

# Folio



## Qualification complémentaire

Les enseignants des écoles professionnelles doivent combler leurs lacunes

### LA FORMATION PRATIQUE EN BONNE VOIE

Formation vers d'autres formations? 2

### TABLEAUX BLANCS INTERACTIFS

Ce qu'ils apportent – et comment les utiliser 20

## INSOS: LA FORMATION PRATIQUE EN BONNE VOIE

*En été dernier, 327 jeunes de toute la Suisse ont achevé une «formation pratique». Comme le montrent de premières évaluations, cette formation fait ses preuves. Mais les passerelles vers les autres systèmes de formation font toujours défaut.*

80 institutions proposent actuellement des filières de formation pour des jeunes qui souffrent d'un handicap et qui ne sont pas en mesure de suivre une formation professionnelle initiale de deux ans se terminant par une attestation fédérale de formation professionnelle (AFP). Cette «formation pratique» (FPra) peut actuellement être suivie dans 39 branches professionnelles, dont les plus fréquentes sont la gastronomie, l'économie familiale, le montage industriel, l'industrie du bois, l'horticulture, l'agriculture ainsi que la métallurgie et l'industrie des machines. Près de 700 jeunes suivent actuellement une telle formation.

### Un mandat légal indéniable

La FPra dispose de bases communes et d'une procédure formelle de qualification

(certificat et attestation des compétences acquises). De manière analogue aux ordonnances de formation professionnelle (AFP et CFC), des «lignes directrices» et des «programmes de formation» correspondants au plan d'études ont été édictés. Chaque semaine, quatre leçons de culture générale et des cours professionnels sont organisés sur le lieu de travail. Les places d'apprentissage sont financées par l'assurance invalidité dans le cadre des «mesures professionnelles». Cette formation de deux ans peut, selon les besoins, être prolongée ou diminuée d'une année.

Avec cette offre, les organismes qui font partie de l'INSOS, «Institutions sociales suisses pour personnes handicapées», comblent une lacune dans le système actuel de la formation professionnelle. Mais

cette formation pratique n'est pas encore vraiment intégrée dans le système. «Les personnes handicapées sont de plus en plus exclues de la formation professionnelle» pouvait-on lire dans un communiqué de presse de l'INSOS l'été dernier. Aujourd'hui, Beat Sturzenegger, responsable de projets à l'INSOS, déclare que «la nécessité d'une formation spécifique pour les plus faibles est largement reconnue». Le 8 avril (après le délai de rédaction), la CSFP (Conférence suisse des offices de la formation professionnelle) a invité les partenaires les plus importants pour un premier entretien. Par ailleurs, un point final sera mis ces jours à une évaluation de la FPra réalisée à la demande de l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS). Cette étude s'imposait: l'art. 3, al. c, de la loi sur

### FORMATIONS AFP: UNE NOUVELLE ÉVALUATION PARTIELLE DONNE DES RÉSULTATS POSITIFS

**La formation professionnelle initiale avec attestation fédérale (AFP) dans les métiers de l'économie familiale et de la menuiserie est évaluée comme très positive par les jeunes en formation et par les enseignants. Mais l'hétérogénéité des apprentis/apprenties pose problème.**

Il y a deux ans, la Haute école de pédagogie curative a publié un premier rapport sur les expériences réalisées dans le cadre de la nouvelle formation professionnelle initiale de deux ans avec attestation fédérale dans les branches de la gastronomie et du commerce de détail.<sup>1</sup> Un deuxième rapport s'intéresse aux branches de l'économie familiale et de la menuiserie.<sup>2</sup>

Ses résultats les plus importants: à la fin de leur apprentissage, 84% des jeunes ayant suivi une formation dans le domaine de l'économie familiale et 82% en menuiserie disaient être «contents» voire «très contents» de leur formation. Il en va de même pour les enseignants: huit sur dix enseignantes en économie familiale et six sur dix enseignants en menuiserie ont également donné des feedback positifs. Et cela en dépit du fait qu'ils sont en majorité d'avis que

les exigences à l'égard des jeunes ont plutôt augmenté. Ce fait est constaté par exemple dans le domaine de la menuiserie, où la part des jeunes (80%) provenant de classes ordinaires est élevée (il n'y a pas de chiffres de référence permettant une comparaison avec un apprentissage pratique). Dans le commerce de détail, ce pourcentage a augmenté de 63 à 92%, dans la gastronomie de 52 à 79%. En économie familiale, près de 50% des jeunes en formation proviennent de petites classes ou de classes spéciales.

#### Programme d'enseignement: un grand-écart difficile

La part relativement modeste de jeunes de classes ordinaires dans le domaine de l'économie familiale s'explique par le fait que c'est dans ce domaine que le programme d'enseignement a été le plus critiqué. Beaucoup d'enseignantes disent que l'hétérogénéité des apprenties rend l'enseignement difficile. Il s'agit de permettre aux «plus douées» de réussir leur formation AFP et simultanément, de veiller à ce que les plus faibles ne «restent pas en rade». «Pour l'instant», concluent les auteurs de l'étude, «les moyens pour faire face à cette hétérogénéité ne semblent pas

suffisants.» Concernant le passage à une formation CFC, il faut relever que 30% des apprentis de commerce de détail (2007), 22% des jeunes en formation dans le domaine de la gastronomie (2007) ainsi que dans le domaine de l'économie familiale (2009) et 15% des aides-menuisiers (2009) l'envisageaient. Dans ce dernier domaine, une partie des enseignants est sceptique à l'égard de ce passage.

Parmi les jeunes interrogés dans les deux études, un cinquième utilise la possibilité d'un «accompagnement individuel». 42% des apprenties en économie familiale et 36% des apprentis aides-menuisiers savaient que cette offre de soutien existe.

Source: Revue suisse de pédagogie curative (Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik), mars 2010

<sup>1</sup> Hofmann C. und Kammermann M. 2007: Laufbahnstudie: Arbeitsmarktfähigkeit und zweijährige berufliche Grundbildung. Zurich, HfH.

<sup>2</sup> Hofmann C. und Häfeli K. (2010): Die Ausbildungssituation von Lernenden in einer Grundbildung mit EBA in den Branchen Schreinerei und Hauswirtschaft. Zwischenbericht. Zurich, HfH.



## DE NOMBREUSES NOUVELLES POSSIBILITÉS

Gaëtan Lager est conseiller scientifique pour les programmes européens d'éducation et de jeunesse au Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche (SER): [gaetan.lager@sbf.admin.ch](mailto:gaetan.lager@sbf.admin.ch). Daniel Fleischmann l'a rencontré.

la formation professionnelle, dont le but est d'encourager et de développer la formation professionnelle, exige en effet «l'égalité des chances de formation sur le plan social et à l'échelle régionale, l'égalité effective entre les sexes de même que l'élimination des inégalités qui frappent les personnes handicapées dans la formation professionnelle». L'alinéa a) de ce même article stipule par ailleurs que ce système doit «(...) permettre aux individus de s'épanouir sur les plans professionnel et personnel et de s'intégrer dans la société, en particulier dans le monde du travail (...)».

### Les forces et les faiblesses de la FPra

Dans un article publié dans la Revue suisse de pédagogie curative (Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik) en mars 2010, Jean-Marc Fonjallaz (responsable a.i. du domaine de l'intégration professionnelle de l'INSOS) déplore que les jeunes qui ont suivi une FPra n'ont pas la possibilité d'accéder à une formation AFP. Il manquerait à ce sujet une «déclaration d'intention» de l'OFFT, mais aussi des bases de formation communes pour les cours de culture générale et les cours professionnels. Pas de formation sans débouchés vers d'autres formations – c'est précisément pour les plus faibles dans notre société que ce crédo ne semble pas être appliqué.

Jean-Marc Fonjallaz est néanmoins convaincu que l'INSOS et la FPra sont sur la bonne voie. Les institutions qui participent à cette formation estiment qu'elle est de grande valeur et elles en appliquent les mesures avec beaucoup de sérieux. Les formations qui étaient dispensées jusqu'à présent ont été revalorisées et elles fournissent une contribution importante à l'intégration professionnelle; près d'un tiers des jeunes qui ont suivi une FPra ont trouvé du travail à l'extérieur des institutions ou des ateliers protégés. Selon Jean-Marc Fonjallaz, les institutions saluent aussi les efforts entrepris par l'INSOS en vue d'une

»

**Les Chambres ont donné leur feu vert pour les programmes européens d'éducation. Qu'est-ce qui va changer?** A tous les échelons, aussi à celui des écoles professionnelles, de nouvelles possibilités vont donc s'ouvrir, notamment dans le domaine de la mobilité et de la coopération interfrontières, qui, dans le cadre de la participation indirecte qui a primé jusqu'à présent, ne pouvaient pas ou que partiellement être exploitées. Les activités des deux programmes «Education et formation tout au long de la vie» et «Jeunesse en action» seront dorénavant gérés par une agence nationale qui est en train d'être mise en place et qui sera intégrée à la «Fondation ch». Dès octobre 2010, cette agence doit assurer la fonction de service d'information pour les activités qui se déroulent dans le cadre de ces programmes. Celles et ceux qui ne veulent pas attendre peuvent déjà maintenant, dans des banques de données sur le web, rechercher des partenaires pour le programme qui les intéresse ou demander au SER de pouvoir suivre un séminaire à cet effet.

**A quels programmes les écoles professionnelles peuvent-elles participer?** Elles pourront, d'une part, prendre part au sous-programme Leonardo da Vinci du programme «Formation tout au long de la vie», qui est consacré à la formation professionnelle. Ce programme soutient en particulier l'échange d'élèves qui suivent une école professionnelle, de stagiaires et d'enseignants de ces écoles. Les écoles professionnelles, en tant qu'institutions, peuvent aussi créer des partenariats avec des pays européens dans le cadre de projets de plusieurs années, s'affilier à des réseaux, développer et mettre en place de nouvelles filières de formation. D'autre part, le sous-programme Comenius, destiné au secondaire II, offre aussi diverses possibilités de mobilité par l'échange d'élèves, des stages linguistiques pour futurs enseignants et des cours de formation continue pour les enseignants ou le personnel des écoles. En règle générale, pour

toutes ces activités, un soutien est accordé pour les coûts liés à la mobilité. Il est même possible d'accorder des bourses mensuelles ou de rembourser les dépenses pour les frais de cours ou les efforts consentis (personnel, matériel).

**Pouvez-vous nous citer quelques exemples de programmes?** Dans le cadre du programme Comenius, le réseau eTwinning permet aux écoles de mettre sur pied sans trop d'effort des coopérations virtuelles avec tous les pays d'Europe. Cette plate-forme est particulièrement appropriée lorsqu'il s'agit de «rompre la glace» pour de futurs projets en partenariat, qui prévoient des rencontres préalables entre responsables.

**Comment les écoles doivent-elles s'y prendre pour déposer un projet ou pour participer à un projet?** Lorsqu'on a une idée d'échange ou de projet, on s'adresse en règle générale d'abord à son agence nationale. Mais on peut, maintenant déjà, déposer des demandes auprès du SER pour obtenir un soutien pour des visites préparatoires en vue de rencontrer des partenaires européens.

**Dans quelle proportion et dans quels projets les apprentis pourront-ils à l'avenir participer à des programmes?** Comme je l'ai mentionné, certains apprentis pourront en particulier y participer directement sous forme d'échanges ou de stages pratiques. Dans les projets en partenariat, ce sont non seulement les directions d'écoles et les enseignants, mais aussi des classes entières d'élèves qui peuvent être concernés.

**Quelles sont les conditions à remplir pour cela?** Ce sont les directives pour la réalisation des programmes, publiées par la Commission de l'Union européenne sur son site web, qui fixent qui peut être encouragé, dans quelles conditions et pour quelle activité. Des conseils détaillés pour le dépôt de demandes à partir de 2011 seront donnés par l'agence nationale à partir d'octobre 2010.



## «QUALIFICATION COMPLÉMENTAIRE» – PRESQUE UNE «NAVIGATION À VUE»

uniformisation de ce système au niveau national.

Beat Sturzenegger, qui en plus de son engagement pour la FPra est aussi responsable de la formation d'«Altra Schaffhausen», confirme qu'il est en faveur d'une passerelle vers une formation professionnelle initiale de deux ans avec attestation fédérale. Ce faisant, la souplesse de la FPra – c'est-à-dire la possibilité de tenir compte des besoins effectifs des jeunes, de les suivre et de les accompagner jusqu'à la fin de leur formation – ne doit pas être abandonnée. Beat Sturzenegger: «Dans la formation pratique, nous avons des jeunes qui n'arrivent juste pas à suivre une formation AFP, mais aussi des jeunes qui ne peuvent apporter que 10% des exigences requises.»

Texte: Daniel Fleischmann

*La notion de «qualification complémentaire» entraîne chez beaucoup de personnes concernées un sentiment d'insécurité, même de peur, et il en va de même pour les élèves des écoles de maturité professionnelle. Une quarantaine d'enseignants engagés voulaient en savoir plus et ont demandé des explications plus détaillées à Hugo Barmettler, responsable de la formation professionnelle à l'OFFT.*

Tout n'a pas pu être clarifié, mais on sait maintenant que les travaux relatifs aux exigences à l'égard des enseignants MP sont encore en cours; que c'est l'OFFT qui assume la responsabilité du projet, mais que son application relève des cantons et des écoles; que beaucoup de questions devront donc être réglées sur place.

L'enseignement dans les écoles est prodigé, en général avec succès, par de nombreux enseignants qui disposent de qualifications formelles très différentes – tant au plan professionnel que pédagogique. Ils ont été engagés et peuvent donc partir du principe que leurs qualifications répondent aux conditions qui étaient en vigueur à l'époque.

### Nouvelles exigences depuis 2004

La loi sur la formation professionnelle de 2004 fixe de nouvelles conditions pour l'enseignement dans les écoles professionnelles. Ces conditions sont également valables pour les écoles de maturité professionnelle: l'art. 31 OMPr renvoie aux «exigences minimales définies aux art. 40, 42, 43, 46, 48 et 49 de l'ordonnance du 19 novembre 2003 sur la formation professionnelle». Les avis divergent sur le fait que le législateur exige des qualifications plus élevées et qu'il les ait définies avec précision – ce qui est certain, c'est que cette exigence est un pilier central pour une meilleure qualité de l'enseignement. Ces articles de loi étant en vigueur, les discussions ne peuvent tout au plus que por-

ter sur la question de savoir s'ils doivent être appliqués et comment ils peuvent être concrétisés. – Et sur qui assume quelle responsabilité dans ce contexte.

L'OFFT n'a pas seulement dû préciser comment ces conditions doivent être interprétées et appliquées pour le futur engagement d'enseignants, mais aussi comment il s'agit de «compléter ses qualifications» lorsqu'une enseignante ou un enseignant ne répond pas aux nouvelles exigences.

### La «philosophie» de l'OFFT

Une des possibilités aurait été – et certains cantons en ont fait la demande – de remettre à tous les enseignants selon «l'ancien droit» une déclaration d'équivalence. Il semblerait que cette possibilité ait été envisagée, mais Hugo Barmettler remarque qu'une telle règle aurait certainement «déplu».

D'autre part, l'OFFT ne peut avoir pour but un refus de reconnaître toutes les écoles qui emploient des enseignants et des enseignantes qui ne sont pas suffisamment qualifiés (déclaration de Hugo Barmettler approuvée par l'unanimité des participants).

Sont dès lors fixés et appliqués les principes suivants:

- en règle générale, ce sont les conditions en vigueur au moment de l'engagement qui sont déterminantes;
- les nouvelles exigences doivent être remplies par les personnes qui étaient employées depuis moins de cinq ans le 1er janvier 2008;
- une éventuelle qualification complémentaire de ces personnes doit être achevée d'ici 2013 (délai de transition de cinq ans);
- les personnes engagées avant 2003 qui ne remplissent pas encore les (anciennes) conditions en vigueur à l'époque doivent compléter leurs qualifications d'ici 2015.

Comme dans d'autres domaines, l'OFFT se fonde sur des «lignes directrices axées

sur des solutions» et sur une «ouverture au développement», sur des «exigences minimales» plutôt que sur des directives strictes, sur des «voies praticables», «des solutions objectives et appropriées au niveau régional» et des «marges de manœuvre au niveau de l'organisation».

A plusieurs reprises, Hugo Barmettler a souligné que l'OFFT aborde ces questions en se laissant guider par le principe que «la responsabilité doit être assumée là où elle doit être appliquée». Que lorsqu'on reproche à l'OFFT de fixer des règles trop générales ou qu'il n'est pas possible de les appliquer directement, il entend que la responsabilité pour leur mise en œuvre soit assumée à l'échelon cantonal et au niveau des écoles, de même que pour des solutions locales et individuelles.

(Je n'ose juger ici si ce pragmatisme ou ce fédéralisme – ou n'importe quel autre terme – correspond réellement à la volonté du législateur. Mais j'ai le sentiment que ce sera la question des coûts et de leur répartition dans la pratique qui sera en fin de compte déterminante.)

### Les projets partiels

Dans un premier temps, une enquête a été réalisée par sondage pour déterminer

l'importance des besoins en «qualification complémentaire»; l'article de fond de ce numéro de Folio présente les résultats de ce projet partiel 1 à la page 9.

Dans la perspective de clarifier les exigences professionnelles particulières auxquelles doivent répondre les enseignants MP, la CSFP – la Conférence suisse des offices de la formation professionnelle – élabore actuellement des recommandations à l'intention des cantons en collaboration avec l'IFFP et la CFMP. Elle se base pour cela sur l'art. 46 de l'OFPr et sur «L'aide-mémoire 10» de la CFMP de 2005. (Projet partiel 3). A ce sujet, l'OFFT part d'une exigence minimale de «diplôme tertiaire»; l'aide-mémoire 10 de la CFMP ne semble donc pas bénéficier d'une grande acceptation à l'OFFT.

L'OFFT a très à cœur le projet partiel 4: qualification complémentaire en pédagogie professionnelle. Elle concerne le même public cible, le délai pour l'acquiescer est fixé à 2015, c'est-à-dire cinq ans après la «mise à disposition des offres». Cette qualification complémentaire peut être acquise après avoir suivi un cours préparatoire ou non, les enseignants peuvent en décider eux-mêmes. Les personnes qui enseignent depuis longtemps ont également

cette possibilité. La première procédure de qualification complémentaire sera organisée en automne 2010.

La décision sur la nécessité d'une qualification complémentaire en pédagogie professionnelle relève des cantons, la responsabilité pour l'offre de formations

---

***L'OFFT demande que la responsabilité pour l'application de ces mesures soit assumée à l'échelon cantonal et au niveau des écoles.***

---

continues appropriées des écoles. Selon Hugo Barmettler, toute mesure de «qualification complémentaire» implique aussi, concrètement et individuellement, de déterminer ce qui est exigé et quelles sont les qualifications existantes. En quelque sorte un «vol à vue»...

### Les questions sont les bienvenues, mais pour les réponses, il faut s'adresser à...

Certes, des questions doivent être posées – mais à qui? De qui peut-on attendre la réponse? Mentionnons ci-après quelques-unes des questions importantes:

- Qui paie? Selon Hugo Barmettler, c'est aux cantons à régler cette question dans le cadre des contributions forfaitaires qu'ils reçoivent de la Confédération.
- Que signifie «diplôme tertiaire» – bachelor ou master? Dans le cas de la maturité professionnelle, cela signifie sans doute un master de l'EPF, d'une université ou d'une Haute école spécialisée. A ce sujet, il faudra sans doute attendre les recommandations de la CSFP. Comme indiqué, l'OFFT part du principe qu'il s'agit là d'une exigence minimale.
- Que veut-on dire par pédagogie professionnelle? Est-ce que seule la définition qu'en donne l'IFFP est appliquée dans ce cas? – Les procédures de qualification et les cours de formation doivent être reconnus par l'OFFT. Les travaux à ce sujet sont en cours.
- Qu'est-ce que l'OFFT considère comme



Hugo Barmettler (à droite), vice-directeur de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT), responsable du centre de prestations «Formation professionnelle»; à gauche, Patrick Danhieux, président MPS.

«dépassé» dans «l'aide-mémoire 10» de la CFMP? – A mon avis, cette question devrait faire l'objet de sérieuses discussions entre l'OFFT et la CFMP. Et aussi de plus de transparence pour les personnes concernées, c'est-à-dire les autorités, les écoles et les enseignants.

- Pourquoi des exigences plus élevées sont-elles fixées pour les enseignants qui disposent d'un diplôme d'enseignement pour le gymnase et qui enseignent dans une école de maturité professionnelle que pour des enseignants provenant de la formation professionnelle? Les deux doivent connaître leur «clientèle». Selon Hugo Barmettler, les modules de pédagogie professionnelle se sont bien établis dans leur formation – et ils sont en général appréciés.

Des critiques sont aussi émises par rapport aux filières d'études pour l'enseignement dans les gymnases: elles devraient s'ouvrir aux étudiants qui veulent enseigner dans un gymnase et aux personnes qui veulent enseigner dans une école de maturité professionnelle, par exemple aux étudiantes et étudiants qui suivent des études de construction de machines à l'EPF.

Beaucoup de questions concrètes n'obtiennent encore que peu de réponses. Mais même ceux qui émettent de véhémentes critiques doivent reconnaître, compte tenu de l'hétérogénéité des écoles de maturité professionnelle et de leur corps enseignant, que des règles trop strictes ne permettraient pas d'atteindre le but visé, qui est d'avoir des enseignants de MP mieux qualifiés dans toute la Suisse. Ce but est certes louable dans l'intérêt des jeunes et des enseignants. C'est à la «base» qu'incombe vraisemblablement la responsabilité de veiller à atteindre cet objectif; l'OFFT est d'avis qu'elle a accompli la tâche qui lui était demandée.

Willy Nabholz, Comité MPS ([www.bmch-mps.ch](http://www.bmch-mps.ch)),  
[wnabholz@bluewin.ch](mailto:wnabholz@bluewin.ch)

## RÉSOLUTION: MPS DEMANDE DE LA TRANSPARENCE

**L'assemblée générale de MPS a approuvé à l'unanimité la résolution suivante à l'attention de l'OFFT:**

### **1. La qualification professionnelle des enseignants de maturité professionnelle doit être acquise par un master.**

Une qualification élevée des enseignants est une condition très importante pour renforcer l'acceptance de la maturité professionnelle et pour en augmenter le renom en Suisse et à l'étranger.

Avec le diplôme de master pour les enseignants de MP, l'égalité de la formation professionnelle avec maturité professionnelle et la filière gymnasiale est soulignée.

Seule une qualification identique permet un engagement souple d'enseignants au niveau du secondaire II. De nombreuses petites écoles et des écoles dans des régions reculées sont souvent tributaires du fait de pouvoir aussi engager des enseignants d'un gymnase se trouvant à proximité. Car ces écoles ne peuvent pas toujours garantir un emploi à temps complet à tous leurs enseignants.

Grâce à cette formation, les enseignants des écoles de MP peuvent être rémunérés de manière identique que les enseignants des gymnases.

### **2. Pour chaque branche, il s'agit de préciser quelles qualifications scientifiques (filière, discipline) répondent aux exigences légales pour enseigner dans une école de maturité professionnelle.**

Dans son aide-mémoire 10, la CFMP a déjà procédé à cette évaluation pour les branches des sciences sociales, sciences naturelles, de l'art et de la culture ainsi que pour l'information et la communication. Cette liste doit être complétée avec les autres branches MP. Certains diplômes de sciences naturelles et des diplômes d'ingénieurs doivent également être admis pour les branches de sciences naturelles et pour les mathématiques.

### **3. D'ici fin 2010, il doit être clair comment les personnes qui enseignent avec succès depuis de nombreuses années peuvent compléter leurs qualifications au cas où elles ne rempliraient pas les exigences conformément à l'art. 46 OFPr.**

Depuis la publication de l'aide-mémoire 10 (2005), il n'a pas été précisé quelles qualifications complémentaires sont exigées de la part des enseignants.

Depuis longtemps, des offres appropriées pour des qualifications complémentaires font aussi défaut. Et dans la nouvelle OMPR 2009, il manque une réglementation pour les enseignants engagés sous l'ancien droit.









# Apporter la preuve de son savoir et de son savoir-faire

*Un enseignant sur cinq employé depuis plus de cinq ans dans une école professionnelle ne dispose pas du diplôme formel correspondant à la branche enseignée. La possibilité lui est désormais offerte d'obtenir un diplôme formel en pédagogie professionnelle après avoir suivi une procédure d'examen ad hoc.*

**Texte de Regula Künzi-Minder**  
et Stefan Burri

L'an dernier, l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) et la Conférence suisse des offices de formation professionnelle (CSFP) ont lancé conjointement un projet intitulé «Qualification des enseignants des écoles professionnelles et de la maturité professionnelle», subdivisé en cinq projets partiels centrés sur la qualification professionnelle et sur la qualification en pédagogie professionnelle des enseignants des écoles professionnelles. Ce projet trouve son origine dans le fait qu'une part des enseignants employés depuis de nombreuses années dans des écoles professionnelles sont titulaires de

diplômes ne répondant pas ou que partiellement aux exigences en matière de qualification professionnelle et de qualification en pédagogie professionnelle. Simple exemple: il arrive qu'un enseignant du degré primaire engagé dans une école professionnelle inculque depuis plus de cinq ans la culture générale à des apprentis sans avoir suivi de formation en pédagogie professionnelle. Les motifs ayant conduit à l'engagement de ces enseignants sont compréhensibles: pénurie d'enseignants sur le marché, impasses à court terme en matière de personnel ou priorité mise sur d'autres compétences (par ex. connaissances professionnelles). Jusqu'il y a peu, on ignorait le nombre d'enseignants ne disposant pas des qualifications formelles requises.

L'objectif visé par les différents projets partiels est triple: créer à l'intention des enseignants concernés des conditions générales

simples, transparentes et axées sur la pratique, mettre sur pied pour eux des offres de qualification complémentaire et fournir un soutien aux offices, aux directions des écoles et aux enseignants. Dans le cadre du projet global, l'OFFT et la CSFP souhaiteraient apporter leur soutien aux différents projets partiels mentionnés dans le tableau ci-après.

## PROJET PARTIEL 1 : BILAN DES BESOINS EN QUALIFICATION COMPLÉMENTAIRE DANS L'ENSEMBLE DES ÉCOLES PROFESSIONNELLES DE SUISSE

Dans la première phase du projet, une enquête sur les besoins en qualification complémentaire a été menée afin de permettre ultérieurement la mise en œuvre d'offres et de projets partiels correspondants. En collaboration avec l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) et sur la base d'un sondage écrit effectué auprès des directions des écoles, une enquête a été menée sur les besoins en qualification complémentaire professionnelle et en qualification complémentaire dans le domaine de la pédagogie professionnelle, sur la nécessité d'un service de soutien et sur le besoin futur en enseignants dans le domaine de la formation professionnelle. Entre août et octobre 2009, les directions de toutes les écoles professionnelles de Suisse ont été contactées à cet effet. 200 d'entre elles, soit environ les deux tiers, ont rempli le questionnaire et l'ont retourné à l'IFFP. L'ensemble des cantons, des régions linguistiques et des branches, de même que les écoles de maturité professionnelle,

QUALIFICATION DES ENSEIGNANTS DES ÉCOLES PROFESSIONNELLES			
	Direction	Qualification professionnelle	Qualification en pédagogie professionnelle
Projet partiel 1	OFFT + CDIP/CSFP	Bilan des besoins en qualification complémentaire	
Projet partiel 2	CDIP/CSFP	Centre de soutien	
Projet partiel 3	CDIP/CSFP	Recommandation concernant les exigences posées aux enseignants de la maturité professionnelle	
Projet partiel 4	OFFT		Qualification complémentaire formelle en pédagogie professionnelle
Projet partiel 5	OFFT		Validation

ont répondu de manière représentative au plan quantitatif.

L'une des difficultés majeures liées au questionnaire a été la répartition des enseignants en fonction de leurs activités. Le questionnaire est fondé en effet sur les catégories correspondant aux conditions énoncées dans la loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPF). Aussi a-t-on demandé de faire la distinction entre les enseignants, à titre accessoire ou principal, des branches professionnelles ou en culture générale disposant d'un diplôme du degré primaire, les enseignants en maturité professionnelle titulaires d'un diplôme d'enseignement gymnasial et les enseignants, à titre accessoire ou principal, disposant d'un titre de niveau «haute école» mais sans diplôme d'enseignement.

### **Besoin en qualification complémentaire dans le domaine de la pédagogie professionnelle**

Un des thèmes abordés par le questionnaire concernait notamment le nombre d'enseignants employés dans des écoles professionnelles ne disposant pas des qualifications en pédagogie professionnelle prescrites par la loi (voir le tableau). Il s'agissait de déterminer si les diplômes des enseignants répondaient ou non aux conditions énoncées dans la LFPF. Cette question n'était toutefois pas posée pour suggérer que ces enseignants n'étaient pas

**Les enseignants qui disposent d'un diplôme d'enseignement pour le gymnase et qui sont employés dans les écoles professionnelles ont le besoin en qualification complémentaire le plus élevé (37%).**

autorisés à former des apprentis ou que leur enseignement était médiocre.

Les données fournies par les directions des écoles ont été réparties en fonction des enseignants exerçant leur activité depuis moins de cinq ans (<5 ans) et de ceux dispo-

sant d'une expérience d'enseignement de plus de cinq ans (>5 ans). Ce mode de répartition s'avère tout particulièrement important dans le cadre du projet partiel 4, où ce point constitue le critère d'admission à la procédure de qualification ad hoc (voir projet partiel 4).

Le besoin en qualification complémentaire dans le domaine de la pédagogie professionnelle en Suisse alémanique ressort clairement de la partie droite du graphique où seuls ont été pris en compte les enseignants employés depuis plus de cinq ans. Le graphique met en évidence le fait qu'un enseignant sur cinq ne dispose pas du diplôme requis par la loi. Le besoin de qualification complémentaire le plus élevé (37%) concerne les enseignants disposant d'un diplôme d'enseignement pour le gymnase et employés dans les écoles professionnelles, alors que le besoin le plus faible (10%) concerne les enseignants en culture générale.

En Suisse romande, le besoin en qualification complémentaire est un peu plus faible. Exception faite des enseignants en maturité professionnelle (26%) et des enseignants des branches professionnelles à titre accessoire (22%), toutes les autres catégories d'enseignants se situent sensiblement au-dessous de 10%. La Suisse italophone atteste du besoin en qualification complémentaire le plus élevé chez les enseignants des branches professionnelles à titre accessoire (33%); au contraire de la situation en Suisse romande et en Suisse alémanique, le besoin de qualification complémentaire le plus faible concerne les enseignants en maturité professionnelle (1%).

Si le besoin en qualification complémentaire recensé n'est pas différent d'une région linguistique à l'autre ou selon la catégorie envisagée, il confirme toutefois la pertinence de l'objectif évoqué en introduction, consistant à offrir aux enseignants concernés une procédure de qualification



spécifique leur permettant d'attester leur qualification en pédagogie professionnelle au moyen d'un diplôme reconnu.

### **PROJET PARTIEL 2 : MISE EN PLACE D'UN CENTRE DE SOUTIEN**

La nécessité de traiter de manière coordonnée les questions que se posent fréquemment les cantons, les écoles et les autorités à propos de la qualification professionnelle et de la qualification en pédagogie professionnelle, a débouché sur la planification d'un futur centre de soutien indépendant, qui sera mis en place pour une durée limitée. Les travaux ont débuté par la détermination du besoin effectif d'un tel centre. Le dépouillement du questionnaire relatif au projet partiel 1 a déjà livré quelques résultats; divers éclaircissements restent néanmoins nécessaires.

### **PROJET PARTIEL 3 : RECOMMANDATION CONCERNANT LA QUALIFICATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE LA MATURITÉ PROFESSIONNELLE**

Ce projet partiel a pour objet l'élaboration de recommandations reposant sur l'art. 46 de l'ordonnance sur la formation professionnelle et sur l'ordonnance sur la maturité professionnelle en lien avec l'aide-mémoire pour les enseignants en maturité professionnelle. Ces recommandations seront rédigées à l'intention de la Conférence

suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Comme pour le centre de soutien, les travaux portant sur les recommandations en question sont en cours.

#### PROJET PARTIEL 4 : PROCÉDURE D'EXAMEN AD HOC EN VUE D'UNE QUALIFICATION COMPLÉMENTAIRE EN PÉDAGOGIE PROFESSIONNELLE

La procédure de qualification complémentaire ou l'adaptation de la procédure d'examen (voir définition dans l'encadré) concerne uniquement les enseignants disposant d'une expérience pédagogique supérieure à cinq ans (date de référence: 1er janvier 2008). Ces personnes se voient offrir la possibilité d'obtenir un diplôme formel en pédagogie professionnelle par le biais d'une procédure d'examen ad hoc. L'offre est limitée dans le temps. La première procédure sera lancée vraisemblablement à l'automne 2010 et l'offre courra sur cinq années.

Les autorités cantonales, les directions des écoles et les enseignants ont ainsi l'occasion de vérifier les exigences légales et de combler les lacunes concernant la qualification en pédagogie professionnelle.

#### La procédure de qualification: un examen en cinq parties

La procédure de qualification a été conçue de manière à tenir fortement compte de la pratique accumulée durant plusieurs années d'enseignement. Les enseignants professionnels ne peuvent se contenter de reproduire l'enseignement scolaire reçu dans leur jeunesse, même consolidé par quelques années de pratique individuelle de l'enseignement. Dans ce contexte, le prof. W. Herzog (1995)<sup>1</sup> distingue cinq niveaux de savoir lié à l'enseignement:

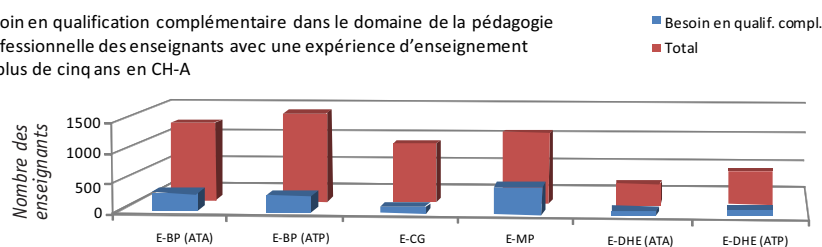
Toute personne ayant effectué sa scolarité

<sup>1</sup> Herzog W. (1995a). *Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 13 (3); 253-273.

#### BESOIN EN QUALIFICATION (DOMAINE DE LA PÉDAGOGIE PROFESSIONNELLE)

années d'enseignement	D-CH		F-CH		I-CH		Total	
	< 5	> 5	< 5	> 5	< 5	> 5	< 5	> 5
Enseignants des branches professionnelles, à titre accessoire	598	300	177	71	45	31	820	402
Enseignants des branches professionnelles, à titre principal	220	280	120	71	28	38	368	389
Enseignants en culture générale	210	103	58	14	6	13	274	130
Enseignants en maturité professionnelle	247	443	55	87	2	1	304	531
Enseignants disposant d'un diplôme d'une haute école (accessoire)	74	77	15	5	9	7	98	89
Enseignants disposant d'un diplôme d'une haute école (principal)	54	115	25	3	9	21	88	139
Total	1403	1318	450	251	99	111	1952	1680

Besoin en qualification complémentaire dans le domaine de la pédagogie professionnelle des enseignants avec une expérience d'enseignement de plus de cinq ans en CH-A



	E-BP (ATA)	E-BP (ATP)	E-CG	E-MP	E-DHE (ATA)	E-DHE (ATP)
Besoin en qualif. compl.	300	280	103	443	77	115
Total	1337	1492	1002	1202	328	556
Proportion	22 %	19 %	10 %	37 %	23 %	21 %

dispose d'un double savoir, de niveau 1 («savoir acquis au quotidien») et de niveau 2 («savoir fondé sur l'observation et sur le recours à des modèles et à des exemples à suivre»). Le savoir de niveau 3, le «savoir professionnel individuel», se constitue à partir des propres expériences de l'enseignement. Il convient de partager ce type de savoir avec ses collègues enseignants, de l'analyser et de l'accroître de manière systématique afin de développer par ce biais un savoir de niveau 4 («savoir professionnel formel»). La différence entre un enseignant sans formation spécifique (au savoir de niveau 3) et un enseignant professionnel (possédant au moins un savoir de niveau 4) tient aux formes différentes de leur savoir. Les enseignants à titre acces-

soire (ATA), tout particulièrement, doivent disposer d'un savoir de niveau 4, tandis que les enseignants à titre principal (ATP) doivent être détenteur d'un savoir de niveau 5 («savoir scientifique»). Ce savoir se nourrit de l'élargissement du champ d'expérience et de la systématisation du savoir durant l'enseignement par l'intégration de théories spécifiques et de résultats d'études scientifiques.

La procédure de qualification ad hoc a été élaborée à partir du modèle de savoir évoqué ci-devant et des conditions énoncées dans les plans d'études cadres pour les responsables de la formation professionnelle. La procédure comprend cinq parties (voir le grand tableau à la page suivante):

»

**Informations sur la procédure de qualification complémentaire (PQC)** destinées à toutes les personnes et les institutions intéressées (informations disponibles sur Internet, séances d'information de l'IFFP, documentations à l'intention des enseignants et des directions d'écoles, etc.)

**Informations sur les filières de formation** destinées à toutes les personnes et les institutions intéressées (informations disponibles sur Internet, séances d'information de l'IFFP, documentations à l'intention des enseignants et des directions d'écoles, etc.)

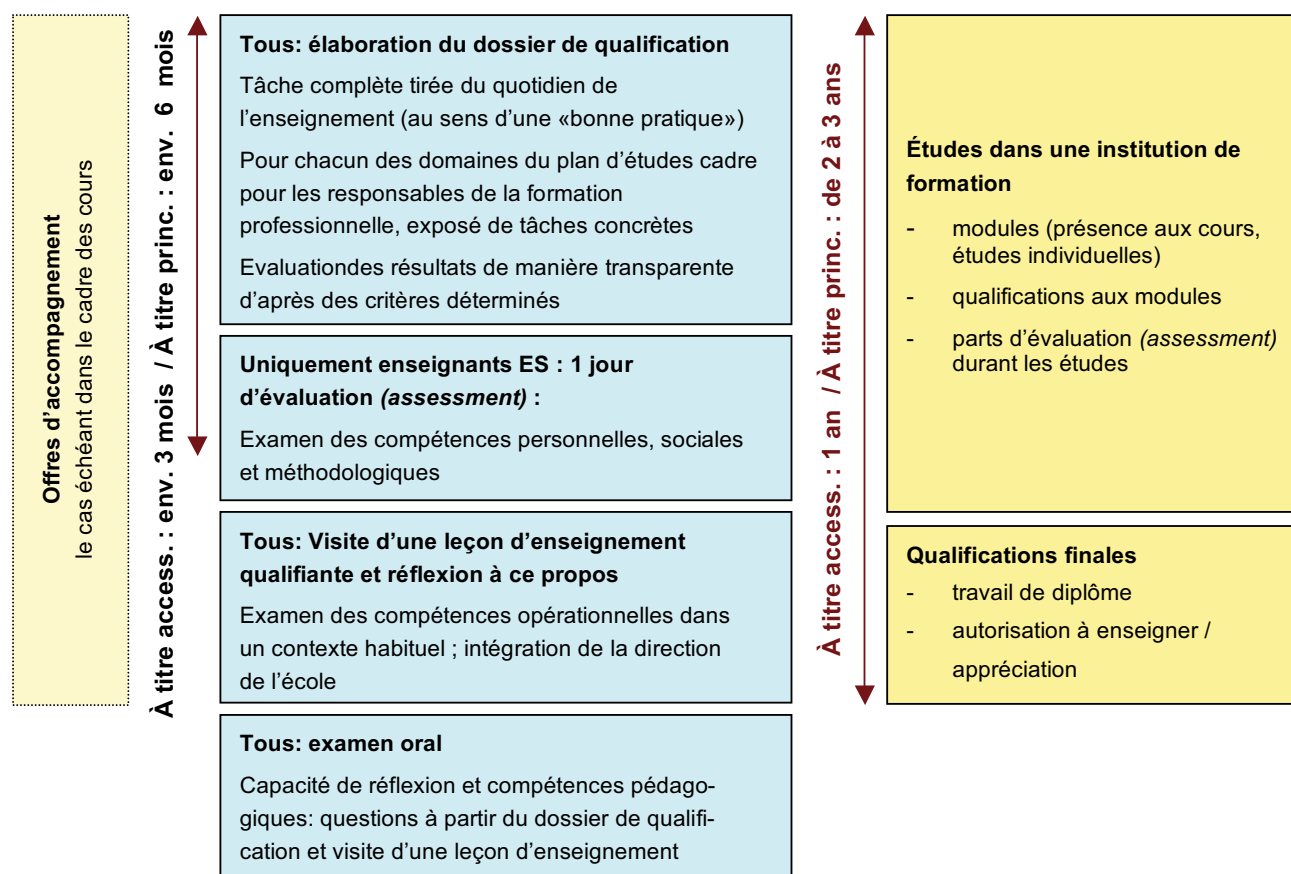
**Inscription concernant la PQC à l'IFFP**

Admission conformément à la LFPr et à l'OFPr

**Inscription à la filière d'études**

Admission en fonction de l'institut de formation

**Bilan obligatoire:** informations complémentaires sur la PQC et éventuellement aussi sur d'autres possibilités de formation. Soutien durant la phase initiale de l'élaboration du dossier de qualification.



**Réussite / Echec**

Dossier de qualification: possibilité de l'améliorer (FX)

Pour le reste: répétition unique des parties de qualification non (encore) réussies (éventuellement sous certaines conditions)

**Réussite / Echec**

Répétition unique des modules de qualification non (encore) réussis

- Pour tous les intéressés, situation initiale et conditions d'obtention de diplôme comparables
- Procédure de qualification confiée à l'IFFP en tant que centre de compétence national de l'OFFT
- Institutions et filières de formation autorisées par l'OFFT pour les enseignants des écoles professionnelles
- Offres de formation continue axées sur les besoins et pluralité des prestataires et des institutions



**1. Bilan. Le bilan obligatoire se déroule en groupe.** Il sert à clarifier les questions relatives à la procédure de qualification, à connaître les exigences attendues du dossier de qualification, à se familiariser avec les tâches et avec les indicateurs de mesure et à susciter des questions et des éclaircissements sur la base d'un premier exemple. Le bilan est effectué pour chaque candidat; le cas échéant, les lacunes sont mises en lumière.

**2. Dossier de qualification.** Le dossier de qualification est traité individuellement et nécessite entre trois et six mois selon la caté-

***La procédure de qualification complémentaire concerne uniquement les enseignants disposant d'une expérience pédagogique supérieure à cinq ans.***

gorie d'enseignant envisagée. Le candidat a pour tâche de concevoir, au sens d'une «bonne pratique», une unité d'enseignement tirée de son quotidien d'enseignant, laquelle se réfère à une future séquence de formation créée de toutes pièces. Cette unité d'enseignement a pour but d'attester les différentes compétences pédagogiques conformément au plan d'études cadre pour les responsables de la formation professionnelle :

- planification, organisation et examen des unités d'enseignement ;
- saisie, évaluation et encouragement des compétences ;
- théorie et pratique ;
- interaction et communication avec les groupes pédagogiques et au sein du collège des enseignants ;
- participation compétente dans le contexte de la formation professionnelle, collaboration avec d'autres responsables de la formation professionnelle ;
- capacité de réflexion, ressources individuelles, développement personnel.

**3. Évaluation (assessment).** Une évaluation est prévue pour les enseignants à titre principal afin d'examiner leurs compétences

## DÉFINITION DE LA QUALIFICATION COMPLÉMENTAIRE

Par «qualification complémentaire», on entend une procédure d'examen conçue de manière spécifique. L'examen porte sur les objectifs prescrits par le plan d'études cadre pour les responsables de la formation professionnelle, sur les contenus et les standards en vigueur. Pour chaque catégorie d'enseignant, il existe une procédure d'examen adaptée aux standards correspondants. Une attestation reconnue concernant la qualification en pédagogie professionnelle est décernée à tout enseignant ayant achevé la procédure avec succès. Cette possibilité d'obtenir une qualification complémentaire spécifique sera offerte durant cinq ans (probablement dès l'automne 2010 et jusqu'en 2015).

### ***Pourquoi Sonja B entend-elle obtenir a posteriori un diplôme en pédagogie professionnelle?***

*Cela fait neuf années que Sonja B. (50 ans) a débuté sa carrière d'enseignante dans une école professionnelle en tant que formatrice des éducatrices de la petite enfance. Aujourd'hui, son enthousiasme et son engagement dans l'enseignement n'ont pas décliné; après avoir été mère au foyer, son activité actuelle représente la seconde charge importante assumée par elle.*

*Institutrice diplômée, elle a exercé sa profession au niveau primaire inférieure dans une classe mixte. Six ans plus tard, Sonja B. s'étant mariée, elle a interrompu son activité professionnelle pour se consacrer à sa famille. Mère de trois enfants âgés aujourd'hui de 24, 21 et 17 ans, elle a décidé, à 30 ans, d'entreprendre des études universitaires de pédagogie et de psychologie.*

*Étudiante à temps partiel et enseignante occasionnelle, il lui a fallu presque dix ans pour obtenir son diplôme. Dans sa commune de domicile, elle s'est également engagée en faveur de la mise en place d'une garderie pour enfants où elle a assuré un part de l'enseignement.*

*L'institut de formation pour la petite enfance l'a approchée pour donner des cours dans des branches professionnelles, et c'est avec plaisir qu'elle a accepté de relever ce défi. Seule ombre au tableau: ne disposant pas de la qualification en pédagogie professionnelle requise, elle a dû accepter des conditions salariales moins favorables que ses jeunes collègues engagées dans la même école. C'est ce qui l'a poussée à décrocher a posteriori un diplôme en pédagogie professionnelle.*





*Regula Künzi-Minder, chargée de cours à l'IFFP et responsable de la filière d'études réservée aux enseignants des écoles supérieures, endosse la responsabilité des projets partiels 1 et 4. [regula.kuenzi-minder@ehb-schweiz.ch](mailto:regula.kuenzi-minder@ehb-schweiz.ch)*

*Stefan Burri est responsable de projets à l'OFFT et gère les projets partiels 1 et 4; [stefan.burri@bbt.admin.ch](mailto:stefan.burri@bbt.admin.ch)*

sociales, personnelles et méthodologiques. Ces facteurs de compétence ne pouvant être mis en évidence de manière satisfaisante ni lors d'une procédure écrite ni lors d'une situation d'enseignement choisie personnellement, il convient de les prendre en considération lors de la procédure d'examen.

**4. Visite d'une leçon et réflexion.** Chaque enseignant prépare une unité d'enseignement, l'exécute devant l'équipe d'experts et fait ensuite sa réflexion par oral. La visite et la phase de réflexion ont lieu dans l'école habituelle de l'enseignant; un membre de la direction de l'école est présent en tant que co-expert lors de l'évaluation de la compétence professionnelle.

**5. Examen oral.** La procédure s'achève par un examen oral qui permet de poser au candidat des questions sur le dossier de qualification, sur l'évaluation (assessment) ou sur la visite de la leçon et sur le contexte de l'école professionnelle concernée.

### **Qualification non réussie – qualification réussie**

L'évaluation de l'ensemble des parties d'examen s'opère d'après les critères de la déclaration de Bologne (A à F). Deux tâches au maximum du dossier de qualification peuvent être améliorés une seule fois. Deux appréciations insuffisantes équivalent à une note insuffisante pour l'ensemble du dossier de qualification.

**Une évaluation est prévue pour les enseignants à titre principal dans le but d'examiner leurs compétences sociales, personnelles et méthodologiques.**

Tous les examens partiels (dossier de qualification, évaluation [assessment], visite d'une leçon et réflexion, examen oral) jugés insuffisants sont répétés une seule fois. Des conditions peuvent être posées en ce qui concerne l'admission à un second examen.

Celui qui réussit la procédure dans son

ensemble reçoit de l'OFFT une attestation relative à la procédure de qualification en pédagogie professionnelle et dispose dès lors de la qualification formelle pour enseigner la branche correspondante.

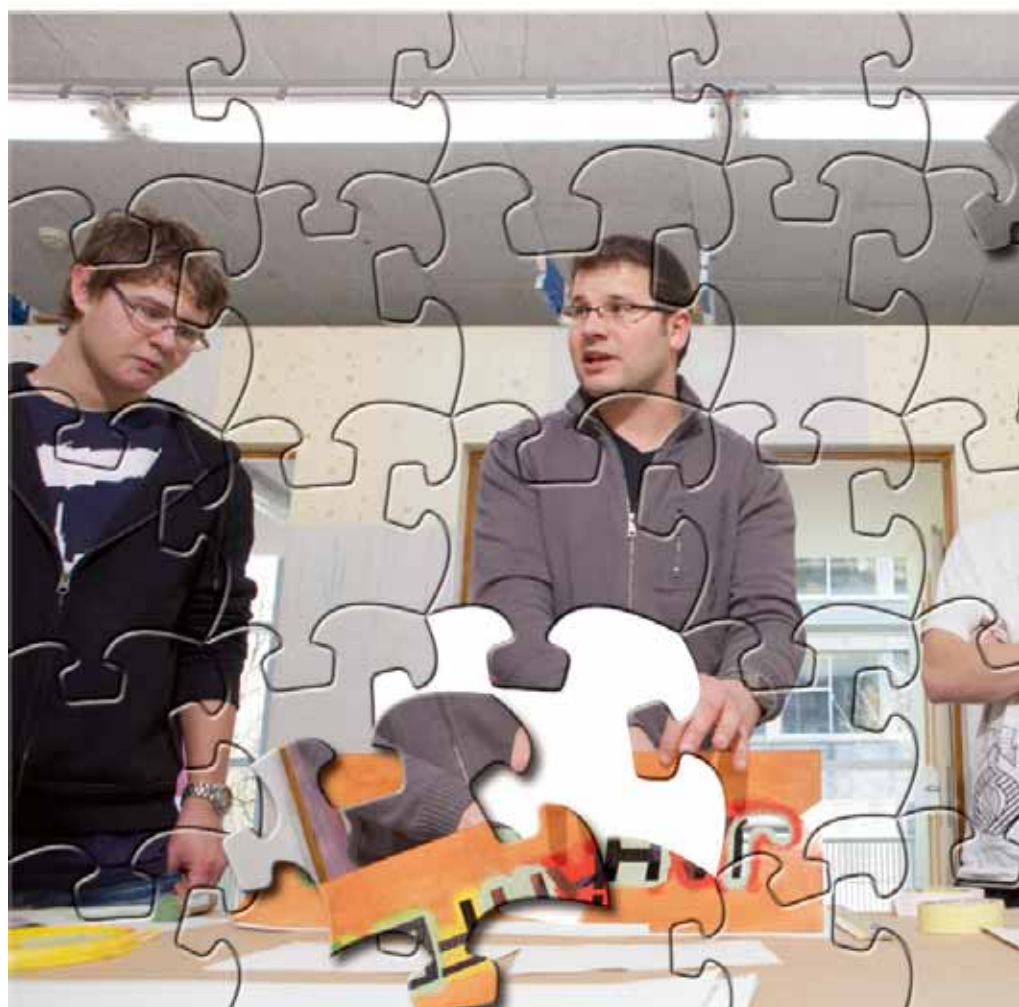
### **Informations et procédure d'inscription**

Des travaux préliminaires en vue de la mise en œuvre de la procédure de qualification ad hoc se déroulent actuellement. La première procédure doit démarrer à l'automne 2010 déjà. Des informations sur la procédure d'inscription, les conditions d'admission, les coûts et d'autres renseignements seront publiés sur le site de l'IFFP ([ehb-schweiz.ch](http://ehb-schweiz.ch)) dès le milieu de cette année. La procédure d'examen sera en outre présentée plus en détail aux ensei-

gnants et aux directions des écoles intéressées lors de séances d'information spécifiques. Les dates seront publiées dès qu'elles auront été fixées.

### **PROJET PARTIEL 5 : VALIDATION DES ACQUIS EN PÉDAGOGIE PROFESSIONNELLE**

Le projet partiel 5 doit permettre aux enseignants concernés non seulement d'obtenir une qualification en pédagogie professionnelle, mais aussi de faire valider leurs acquis. Pour l'heure, on procède à une comparaison des procédures existantes et à l'examen de nouveaux concepts. La mise en œuvre proprement dite de ce projet partiel est prévue pour 2011 au plus tôt. L'OFFT informera à ce sujet dès que la procédure et les processus auront été élaborés.



Pour rappel, l'OFFT et la CDIP/CSFP se sont fixés pour objectif d'élaborer à l'intention des enseignants concernés des conditions générales simples, transparentes et axées sur la pratique, de mettre sur pied pour eux des offres de qualification complémentaire et de fournir un soutien aux offices, aux directions des écoles et aux enseignants. Le projet et ses projets partiels présentés ici offrent aux enseignants, aux institutions et aux autorités l'occasion de combler des lacunes en matière de qualification professionnelle et de qualification en pédagogie professionnelle. Il permet aussi aux enseignants concernés d'obtenir un diplôme reconnu et de doter leur activité pédagogique d'une plus-value qualitative.





# *Chère Pia, tout cela n'est pas très réjouissant*

*Ces dernières semaines, Pia et Marie, dans leur échange de courriels, ont été particulièrement critiques à l'égard des accords de Bologne, des obligations de formation continue et des séminaires dont l'animation laisse fortement à désirer.*

Texte anonyme

Bologne règne sur le monde de l'enseignement, tous prônent la qualité, on la mesure avec des crédits et des titres en anglais. Dans ce monde de l'enseignement moderne, des valeurs traditionnelles sont abandonnées pour laisser la place à des normes d'évaluation et des critères de qualité. Ce que vivent les enseignants de la «vieille école», qui se retrouvent entre deux chaises dans cette course à la modernité, n'intéresse pas grand monde. Les écoles professionnelles doivent rehausser leur statut, la formation professionnelle doit être (re)valorisée – mais personne ne sait où les directions d'écoles doivent trouver d'un coup de baguette magique tous ces enseignants hautement qualifiés et disposant d'une expérience pratique exceptionnelle.

L'échange de courriels des deux enseignantes que nous publions ici doit illustrer les remarques qui précèdent. Il ne s'agit pas d'un plaidoyer en faveur de l'hostilité que certains enseignants, qui croient tout savoir et savoir tout faire et qui estiment ne rien pouvoir apprendre de nouveau, manifestent à l'égard des mesures de formation continue. Mais les situations décrites ne sont pas inventées!

## **Objet: Trajet en train à Zurich avec Fritz**

Chère Marie,

Hier, dans le train, j'ai rencontré Fritz, notre ancien camarade de classe. Nous allons les deux à Zurich pour y suivre un cours de formation continue, moi de manière volontaire, lui plutôt forcé. Il enseigne depuis longtemps des branches professionnelles dans une EP et doit maintenant, pour pouvoir continuer à enseigner, faire une «vraie» formation d'enseignant!

Il a d'abord dû réussir sa maturité professionnelle, et maintenant, il doit rattraper les cours pédagogiques. Ce qui est totalement fou, si jamais il échoue à l'examen, c'est que toute son existence sera remise en question. Et ceci alors qu'il enseigne dans cette école depuis près de vingt ans sans diplôme pédagogique et qu'il ne peut donc certainement pas retourner à son métier d'origine de relieur. Je ne lui ai pas demandé pourquoi il ne s'était pas préoccupé plus tôt de suivre une formation continue; mais je me suis demandé quelles sont les directions d'écoles qui acceptent une telle situation.

## **Objet: Fritz et l'enseignement**

Chère Pia,

Salue bien Fritz de ma part ... comme le temps passe vite!

Concernant ta remarque sur les directions d'écoles, je ne peux que dire qu'elles sont







déjà contentes si elles trouvent quelqu'un qui veut bien enseigner les branches professionnelles. Quel est l'artisan qui peut se permettre de manquer une demi-journée ou une journée dans son entreprise parce qu'il enseigne dans une école?

Peu de professionnels passent complètement de l'entreprise à l'école. La plupart qui enseignent les branches professionnelles aiment leur métier et ne veulent pas l'abandonner. Lorsqu'on les «force» à suivre une formation continue, ils partent...

#### Objet: Salutations de Fritz

Chère Marie,

Hier, j'ai refait le trajet à Zurich avec Fritz; il te salue aussi et m'a chargée de te dire qu'en effet, le temps passe vite, 27 ans déjà ... ;-)))

Combien de discussions très animées n'avons-nous pas eues à l'époque sur la question de la formation continue des enseignants, le pour et le contre, sachant que le sujet est délicat est difficile... puisque nous sommes super critiques, que nous savons tout mieux que les autres...

Te souviens-tu à quel point j'ai irrité les autres avec mon «obsession» pour les cours de perfectionnement, comment les autres se sont moqué de moi, ont ri de mes arguments? Maintenant que je retourne à l'université, mon enthousiasme en a pris un coup. Nous courons après les crédits, remplissons des listes de présence, nous attelons à obtenir des certificats d'équivalence, de performances... Parfois, je me demande pourquoi je m'échine à suivre cette formation lorsque je vois ce qui se passe.

- Hier, un des professeurs a refusé d'entendre notre exposé final. Il nous a demandé de discuter d'abord avec lui les feedback négatifs qui avaient été remis sous forme anonyme et qui nous avaient été demandés à des fins d'évaluation. Heureusement qu'un co-étudiant a été

assez malin pour éviter le pire... il a prétendu que tous n'avaient pas été contacté pour cette évaluation et que les feedback ne pouvaient donc provenir que d'une petite minorité d'entre nous... Le comble: les deux professeurs de ce cours ne pouvaient pas assister personnellement à tous nos exposés et ils ont nommé un co-étudiant pour s'occuper des surnuméraires (dont je faisais par

#### *Quel est l'artisan qui peut se permettre de manquer une demi-journée ou une journée dans son entreprise parce qu'il enseigne dans une école? Marie*

bonheur partie). Je ne te dis pas qui l'a réussi sans problème et qui doit revoir sa copie!

- Sur un de mes travaux, il a été noté que mon allemand est lacunaire; cette remarque ou critique était formulée en trois phrases avec cinq fautes d'orthographe...
- Nous discussions de l'obligation d'utiliser le «bon allemand» dans nos cours. Un étudiant a objecté que certaines choses importantes étaient plus faciles à faire passer en suisse-allemand, raison pour laquelle il utilise souvent la langue maternelle, le dialecte, lorsqu'un sujet s'avère assez émotionnel. Le professeur n'a pas réagi à cette déclaration. Il n'a pas jugé utile de dire que cela désavantage les apprentis «d'une autre langue» qui ne comprennent pas le dialecte.

#### Objet: Peur de parler

Chère Pia,

Tout cela n'est pas très réjouissant... Et toi, ne dis-tu rien? Cela m'étonnerait beaucoup. J'ai souvenir que tu étais une de celles qui réclamaient haut et fort! J'étais fière de toi, mon amie, membre d'un groupe révolutionnaire et qui savait se défendre. En te lisant, j'ai l'impression que tu remplis bravement des listes de présence

»

et que tu te laisse impressionner... cela ne te ressemble pas!

**Objet: Sécurité de l'emploi**

Chère Marie,

Parfois, je m'étonne moi-même. Il me semble qu'en route, j'ai perdu une grande partie de mon courage. Probablement lorsqu'on m'a discrètement fait savoir que le fait d'élever trop souvent la voix n'était pas du tout apprécié, que les professeurs sont toujours aussi les examinateurs, qu'ils peuvent nous faire échouer ou nous demander de passer d'autres épreuves pour prouver nos capacités. Et il paraît qu'ils aiment le faire et qu'ils le font souvent...

Dans le passé, les choses n'étaient pas très différentes, mais peu d'étudiants échouaient, un examen ou un exposé final n'était pas synonyme d'exécution! Une université n'était pas particulièrement bonne si peu d'étudiants y réussissaient leurs études, en remplissaient les critères sévères de sélection, non, elle était bonne lorsqu'elle engageait des professeurs intéressants, qui tentaient de nouvelles approches. Les temps ont bien changés...

Nos professeurs sont en partie ceux qui, il y a vingt ans, prônaient la révolution dans le monde. Dans leurs cours, nous ne devons pas remplir chaque fois des listes de présence, parce que cela a un côté «répressif», non, ils contrôlent par sondage. Ce qui signifie que l'on ne peut jamais manquer... :-( Excuses-moi d'être aussi négative aujourd'hui, mais je viens d'apprendre qu'un de mes camarades étudiants, qui enseigne depuis une éternité, vient de louper son examen pratique. Il était un de ses «dos argentés» qui avait beaucoup d'expérience.

**Objet: Muselière et ulcère à l'estomac**

Chère Pia,

Je suis choquée. Mais comment peux-tu être détendue dans une telle atmosphère, avoir l'esprit ouvert pour apprendre de nouvelles choses? C'est vrai, dans le

passé, l'université était bien plus agréable. Je ne t'envie pas et je te souhaite beaucoup de courage et de persévérance pour continuer.

Dis-moi un peu où en est Fritz? Est-ce que tu l'as revu, a-t-il son diplôme pédagogique en poche?

**Objet: Nuages noirs et le blues...**

Chère Marie,

La semaine dernière, j'étais vraiment démoralisée et je n'avais personnes à qui me plaindre! Heureusement, je vais mieux. Il y a bien sûr aussi des cours dans lesquels j'apprends beaucoup, où nous recevons de nouveaux «inputs», où on nous enseigne de nouvelles approches, des idées pour varier notre enseignement, etc.

Ce qui me manque un peu, ce sont les échanges et la différenciation interne toujours d'actualité. Bien sûr qu'elle est difficile, qu'elle demande un effort, mais ça marche ... et faciliterait beaucoup de choses. Comme il serait intéressant de comparer les divers supports qu'utilisent les «nouveaux» et les «anciens» pour se préparer, si nous pouvions en discuter les avantages et les désavantages au lieu de n'assister qu'à leur présentation. Entre parenthèses: j'ai lu un article intéressant sur la validation des acquis. C'est avec ce sérieux qu'il faudrait aussi organiser les formations continues des enseignants des écoles professionnelles! Que j'aimerais donc pouvoir faire valider et attester les branches que j'ai déjà suivies trois ou quatre fois en faveur d'un autre domaine. Ou de prouver, par un travail individuel, ce que j'ai déjà accompli, ce que je sais faire, plutôt que de suivre en soupirant les modules obligatoires...

**Objet: Nos vacances**

Chère Pia,

Nous partons bientôt en vacances. Mais avant de partir, voici encore quelques petites histoires pour te «consoler» et te montrer que d'autres cours de formation conti-

nue ne tiennent pas non plus la route:

- Un professeur à l'université de ma fille a réduit de plus de moitié l'obligation d'attester les compétences acquises lorsqu'il s'est aperçu qu'il devait s'occuper de plus de vingt étudiants. Si les étudiants l'avaient su, il aurait eu plus de 40 personnes dans son groupe. Les vingt qui s'étaient désinscrits au début l'ont fait parce qu'ils n'auraient pas pu consacrer le temps nécessaire – très important - pour rassembler leur dossier... Lors de leur première rencontre, ce professeur leur a dit qu'il n'était pas prêt à passer toutes ses vacances de Noël à corriger des travaux et que c'est pour cela qu'il allait réduire le nombre des acquis à prouver...
- Une jeune pédagogue, dans un cours de formation continue, a déclaré à un de mes collègues qu'il n'avait sans doute plus aucune chance de pouvoir enseigner dans un gymnase puisqu'il n'a qu'un diplôme et pas de master. Qu'en plus, il n'était pas possible d'assumer

---

***Maintenant que je retourne à l'université, mon enthousiasme en a pris un coup.*** Pia

---

la responsabilité de son manque de connaissances en informatique. Que ses élèves ne le respecteraient certainement pas. Qu'aujourd'hui, ce sont des compétences qui sont demandées...

**Objet: Fritz**

Chère Marie,

Merci pour ton empathie. Enfin, j'ai réussi ma formation et j'ai mon diplôme en poche, y compris un titre redondant en anglais...;-:))))





Je me réjouis donc beaucoup de prendre enfin des vacances!!!!!!

Tu m'as demandé comment va Fritz? Il a décidé d'abandonner l'enseignement et d'occuper un poste dans l'administration de l'école. Il a entendu trop «d'histoires» qui l'ont fait réfléchir. Il a perdu tout son élan et son courage après avoir échoué à l'examen d'un module. Il ne voulait pas refaire une deuxième fois l'expérience. En particulier, comme il le dit justement, qu'il n'aurait sans doute aucune peine à expliquer à un employeur potentiel pourquoi il a interrompu ses études, mais qu'il ne sait vraiment pas comment expliquer, après des années d'enseignement, pourquoi il a échoué à un examen de formation complémentaire en pédagogie.

Bref... Je m'imagine que ce n'est pas cela que visaient les inventeurs de toutes les nouvelles ordonnances de formation et normes de qualité... mais que c'est vraiment la qualité des écoles qui leur tenait à cœur. Selon le dicton «Là où l'on coupe des bûches, les copeaux volent», Fritz s'est donc retrouvé parmi les copeaux...

#### **Objet: Félicitations!**

Chère Pia,

Félicitations pour ton nouveau «titre»! J'espère que ton salaire et ton renom s'en ressentent...

Je suis triste de ce qui arrive à Fritz mais heureusement, la direction de son école semble le comprendre et le soutenir. C'est fou quand même, toute cette histoire.

A dimanche, à l'aéroport...

#### **Objet: Salaire...**

Chère Marie,

Titre et salaire ne sont malheureusement pas synonymes. Cette formation continue m'aurait sans doute apporté quelques avantages financiers, mais cela dépend du canton dans lequel on enseigne. Moi, je travaille dans un canton où seule la formation pour enseigner dans un gymnase compte

pour quelque chose... donc balle-peau côté salaire! Pendant ma formation, mon salaire était gelé, il va maintenant augmenter de deux classes. Mais cette augmentation me fait perdre un palier... en plus des paliers gelés pendant ma formation. Aujourd'hui, je gagne donc moins que si j'avais gardé mon «ancien» job... On m'a dit que cela allait se rééquilibrer dans trois ans... qu'il y aurait des augmentations réelles ... j'attends de voir!

Je vais quand même t'inviter à la fête que j'organise pour célébrer mon diplôme, un repas qui aura lieu le premier soir de nos vacances... L'endroit ? Motus et bouche cousue pour le moment.

A bientôt

Pia

# Les tableaux numériques révolutionnent-ils l'enseignement?

Texte de Gabriele Graube et Susanne Kannenberg

Foto: photocase/view7

Jusqu'à présent, les tableaux blancs interactifs (TBI) sont relativement peu utilisés dans les écoles publiques en Allemagne. À l'exception d'une école secondaire à Braunschweig que la Fondation des citoyens a totalement équipée en 2007 de TBI venant compléter les tableaux noirs déjà installés dans les classes. Simultanément, des formations ont été organisées et une étude scientifique a été menée de 2007 à 2009, à laquelle tous les élèves (n=485) et tous les enseignants (n=35) ont pris part. Tous ont été interrogés trois fois: au début du projet, après six mois, et après 18 mois. Cette étude avait pour but de répondre à la question de savoir quelle plus-value cette technologie apporte aux processus d'enseignement et d'apprentissage et quelles sont les conséquences qu'entraîne son utilisation généralisée. Nous vous présentons ci-après quelques résultats de cette étude, ainsi que les arguments pour et contre les TBI. À la fin, vous trouverez quelques remarques concernant des éléments d'organisation et des recommandations pratiques pour l'utilisation de ces tableaux.

## LES COURS DEVIENNENT-ILS PLUS INTÉRESSANTS POUR LES ÉLÈVES?

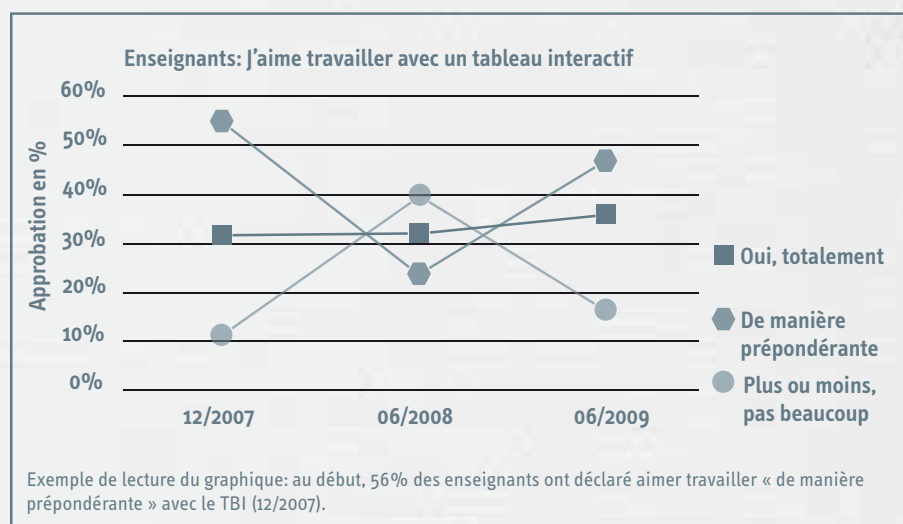
On a demandé aux élèves si le tableau interactif augmentait leur intérêt pour les cours. Au début du projet, 40% ont répondu que leur intérêt était fortement lié à l'utilisation du TBI. Après un certain temps, cette réponse n'était plus donnée que par 22% des jeunes. Ce développement indique que les changements de motivation et d'intérêt sont liés à la nouveauté du média et que

seuls des effets à court terme en résultent. On a ensuite demandé aux élèves ce qui est – fondamentalement – important pour leur intérêt au niveau des cours. Plusieurs réponses étaient possibles: le thème, l'enseignant, l'état personnel du moment et le TBI (choix multiple). Il s'est avéré que ce n'est pas le tableau interactif qui était cité en premier. Pour les élèves, c'est le thème qui est le plus important: pendant toute la période de l'étude, 77% des élèves l'ont indiqué comme facteur déterminant pour leur intérêt. La deuxième place est occupée par l'enseignant, avec 43% des réponses,

et l'état personnel du moment avec près de 40%, chiffres restés stables pendant toute la période de l'étude. C'est ensuite seulement et à bonne distance que se place le TBI, dont l'importance a diminuée pendant l'étude (de 34% à 26%).

## EST-CE QUE LES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN MATIÈRE DE MÉDIAS AUGMENTENT?

L'étude n'est pas en mesure de confirmer cette attente des fabricants. Nous constatons que les élèves évaluent de manière de plus en plus différenciée leurs capacités





*Que signifie équiper complètement une école avec des tableaux blancs interactifs? Une étude - encore non publiée - dans une école de Braunschweig a soumis à un test pratique les promesses des fabricants. Résultat: seule une partie des attentes se confirment.*



**Gabriele Graube** est privat-docent à l'Université de Braunschweig, Institut des sciences de l'éducation, Département formation continue et médias; g.graube@tu-bs.de. **Susanne Kannenberg** est depuis 2008 collaboratrice scientifique au Département médias et formation continue de l'Université de Braunschweig.

à utiliser les nouveaux médias – un développement positif. Pendant la période de l'étude, la part des élèves qui estimaient comme très bonnes leurs aptitudes sur un ordinateur a diminuée de 55 à 46%. A remarquer que les élèves plus jeunes s'estimaient plus capables que les élèves plus âgés. Par ailleurs, les garçons évaluaient leurs compétences en matière de médias comme nettement supérieures à celles des filles. Au cours des mois, cette différence s'est amenuisée: au début de l'étude, 63% des garçons étaient parfaitement convaincus de leurs compétences sur un ordinateur, alors que ce chiffre n'était que de 44% pour les filles. Six mois après, les garçons n'étaient plus que 51% et les filles 40% – chiffres qui ont aussi été relevés après 18 mois.

### LES ENSEIGNANTS AIMENT-IL TRAVAILLER AVEC UN TBI?

Avoir du plaisir à travailler avec un média est un facteur important pour son acceptation. Ce plaisir ne naît pas du média lui-même, mais des expériences positives en l'utilisant. Il faut donc qu'un développement des compétences l'accompagne. Dès le début, un tiers des enseignants a déclaré avoir beaucoup de plaisir à travailler avec un TBI – un chiffre qui n'a pratiquement pas changé au cours de l'étude (voir le

### LE TBI

Le tableau blanc interactif est une combinaison d'éléments matériels et de logiciels. Il est constitué d'un tableau blanc tactile sur lequel est projeté l'écran d'un ordinateur qui lui est connecté; le pilotage se fait par toucher du doigt ou avec un crayon spécial. On peut aussi lui ajouter d'autres composants, par exemple des microscopes électroniques. Selon Wikipédia, près de 1,5 million de salles de classes sont équipées de TBI dans le monde. Une étude réalisée en Allemagne, publiée début 2008, indique que 26'000 tableaux interactifs sont déjà installés dans les écoles de ce pays, et près de 500'000 dans les écoles en Angleterre. Ces tableaux remplacent peu à peu le tableau noir traditionnel et 60% des écoles anglaises utilisent des TBI pour l'enseignement.

graphique). Le nombre des enseignants qui avaient une attitude ambivalente à l'égard du TBI a été beaucoup plus fluctuante: au début, la proportion des «positifs» était relativement élevée, avec 56%, chiffre qui a considérablement diminué à 24% au cours des premiers six mois pour remonter à 47% après 18 mois. Dans le groupe des enseignants qui ont coché la réponse «plus ou moins», c'est un développement contraire qui s'est produit: de 12% au début, leur nombre a augmenté à 43%, puis

a diminué à 16% au cours de la troisième période de l'étude.

### LE TABLEAU INTERACTIF REMPLACE-T-IL D'AUTRES MÉDIAS?

Les résultats ont montré que le TBI a gagné en importance au cours de l'étude. Au début, il était utilisé par 40% des enseignants, puis par 69% à la fin de l'étude. Parallèlement, la plupart des élèves souhaitaient pouvoir travailler plus fréquemment avec ce tableau (80% environ au début, 75% par la suite). Pendant la même période, l'utilisation des autres médias a fortement baissé et c'est le rétroprojecteur qui en est le grand perdant. Alors qu'il était encore employé assez souvent par 40% des enseignants au début, il ne l'était plus que très occasionnellement après 18 mois. Le tableau noir classique a également été relégué: au début, 40% des enseignants l'utilisaient encore, alors qu'après 18 mois, ils n'étaient plus que 10%. Dans le même temps, le nombre des enseignants qui n'utilisent jamais le tableau noir est passé de 8% à 32%. Si le tableau noir classique n'a certes pas totalement été éliminé, il n'en demeure pas moins qu'il est beaucoup moins utilisé qu'auparavant.

### «LES TABLEAUX INTER-ACTIFS PEUVENT AMÉLIORER L'ENSEIGNEMENT»

*En 2002, Walter Bächler a été le premier enseignant en Suisse à utiliser un tableau interactif dans ses cours. Ce pionnier estime que dans dix ans, plus de la moitié des salles de classe en Suisse disposeront de cette technologie.*



Walter Bächler a enseigné pendant 35 ans au secondaire II, dont neuf ans comme directeur d'école. En 2002, il a installé un tableau interactif dans sa classe. Par la suite, il a «de temps en temps eu plus de journalistes que d'élèves dans la classe !». Depuis trois ans, Walter Bächler est consultant en techniques de présentation; [walter.buechler@mobilwerke.ch](mailto:walter.buechler@mobilwerke.ch)

**Vous avez enseigné pendant près de cinq ans avec un tableau interactif. Quelle est l'utilité de ce média?** Du point de vue des élèves, un tableau interactif – lorsqu'il est bien utilisé – contribue à l'amélioration de l'enseignement. Ce média permet à un enseignant de traiter du matériel didactique de manière appropriée et de le présenter sous une forme attrayante. Il permet aussi un accès au matériel en dehors des horaires et des lieux de cours, ce qui est très intéressant lors des répétitions. Pour l'enseignant, les liens qu'il peut tisser entre divers supports de cours publiés sur Internet ou du matériel préparé au niveau électronique sont bien plus faciles à réaliser qu'auparavant: l'ordinateur, le beamer, la chaîne hi-fi, le rétroprojecteur, le tableau noir – tous ces médias sont rassemblés en un. Le fait de pouvoir archiver très facilement certaines séquences et de les réutiliser par la suite est aussi très utile. Il existe d'ailleurs déjà des réseaux inter-écoles pour l'échange d'idées élaborées spécialement pour ce média.

**Avec quelle fréquence utilisez-vous ce tableau interactif?** Dans près d'un tiers de mes cours. Le reste du temps, mes élèves travaillaient en groupe ou je choisissais d'autres formes. A mon avis, le tableau interactif convient particulièrement lorsqu'il s'agit de transmettre des connaissances approfondies, c'est-à-dire pour la partie frontale de l'enseignement, en général au début d'une séquence. Un tableau interactif est aussi très utile pour résumer un thème. Mais il ne doit pas remplacer ou évincer d'autres méthodes. Des tableaux interactifs peuvent aussi être utilisés comme places de travail pour des groupes.

**Vous avez lu l'étude réalisée au sujet des tableaux interactifs dans une école de Braunschweig. Qu'en pensez-vous?** Cette étude fournit une bonne base de discussion et elle a certainement été menée avec sérieux. Elle souligne un point que je trouve aussi tout à fait central: un tableau interactif ne fait pas subitement de mauvais enseignants de bons enseignants! L'utilisation de ce tableau doit être intégrée judicieusement du point de vue pédagogique et demande non seulement une formation technique, mais aussi pédagogique et didactique. La valeur informative de cette étude est un peu limitée du fait qu'elle reflète la situation dans une école secondaire d'une ville en Allemagne. Je connais assez bien les conditions scolaires en Allemagne; à la différence de la Suisse, l'enseignement dans ce pays a une dimension plus éducative et disciplinaire que chez nous. Dans cette étude, il me manque aussi le point de vue des élèves.

**A mon avis, les résultats de l'étude de Braunschweig sont aussi influencés par le fait que d'un seul coup, toute l'école a été équipée de tableaux interactifs.** En effet. En général, les écoles introduisent ce média plus lentement. Peu à peu. Deux ou trois enseignants intéressés commencent à travailler avec ces tableaux et échangent entre eux leurs premières expériences. Je trouve cela judicieux, aussi du point de vue financier. Il y a cependant déjà des exceptions aujourd'hui, notamment lors de la construction de nouvelles écoles, que l'on équipe souvent complètement avec des tableaux interactifs. Cette solution – lorsqu'on la compare aux appareils périphériques habituels – s'avère plutôt moins chère que d'installer des tableaux noirs.

**Combien de salles de classe en Suisse disposent-elles d'un «tableau blanc interactif»?** Environ 2 à 3 pour-cent – beaucoup moins que dans de nombreux autres pays européens. Mais je suppose que cela va beaucoup changer ces dix prochaines années. D'ici 2020, la moitié des salles de classe seront certainement équipées de tableaux interactifs. En Angleterre, c'est déjà le cas de 85 pour-cent des classes.

**Ce développement va-t-il aussi se produire dans les écoles de formation professionnelle?** Oui, on peut partir de ce principe. Mais les possibilités des tableaux interactifs peuvent surtout être mises à profit lorsque les élèves et les enseignants travaillent régulièrement avec ce média. Dans le cas de la formation professionnelle, où les élèves ne viennent pas à l'école tous les jours et où une grande partie des enseignants travaillent à temps partiel, ces possibilités sont probablement plus limitées.

**Pouvez-vous nous indiquer les tableaux les plus importants qui se trouvent sur le marché?** A ma connaissance, il y a environ une douzaine de producteurs/fournisseurs de tableaux blancs dans le monde. En Suisse, le marché est dominé par «Promethean ActivBoard» et «Smartboard», suivis par «InterWrite» et «E-Beam».

**Ne faudrait-il pas attendre, avant d'acheter des tableaux interactifs, que des systèmes parfaitement au point soient mis sur le marché?** Non, ces systèmes sont parfaitement au point. Les premiers modèles ont été développés à la fin des années 80.

*Interview: Daniel Fleischmann*

## COMMENT LES ENSEIGNANTS ÉVALUENT-ILS LE RAPPORT ENTRE L'EFFORT À FOURNIR ET LE BÉNÉFICE DE TRAVAILLER AVEC UN TBI?

L'étude relève que les enseignants évaluent de manière assez critique l'effort à fournir pour préparer et assurer le suivi des cours avec un TBI comme support. Près de la moitié des enseignants ont déclaré que les possibilités offertes par ce tableau justifiaient l'effort de préparation et de suivi. Au cours de la période de l'étude, cette part a toutefois diminuée de 48 à 42%.

L'appréciation de l'effort pour utiliser un TBI dans les cours révèle une tendance inverse: au début, 28% des enseignants estimaient que cet effort n'était pas particulièrement grand. Après 18 mois, ce chiffre avait déjà augmenté à 58%, ce qui démontre que les enseignants, en l'utilisant de plus en plus souvent, ont acquis une certaine routine dans le travail avec ce tableau.

## LE TBI INCITE-T-IL À PRATIQUER PLUS FRÉQUEMMENT UN ENSEIGNEMENT FRONTAL?

Les personnes qui ont une attitude critique à l'égard des TBI utilisent souvent comme argument que cette technologie incite à pratiquer plus souvent un enseignement

curité des enseignants dans l'utilisation de ce nouveau média.

Simultanément, la part des travaux de groupe et de partenariat s'est aussi modifiée: une baisse de ces formes est constatée et plus de la moitié des enseignants ne les utilisaient plus que sporadiquement, alors que selon la réponse de 68% des enseignants, la fréquence des travaux individuels connaissaient une hausse significative.

## AUTRES REMARQUES ET RECOMMANDATIONS

L'introduction généralisée de tableaux blancs interactifs demande un effort permanent de formation. Les enseignants de l'école modèle de Braunschweig pouvaient choisir dans une offre de quatre types de formation: une introduction rapide de 20 minutes, une formation de base de quatre heures axée sur le fonctionnement du tableau, des séances de formation didactique et des formations d'expert. Pratiquement tous les enseignants ont au moins participé à une formation. 63% se sont décidés pour une formation didactique. Malgré cette forte participation, plus de la moitié des enseignants a demandé un soutien supplémentaire au niveau de la didactique des médias: «Formation didactique pour les enseignants! Exemples concrets pour l'utilisation des tableaux numériques dans les diverses disciplines. Du matériel pour les enseignants! Des logiciels ou du matériel numérique pour les cours!», c'est ce que les enseignants ont noté sur le premier questionnaire.

Dans le cadre de semaines de projet et de groupes de travail, mais aussi dans les cours, les élèves ont pu apprendre à utiliser des TBI. Après 18 mois, 28% des élèves souhaitaient encore recevoir un soutien supplémentaire de la part de l'école pour pouvoir travailler à l'aide de ces tableaux. Les écoles qui décident de s'équiper de tableaux numériques doivent avoir conscience de toutes les conditions que

cela requiert. Une introduction de TBI ne peut être réussie que si les nombreuses exigences au niveau personnel, technique et organisationnel sont remplies. Un autre point central: l'enseignement ne s'améliore pas uniquement en mettant à disposition un nouveau média! L'enseignant, avec ses compétences pédagogiques et professionnelles, reste déterminant pour un « bon enseignement ». Lors de l'introduction de tableaux interactifs, nous recommandons de veiller aux éléments suivants:

- Elaboration d'un plan de développement de la didactique des médias avec des objectifs concernant l'acquisition des compétences pour ce média et pour son utilisation.
- Interrelations basées sur la didactique des médias entre anciens et nouveaux médias.
- Offre permanente de formations axées sur le niveau de compétence pour les enseignants et les élèves.
- Elaboration, examen et adaptation du système de gestion du savoir interne et inter-écoles pour les matériaux utilisés avec des tableaux numériques.
- Développement de solutions globales plutôt qu'individuelles, y compris équipement de base informatique pour les élèves et les enseignants.

---

**Malgré leur forte participation à la formation, plus de la moitié des enseignants a demandé un soutien supplémentaire au niveau de la didactique des médias.**

---

frontal. L'étude n'a pu confirmer cette tendance que pendant la phase d'introduction. Au début, 72% des enseignants déclaraient pratiquer surtout un enseignement frontal, après six mois, leur part avait augmenté à 86 %. Mais après 18 mois, ils n'étaient plus que de 63%. Ce pourcentage important au début ainsi que sa hausse après six mois peut être due à une certaine insé-