

Apprendre pour enseigner

**La formation des maîtres
entre métier réel
et métier souhaité**

*Echos du 3^e forum sur la profession et la formation des enseignant-e-s primaires.
Mercredi 15 février 2006, Uni-Mail, Genève.*



Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,
Section des sciences de l'éducation.

Enseignement primaire,
Centre de Formation de l'Enseignement Primaire.



POST TENEBRAS LUX

Impressum :

Groupe d'organisation des forums sur la profession et la formation d'enseignant primaire, réunissant des membres de la Section des sciences de l'éducation (SSED), du Centre de formation de l'enseignement primaire (CeFEP), de la Société pédagogique genevoise (SPG) et de l'Association des étudiants de la licence mention Enseignement (ADELME).

Mandaté par les deux institutions partenaires : Direction de l'enseignement primaire (Département de l'instruction publique, Genève) & Section des sciences de l'éducation (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève).

Coordonné par : Jean-Luc Boesiger (directeur du Centre de formation de l'enseignement primaire) & Olivier Maulini (co-coordonnateur du Comité de programme de la licence en sciences de l'éducation mention Enseignement).

Contact :

jean-luc.boesiger@etat.ge.ch +41 22 309 35 40

Olivier.Maulini@unige.ch +41 22 379 91 78

Département de l'Instruction Publique

Enseignement primaire

Service de l'enseignement

Rue Jean Calvin 11 • 1211 Genève 3

Tél. +41 22 327 24 11 • Fax +41 22 327 24 55 • www.geneve.ch

Sommaire

Apprendre pour enseigner – Formation des maîtres, évolution du métier.	p. 4
Conférence : Formation des maîtres et professionnalisation : quelles évolutions ?	p. 6
Atelier 1 : Les ambitions de la formation : maître idéal ou idéal de l'enseignement ?	p. 10
Atelier 2 : Les démarches de formation : entre soutien et déstabilisation ?	p. 13
Atelier 3 : Les effets de la formation : qui en juge, et comment ?	p. 15
Atelier 4 : Les limites de la formation : que fait-elle de trop ou de pas assez ?	p. 18
A suivre ?	p. 20

Apprendre pour enseigner

Formation des maîtres, évolution du métier

Le contrat de partenariat entre le Département de l'instruction publique (Direction de l'enseignement primaire) et l'Université de Genève (Section de sciences de l'éducation de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation) a institué deux instances principales de régulation : le Groupe de coordination « chargé de coordonner le travail des deux institutions (...) et de préparer le cas échéant les décisions des instances compétentes » ; le forum annuel organisé par ce groupe « permettant d'associer à la réflexion les représentants de tous les milieux intéressés, notamment les associations professionnelles, les cadres, les services, l'ensemble des formateurs, les formateurs de terrain, les étudiants, les enseignants de la section des sciences de l'éducation ». Ce forum permet, à côté d'autres initiatives, « l'information et la consultation coordonnées des diverses instances concernées par la formation des enseignants ». La formation comme un tout : parce qu'il y a plus d'un rapport entre une formation initiale à laquelle contribuent les enseignants expérimentés et le perfectionnement professionnel que leur cahier des charges leur demande de viser.

Enseigner : un métier qui s'apprend !

Le premier forum sur la formation des maîtres a été organisé en juin 1998. Il a porté sur l'entrée dans le métier. La deuxième édition a eu lieu en novembre 2000. Elle a fait le point sur trois champs disciplinaires particuliers : environnement (géographie, histoire, sciences) ; éducation artistique (arts plastiques et musique) ; éducation physique. Le troisième forum s'est tenu le 15 février 2006 et a rassemblé 150 participants (enseignants, étudiants, chercheurs, cadres, formateurs de terrain, de l'Université, de Hautes écoles pédagogiques de Suisse romande) autour d'un thème plus global : les compétences et qualifications attendues (ou en passe de l'être) par et pour la profession. Si le métier d'instituteur est plus qu'une affaire de « vocation » et d'« application » de méthodes éprouvées, il faut apprendre pour enseigner, en tenant compte des pratiques existantes, des exigences nouvelles et des ambivalences d'une société qui attend beaucoup des enseignants primaires mais proportionne parfois la durée de leur formation à l'âge des enfants. Nous avons voulu nous projeter au-delà des hésitations du moment.

Il s'agissait de rassembler les acteurs de l'école autour de cette question : Comment penser le développement de la profession ? Plus concrètement : Quels devraient être les objectifs et composantes d'une formation à la pratique réflexive – compétences visées, savoirs à maîtriser, profil de l'enseignant qualifié ? Quelles démarches pourraient se développer : observation et intervention, ingénierie didactique, analyse des pratiques, tutorat, recherche-action, projets collectifs, accompagnement des personnes et des équipes, soutien à l'innovation ? Quelles conditions-cadres faut-il aménager : validation et reconnaissance des titres, contrôle et autocontrôle de la profession, rapport entre enseignement primaire, secondaire et tertiaire, paliers de qualification, mandat et formation des formateurs, partenariats entre les institutions ?

Nos attentes sont de plus en plus nombreuses : une formation théorique et pratique, généraliste et polyvalente, combinant action et réflexion, savoirs et compétences, éthique et techniques, approches didactiques et transversales, formation de base et capacité de se former. Chaque acteur, chaque institution ou corporation peut

fixer ses standards. Leur somme, on le sait, fait plus qu'une formation. Le forum devait poser la question de l'équilibre général et de la complémentarité entre formation initiale et continue des enseignants. Il devait remplir sa fonction : information, consultation et réflexion « coordonnées » de tous les acteurs concernés. Entre le métier que nous pouvons désirer et celui qui est réellement pratiqué, quelle place avons-nous pour le faire évoluer ? C'est par cette question que nous avons voulu (re)lancer la discussion.

La formation, entre métier réel et métier souhaité

Les professions évoluent, se transmettent et se transforment de génération en génération. Le métier d'enseignant ne déroge pas à la règle : il se reproduit et se renouvelle en même temps, au gré des changements culturels et sociaux. Quel est le rapport entre travail réel et travail souhaité, état de l'art et pratiques auxquelles l'école et les maîtres pourraient aspirer ? Cette tension traverse toute la formation. On ne (se) forme pour enseigner que si l'on a quelque chose à apprendre. Mais où sont les priorités ? Quels sont les problèmes à résoudre, les progrès à viser ? Qui désigne, et comment, les savoirs importants, les compétences souhaitables ou les manières de faire, au contraire, indésirées ?

L'expérience formatrice présuppose cet écart entre deux moments : celui du métier connu, exercé, déjà pratiqué ; celui de la pratique revue, modifiée, tirant profit d'un apprentissage planifié ou inopiné. Le principe est valable tout au long du développement professionnel des enseignants :

- En formation initiale, les novices doivent passer de leurs premiers gestes spontanés à des savoirs et des compétences plus élaborés. Ils peuvent eux-mêmes avoir un point de vue plus ou moins critique sur le métier que l'on prétend leur enseigner.
- En formation continue, les enseignants peuvent souhaiter se perfectionner en fonction de besoins individuellement ou collectivement ressentis. Mais ces priorités peuvent entrer en conflit avec celles de l'institution, du pouvoir politique, des experts de la formation. Il y a là aussi un champ potentiel de tensions.
- L'entrée dans le métier est une zone intermédiaire – entre découverte et expertise, dépendance et autonomie – où les rapports entre formation et profession sont particulièrement susceptibles de problématisation. Que faut-il attendre des jeunes enseignants : qu'ils intègrent la profession ou qu'ils changent un peu l'école et ses traditions ? Ce n'est peut-être pas incompatible, mais pas non plus d'emblée coïncidant.

A quelle école faut-il former les maîtres (intégration) ou que faut-il leur enseigner pour qu'ils la fassent eux-mêmes évoluer (transformation) ? Nous pouvons tous, finalement, refuser cette opposition : cela n'empêche pas d'hésiter ou de diverger quant aux équilibres à trouver. Autant donc – forum oblige – en discuter.

Le programme : une conférence, quatre ateliers

13h30-14h30 Accueil et introduction générale. Conférence du professeur Yves Lenoir (Université de Sherbrooke, Québec), titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative : « Formation des maîtres et professionnalisation : quelles évolutions entre être formé et se former ? »

14h30-16h00 Ateliers thématiques parallèles (un à choix, voir plus bas).

16h00-16h30 Pause-café.

16h30-17h30 Synthèse et pistes de travail. Clôture par Yves Lenoir.

Les quatre ateliers thématiques ont abordé les questions suivantes :

Atelier 1

Les ambitions de la formation : maître idéal ou idéal de l'enseignement ?

Plans de formation, standards et référentiels de compétences tentent de définir le métier attendu. Y a-t-il un maître idéal à généraliser ou un idéal de l'enseignement dans lequel les pratiques sont plurielles et discutées ? Quelle est la place des professionnels, des formateurs de terrain, des experts, des autorités hiérarchiques et politiques dans la définition des normes et des finalités ?

Atelier 2

Les démarches de formation : entre soutien et déstabilisation ?

Un praticien réflexif accepte de se questionner, mais il le fait à bon escient et sans exagérer. Quand et comment les démarches de formation peuvent-elles ébranler les convictions ? Quelle part de soutien, quelle part de déstabilisation ? Entre formateur et formé circulent des consignes, des conseils, des constats, des modèles à suivre ou à interroger. Autorité du savoir contre libre-arbitre : comment transformer les pratiques sans les déqualifier ?

Atelier 3

Les effets de la formation : qui en juge, et comment ?

La formation doit produire des effets, sinon l'effort est sans justification. Qui évalue ce qui était attendu ? Experts extérieurs ou acteurs, formés ou formateurs ? Une profession se forme autant qu'elle est formée, elle se contrôle avant d'être contrôlée. Quelle est la place des équipes d'enseignants, des associations professionnelles et/ou d'étudiants, de la recherche en éducation, des forums sur la formation dans l'élaboration des exigences et des modes de rendre compte ?

Atelier 4

Les limites de la formation : que fait-elle de trop ou de pas assez ?

La société attend beaucoup de l'école, l'école beaucoup de la formation de ses enseignants. Les pressions viennent du sommet comme de la base : les praticiens peuvent eux aussi lui demander des prestations démesurées. Y a-t-il des aspects dont on ne peut pas, ne devrait pas (trop) la charger ? Qui juge si les demandes sont ou non fondées ? Comment penser le lien entre instances de formation et nouvelles pratiques professionnelles : projets d'école, recherches-actions, activités syndicales, accueil de la relève, travail en réseaux ?

On trouvera un résumé des débats et des pistes de travail dans les pages qui suivent. Chaque atelier a été préparé et animé par un groupe d'enseignants, d'étudiants, de formateurs de l'Université et du Centre de formation de l'enseignement primaire. C'est ce groupe qui a chaque fois rédigé la trace écrite, sous la supervision du Groupe d'organisation du forum.

Conférence

Formation des maîtres et professionnalisation : quelles évolutions entre être formé et se former ?



Yves Lenoir (Université de Sherbrooke, Québec)
Titulaire de la Chaire de recherche du Canada
sur l'intervention éducative.

Yves Lenoir est professeur au Département d'enseignement au préscolaire et au primaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Québec). Il est titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative, codirecteur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante et Président de l'Association mondiale en sciences de l'éducation. C'est donc un excellent connaisseur des pratiques et des recherches en formation pédagogique et didactique, des rapports entre enjeux socio-éducatifs, formation initiale, formation continue et développement professionnel des enseignants.

Yves Lenoir a publié de nombreux livres et articles sur le thème du rapport au savoir, des disciplines scolaires, des pratiques et des curriculums de formation. Deux titres récents :

Lenoir, Y., Larose, F. & Lessard, C. (Ed.). (2005). *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke : Éditions du Crp.

Vanhulle, S. et Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke : Éditions du Crp.

Plan de la présentation

1. La formation à l'enseignement en profonde mutation.
2. Du danger des apprentis sorciers, des gourous et des vendeurs de miracles...
3. Quelques enjeux actuels de l'éducation scolaire.
4. La formation à l'enseignement alors : que faire ?

1. La formation à l'enseignement en profonde mutation

Dans la partie introductive de son exposé, Yves Lenoir a tout d'abord rappelé quelques transformations majeures, apparues au cours de ces dernières décennies dans les sociétés occidentales, afin de situer son propos dans un large contexte.

Ont ainsi été mises en évidence des transformations :

- sur le plan social : multiethnicité, citoyenneté, nouvelles attentes sociales ;
- sur le plan économique : globalisation, compétitivités, etc. ;
- sur le plan politique : affaiblissement et remise en question des Etats – nations ;
- sur le plan communicationnel : nouveaux moyens de communication et d'information ;
- sur le plan éducatif enfin : nouveaux curriculums, nouveaux objets, élèves différents, centration sur les processus de professionnalisation et, par là, sur le développement des compétences...

Dans un contexte où l'enseignement doit répondre à des problématiques nouvelles, une importante littérature, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, relève la nécessité d'un recours à des pratiques enseignantes efficientes et transformées ; le rôle capital des enseignants dans l'implantation de ces pratiques.

Ainsi, avec la question de l'efficacité de l'enseignement, émerge la nécessité d'une professionnalisation du corps enseignant impliquant notamment :

- une centration sur le développement des compétences professionnelles ;
- un relèvement des exigences de la formation et du niveau culturel ;
- une amélioration de la qualité de l'intervention éducative.

2. Du danger des apprentis sorciers, des gourous et des vendeurs de miracles...

Le cadre général étant posé, Yves Lenoir a repris, pour mémoire, la liste non exhaustive des divers « remèdes miracles » proposés au cours des années passées pour résoudre TOUS les problèmes d'enseignement : le multimédia dans les années 70, différentes méthodes d'apprentissage (La Garanderie), le Programme d'enrichissement instrumental (PEI) de Feuerstein, l'auto structuration cognitive (pédagogie organique ouverte), etc. Et, encore aujourd'hui : les intelligences multiples, les nouvelles technologies de la communication (TIC), l'enseignement explicite, etc.

3. Quelques enjeux actuels de l'éducation scolaire

Une recommandation de base :

« Se méfier des discours extrémistes dualistes qui défendent des points de vue attrayants mais simplificateurs et de sens commun ».

Dans cette troisième partie de son exposé, resserrant son propos sur les thématiques à traiter dans les ateliers, Yves Lenoir identifie six enjeux majeurs :

a) *Se former sur le terrain, dans les écoles normales ou à l'Université ?*

Les enjeux : chacune de ces options révèle une tendance, une vision du métier d'enseignant.

- La formation uniquement sur le terrain. Tendance : un métier sans savoirs.
- La formation dans un institut de type «école normale». Tendance : un métier instrumentalisé.
- La formation uniquement à l'Université. Tendance : des savoirs sans métier.

Une piste : une formation en réelle alternance à visées professionnalisantes.

b) « *L'expérience ou l'expérience ?* »

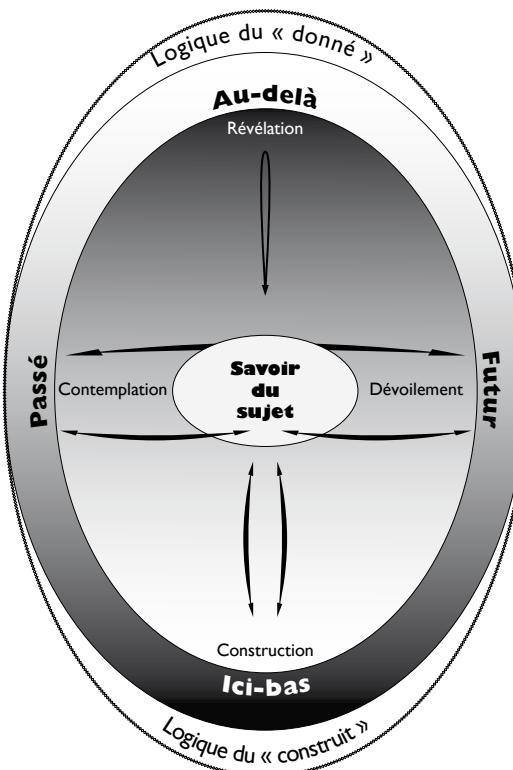
Les enjeux : de quoi parle-t-on... de l'expérience comme ensemble de pratiques répétées (acquisition par « frayage », par mimétisme)... ou de l'expérience comme capacité de se distancier par rapport à sa pratique (acquisition par la conceptualisation, l'analyse de sa pratique, la réflexion critique).

c) *Instruire ou socialiser ?*

Les enjeux : poser la question, c'est interroger les finalités de l'école et la double fonction que les États démocratiques lui attribuent :
 Emanciper par le développement des compétences intellectuelles (savoirs + savoir faire).
 Intégrer socialement (savoir-être).

d) *Transmettre un savoir ou favoriser la production d'un savoir ?*

Les enjeux : le rapport au savoir, les processus d'apprentissage, les dispositifs, les activités d'enseignement-apprentissage...
 Quel est le statut alloué au savoir ?
 Par quel processus est-il possible à un être humain d'y accéder ?
 Quelles sont les modalités à mettre en œuvre pour favoriser ces processus d'apprentissage ?



e) *Tout transmettre ou tout construire ?*

Les enjeux : clarifier ce qui est de l'ordre de la transmission (faits de connaissance, habiletés instrumentales) ou de l'ordre de la construction :

- Tout ne peut pas être transmis.
- Tout ne peut et ne doit pas être construit.

Une piste : les pédagogies d'inter-structuration cognitive (recours au savoir, à l'héritage culturel, recours à la (re)construction par le sujet qui apprend, action médiatrice de l'enseignant...).

f) *Se centrer sur l'élève ou sur le savoir ?*

Un vieux débat... Mais des enjeux toujours actuels : prévalence de la relation au savoir ou de la relation à l'élève ? Magistrocentrisme ou Puéricentrisme ? Relation didactique ou relation psychopédagogique ?

A ce stade, et revenant ainsi sur sa recommandation initiale, Yves Lenoir propose d'explorer une troisième conception, dans laquelle la dimension organisationnelle de la classe est fondamentale.

Il expose cinq logiques distinctes, visant à l'amélioration des apprentissages :

- renforcement de la relation psychopédagogique (relation aux élèves à propos des processus d'apprentissage) ;
- renforcement de la relation didactique (relation aux savoirs à propos des processus d'apprentissage) ;
- transmission frontale d'un savoir disciplinaire déjà constitué ;
- aménagement organisationnel favorisant les apprentissages ;
- relation affective.

En guise de synthèse, Yves Lenoir conclut cette partie de son exposé en mettant au centre du processus d'enseignement-apprentissage la rencontre qui se réalise entre

- le rapport que l'élève établit aux objets de savoir (le rapport d'apprentissage)
- et le rapport que l'enseignant établit par sa pratique au rapport d'apprentissage.

L'ensemble des dimensions évoquées sont mises en évidence dans le schéma de la page 11.

4. La formation à l'enseignement alors : que faire ?

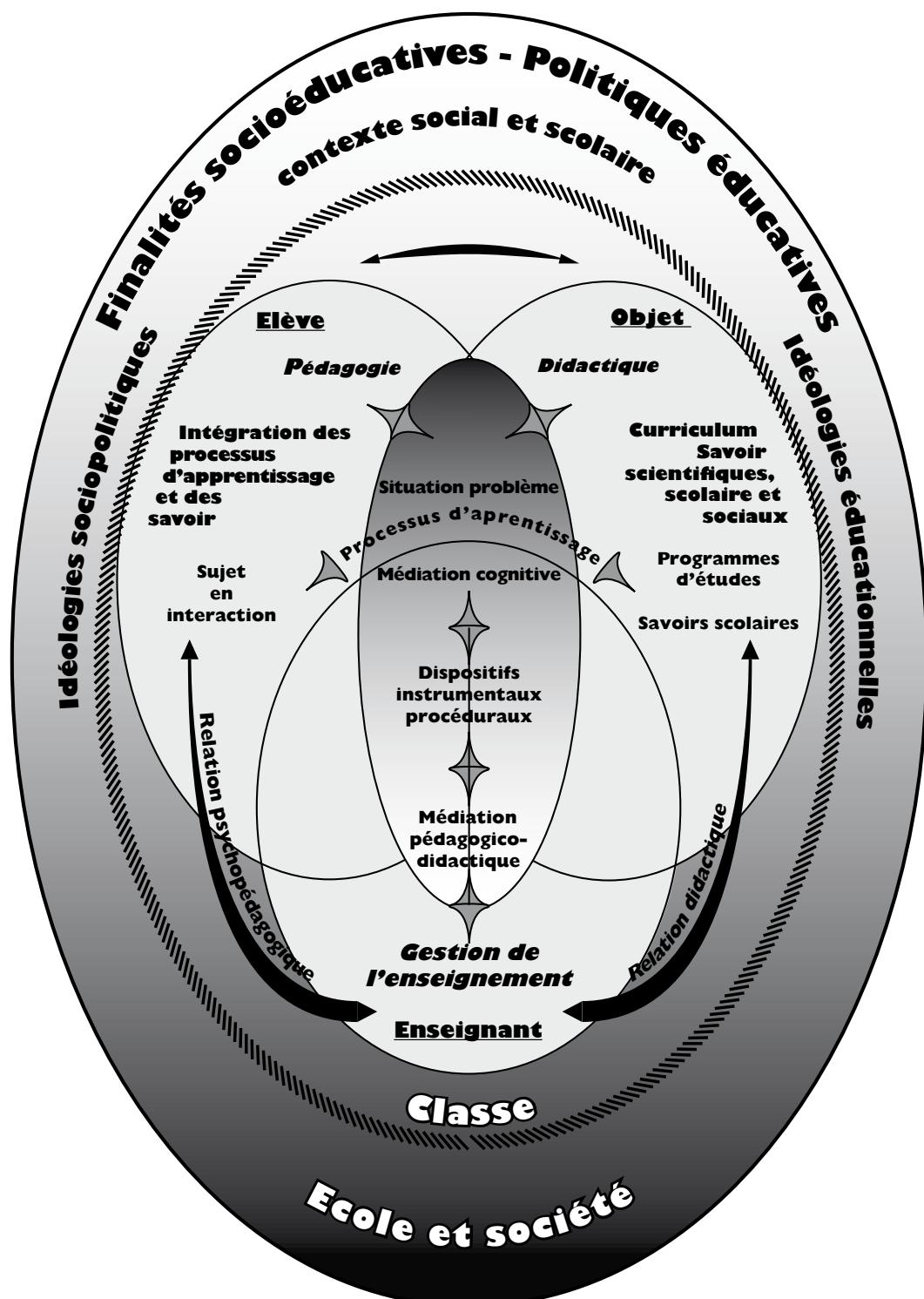
Un enseignant n'est pas

- un didacticien ;
- un pédagogue ;
- un gestionnaire.

Un enseignant est tout cela à la fois, en interaction et en tension, et bien davantage... L'enseignement est un acte complexe et multidimensionnel.

Si la responsabilité de l'enseignant est d'offrir les meilleures conditions possibles aux élèves pour leur permettre de poursuivre les apprentissages attendus, alors la formation à l'enseignement doit :

- se poursuivre durant les années d’activité professionnelle ;
 - impliquer une interaction forte entre être formé et se former ;
 - être centrée sur le développement de compétences à proposer des situations d’enseignement-apprentissage appropriées faisant appel à des dispositifs de formation adéquats ;
 - inclure des processus d’auto-analyse de sa pratique.



Atelier N°1

Les ambitions de la formation : maître idéal ou idéal de l'enseignement ?

Plans de formation, standards et référentiels des compétences tentent de définir le métier attendu. Y a-t-il un maître idéal à généraliser ou un idéal de l'enseignement dans lequel les pratiques sont plurielles et discutées ? Quelle est la place des professionnels, des formateurs de terrain, des experts, des autorités hiérarchiques et politiques dans la définition des normes et des finalités ?

1.1. Résumé des débats

De quel enseignant parle-t-on ? Il y a un sentiment de profond décalage entre les débats internes à la profession et ceux de l'espace public. Le politique s'est emparé de la question scolaire sans connaître les « rouages » du métier. Il faudrait pouvoir prendre du recul, collectivement et individuellement. Pouvoir se demander « Où suis-je et qui suis-je par rapport à cela ? » En réalité, les enseignants ne savent pas se défendre. Les médecins sont mieux considérés (?), peut-être aussi parce qu'ils sont davantage d'accord entre eux sur ce qui est acceptable ou non dans et par leur profession. Cela pose la question de l'équilibre entre savoirs théoriques et compétences pratiques dans notre formation. Actuellement, l'éducation, c'est l'affaire de chacun ! Tout le monde a une expérience personnelle ou donne son avis. L'enseignement fait partie de la biographie (mémoire) de chacun. La profession est souvent sur la défensive, mais elle peut aussi balayer devant sa porte : Quel rôle joue-t-elle dans la sélection ? Comment s'accorde-t-elle des évolutions sociales (statut de l'enfant, de la famille, du savoir, etc.) ? Comment est-elle capable ou non de fixer ses propres normes, ses critères de l'enseignant digne d'être reconnu capable, fiable, compétent ? Le pire juge de l'instituteur, c'est souvent l'instituteur d'à côté... Comment demander le « respect » de la société s'il nous semble que rien, dans le travail pédagogique, ne « fait autorité » ?

Une étudiante témoigne : « L'enseignant doit tenir compte des prescriptions, mais faire parler aussi sa personnalité. Il doit user de sa liberté – donc exercer ses responsabilités – en fonction du contexte. » Le maître idéal n'existe pas, il n'existera jamais, il faut accepter cela. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a rien à savoir, mais bien plutôt que la formation pédagogique n'est jamais terminée, qu'il y a toujours à apprendre.

Toute formation vise la compréhension et la maîtrise de certains gestes. Les débutants peuvent être désorientés lors de leur première année d'enseignement, ils sont vite saisis par les problèmes pratiques, ils sont dans l'urgence. La formation initiale doit donner des pistes pour réagir sur le champ. A long terme, les compétences se stabilisent. Les moyens de pratiquer et de penser la pratique devraient être présents.

Une formation qui forme à l'urgence est-elle une vraie formation ? Il faut penser au-delà des 6 premiers mois, mais sans négliger la phase de prise de fonction. Un enseignant qui est bien dans sa peau développe une pratique réflexive. Il est capable d'accepter les incertitudes.

Enseigner demande probablement des « qualités humaines ». Mais ces qualités sont-elles données au berceau ou s'apprennent-elles au cours de la formation ? Analyser, penser la pratique, regarder l'autre différemment : la formation démontre que

ces choses s'apprennent, peuvent ou doivent s'apprendre. On voit des évolutions sur le terrain. Pour certains participants, les jeunes sont outillés pour observer mais aussi apporter des « choses pertinentes » dans les établissements. Il y a complémentarité entre eux et le savoir-faire des anciens. Comment passer de l'« amour des enfants » à l'« efficacité de l'enseignement » ? Ces deux valeurs sont elles-mêmes sujettes à caution (on évoque de possibles différences « culturelles » entre la manière romande ou alémanique de les relier...).

Une étudiante admet et revendique que les jeunes recherchent parfois des trucs et des ficelles, des « recettes » qu'il est facile de décrire quand on connaît soi-même. « Ça aiderait » de les partager. Il n'y a pas de maître idéal, mais il y a peut-être bien des tours de main ou même des procédures meilleurs que d'autres.

La question est peut-être moins la présence ou l'absence de méthodes reproductibles (ou transférables des enseignants expérimentés aux novices) que la façon dont le travail de terrain est vécu et exploité par les étudiants. L'alternance semble ne pas suffire : on « passe à côté » de certains savoir-faire, présents dans la classe, mais mal repérés, donc peu exploités. Les formateurs de terrain ne veulent pas montrer un maître idéal, mais les problèmes que l'on peut rencontrer dans la pratique. Les étudiants demandent d'abord les solutions. Il y a donc un malentendu possible sur le terrain aussi.

On peut même faire le raisonnement inverse : dans le dialogue formateur-formé, on partage certes des expériences, mais cela relève parfois davantage de « petits trucs » que de la formation. Il manque l'accès aux raisons, aux justifications, aux explications qui donnent leur sens aux pratiques. Sans parler du temps qu'implique un bon encadrement des stagiaires.

Il peut y avoir des différences entre l'Université et ce qui se fait sur le terrain. L'alternance est source de tensions. On ne voit pas et on ne comprend pas toujours l'importance de ce qui est travaillé théoriquement avant de vivre les choses pratiquement. On ne le saisit que par la suite, avec l'expérience.

Une étudiante nuance : « Je me suis tout de suite sentie à l'aise, j'ai pu rebondir dans beaucoup de situations, il faut foncer, avoir de la personnalité, s'appuyer sur ses expériences antérieures. La formation nous mâche parfois le travail, on ne peut rien faire tout seul. » Trop ou pas assez de repères normatifs : la question est une fois de plus posée, mais pas résolue pour autant...

Dire que le maître idéal n'existe pas ne signifie pas qu'il n'y a pas d'échelle de valeurs, de compétences, de qualité dans les pratiques existantes et celles que l'on cherche à former. Qu'est-ce qu'un bon maître ? Quelles sont les références qui permettent d'en juger ? Cette question pose celle des référentiels de compétences, par exemple.

Il y a, à Genève, trois références : les compétences visées par la formation initiale, celles de la formation continue et le référentiel métier de la phase probatoire. Est-ce nécessaire ou est-ce une anomalie à dépasser ? Le groupe parle tantôt d'harmonisation, tantôt de distinction ou de contradiction. Expliciter le métier attendu est utile, mais trop de références ne sème-t-il pas la confusion ? Faut-il considérer que l'Université n'offre pas (seulement) une formation professionnelle, et que l'employeur a besoin de son propre cadre normatif lorsque les jeunes entrent dans le métier ? Ou faut-il prendre le contrat de partenariat au mot, et considérer que la formation initiale devrait répondre aux attentes de l'employeur, quitte à ce que des discussions (et des forums !) précisent ces attentes et la manière dont chaque acteur ou groupe d'acteurs les interprète ?

La formation initiale se veut polyvalente. Elle apprend à enseigner dans les trois divisions, dans 10 disciplines, dans toutes sortes de quartiers, etc. Comment peut-on rêver de tout maîtriser ? La profession est la même partout, à condition d'avoir

le temps et les moyens de d'adapter. Pourquoi un enseignant généraliste ne pourrait-il pas enseigner les mathématiques ou la géographie au cycle d'orientation ? Il n'est pas sûr que les professeurs de géographie partageraient ce point de vue...

Ce qui est admis par tous, c'est que le métier d'enseignant généraliste devient de plus en plus complexe. Quel sera, à l'avenir, son statut ? Faut-il réduire la charge et ne former « que » des semi-généralistes ? Garder au contraire le principe d'une formation unique, mais réfléchir autrement aux spécialisations ultérieures ? Compter sur le travail d'équipe et la division du travail entre pairs, dans les établissements ? Autant de questions ouvertes qui demanderaient un ou plusieurs autres forums.

1.2. Idée force

La profession d'enseignant est pleine d'idéaux, mais elle a surtout besoin de reconnaissance. Inutile d'en appeler à la société si nous ne sommes pas nous-mêmes capables de définir ce qui fait ou non « autorité ».

Le fait que le métier soit référencé est donc un progrès. Tout le monde s'accorde pour dire qu'il faut pouvoir juger de manière non arbitraire de la valeur d'une pratique. L'évaluation critériée vaut pour les maîtres comme pour les élèves.

1.3. Questions ouvertes

Les divergences peuvent par contre être profondes vis-à-vis des critères d'évaluation. On ne juge pas le métier à la même aune suivant que l'on est didacticien des mathématiques, spécialiste de la différenciation, formateur de terrain, syndicaliste, etc. Cela rend d'autant plus importantes les discussions à propos de ces critères. Comment rendre l'évaluation partagée et fonctionnelle plutôt que lourde et conflictuelle ?

Le rapport entre les listes à puces (« sait planifier son enseignement », « sait installer et faire respecter des règles », etc.) et la « présence » de l'enseignant dans la classe – ses « qualités humaines » – reste pour beaucoup un mystère. Quelle part d'« ineffable » faut-il préserver lorsqu'on cherche à collectiviser les pratiques ? Peut-on réduire une formation à la somme de ses objectifs ?

Le nombre et la nature des référentiels de compétences mériteraient sans doute un forum à eux seuls. Avec cette question en amont : en faut-il un par institution, ou un seul parce qu'il n'y a qu'une profession ?

Marie-Ange Barthassat, Jean-Luc Boesiger, Paolo Cattani, Mathilde de Greck, Yann-Eric Dizerens, Patrick Galster, Isabelle Maulini.

Atelier N°2

Les démarches de formation : entre soutien et déstabilisation ?

Un praticien réflexif accepte de se questionner, mais il le fait à bon escient et sans exagérer. Quand et comment les démarches de formation peuvent-elles ébranler les convictions ? Quelle part de soutien, quelle part de déstabilisation ? Entre formateur et formé circulent des consignes, des conseils, des constats, des modèles à suivre ou à interroger. Autorité du savoir contre libre-arbitre : comment transformer les pratiques sans les déqualifier ?

2.1. Résumé des débats

Quand et comment les démarches de formation peuvent-elles ébranler les convictions ?

Le groupe évoque premièrement la question de la posture de l'enseignant. Est-il toujours motivé à se former ? Ou est-ce une caractéristique personnelle ? Ce questionnement renvoie forcément aux différents moments de formation dans la vie d'un enseignant. Les démarches ont-elles toujours le droit d'ébranler les convictions ?

Question plus radicale : les enseignants ont-ils des convictions ? Par exemple : partagent-ils tous le postulat d'éducabilité, sont-ils tous (assez) convaincus que tous les élèves sont capables d'apprendre pour chercher ensuite à les faire progresser, pour vouloir eux-mêmes se former ? On peut se demander s'il y a vraiment deux catégories de professionnels – ceux qui ont et ceux qui n'ont pas de convictions – ou si chacun voit midi à sa porte et considère que les convictions de l'autre ne sont pas dignes de ce nom !

En formation initiale, on se forme volontairement, on a envie de changer ses propres représentations, on est à la recherche de réponses. Est-ce le cas lorsqu'on est en formation continue ? Il est relevé qu'il faut réfléchir aux différents types de déstabilisation. Le fait de déstabiliser est un moyen dont on peut se servir pour former et se former. La déstabilisation en formation, en lien avec la pratique, provoquée par l'échange avec les équipes et d'autres enseignants est vue comme positive. Mais il peut y avoir également des déstabilisations «négatives»... Lorsqu'on est convoqué pour une formation, on est confronté à des convictions différentes émanant des représentations de différents partenaires. Un généraliste aurait-il les mêmes représentations qu'un suppléant ? Un enseignant en période probatoire doit gérer plusieurs aspects du métier en même temps. Aurait-il toujours le courage de s'investir dans des formations complémentaires à ce moment de sa carrière ? Comment faire pour promouvoir la rencontre de toutes ces représentations et convictions ?

Le groupe soulève par ailleurs les caractéristiques personnelles et les différentes façons de réagir au fait d'être déstabilisé. Il y en a qui sont plus solides que d'autres... Comment tenir compte des hétérogénéités ?

Qu'est-ce qui fait donc que l'on accepte d'être déstabilisé ? Et quelles formes de déstabilisation ?

Le groupe cite sans équivoque la notion de soutien. Dans une démarche de formation, il faut créer un espace de parole sans sanction afin de ne pas déqualifier les praticiens. Il est souhaitable de prendre en compte les pratiques enseignantes pour ensuite les transformer. Encourager l'expression des besoins émanant du travail existant, c'est déjà une première forme de soutien. A partir de là, le formateur

pourrait, par exemple, lire les situations de formation et fournir des éléments sous forme de support didactique ou les créer en collaboration avec les enseignants.

Dans le même sens, les démarches de formation en équipe au sein des écoles sont également rappelées comme une forme importante de soutien entre pairs.

Pour finir, le groupe ajoute qu'il est toujours plus facile d'apporter un soutien à des enseignants qui se trouvent déjà en posture de recherche. Reste néanmoins en suspens le problème de ceux qui ont plus de peine à se remettre en question...

Il y a toujours deux pôles dans la formation : théorique et pratique. Ce qui est frappant, c'est de voir comment l'un des deux doit être stable, fort, solide, pour que l'autre puisse se déplacer, assumer d'être déstabilisé. Par exemple : une pratique comme le redoublement est très bien ancrée ; il faut des travaux de recherche pointus et répétés, une théorie de la justice très élaborée pour susciter (éventuellement !) le doute sans lequel on ne fera pas le pari de changer de méthode. À l'inverse, il faut probablement une forme d'assurance pratique pour prendre le temps et le risque de chercher activement d'autres manières de penser. Théorie solide pour pratique nouvelle ; pratique assurée pour nouvelle manière de théoriser : les alternatives ne sont pas toujours aussi tranchées, mais elles montrent qu'on ne peut pas tout remettre en cause à la fois, sous peine de n'offrir plus aucune assise – ni pratique (« je sais faire »), ni théorique (« je sais que penser ») – à l'enseignant supposé se former.

2.2. Questions à approfondir

- Les formateurs sauraient-ils lire les situations de formation afin d'ébranler ou soutenir des pratiques ?
- A partir de quel moment risque-t-on de créer une relation de dépendance entre formateurs et enseignants ?
- Quels sont les savoirs professionnels autonomes incitateurs d'indépendance ? Outiller les enseignants à lire leurs actions et l'effet de ces actions sur les apprentissages des élèves serait-il une piste à suivre ?
- Comment rester autonome face à toutes les déstabilisations provoquées par les transformations continues du métier ?
- Quelles sont les ressources théoriques qui peuvent inciter à changer une pratique ? Comment faut-il ou non les exposer en formation ?
- A l'inverse : quelles sont les savoir-faire pratiques qui méritent d'être « montrés » et qui peuvent conduire l'enseignant à chercher - activement ? - d'autres manières de penser ?

Olivier Baud, Béatrice Brauchli, Géraldine Fritschy, Eveline Langer,
Olivier Maulini, Bernard Riedweg, Glaïs Sales Cordeiro.

Atelier N°3

Les effets de la formation : qui en juge et comment ?

La formation doit produire des effets, sinon l'effort est sans justification. Qui évalue ce qui était attendu ? Experts extérieurs ou acteurs, formés ou formateurs ? Une profession se forme autant qu'elle est formée, elle se contrôle avant d'être contrôlée. Quelle est la place des équipes d'enseignants, des associations professionnelles et/ou d'étudiants, de la recherche en éducation, des forums sur la formation dans l'élaboration des exigences et des modes de rendre compte ?

3.1. Résumé des débats

La question dévolue à cet atelier était importante et multiple. En conséquence, le groupe d'animation, suite à son travail de préparation du temps d'atelier, a décidé de la scinder en quatre sous-questions traitées chacune par un sous-groupe de participants. Initialement, le fruit de ces discussions devait aboutir à une mise en commun et une discussion générale. Cette dernière étape n'a malheureusement pas eu lieu faute de temps. Cependant, comme les rédacteurs étaient répartis dans les quatre sous-groupes, il a été possible, a posteriori, de rassembler l'essentiel de ce qui s'est dit dans chaque sous-groupe.

Voici, pour chaque sous-question, quelques idées-forces et points de convergence issus de nos réflexions. Ils sont suivis par les questions qui restent encore sans réponses et à creuser.

3.2. Qui évalue ?

Qui évalue ce qui était attendu ? Experts extérieurs ou acteurs, formés ou formateurs ? Quelle est la place des équipes d'enseignants, des associations professionnelles et/ou d'étudiants, de la recherche en éducation, des forums sur la formation dans l'élaboration des exigences et des modes de rendre compte ?

> Idées-forces et convergences

Selon les contextes dans lesquels aboutissent les jeunes enseignants, il est difficile d'évaluer également les effets de la formation. En fait, on les forme à entrer dans une institution, mais en réalité ils arrivent non seulement dans une institution, mais plus encore dans un établissement, d'où une complexification plus grande de cette évaluation.

De nombreux partenaires/acteurs détiennent « un petit bout » de cette évaluation (collègues enseignants, responsables d'établissement, inspecteurs, formateurs de la formation continue et de l'université, association professionnelle...) : la difficulté réside dans l'« assemblage » de ces petits bouts. Par ailleurs, selon qu'on évalue la formation dans son entier ou les formés eux-mêmes, les choses se jouent encore différemment.

Dans le cas de l'évaluation des jeunes enseignants, il est essentiel de rechercher une complémentarité entre d'une part l'évaluation des formateurs et de l'inspecteur, d'autre part l'évaluation des formés eux-mêmes (auto-évaluation) et de leurs collègues (le rapport de proximité entre le nouvel enseignant et ses collègues est crucial dans cette première étape professionnelle).

> Questions en suspens...

Les contextes et écoles sont tellement différents qu'il est difficile de compter sur une évaluation égale des collègues/équipes avec lesquels se retrouvent les nouveaux enseignants.

Par ailleurs, si le contexte s'y prête, comment atteindre une forme d'objectivité dans l'évaluation apportée par les collègues ? Paradoxalement, à ce sujet, on reconnaît implicitement (parfois plus ou moins explicitement) le rôle d'accompagnement des jeunes enseignants par leurs collègues, mais on a de la peine à leur accorder une place dans leur évaluation.

Faut-il, dans cette phase d'évaluation (des personnes et/ou du système), accorder une place aux parents ? Et si oui, quelle place ?

3.3. Pourquoi évaluer ?

Pourquoi et pour qui évaluer les effets de la formation (interroger les options prises, répondre aux attentes de la société, aider les praticiens novices, encourager certaines pratiques...) ?

> Idées-forces et convergences

- Pour répondre à une demande institutionnelle.
- Pour permettre aux acteurs de la formation initiale d'interroger les options prises autant à travers l'enseignement mis en place qu'à travers les apprentissages réalisés par les élèves.
- Pour mieux articuler formation initiale et formation continue ; pour faciliter le transfert de savoirs entre formation et profession.
- Dans cette perspective, pour dégager justement des aspects qui ne relèvent pas de la formation initiale, mais qui doivent être pris en charge par l'institution qui accueille le praticien novice.
- Pour faire émerger la complexité du métier pour lequel une formation, aussi solide et complète soit-elle, ne peut anticiper et satisfaire toutes les attentes.
- Pour affiner l'accompagnement des praticiens novices, favoriser leur intégration dans des équipes collaboratives.
- Pour encourager des pratiques novatrices ambitieuses « à haute valeur ajoutée sur le long terme », mais qui sont souvent celles qui génèrent le plus de sentiment d'insécurité.

> Questions en suspens

Tout en étant convaincu de l'intérêt d'évaluer les effets de la formation, le groupe se demande dans quelle mesure il est possible de faire l'impasse sur l'évaluation de l'ensemble des enseignants, qu'ils soient débutants ou plus avancés dans leur carrière. En ce sens, la formation continue, au même titre que la formation initiale, devrait être mise en question quant à ses effets.

3.4. Comment évaluer ?

Comment et sur quelles bases évaluer les effets de la formation ?

> Idées-forces et convergences

L'évaluation des effets de la formation devrait être pensée sur la durée, en tenant compte de la progression tout au long de la carrière. On sait en effet à ce sujet qu'en début de carrière, on assiste souvent à une forme de régression due au « choc de la réalité ». Seule une évaluation sur le long terme peut donner une image un tant soit peu réaliste des compétences d'un jeune enseignant.

Il n'existe pas d'« outils d'évaluation » suffisamment complet pour donner une image « juste » des effets et compétences d'un enseignant. Il s'agirait donc de développer une procédure multiple et échelonnée dans le temps.

> Questions en suspens

Parmi les moyens possibles, on pourrait imaginer d'identifier des situations complexes qui pourraient servir à l'évaluation. L'analyse de ces situations mettrait en évidence les compétences enseignantes des nouveaux professionnels. Peu à peu, le jeune enseignant serait amené à évaluer sa propre pratique.

Par analyse de pratique, on entend bien la capacité de l'enseignant à réinterroger sa pratique. Cela peut se faire lors d'un échange de points de vue dans le cadre de la phase d'accompagnement de l'enseignant novice.

Difficile, en parlant du comment, de ne pas revenir sur la question du qui et du rôle que pourrait jouer une équipe accueillant un nouvel enseignant.

Olivier Coste, Denis Métroz, Anne Perréard Vité, Elodie Viret.

Atelier N°4

Les limites de la formation : que fait-elle de trop ou de pas assez ?

La société attend beaucoup de l'école, l'école beaucoup de la formation de ses enseignants. Les pressions viennent du sommet comme de la base : les praticiens peuvent eux aussi lui demander des prestations démesurées. Y a-t-il des aspects dont on ne peut pas, ne devrait pas (trop) la charger ? Qui juge si les demandes sont ou non fondées ? Comment penser le lien entre instances de formation et nouvelles pratiques professionnelles : projets d'école, recherches-actions, activités syndicales, accueil de la relève, travail en réseaux ?

4.1. Résumé des débats

Trois temps sont identifiés et pris en compte de façon différenciée du point de vue de la formation :

- T1 le temps de la formation initiale ;
- T2 l'entrée dans le métier ;
- T3 la formation continue.

Si la formation au temps T1 semble convenir, le temps T2 est celui du choc entre le temps T1 vu comme celui de la réflexion, et le temps T3 de la pratique. Le temps de l'entrée dans le métier semble être le plus problématique et ce qui a été vécu à ce moment déterminera les besoins en formation.

T1 est vécu comme le temps de la construction, le temps de formation à des changements encore inconnus. Les étudiants doivent être capables de s'adapter aux changements futurs, il semble important de leur donner des démarches de recherche ; en effet il faut rendre les enseignants capables d'évolutions dont on ne sait pas à l'avance ce qu'elles seront. Les critiques concernent d'une part les « attentes trop précises » des formateurs de l'Université relativement aux stages et d'autre part le caractère parfois biaisé de la situation de stage du fait de l'évaluation finale qui lui confère un aspect artificiel et empêche que soit véritablement vécu le choc de la réalité.

Tout le monde s'accorde à penser qu'on ne peut pas tout faire en T1 et qu'il faut établir des priorités. La question se pose d'identifier les domaines particuliers dans lesquels les jeunes enseignants se sentent « prêts » et ceux dans lesquels ils ont encore à se former.

Au temps T2 la pression semble trop forte, c'est un moment très chargé pendant lequel on se demande comment utiliser les acquis de la formation initiale, comment trouver sa place dans l'équipe ; il est alors difficile d'identifier immédiatement les besoins en formation. Les enseignants du primaire sont des généralistes et une trop grande professionnalisation dans toutes les disciplines ne peut pas être demandée. Relativement au bilan des compétences, un aspect est souligné : s'il semble important de travailler sur ses propres manques, il ne faut pas négliger l'aspect plaisir de la formation. L'intervention d'une personne-ressource, hors équipe, et à l'écoute des demandes, permettrait de prendre le temps de clarifier, préalablement à la réponse, la véritable demande de formation.

Le temps T3 est-il celui de la consommation ? Comment peut-on donner envie de se former et d'apprendre aux enseignants qui manifestent une certaine « inappétence ». Les attentes et les besoins ne sont pas les mêmes entre les enseignants en période probatoire et les enseignants chevronnés. Un autre problème est celui de

l'inadéquation parfois ressentie entre les besoins réels du terrain et les demandes formulées relativement à la formation. Les « boulimiques » de la formation continue ne sont pas nécessairement ceux qui en ont le plus besoin. Faut-il répondre à des besoins « utilitaires » ou à des « envies » ? Les besoins individuels ne sont pas toujours pris en compte,

4.2. En terme de suggestion

Est à développer pour chacun la capacité à analyser sa propre pratique et ce, dans le but de transformer ces analyses en demande de formation pertinente. Pour aider à cela il faudrait avoir dans son entourage :

- au temps T1 un mentor qui suivrait l'étudiant pour l'aider à choisir les cours adéquats relativement à des manques ou des envies ;
- au temps T2 un accompagnateur qui, tout en suivant l'étudiant pendant la période probatoire, n'interviendrait pas dans l'évaluation ;
- au temps T3 une personne aidant à l'émergence des réels besoins / envies de formation.

Christine Bolle, Véronique Casetta Lapiere, Corinne Charmillot, Annick Fluckiger.

A suivre ?

La profession enseignante est un métier exigeant et créatif qui a de l'avenir. (...) Au cours de leur formation, les enseignants sont préparés à faire face à des défis contradictoires, à des exigences plus élevées que la normale et à une reconnaissance qui n'est pas toujours à la hauteur.

Thèses de la CDIP sur la profession enseignante (2003).

Le métier d'enseignant évolue, sa préparation aussi : le forum 2006 montre que rien n'est figé. Un coup d'œil au-delà de nos frontières témoigne que la formation s'allonge, se complexifie, se diversifie. Formation initiale dans les hautes écoles et les universités. Partenariats entre ces institutions et les formateurs de terrain. Articulation théorie-pratique et entrée progressive dans la profession. Formation continue, développement professionnel et nouvelles qualifications. Perfectionnement et spécialisations par la pratique réflexive, le travail collectif, l'innovation, la recherche en éducation. Ces changements sont plus ou moins coordonnés. Ils indiquent un mouvement sans faire forcément l'unanimité.

Dans l'école – pas rien qu'en dehors – on sent des tensions, des questions, des hésitations. La formation ne peut pas tout, mais elle fixe un cap qui peut et doit se discuter. Comment définir, aujourd'hui, l'enseignant qualifié ? Quelles sont les compétences de l'instituteur ou de l'institutrice généraliste, polyvalent/e, spécialisé/e ? Maîtrise des savoirs et des technologies, conception et conduite de l'enseignement, gestion de classe, différenciation, évaluation, communication avec les parents, éthique professionnelle, rapport actif et critique aux politiques de l'éducation : on ne peut pas isoler les enjeux de formation des forces qui travaillent et transforment nos sociétés. Que devront savoir les populations en l'an 2090 ? Nous pouvons l'ignorer, mais c'est maintenant que leurs maîtres commencent à se préparer.

Trois pistes pour continuer

Des travaux de ce 3e forum se dégagent quelques pistes pour le suivant, et surtout pour un travail continu de réflexion collective sur l'évolution du métier.

Premièrement, la question de la **référence dans et pour le travail enseignant**. On a le sentiment, parfois, d'osciller entre deux positions : d'un côté, la recherche d'une orthodoxie dont personne ne devrait s'éloigner (normes, standards, référentiels, indicateurs, méthodes « scientifiquement » éprouvées) ; de l'autre, l'invocation de la liberté du maître, voire d'un droit au for intérieur que toute formation ne ferait que contrarier (convictions, intuitions, valeurs personnelles, mystère de la relation). Sommes-nous condamnés à balancer entre pensée unique et quant-à-soi généralisé, ou y a-t-il moyen de stabiliser quelque chose qui fasse – comme l'on dit – référence, qui permette de dire ce qui est bon et ce qui est vrai sans que personne ne se sente enrégimenté ? Le postulat d'éducabilité, par exemple : est-ce une norme partagée ? Le constructivisme : un savoir validé ? La pédagogie différenciée : une pratique qui fait autorité ? Les référentiels de compétences – on l'a lu dans ces pages – font florès et peuvent être extrêmement détaillés. Mais leur nombre est-il un progrès ou le symptôme d'une difficulté :

trop de références tuent la référence s'il n'y a pas, quelque part, une plate-forme commune que l'on puisse ensuite affiner. Quelle est cette plate-forme ? D'où vient-elle ? Comment et par qui est-elle conçue, écrite, fabriquée ? Comparer et croiser les sources permettrait de vérifier si la zone de superposition a tendance à croître ou plutôt à diminuer.

La deuxième question, donc, est liée : sommes-nous dans une phase où le « noyau dur » du métier a tendance à se resserrer ou plutôt à s'étendre au-delà de ce qu'il est raisonnable de demander ? **Le profil de l'enseignant primaire** est de nouveau en tensions entre deux extrémités : on entend parfois qu'il faudrait revenir à « lire-écrire-compter » ou alors, au contraire, démultiplier le minimum à savoir (lire, écrire et compter en français, allemand, anglais, latin et – pour 40% des élèves genevois – dans leur langue maternelle, soit 5 langues à 15 ans). PISA, Harmos ou l'enseignement coordonné des langues ne sont que la face visible d'une demande sociale qui touche également la formation aux technologies, l'éducation à la santé, à la citoyenneté, aux médias, au développement durable, au fait religieux, à la philosophie, à la littérature... - tous domaines qui ont leur légitimité, mais dont la somme arithmétique demanderait toute une vie de scolarité. Si cela fait beaucoup (trop ?) pour un seul enfant, cela fait beaucoup aussi pour un enseignant. Faut-il renoncer à tant de polyvalence, et ne former que des semi-généralistes qui auront ainsi moins à se disperser ? Ou faut-il se méfier d'une école primaire où les maîtres n'auraient plus tout à savoir mais les élèves oui, ce qui ne contribuerait pas forcément à la « formation globale et générale » que préconise la CDIP ou au « développement équilibré » que la loi genevoise enjoint aux généralistes d'assumer. On revient ici à notre questionnement du début : si le maître a de plus en plus de responsabilités, faut-il diviser son mandat par deux, ou ne rien retrancher pour plus et mieux le former ?

Ceci pose aussi – c'est la 3e piste – la question de **l'articulation entre formation de base, travail en équipe et perfectionnement professionnel dans les établissements**. Les enseignants peuvent se spécialiser localement, provisoirement, progressivement, surtout si leur profil de base consiste moins à tout maîtriser dans chaque discipline et pour chaque degré qu'à savoir s'intégrer dans un contexte particulier. Cette évolution est peut-être souhaitable, peut-être non, mais on sent là aussi un besoin de clarification : peut-on demander aux jeunes, d'une part d'être de mieux en mieux capables de travailler en équipe, en même temps d'assumer seuls une classe et le programme d'une année comme le faisaient leurs aînés ? Rien n'oblige à choisir : mais demander toutes les compétences nouvelles et toutes les anciennes simultanément, n'est-ce pas rêver d'une école qui ne peut pas exister, donc nier l'écart entre désir et réalité ? Dans un métier complexe, on ne passe pas brutalement du statut de novice à celui d'expert. On est co-pilote avant d'être commandant de bord ; les médecins sont d'abord assistants, puis ils dirigent la salle d'opération : comment pensons-nous, à long terme, que les écoles accueilleront, accompagneront, amorceront le perfectionnement des jeunes enseignants ?

L'esprit du forum

Voilà trois questions qui résonnent entre elles et qui mériteraient certainement discussion. Le forum 2006 devrait donc augurer d'autres rencontres, plus ciblées, documentées, qui permettront de réfléchir concrètement à l'avenir du métier d'enseignant. Le travail et la formation sont deux logiques de moins en moins séparées : en formation initiale par le principe de l'alternance ; en formation continue par celui du travail d'équipe, de l'accompagnement des projets, du développement professionnel, de l'élaboration et de la résolution collective

des problèmes. On ne pense la formation qu'en pensant la profession, ce qui peut nous inciter à élargir le thème des forums vers **l'évolution du métier d'enseignant, y incluse sa formation.**

L'institution scolaire, le corps enseignant et la recherche en éducation doivent certainement faire alliance pour que les pratiques pédagogiques se perfectionnent au profit des élèves et de la société. La reconnaissance n'est peut-être pas toujours « à la hauteur », mais cela ne fait que plaider pour une solide culture professionnelle, **un dialogue élargi et intensifié, régulier et documenté.** Il faut se parler pour s'entendre, apprendre d'autrui ce qu'il peut nous enseigner : autant de raisons pour que l' « esprit du forum » souffle plus d'un jour par année.

Le groupe de préparation : Jean-Luc Boesiger, Béatrice Brauchli et Isabelle Maulini (CeFEP), Olivier Baud et Olivier Coste (SPG), Yann-Eric Dizerens (ADELME), Olivier Maulini, Annick Flückiger et Glais Sales Cordeiro (SSED).