l'esprit le fait que le numérique ne peut pas tout remplacer… Avec la Covid-19, on a appris à concevoir des formations à distance, mais rien ne remplace le présentiel et le contact humain. Il faut trouver un juste milieu entre les deux.

Deuxièment, il faut toujours garder à l'esprit de construire une formation sur les besoins du terrain, sur SA réalité. Je pense que d'avoir des formations trop théoriques n'est pas bon, il ne faut jamais oublier la base et construire les formations sur des activités et des faits concrets. Il faut pouvoir s'identifier à ce que l'on apprend et pouvoir y mettre du sens. ■

Entretiens croisés

Fred-Henri Schnegg
Chef du service de l'enseignement du canton du Jura

Quels souvenirs gardez-vous de l'évolution des institutions de formation pédagogique ?

Fred-Henri Schnegg Le processus de Bologne lancé en 1999 a contraint les institutions cantonales de formation des enseignant·e·s à s'engager dans d'importantes restructurations. Les principaux éléments de cette réforme sont le système en trois cycles (bachelor, master et doctorat), les crédits ECTS et l'introduction de cadres nationaux de qualification. Il a donc fallu remplacer les différents plans de formation cantonaux par un nouveau plan commun, organisé en unités capitalisables, et débouchant sur des certifications identiques (reconnaissance des diplômes).

Les axes prioritaires des nouveaux programmes de formation ont été déterminés par les éléments de réponses apportés aux deux questions suivantes : quel type d'enseignant·e voulons-nous former et quelles valeurs éducatives voulons-nous privilégier ?

La création d'une institution unique de formation des enseignant·e·s pour l'espace BEJUNE a permis de développer au fil des années une culture commune qui s'est progressivement étendue à l'espace romand de la formation. Même si tous ces changements majeurs ne se sont pas réalisés aisément, force est de constater aujourd'hui que l'intégration de la formation pédagogique dans l'enseignement supérieur de niveau tertiaire est synonyme de qualité. De plus, la reconnaissance des filières et des programmes de formation délivrée par les instances nationales est une garantie supplémentaire de la qualité, et tend également vers une politique coordonnée de la formation des enseignant·e·s au niveau suisse. Toutefois, et cela mérite d'être souligné, toute institution de formation tertiaire dispose d'une autonomie suffisante. Celle-ci doit permettre aux HEP de se profiler pleinement dans leur mission professionnalisante du métier d'enseignant·e.

Souhaitons que la HEP-BEJUNE sache profiter au maximum de cette marge de manœuvre en réservant une part importante à la pratique dans ses différents cursus de formation.

Quel regard portez-vous aujourd'hui sur les institutions de formation ? Quelles ont été leurs principales évolutions, ces dernières années ?

Fred-Henri Schnegg Il existe dans notre pays trois types de hautes écoles : les hautes écoles universitaires, les hautes écoles spécialisées et les hautes écoles pédagogiques. Chacune a ses particularités. Malgré leur taille relativement petite et leur spécificité, les HEP ont obtenu, à juste titre, un statut équivalent aux deux autres types de hautes écoles.

En adaptant les exigences académiques et professionnelles de leur corps professoral et en développant le domaine de la recherche en lien avec le concept d'alternance « théorie – pratique », les HEP ont progressivement trouvé leur place aux côtés des hautes écoles universitaires et des hautes écoles spécialisées.

Aujourd'hui, les HEP, dont BEJUNE, font pleinement partie du paysage des formations tertiaires. Un positionnement qui devra être confirmé dans les faits par une accréditation institutionnelle encadrée et sanctionnée par les instances fédérales, conformément à la loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (LEHE).

Quel avenir imaginez-vous pour les institutions de formation du corps enseignant ? Quels seront les principaux défis à relever ?

Fred-Henri Schnegg Après avoir répondu aux exigences de tertiarisation qui ont fortement impacté les pratiques et les contenus de la formation à l'enseignement, toutes les HEP devront répondre aux critères imposés par la LEHE dans le but d'obtenir une accréditation institutionnelle. Il sera notamment nécessaire de relever certains défis tels que :

- le développement d'une politique d'assurance qualité au service des usagers de l'école ;
- la poursuite du développement professionnel du corps professoral ;
- le renforcement d'une culture de l'amélioration continue de tout le personnel HEP.

De mon point de vue, la HEP-BEJUNE doit tout mettre en œuvre pour rester un véritable centre de compétences didactiques et professionnelles. Pour répondre à une telle attente, elle devra être particulièrement connectée aux préoccupations et avoir l'ambition de répondre aux demandes du terrain, en veillant notamment à intensifier ses échanges et ses collaborations avec les directrices et les directeurs des écoles, avec les enseignantes et les enseignants des classes de l'espace BEJUNE, ainsi qu'avec les services cantonaux de l'enseignement.

Il est important qu'une institution de formation à l'enseignement puisse réagir aux problématiques professionnelles des enseignant·e·s, comme celles par exemple du climat scolaire et des situations d'apprentissage adaptées à l'évolution du public d'élèves.

Elle a également un rôle très important à jouer au niveau de la formation continue du corps enseignant, en répondant de manière adéquate aux besoins du terrain.

Quant à la recherche, domaine qui a toujours suscité de nombreux débats, il est primordial qu'elle soit prioritairement orientée vers la pratique. Elle doit être activée et guidée par l'observation avérée de certains faits qui se produisent régulièrement dans des situations quotidiennes d'enseignement.

Relevons encore l'importance d'un bon équilibre entre le personnel enseignant académique au bénéfice d'un doctorat et le personnel enseignant impliqué dans le terrain et reconnu pour son expertise en lien avec la réalité actuelle de l'enseignement. ■

Un choix d'outils disponibles dans les médiathèques

Isabelle Mamie

Les changements dans l'école

Dans le cadre de cet ouvrage, des auteur·e·s français, belges, canadiens, suisses et de divers pays africains se penchent sur le phénomène de l'évolution des programmes de formation à l'enseignement, cherchant à circonscrire les forces en jeu. On y découvre les facteurs qui ont influencé, d'une façon ou d'une autre, la trajectoire des formations dans chacun des contextes décrits par les auteur·e·s. L'ensemble des contributions permet d'apercevoir des façons dont sont initiées et pilotées les transformations ; la réaction des institutions face à la transformation accélérée des contextes professionnels ; les facteurs qui conditionnent particulièrement l'orientation du curriculum et ceux qui jouent un rôle dans la mobilisation des acteurs. Le phénomène de résistance est aussi abordé par quelques auteur·e·s.

Comment changent les formations d'enseignants ? Recherches et pratiques
Desjardins, J. (dir.) (2017). De Boeck Supérieur.

L'objectif de cet ouvrage est d'étudier les effets de ces politiques sur le travail et le professionnalisme des enseignant·e·s : il s'agit d'interroger les formes d'acceptation, d'adhésion, mais aussi de résistance, de contestation et de changement de relations qu'elles suscitent. Son intérêt est de porter un regard comparatif sur la situation générée dans des pays aux traditions très diverses (Belgique, Brésil, Espagne, France, Québec et Suisse) à travers les résultats d'enquêtes menées auprès des enseignant·e·s et des cadres éducatifs.

Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation.
Dutercq, Y., Maroy, C. (dir.) (2017). De Boeck Supérieur.

Fondé sur l'analyse de volumineuses archives, cet ouvrage retrace les premiers développements des sciences de l'éducation dans tous les sites significatifs helvétiques. À la confluence de traditions académiques diverses, la Suisse constitue un laboratoire pour dégager des configurations contrastées en fonction des contextes historiques et culturels. L'enquête met en évidence les puissantes tensions qui accompagnent l'institutionnalisation de cette discipline constitutivement pluridisciplinaire.

Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées : fin du 19e - première moitié du 20e siècle.
Hofstetter, R., Schneuwly, B. (2007). P Lang.

À partir de la fin des années 1980, la vogue des compétences envahit le monde scolaire. D'où vient cette vogue ? Qu'est-ce qui explique l'apparent engouement à l'endroit des compétences sur le plan tant des politiques que des réformes éducatives ? Comment les caractériser par rapport aux conceptions plus anciennes de la formation scolaire et du personnel enseignant ? Les spécialistes en France, en Suisse, en Belgique et au Québec répondent à ces questions dans ce livre.

La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir.
Tardif, M. (dir.) (2014). Presses de l'Université Laval.

Ce livre propose une mise en perspective historique et philosophique de quelques-unes des questions éducatives ayant marqué l'Occident moderne. Il instille un peu de lucidité dans les querelles éducatives et scolaires contemporaines à l'heure où, pour emporter l'adhésion, la véhémence, voire l'invective, sont volontiers préférées à l'examen raisonné des arguments.

L'éducation dans le miroir du temps.
Hameline, D. (2002). LEP Loisirs et Pédagogie.

Pour mieux comprendre les racines du processus de professionnalisation de l'enseignement, cet ouvrage retrace la mise en place des formations à l'enseignement primaire et secondaire dans les quatre cantons universitaires de Fribourg, Genève, Neuchâtel et Vaud.

Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande.
Lussi Borer, V. (2017). Peter Lang.

Les années 1950 à 1970 voient naître et se développer dans le Jura un mouvement pédagogique novateur se réclamant de l'École nouvelle. Comment et pourquoi ce projet éducationnel émerge-t-il dans le Jura ? Qui sont les principaux protagonistes de ce mouvement pédagogique ? Telles sont les questions auxquelles cet ouvrage tente de répondre en croisant des regards et des analyses d'historiens et de pédagogues.

Ils ont voulu changer l'école : histoire des pédagogies actives dans le Jura, 1950-1970.
Mémoires d'Ici (dir.) (2009). Alphil.

Cet ouvrage retrace la naissance et les premiers développements de l'instruction publique en Suisse, ainsi que la mise en œuvre de ses principes fondateurs (gratuité, laïcité et obligation). Les enjeux politiques, socio-économiques, religieux, culturels et pédagogiques de ce processus de « démocratisation » de l'école primaire et d'édification de l'État enseignant y sont étudiés sur la base de sources originales et variées.

Une école pour la démocratie : naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19e siècle.
Hofstetter. R. (dir.) (1999). Peter Lang.

Espace pratique

Élèves primo-arrivants allophones : comment les aider à s'intégrer socialement ?

Shanna Jordi, enseignante au niveau primaire, diplômée de la HEP-BEJUNE en 2021

- Les impacts de l'âge d'arrivée dans le processus d'intégration sociale.
- La langue et la culture, leurs rôles en termes d'acculturation.
- Les pratiques enseignantes et les moyens utilisés pour accompagner un enfant dans son intégration socioscolaire.

Introduction

Au cours de ces dernières années, la Confédération helvétique a accueilli de nombreuses personnes de nationalités diverses. Selon l'Office fédéral de la Statistique, en 2018, les personnes âgées de zéro à quatorze ans nées à l'étranger et résidant en Suisse actuellement représentaient 8,1% de la population suisse, soit un total de 128'470 enfants. Ainsi, en Suisse, la population enfantine est hétérogène et les enseignant·e·s primaires sont donc régulièrement amenés à intégrer socialement des élèves migrants au sein de leur classe.

Plusieurs facteurs peuvent influencer l'intégration sociale d'une personne migrante, notamment « le statut socio-économique, la langue maternelle, le sexe, le système scolaire du pays d'origine, les attentes différenciées des acteurs scolaires vis-à-vis des groupes et l'expérience scolaire collective d'un groupe donné » (Bouchamma, 2009, citée par Nadeau-Cossette, 2012). Or, notre étude met plus particulièrement l'accent sur les aspects culturel, linguistique ainsi que celui lié à l'âge d'arrivée.

Cadre de la recherche

Notre recherche s'est intéressée aux pratiques enseignantes visant à intégrer socialement les élèves primo-arrivants[1] allophones[2] dans leur classe. Pour ce faire, quatre enseignantes de chaque demi-cycle, respectivement 1-2H, 3-4H, 5-6H et 7-8H, du canton du Jura ont répondu à diverses questions dans le cadre d'un entretien semi-directif entre octobre et décembre 2020.

Le choix des degrés est fondé sur la volonté de mener une étude comparative entre les deux cycles de l'école primaire. En outre, notre attention s'est portée sur le canton du Jura, car les élèves primo-arrivants allophones y sont directement placés en classe ordinaire, contrairement à d'autres cantons.

Impacts de l'âge

Premièrement, notre étude révèle que l'intégration sociale au cycle I se déroule de manière plus aisée qu'au cycle II. Effectivement, le fait d'immigrer à l'âge d'être scolarisé·e au deuxième cycle engendre des difficultés au niveau scolaire. Ces dernières varient d'un enfant à un autre par rapport à ses antécédents scolaires (enfant déjà scolarisé ou non) ou encore par rapport à son pays d'origine (enfant dont le système scolaire d'origine est proche du pays d'accueil ou non). À titre d'exemple, plus l'enfant a du « retard » au niveau des objectifs scolaires à acquérir, plus elle ou il passe du temps en classe de soutien. De ce fait, les interactions entre l'élève primo-arrivant allophone et les membres de sa classe sont moindres et cela freine le processus d'intégration sociale. En effet, notre recherche le montre : la maximisation des interactions entre les individus permet une meilleure intégration sociale de la personne migrante.

L'entrée en adolescence rime souvent avec groupes d'ami·e·s déjà formés et parfois exclusifs, ainsi que jugement et distinction des différences accentués. Ces éléments entravent également l'intégration sociale de l'élève migrant.

Et si elle ou il ne parle pas français ?

La langue joue également un rôle considérable au deuxième cycle dans la mesure où sa non-maîtrise fait obstacle à l'intégration sociale. Beacco (2018, p. 40) soutient ces propos en précisant que la langue a non seulement une fonction communicative, mais aussi intégrative. En revanche, nous constatons qu'au premier cycle, les enfants communiquent davantage à l'aide de moyens non verbaux et ressentent moins la nécessité de se comprendre verbalement pour créer des liens sociaux.

Parlons culture

Notre étude démontre une diversité d'opinions quant à cette question, puisque la moitié des enseignantes interrogées estiment que l'appropriation de la culture du pays d'accueil par l'élève primo-arrivant allophone n'est pas fondamentale pour son intégration sociale, tandis que l'autre moitié pense le contraire. Cette dernière prétend que tant que la personne migrante ne s'approprie pas la culture suisse, elle ne peut s'intégrer.

Tout comme l'apprentissage de la langue, l'acculturation varie selon l'âge d'arrivée ainsi que la provenance de l'élève. En effet, cela se fait naturellement si les élèves migrants arrivent jeunes, car elles·ils sont directement baignés dans nos coutumes, notamment grâce à l'école. Or, ces acquisitions sont plus complexes si l'enfant s'est habitué à un pays dont les mœurs et le système linguistique sont passablement différents des nôtres.

Démarches enseignantes

Plusieurs pistes d'actions visant l'intégration sociale des élèves nés dans un pays étranger et ne parlant pas français sont mentionnées par les enseignantes jurassiennes. Premièrement, certaines précisent que le climat de classe doit être imprégné de la notion de respect. Pour ce faire, les enseignantes travaillent avec les élèves sur l'acceptation des différences propres à chacun·e. D'autre part, elles mettent l'accent sur l'importance d'aborder l'arrivée des nouveaux élèves, car cette étape leur permet d'expliquer à la classe d'où ils viennent, ce qu'ils peuvent ressentir et ce dont ils ont besoin. Ainsi, les membres de la classe sont plus à l'aise face à cette nouveauté, car certains comportements à adopter leur sont suggérés.

D'après Ambühl-Christen et al. (2000, p. 27), « l'intégration est un processus appelant la réciprocité : l'individu se rapproche du groupe d'accueil et simultanément le groupe d'accueil élimine les obstacles s'opposant à son intégration ». Pour parvenir à cela, l'ensemble des enseignantes interrogées favorisent, dans la mesure du possible, des activités de groupes à travers lesquelles les élèves peuvent tisser des liens.

Nous constatons également qu'elles valorisent la langue ainsi que la culture de l'élève migrant et qu'elles organisent de nombreux échanges entre le groupe majoritaire et le groupe minoritaire. Cet élément est intimement lié à la pédagogie interculturelle, qui, par définition, vise une instruction à l'altérité et à la diversité culturelle en faisant interagir des groupes de personnes de cultures différentes dans un rapport d'échange réciproque (Akkari, 2009).

Ressources utilisées

Les moyens utilisés diffèrent notablement quant à leurs visées. Cependant, en examinant le large panel de ressources auxquelles les enseignantes ont recours, nous remarquons une concordance entre elles. En effet, lorsque nous avons cherché à savoir si les enseignantes s'appuyaient sur certains supports afin de promouvoir une meilleure intégration sociale des enfants primo-arrivants allophones, la majorité des moyens mis en exergue sont liés à la communication avec l'élève migrant ou à l'apprentissage du français. Par conséquent, nous pouvons constater, une nouvelle fois, l'importance de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil dans le processus d'intégration sociale d'une personne migrante, car selon elles, l'intégration sociale d'un enfant primo-arrivant allophone passe obligatoirement par l'apprentissage de la langue de scolarisation.

Conclusion

Un enfant migrant allophone de première génération s'intègre naturellement et plus simplement lorsqu'elle·il arrive au premier cycle. Effectivement, l'élève est dès son plus jeune âge baigné dans une classe « suisse » et, par conséquent, apprend le français au même rythme que ses camarades qui se situent aux prémices de l'apprentissage, de même pour la notion de culture. En outre, puisque l'intégration sociale se déroule mieux lorsque l'enfant a l'opportunité d'interagir régulièrement avec les autres, le cycle I facilite encore une fois ce processus. En effet, au deuxième cycle, les enseignantes ont avoué être parfois stressées par la quantité d'objectifs à atteindre au vu du temps à disposition. De ce fait, elles privilégient l'acquisition de ces savoirs au détriment d'activités de groupe dont la visée première est la socialisation, même si celles-ci figurent également dans les volontés du Plan d'études romand. Finalement, bien que l'appropriation de la culture du pays d'accueil soit non négligeable dans l'intégration sociale d'une personne, l'importance de l'apprentissage de la langue est davantage mise en évidence. ■

Note

1 Définition : selon l'OFS (s.d.), les migrant·e·s de première génération englobent la totalité des personnes arrivant dans le pays d'accueil, mais nées à l'étranger et dont les deux parents sont aussi nés à l'étranger.

2 D'après Encyclopaedia Universalis (s.d.), « allophone » se dit d'une personne « ayant une autre langue maternelle que celle du pays où elle se trouve ».

Références

Akkari, A. (Eds.) (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation* [PDF]. Université de Genève. Repéré à : https://www.unige.ch/fapse/publicationsssed/files/4914/1572/5507/Carnet-Akkari.pdf

Ambühl-Christen, E., Da Rin, D., Nicolet, M. & Nodari, C. (2000). *Formation et intégration des jeunes de langue étrangère au degré secondaire II.* Rapport d'experts. CDIP.

Beacco, J.-C. (2018). *L'altérité en classe de langue : pour une méthodologie éducative.* Les Éditions Didier.

Nadeau-Cossette, A. (2012). *L'intégration socioscolaire des adolescents immigrants : facteurs influents.* Mémoire de maîtrise en Service social, Université Laval.

Office fédéral de la statistique (s.d.). Population selon le statut migratoire. Repéré le 15 août 2020 à https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migrationintegration/selon-statut-migratoire.html

Nouvelles publications

La construction de la Haute École Pédagogique BEJUNE (1994-2001)

Adrien Gaillard, Esther González-Martínez, Nicole Chatelain

La construction de la Haute École Pédagogique BEJUNE a occupé une place singulière dans le contexte helvétique des réformes de la formation à l'enseignement, de la recherche et de la documentation pédagogique. La nouvelle institution a réuni onze écoles et centres actifs dans le domaine de l'éducation tout en mettant en place un concordat tricantonal. Ce projet, mené de 1994 à 2001, a donné lieu à des échanges et des collaborations inédites entre différentes cultures politiques, administratives et pédagogiques. Il a su fédérer de nombreux acteurs et actrices autour d'un chantier institutionnel d'envergure.

Le présent ouvrage décrit la spécificité de chaque situation cantonale avant les réformes, avant de retracer les trois phases de la construction de la HEP BEJUNE. Il aborde également le projet par le prisme de témoignages des acteurs et actrices clés, faisant la part belle aussi bien à une dimension collective qu'à des vécus professionnels individuels. Il revient sur les activités et les réflexions d'une communauté politico-éducative, à sa genèse, posant les jalons de son avenir et de celui de la formation à l'enseignement dans l'Arc jurassien.

ISBN : 978-2-9701472-3-7

En accès libre.

https://www.hep-bejune.ch/fr/Espace-ressources/editions-HEP-BEJUNE.html

L'école, la formation et la recherche en éducation face à l'urgence. La mise à distance des savoirs, entre détresse et résilience.

Sous la direction de Françoise Pasche Gossin et Christine Riat

Le 13 mars 2020, dans l'urgence, les actrices et les acteurs du monde de l'école, de la formation et de la recherche en éducation ont fait preuve d'initiative, d'engagement et d'inventivité pour assurer leur mission première d'organisation, de transmission et de construction des savoirs. Sans prétendre à une exhaustivité des expériences vécues dans un contexte de confinement, cet ouvrage met l'accent sur la façon dont les actrices et les acteurs ont établi à distance une continuité dans le partage et l'acquisition des savoirs tant au niveau de l'école, de la formation que de la recherche dans le champ de l'éducation.

ISBN : 978-2-9701472-2-0

Distribution: Alphil éditions universitaires, CID pour la France

Lire en classe – Une âme égarée

Jan travaille beaucoup et trop vite. Un jour, il se réveille avec la sensation de ne plus pouvoir respirer. Il ne sait pas où il est et en a oublié jusqu'à son prénom. Un vieux médecin pense que son âme est perdue. Jan applique donc l'unique remède pour retrouver son âme : il s'assoit tous les matins au même endroit et il attend. Alors, la cadence ralentit. Des jours, des semaines, des mois, sa barbe et ses cheveux poussent. Les pages défilent, la lecture est paisible, suspendue. On prend le temps, comme Jan. Et c'est bien là toute la réflexion insufflée par cet album. Une métaphore sur le temps qui s'empresse, sur nos rythmes de vie frénétiques où l'on peine à trouver notre place. Le texte de cette histoire, imaginée par Olga Tokarczuk, tient en une page et est suivi essentiellement d'illustrations en pleine page de Joanna Concejo. L'émotion créée par ce récit à deux voix est sublimée par les traits des dessins, en noir et blanc, posés sur du papier vieilli. Empreintes de nostalgie, comme lorsqu'une odeur inattendue remémore un lointain souvenir réconfortant, les images apportent toute la profondeur à cet album insolite. Un véritable joyau à mettre entre les mains de tout âge ! ■

Marta Kocab

Une âme égarée
Tokarczuk, O.,
Concejo, J. (2018).
Une âme égarée.
Wrocław : Format.

La technique du fond vert accessible à tous

Quel enfant n'a jamais rêvé de marcher à côté d'un dinosaure ? De se retrouver au pied d'un château fort ? Ou, pourquoi pas, d'avoir une conversation avec Albert Einstein ? Le Service technique vous met à disposition des fonds verts et tout le matériel nécessaire pour réaliser des incrustations en vidéo ou photo.

Georges Méliès, génie des premiers effets spéciaux au cinéma, réalise « l'homme à la tête en caoutchouc » en 1901. Il a l'idée de créer deux plans différents pour ensuite les superposer et créer une nouvelle scène. Il vient d'inventer la surimpression. Le principe de cette technique n'a pas changé, on l'appelle aujourd'hui l'incrustation en chrominance. Rares sont les films actuels qui n'ont pas recours d'une manière ou d'une autre à ce procédé.

Le Service technique de la HEP-BEJUNE met à disposition 2 types de fonds verts pour réaliser des incrustations vidéo. Le plus grand, souple, est un drap (7 x 3 m) qui se fixe avec des pinces sur une structure légère avec des trépieds et une barre de suspension. Le plus petit (1 m 80 x 2 m 10) est déjà tendu sur un cadre semi-rigide qui se replie pour faciliter son transport.

Une fois l'installation effectuée, on filme la première séquence avec « l'acteur » ou « l'actrice » devant le fond vert. On réalise ensuite la deuxième scène avec le décor que l'on souhaite ou on utilise une photo existante (libre de droits !). Ne reste plus qu'à remplacer le vert pour fusionner les deux séquences grâce à un logiciel de montage.

Les possibilités d'utilisation sont infinies : art dramatique, expression orale, réalisation d'exposés en sciences, histoire ou géographie, etc. La technique du fond vert permet de monter des projets interdisciplinaires pour développer des compétences dans de nombreux domaines à la fois. ■

Aline-Sophie Urfer

[En]quête d'insectes Partez à la découverte du monde des insectes

Ils bourdonnent, ils stridulent, ils fourmillent, ils grouillent, ils se carapatent, ils volettent, ils disparaissent…

Qu'ils nous dégoûtent ou qu'ils nous émerveillent, les insectes forment un écosystème méconnu. Quel impact ont-ils sur nos vies ? Quels sont leurs rôles sur notre planète ? Que mangent-ils ? Pourquoi sont-ils si petits ?

Autant de questions qui trouveront leurs réponses dans la nouvelle exposition présentée par les médiathèques de la HEP-BEJUNE.

Destinées à un large public, dès 3 ans, les 15 activités interactives proposées permettent d'apprendre par le jeu et l'expérimentation à travers 9 thématiques (la morphologie, le cycle de vie, se déplacer, se nourrir, communiquer, insectes et Homme, les insectes au labo, la biodiversité et les sciences participatives). Venez jouer à l'entomologiste, prenez-vous pour un insecte, découvrez le protocole de l'Opération Papillons, construisez des insectes en 3D, chaussez vos lunettes et observez le monde autrement.

À chaque visiteur sa visite : 3 parcours diversifiés ont été pensés pour que chacun·e puisse vivre l'exposition à son rythme (visite libre, visite « tel un détective » ou « tel un scientifique »).

Fidèles à leurs habitudes, les médiathèques ont sélectionné pour vous et vos classes une exposition interactive, colorée et amusante… pour apprendre sérieusement.

Rendez-vous au cœur de cette exposition inédite pour vivre les sciences par l'expérience. ■

Sophie Golay Gasser

À Delémont
du mercredi 2 mars au dimanche 8 mai 2022
Vernissage le mercredi 2 mars à 17h00

À La Chaux-de-Fonds
du mardi 17 mai au vendredi 8 juillet 2022
Vernissage le mardi 17 mai à 17h30

À Bienne
du jeudi 25 août au vendredi 28 octobre 2022
Vernissage le jeudi 25 août à 17h30

Modalités d'inscription et informations complémentaires sur notre site internet dès la mi-février 2022.

Expositions itinérantes

À l'emporter, svp !
Les expositions itinérantes sont nées du désir de proposer aux établissements scolaires des coins lecture liés à des thèmes divers tels que Le Japon, La Grande Guerre de 14-18 ou encore Les énergies renouvelables. Ainsi, les médiathèques de la HEP-BEJUNE ont mis en place des expositions clé en main pouvant être facilement installées en classe ou dans tout autre coin lecture.

L'art ? Ça fait tache !
Les médiathèques vous proposent désormais « Ça fait tache ! ». Dans cette exposition qui fait tache, les élèves de la 3e à la 9e appréhenderont avec curiosité le monde de l'art moderne et contemporain. Entre Banksy, Picasso et le pop'art, l'imagination des élèves et leur esprit critique seront fortement sollicités.

Comme le disait si bien Pablo Picasso, *« Dans chaque enfant il y a un artiste. Le problème est de savoir comment rester un artiste en grandissant »*, c'est pourquoi il est important de les initier le plus tôt possible à cet univers artistique.

Cette exposition a été réalisée par l'artiste jurassienne Lara Paratte.

J'ai bien le droit !
C'est quoi être un enfant ? Pourquoi on a des droits ? Et ça sert à quoi au juste ? Tant de questions pas si évidentes pour tout le monde. Ça tombe bien, l'exposition « Enfants d'ici et d'ailleurs, quels sont nos droits ? » est là pour éclairer le jeune public. Sept panneaux roll-up interpellent sur la signification des droits de l'enfant et expliquent pourquoi ils sont essentiels. C'est avec des mots simples et un discours direct assurément questionnant que les textes s'adressent aux écoliers. Une dizaine de ressources (livres, DVD, jeux) permettent d'approfondir cette thématique.

Cette exposition a été réalisée par Julia De Luigi dans le cadre de son travail de maturité. ■

laPlattform : tapis rouge aux femmes !

Dans cette sélection, place à celles qui se sont battues pour que la moitié de l'humanité ait la sienne…

Plusieurs documentaires font le portrait de ces féministes et notamment des premières : Olympes de Gouges, Louise Michel, Simone de Beauvoir dans **« Simone, Louise, Olympe et les autres : la grande histoire des féministes »**. Dans un format beaucoup plus court et plus accessible aux élèves, la série **« Culottées »**, adaptée de la BD de Pénélope Bagieu, évoque la vie de trente femmes connues ou inconnues qui ont fait voler en éclats les préjugés.

Le droit de vote des femmes a été l'une des batailles les plus longues et difficiles. Le documentaire **« Suffragette »** destiné aux élèves du secondaire, revient en 26 minutes sur ce célèbre épisode de l'histoire de l'Angleterre. En Suisse, la réalisatrice Flore Amos l'évoque dans son film **« Les combattantes : 50 ans du suffrage féminin : récits d'une époque où les femmes n'avaient pas de voix »** : voix qu'elles obtiendront en 1971 comme le rappelle l'un des épisodes d'**Helveticus** et le film **« L'ordre divin »**.

Enfin, d'autres documentaires interpellent, interrogent sur la place **« Des femmes dans l'art »** avec **« Aux arts citoyennes »** qui réhabilite les grandes figures oubliées. ■

Dimitri Coulouvrat

Semaine des médias : une projection, un débat

Mardi 16.11.21

HEP-BEJUNE, Médiathèque de Delémont
18h00 – 19h30

Mercredi 17.11.21

HEP-BEJUNE, Médiathèque de La Chaux-de-Fonds
14h00 – 15h30

Séminaire en pédagogie spécialisée

Les troubles du comportement - Dr Philippe Stephan

Mercredi 17.11.21

HEP-BEJUNE, Bienne
13h00 – 17h00

20 ans HEP-BEJUNE et vernissage de l'exposition des 20 ans

Journée officielle du jubilé sur invitation

Vendredi 19.11.21

HEP-BEJUNE, Delémont
15h30 – 19h00

HEP-BEJUNE, 20 ans et plus

Exposition conçue à l'occasion du 20e anniversaire de la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel

23.11 - 23.12.21

HEP-BEJUNE, Médiathèque de Delémont

Vernissage sur invitation dans le cadre de la journée officielle du jubilé des 20 ans de la HEP-BEJUNE le vendredi 19 novembre 2021

17.01 - 25.02.22

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

Vernissage le jeudi 20 janvier 2022 à 17h30

Lecture d'auteur·e·s invités sur l'école du futur le mardi 8 février 2022 à 17h30

07.03 - 13.04.22

HEP-BEJUNE, Médiathèque de Bienne

Vernissage le jeudi 10 mars 2022 à 17h30

Haute école pédagogique et professionnalisation de l'enseignement : retour sur 20 années de développement « frénétique », conférence de Bernard Wentzel, professeur titulaire à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Laval (Québec), le mercredi 30 mars 2022 à 18h30, en ligne

Colloque de l'APEPS

« Parents comme coaches linguistiques ? »

Vendredi 20.11.21

HEP-BEJUNE, Bienne

Café pédagogique

Mercredi 24.11.21

Médiathèque de Bienne et en ligne
17h00 - 18h00

Suivi d'une conférence en ligne de Zoé Moody, HEP-Valais et UniGE, « Regard historique sur les institutions de formations et le droit des enfants » en partenariat avec la filière de formation continue dans le cadre de son cycle de conférences en ligne, 18H30.

Escape à la médiathèque

Jeudi 25.11.21

HEP-BEJUNE, Médiathèque de Delémont
17h00 - 18h45

Découvrez l'offre numérique des médiathèques !

Mardi 25.01.22

En ligne
17h00 – 18h30

[En]quête d'insectes

Grande exposition annuelle des médiathèques

02.03 - 08.05.22

HEP-BEJUNE, Médiathèque de Delémont
Du lundi au vendredi, de 8h30 à 17h30
Inauguration et visite guidée sur inscription le mercredi 2 mars 2022 à 17h00

17.05 - 08.07.22

HEP-BEJUNE, Médiathèque de La Chaux-de-Fonds
Du lundi au vendredi, de 8h30 à 18h00
Inauguration et visite guidée sur inscription le mardi 17 mai 2022 à 17h30

Et si on parlait de ... ?

Temps d'échange entre les communautés estudiantine et enseignante sur les contenus et pratiques pédagogiques

Jeudi 24.03.22

En ligne
13h00-14h00

Printemps du jeu

Présentation de jeux destinés aux cycles 1 et 2

21 - 25.03.22

HEP-BEJUNE, Médiathèque de La Chaux-de-Fonds
09h30 – 18h00, pour les classes, sur inscription

Chouette, de nouveaux outils pour expérimenter en classe !

Mercredi 04.05.22

HEP-BEJUNE, Médiathèque de La Chaux-de-Fonds
14h00 – 17h30

Mercredi 18.05.22

HEP-BEJUNE, Médiathèque de Delémont
14h00 – 17h30

Mercredi 11.05.22

HEP-BEJUNE, Médiathèque de Bienne
14h00 – 17h30

Sous réserve de modifications en raison de la pandémie de Covid-19. Plus d'informations : www.hep-bejune.ch

Tous les événements sont organisés dans le respect des normes sanitaires.

Revue de la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel