

Apprentissage d'enseignant

au lieu de

Hautes écoles pédagogiques

Document de fond UDC sur
la formation actuelle des enseignants

Janvier 2012



Formation actuelle des enseignants

**Apprentissage d'enseignant
au lieu de
Hautes écoles pédagogiques**

Table des matières

01 Aperçu des principaux points

- 011 Situation de départ
- 012 L'alternative: l'apprentissage d'enseignant
- 013 Transition: commencer immédiatement!

Situation de départ

02 Les Hautes écoles pédagogiques ont échoué

- 021 Pénurie d'enseignants: la conséquence de déficiences continues
- 022 Les effets fatals d'une formation excessivement universitaire
- 023 Refuge pour des étudiants faiblement qualifiés
- 024 Mandats de recherche
- 025 Chasse aux crédits Bologne au lieu de formation professionnelle
- 026 L'abandon des exigences de performances a des effets graves

L'alternative

03 L'apprentissage d'enseignant

- 031 Points forts de la formation
- 032 Organisation de la formation
- 033 Equipe de formateurs
- 034 Formation de maîtres de classe
- 035 Théorie: axer systématiquement sur la pratique
- 036 Admission à la formation d'enseignant
- 037 Aspects financiers

Transition

04 Commencer immédiatement!

- 041 Sélection scrupuleuse
- 042 La conduite de la classe est prioritaire
- 043 Formation pratique avant tout
- 044 Examens intermédiaires réguliers déjà durant la phase de transition

Chaque école a son propre caractère

05 Culture et formation

Admettre la formation privée des enseignants

06 La concurrence anime

Apprentissage d'enseignant au lieu de Hautes écoles pédagogiques

01 Aperçu des principaux points

011 Situation de départ

Le concept centralisant la formation des enseignants du degré primaire dans les Hautes écoles pédagogiques (HEP) a échoué. Les Hautes écoles pédagogiques ne parviennent pas, beaucoup s'en faut, à couvrir les besoins en enseignants du degré primaire. Pire, la **pénurie d'enseignants** s'aggrave d'année en année. Les appels en faveur de **mesures d'urgence** se font de plus en plus pressants.

L'échec de la formation actuelle des enseignants s'explique principalement par le fait que les Hautes écoles **négligent la formation pratique**. De surcroît, les études dans les Hautes écoles pédagogiques ont acquis la réputation navrante d'offrir la voie la plus facile vers un titre universitaire. Une institution, qui ouvre ses filières de formation aux minimalistes, ne doit pas s'étonner de tomber en discrédit.

Dominant également les Hautes écoles pédagogiques suisses, le **système de Bologne** décourage les performances individuelles et la volonté de nombreux enseignants d'assumer leurs responsabilités individuelles. Cet état d'esprit nuit à l'école primaire. Une école digne de ce nom doit exiger des performances. **Sans performances, pas de développement**. La tâche des enseignantes et des enseignants est de motiver les enfants à fournir des performances, à leur communiquer l'enthousiasme de réussir des performances. Voilà qui doit être au cœur de la formation des enseignants. Renoncer à exiger des performances, c'est renoncer à la qualité.

012 L'alternative: l'apprentissage d'enseignant

Le métier d'enseignant n'est pas un métier d'universitaire, mais une fonction de conduite. Le succès ou l'échec de l'enseignant dépend de la manière dont il conduit sa classe. Partant de ce principe, **la formation pratique doit reprendre le pas** sur l'enseignement excessivement universitaire dans lequel se fourvoient actuellement les Hautes écoles pédagogiques

L'alternative par rapport au modèle échoué des Hautes écoles pédagogiques s'appelle "**apprentissage d'enseignant**". La formation des enseignants doit avant tout viser l'apprentissage du métier de "faire l'école". Cette formation doit être donnée aux futurs enseignants et enseignantes à leur place de travail, à l'endroit ils vont agir, c'est-à-dire **à l'école**.

Dans le cadre de l'apprentissage d'enseignant, les enseignants sont formés à la **conduite de classes**, la **transmission de connaissances** et la **maîtrise du contexte scolaire**, par exemple face à des problèmes de discipline.

Les futurs enseignants doivent travailler dans leurs écoles durant quatre jours par semaine. Chaque enseignant est accompagné par un **mentor** personnel provenant de l'équipe de formateurs. La formation des nouveaux enseignants a lieu dans chaque école par un **équipe d'enseignants expérimentés** qui, tout en travaillant eux-mêmes comme maîtres de classe, assument la responsabilité de la formation de la relève à l'école.

Cette conception pratique de la formation des enseignants rend les Hautes écoles pédagogiques superflues. Les connaissances théoriques nécessaires peuvent être dispensées dans le cadre de la formation des enseignants dans les hautes écoles ou écoles professionnelles existantes. Deux demi-jours par semaine devraient être réservés à cette formation théorique à laquelle peuvent aussi participer des membres de l'équipe de formateurs.

Cette alternative de l'apprentissage d'enseignant comporte un **examen d'admission exigeant** auquel **toute personne** peut se présenter, mais qui est déterminant pour l'admission à l'apprentissage d'enseignant.

013 Transition: commencer immédiatement

Parmi les mesures immédiates à prendre, il y a d'abord une sélection scrupuleuse des personnes intéressées à l'apprentissage d'enseignant. Il s'agit notamment de vérifier la culture générale de ces personnes ainsi que leur volonté et leur aptitude à conduire une classe.

Ensuite, il y a lieu de revaloriser immédiatement la formation pratique des enseignants, donc de dispenser **une formation visant la réussite dans le quotidien scolaire**, et de réduire d'autant la transmission de matières théoriques et universitaires.

Une rapide introduction du système de l'apprentissage d'enseignant est nécessaire pour corriger le plus vite possible la pénurie d'enseignants provoquée par la pratique des Hautes écoles pédagogiques. Dans l'intérêt de la qualité de l'enseignement au degré primaire, cette formation axée sur la pratique devrait en fait être lancée dans les plus brefs délais.

Apprentissage d'enseignant au lieu de Hautes écoles pédagogiques

La crise de l'école primaire est en premier lieu une crise de la formation des enseignants. Ce constat est inquiétant, car la qualité de l'école primaire dépend en premier lieu de la qualité des enseignantes et des enseignants.

Situation de départ

02 Les Hautes écoles pédagogiques ont échoué

Il faut cesser de se leurrer: le concept d'une formation des enseignants du degré primaire systématiquement centralisée dans les Hautes écoles pédagogiques (HEP) a échoué.

021 Pénurie d'enseignants: le résultat de déficiences continuelles

Il existe dans toute la Suisse une grave pénurie d'enseignants. Les appels en faveur de mesures urgentes se font de plus en plus nombreux.

Le niveau des exigences pour l'admission à la profession d'enseignant est constamment abaissé. Les écoles doivent se contenter de l'offre disponible. L'école primaire pâtit forcément de cette situation.

On ne voit aucun signe de détente. Les départs à la retraite d'enseignants atteignant la limite d'âge se multiplieront sensiblement dans les années à venir.

La pénurie d'enseignants formés prend des **dimensions catastrophiques**. Les explications embarrassées, selon lesquelles la situation se détendra avec la dégradation de la conjoncture, si bien que davantage de jeunes gens seront amenés à choisir le métier d'enseignant, ne peuvent dissimuler les conséquences graves d'une **pénurie d'enseignants provoquée essentiellement par les Hautes écoles pédagogiques**. Les Hautes écoles pédagogiques ne parviennent pas, beaucoup s'en faut, à assurer une relève suffisante d'enseignants qualifiés pour les écoles primaires suisses (cf. à ce propos "NZZ am Sonntag", 10.07.2011: "Die Schulen finden kaum mehr gute Lehrer" – les écoles ne trouvent plus guère de bons enseignants). Les **règlements** édictés pour l'admission à la profession d'enseignant n'ont plus que la **valeur du papier sur lequel ils sont écrits**.

Les Hautes écoles pédagogiques se ferment devant les critiques de plus en plus sévères. Une forte proportion de jeunes enseignants formés selon le nouveau modèle des Hautes écoles pédagogiques quittent, frustrés, le métier d'enseignant durant leurs premières années de travail, mais les HEP se contentent de nier l'évidence. Avec une obstination aveugle elles poursuivent sur cette ligne qui conduit tout droit au désastre.

022 Les effets fatals d'une formation excessivement universitaire

La formation des enseignants n'est plus une formation professionnelle. Elle a été "revalorisée" au niveau d'études universitaires.

L'enseignement ex cathedra de théories pédagogiques et des colloques universitaires marquent aujourd'hui le quotidien de la formation des enseignants dans les Hautes écoles pédagogiques. De toute évidence, les directions de ces institutions s'intéressent davantage à récolter des **mandats de recherche lucratifs** qu'à offrir une **solide formation professionnelle** aux futurs instituteurs. Elles négligent ainsi de manière grave leur mission première, à savoir assurer une relève d'instituteurs solidement formés.

Cette "académisation" excessive de la formation des enseignants a certes gratifié la Suisse de nombreux "Bachelors" (instituteurs) et "Masters" (enseignants du degré secondaire), mais cette inflation de titres **n'a rien apporté à l'école primaire**. Bien au contraire! Néanmoins, de nombreux représentants des associations d'enseignants réclament aujourd'hui déjà l'accès des instituteurs au degré Master dont la principale conséquence est une augmentation du salaire.

Les Hautes écoles pédagogiques tentent de détourner l'attention de leurs échecs par des déclarations ampoulées qui mettent en évidence les prétentions universitaires de leurs auteurs. Cela consiste par exemple à apprendre au petit peuple que la formation actuelle des enseignants est élevée au "niveau méta", entendant par là que qu'un futur enseignant, qui possède toutes les connaissances théoriques dispensées par ces institutions, est pour ainsi dire automatiquement apte à enseigner efficacement dans la pratique scolaire quotidienne. C'est ignorer sciemment que le métier d'enseigner tient avant tout des capacités individuelles et de l'expérience acquise au fil des ans et n'a donc qu'un rapport très lointain avec les théories uniformes dispensées par les Hautes écoles pédagogiques. Ces dernières sont toujours aussi incapables de résister à la tentation de diffuser des théories savantes (en apparence) même si ce procédé a pour principal résultat de former une classe d'enseignants universitaires incapables d'assumer la conduite scolaire dans la pratique.

Détail intéressant: les **critiques les plus dures** contre cette formation inapte dans la pratique émanent **d'enseignants** qui ont suivi la formation des HEP. On s'en rend compte à la lecture des courriers des lecteurs dans les quotidiens. La frustration des jeunes enseignants, qui n'ont rien appris de la conduite d'une classe au cours de leur formation, est évidente. Ces critiques permettent aussi de se rendre compte du grand nombre de facteurs influençant le quotidien scolaire. Il n'y a pas que des succès à fêter. On y rencontre surtout des problèmes au niveau des ma-

tières et des relations humaines. Certains événements peuvent être difficiles à supporter et les exigences des parents peuvent provoquer de réels problèmes. Un enseignant confronté à ces difficultés dès son entrée dans la vie professionnelle et ne disposant pas de la formation nécessaire pour y répondre sera très vite surmené.

Il va de soi que les directions des HEP ne savent répondre que par l'arrogance et l'ignorance à ces critiques. Lors du congrès "Image de l'enseignant et formation de l'enseignant" (Université de Zurich, 18 janvier 2011), le forum scolaire "Kindgerechte Schule" (école adaptée à l'enfant) a présenté les résultats d'un sondage auprès de jeunes enseignants. Des jeunes enseignants et diplômés des Hautes écoles pédagogiques ont confirmé dans le courant du congrès leurs critiques formulées précédemment par écrit. Réponse du directeur de la Haute école pédagogique de Zurich présent à cette manifestation: des enseignants ayant moins de trois ans de pratique ne devraient de toute manière pas être admis à critiquer faute d'expérience professionnelle. Une prise de position d'autant plus remarquable qu'une forte proportion de diplômés des HEP ont tourné le dos au métier d'enseignant après moins de trois ans de pratique...

La place insuffisante que les Hautes écoles pédagogiques accordent à la formation pratique est la principale cause de l'échec de la formation actuelle des enseignants.

023 Refuge pour des étudiants faiblement qualifiés

Les études dans les Hautes écoles pédagogiques ont acquis la réputation navrante de constituer "la voie la plus facile vers un titre universitaire".

L'ambition de devenir une haute école à orientation scientifique à eu pour conséquence une véritable atrophie de la formation pratique des futurs enseignants dans les Hautes écoles pédagogiques. Ces dernières sont devenues des "réceptacles de minimalistes". Un nombre excessif d'étudiants des Hautes écoles pédagogiques n'a même pas la volonté de se retrouver un jour devant une classe d'école. Leur seul objectif est de décrocher le plus confortablement possible un titre universitaire.

Les institutions, qui ouvrent leurs filières de formation à des minimalistes, ne doivent pas s'étonner de tomber dans le discrédit.

024 Mandats de recherche

Endoctriner les élèves au lieu de former de futurs enseignants

Les Hautes écoles pédagogiques cherchent avec un acharnement croissant à accaparer des mandats de recherche. Elles affirment et semblent croire que leur réputation académique et leur rayonnement international dépend de l'obtention et de la réalisation de mandats de recherche. Des moyens personnels et financiers importants sont engagés pour acquérir et exécuter dans les plus brefs délais un nombre maximal de mandats scientifiques. Les Hautes écoles pédagogiques croient pouvoir atteindre cet objectif en fondant des "centres de compétence".

Les exemples de centres de compétence existants font craindre le pire quant à la manière dont les écoles primaires "profiteront" de cette recherche scientifique forcée.

Centre de compétence pour la pédagogie sexuelle

Le centre de compétence pour la pédagogie sexuelle installée à la Haute école pédagogique de Suisse centrale (PHZ) est connu dans toute la Suisse. Grâce aux fonds alloués par les cantons et, plus particulièrement, par l'Office fédéral de la santé publique (OFSP; rubrique "informations sur le sida"), ce centre cherche par tous les moyens à obtenir une position de leader dans le développement de programmes éducatifs et d'instruments didactiques pour l'éducation sexuelle des enfants dès leur entrée à l'école. A en croire ses documents de fond, ce centre estime même que l'éducation sexuelle scolaire des enfants doit commencer dès leur naissance.

Indépendamment des directeurs cantonaux de l'instruction publique responsables des plans d'enseignement, voire en contradiction avec les positions de ces responsables politiques élus par le peuple, ce centre de compétence a la ferme intention d'imposer une **éducation sexuelle interdisciplinaire dans tous les programmes d'enseignement de tous les cantons**.

Les **instruments didactiques** recommandés au moyen de divers liens internet par le centre de compétence de pédagogie sexuelle pour l'éducation sexuelle scolaire de tous les groupes d'âge ont entre-temps provoqué passablement d'inquiétude dans toute la Suisse et parfois même des résistances véhémentes. Ces oppositions s'expliquent notamment par le rapport étroit de ces instruments didactiques avec **l'idéologie Gender**. Cette dernière part du principe que le sexe d'un enfant au moment de sa naissance n'est pas déterminant pour toute sa vie. Une fille n'est pas simplement une fille et un garçon n'est pas simplement un garçon. Le sexe au moment de la naissance serait dû au hasard, voire imposé. En manipulant ses propres parties génitales ainsi que celles d'enfants du même âge et du même sexe ou du sexe opposé, chaque enfant peut atteindre un état d'excitation qui lui permet ensuite de constater vers quel sexe il se sent le plus attiré. Le "libre choix du sexe"

n'est certes pas réclamé ouvertement, mais les instruments didactiques recommandés proposent des instructions qui tendent précisément dans cette direction.

Voilà un exemple frappant des errements qui peuvent se produire et se propager dans des secteurs alimentés par des fonds publics, **mais échappant au contrôle parlementaire**. Or, c'est exactement ce qui se passe dans ces centres de compétence qui revendiquent une autorité intercantonale, si bien qu'ils se soustraient à la surveillance des parlements cantonaux. Et comme ils n'ont pas été créés par la Confédération, le Parlement fédéral ne peut pas non plus en contrôler les activités. Ces centres mènent donc une existence "intermédiaire" confortable à l'abri de toute surveillance parlementaire. Cette situation, de même qu'une dotation financière généreuse exercent un grand pouvoir d'attraction sur des fonctionnaires "créatifs".

Centre de compétence pour le droit international

La Haute école pédagogique de Suisse centrale est en train de se doter d'un autre centre de compétence dont l'objectif est de former les élèves des écoles primaires à un mode de penser très particulier concernant le droit international. Son objectif manifeste est d'inculquer aux élèves de toutes les écoles primaires de Suisse la "supériorité" et les "avantages" du droit international public, donc de faire entrer dans leur cerveau que **le droit international**, qui n'est codifié à nulle part et qui admet de larges interprétations, **doit être superposé au droit national**.

Ce débat hautement politique du droit international contre le droit national, qui concerne au premier chef la **démocratie directe** et la **souveraineté du peuple** ancrée dans la Constitution fédérale, est ainsi anticipé à l'école primaire. La priorité du droit des peuples au détriment de la démocratie directe devient une doctrine enseignée à l'école.

Il semble qu'une fois de plus des "services spécialisés" fédéraux peu favorables à la démocratie nourrissent, par l'intermédiaire de la Haute école pédagogique de Suisse centrale, cette nouvelle doctrine de relativisation de la souveraineté du peuple garantie par la Constitution fédérale. Cette doctrine entre ainsi dans les **programmes d'enseignement** sans que les directeurs cantonaux de l'instruction publique n'aient un mot à dire.

On se croit revenu aux décennies où l'endoctrinement politique dans les écoles était un des principaux instruments de pouvoir des dictatures socialistes. Aujourd'hui, des agissements semblables visent les écoles primaires suisses par la grâce de centres de compétences échappant à tout contrôle politique.

Centre de compétence pour l'enseignement de langues étrangères

Un autre centre de compétence, installé à la Haute école pédagogique de Zurich, a récemment fait parler de lui en termes peu élogieux. Cette institution a l'ambition démesurée de devenir la première adresse européenne pour le développement et la distribution d'instruments didactiques pour l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire.

Moyennant un gros investissement financier et personnel, ce centre a élaboré un **instrument didactique pour l'enseignement de l'anglais** qui, selon ses au-

teurs, "répond aux exigences pédagogiques et didactiques les plus modernes". 10 millions de francs avaient été dépensés à cet effet lorsque le premier exemplaire est sorti de presse pour un essai scolaire. Il n'a fallu que quelques jours pour que les enseignants du terrain constatent la totale inaptitude à l'école primaire de ce produit au caractère éminemment universitaire. Mais dix millions de francs avaient déjà été "brûlés". Il ne restait rien d'autre à faire au canton de Zurich que de mettre cet onéreux projet à la poubelle.

Les centres de compétence développent manifestement la fâcheuse tendance de se **justifier par eux-mêmes**. Ils absorbent une part importante du budget de l'instruction publique, mais entrent fréquemment en conflit avec la Constitution fédérale et le régime de compétence de notre Etat fédéraliste.

Il s'agit là, ni plus ni moins, d'un **gaspillage irresponsable d'argent public** alors que la formation professionnelle des enseignants est négligée de manière impardonnable.

025 Chasse au crédit Bologne au lieu de formation professionnelle

Les universités suisses ayant à leur tour adopté le stupide système de chasse aux points du concept UE de Bologne, la récolte de "crédits", un effort purement quantitatif, est devenue l'objectif principal des étudiants des Hautes écoles pédagogiques.

Autrefois, les institutions, qui offraient aux futurs enseignants une formation convenant à la pratique, développaient et conservaient soigneusement leur propre caractère. Leurs responsables partaient en effet de la conviction qu'il fallait d'abord former les futurs enseignants avant de leur confier une classe. Le but était de faire comprendre que la responsabilité d'élèves exige une formation et un perfectionnement permanents et que cette instruction dépasse largement le niveau des règles de grammaire ou de mathématique.

Mais tout cela, c'est du passé. La chasse aux crédits de Bologne nivelle par le bas les institutions de formation. Cette **crédulité à l'égard du système de Bologne** favorise l'uniformité qui est à la source d'une **baisse qualitative marquée** de la formation des enseignants. Conséquence principale de ce faux développement: toute une génération d'enseignants a été privée de formation pratique. La réparation de ce dommage prendra des années.

La chasse aux crédits Bologne nivelle aussi la **volonté des étudiants de faire des efforts**. Aujourd'hui, il suffit de **suivre des leçons pour obtenir des crédits** alors que l'initiative individuelle ne porte guère de fruits. C'est une erreur fondamentale que de croire qu'un enseignant ainsi formé puisse faire ses preuves devant une classe. Son échec professionnel est programmé d'avance, car s'il n'est pas lui-même instruit, il ne pourra forcément pas instruire ses élèves. (Une citation de l'écrivain Karl Heinrich s'impose ici: "On peut aussi rater sa profession en l'exerçant.")

Le système de Bologne a gravement affecté la volonté individuelle à l'effort et il a étouffé la responsabilité individuelle de nombreux enseignants. Tant la culture et que l'instruction en pâtissent.

Il faut aussi malheureusement relever dans ce contexte que les **examens de maturité** ont été massivement nivelés par le bas dans de nombreux cantons et qu'ils continuent de l'être. Les universités grouillent aujourd'hui de détenteurs d'un certificat de maturité qui sont incapables de réaliser des opérations mathématiques simples et dont les connaissances linguistiques sont largement insuffisantes. On connaît même un exemple où un étudiant d'une Haute école pédagogique était incapable de réciter l'alphabet dans le bon ordre.

026 L'abandon des exigences de performances a des effets graves

En renonçant de plus en plus à exiger des performances concrètes, les hautes écoles "favorisent" les "étudiants" peu intéressés aux matières enseignées, mais recherchant avant tout à décrocher un titre universitaires.

03 L'"apprentissage d'enseignant"

La Suisse à un urgent besoin d'enseignants en plus grand nombre et surtout mieux formés. De toute évidence, les Hautes écoles pédagogiques ne parviennent pas à répondre à cette double exigence.

L'incapacité manifeste des Hautes écoles pédagogiques de former une relève d'enseignants dont la Suisse a réellement besoin impose la recherche d'une alternative. Celle-ci doit se fonder sur une **formation pratique** en opposition avec l'enseignement excessivement universitaire dispensé aujourd'hui par les Hautes écoles pédagogiques.

L'alternative par rapport au modèle échoué des Hautes écoles pédagogiques s'appelle **"apprentissage d'enseignant"**. Le cœur de cette formation est l'apprentissage du métier de "faire l'école". Cette aptitude sera transmise au futur enseignant sur son **lieu de travail**, à savoir **dans chaque école**.

031 Points forts de la formation

Cet apprentissage du métier d'enseignant est marqué par trois points forts:

Conduite de la classe

Partout les parents se plaignent du manque de discipline et du bruit dans les salles de classe dont l'atmosphère n'est plus guère propice à l'apprentissage. Les jeunes enseignants doivent donc d'abord être formés et soutenus dans cette partie élémentaire de leur métier de faire l'école.

Transmission de matières

Le savoir-faire et l'adresse didactique acquis dans la pratique remplacent dans l'apprentissage d'enseignant les théories universitaires anémiques dispensées aujourd'hui par les Hautes écoles pédagogiques. Il s'agit d'exercer la rhétorique et la capacité d'enthousiasmer les élèves pour les différentes disciplines.

Faire ses preuves dans le contexte scolaire

Tant les **relations avec les parents** que la **prise de responsabilités à l'école** sont des disciplines auxquelles un jeune enseignant doit être formé à temps.

032 Organisation de la formation

Un **mentor** personnel provenant de l'équipe de formateurs devra être attribué dès le départ à chaque futur enseignant. Dans sa propre classe, le mentor offre à l'apprenti un champ d'exercice qui lui permettra, sous surveillance, d'acquérir et de développer le savoir-faire professionnel nécessaire. Même lorsqu'un apprenti enseignera dans les différentes classes de l'équipe de formateurs, il conservera le même mentor personnel comme personne de contact qui l'assistera en le faisant profiter de son expérience professionnelle. La formation professionnelle progressant, le mentor cèdera de plus en plus souvent et plus longtemps la classe à son apprenti, de sorte que ce dernier sera finalement capable d'assumer ses responsabilités et de conduire efficacement une classe.

De concert avec l'équipe de formateurs, le mentor prend position déjà avant la fin du premier semestre quant à **l'aptitude professionnelle** de l'apprenti qui lui est confié. Plusieurs fois dans le courant de l'apprentissage, on fera le point de la situation afin de repérer assez tôt des candidats inaptes et surmenés.

033 L'équipe de formateurs

Les futurs enseignants doivent travailler quatre jours par semaine dans les écoles.

Le futur enseignant est formé dans chaque école par une équipe **d'enseignants expérimentés** qui, tout en travaillant eux-mêmes comme maîtres de classe, assument la responsabilité de la formation de la relève.

L'équipe de formateurs ne comprendra que des enseignants qui ont fait la **preuve de leurs capacités professionnelles**, et cela pendant une durée de **dix ans au moins**.

Leur nomination à l'équipe de formateurs sera de la compétence de la **commission scolaire** élue par le peuple. L'équipe de formateurs en place et la direction de l'école pourront faire des propositions.

La **nouvelle profession** de "formateur d'enseignant" offrira également la possibilité de **progresser dans la carrière professionnelle**. Celles et ceux qui considèrent le métier d'enseignant comme une voie de garage, car n'offrant aucune possibilité de promotion, pourront ainsi relever un nouveau défi qui leur permettra aussi d'atteindre un échelon salarial supérieur. Leur engagement supplémentaire comme formateur d'enseignant doit aussi être honoré matériellement.

Cette formation des enseignants axée sur la pratique rend superflues les Hautes écoles pédagogiques. Pour transmettre les connaissances théoriques nécessaires, il suffira d'aménager les hautes écoles et écoles professionnelles existantes afin qu'elles puissent donner les cours nécessaires. Deux demi-journées par semaine doivent être réservées à cette formation théorique à laquelle participeront également des membres de l'équipe de formateurs.

034 Formation de maîtres de classe

La formation des futurs enseignants vise deux objectifs principalement: d'une part, **l'aptitude à conduire une classe**, d'autre part, la capacité de **transmettre les matières scolaires** en éveillant l'intérêt, voire l'enthousiasme des élèves. Le jeune enseignant devra faire la preuve de ses compétences à la fin de sa formation dans la cadre d'un **examen**.

La concentration exclusive des Hautes écoles pédagogiques actuelles sur l'enseignement selon le système des enseignants spécialistes à l'école primaire a abouti dans un cul de sac. Les élèves et chaque classe ont droit à une personnalité **qui s'engage corps et âme pour sa classe et ses élèves**. La conduite d'une classe ne pourra jamais être un travail à temps partiel. Le maître de classe s'engage complètement et assume toutes ses responsabilités non seulement dans la transmission de connaissances, mais aussi dans la formation des personnalités de ses élèves.

Il faut **abandonner le malheureux système du "team-teaching"**. Les élèves ne doivent pas être formés par un collectif, mais par une personnalité de référence. Le team-teaching nivelle par le bas. Collectiviser la responsabilité d'une classe, c'est effacer la responsabilité personnelle pour cette classe. Le futur enseignant doit en priorité comprendre durant toute la durée de sa formation que **la conduite d'une classe est un métier à plein temps qui exige toute son attention**.

Avec la tête, le cœur et la main...

*L'apprenti-enseignant doit, dans le courant de sa formation, acquérir l'aptitude de traiter la matière enseignée non seulement de manière unilatéralement cognitive, mais également par tous les sens, et d'enthousiasmer les élèves, donc parvenir à ce que les élèves vivent aussi émotionnellement ces matières et les retiennent. Ainsi, les apprentis-enseignants auront la capacité de transposer à l'époque actuelle le principe indémodable de Pestalozzi, à savoir un **enseignement avec la tête, le cœur et la main**.*

Il est infiniment regrettable que tant d'aspects pratiques aient disparu de la formation des enseignants. Pourquoi en sommes-nous arrivés là? Parce que la conception pratique de l'enseignement ne rapporte pas de points dans le système de Bologne. Ces capacités ne sont pas demandées par les universités et l'alignement de l'école primaire sur le système de Bologne vise à élever la proportion de diplômés universitaires en Suisse au niveau de l'UE. Or, le marché du travail offre des métiers dont 80% environ peuvent être appris dans le cadre de la formation professionnelle. Contrairement à cette dernière, les écoles supérieures attachent beaucoup moins d'importance au zèle, à la précision et à l'engagement véritable, ce qui a des effets négatifs évidents. Il est toujours navrant de constater le peu de choses qui "restent" après neuf années d'école primaire, et cela parce que l'émotion, parce que la manière enfantine de vivre les matières enseignées sont perdues dans le système du team-teaching par des enseignants-spécialistes. Un exemple pour illustrer ce propos: on a introduit à grands frais l'enseignement d'une, voire de deux langues étrangères à l'école primaire pour ensuite constater

que les élèves emportaient tout au plus des connaissances marginales de ces langues.

L'aptitude à "faire l'école" – aussi dans les relations avec les **parents** – doit être au cœur de la formation pratique selon le modèle de l'apprentissage d'enseignant. Il s'agit d'accompagner attentivement les futurs enseignants, un défi important mais aussi motivant qui devra être relevé par l'équipe de formateurs. On réduit ainsi également le risque de tomber dans une routine étouffante.

035 Théorie: axer systématiquement sur la pratique

Il va de soi que la théorie est un élément indispensable de l'apprentissage d'enseignant. Mais la formation théorique des futurs enseignants doit-elle aussi être **systématiquement revalorisée sur la base de l'expérience pratique**: le futur enseignant doit recevoir des réponses concrètes à ses questions sur les problèmes qu'il rencontre devant sa classe.

Par exemple, l'enseignement en **psychologie du développement** doit absolument être dispensé par des pédagogues expérimentés qui ont vécu personnellement la pratique scolaire.

Partant de ce raisonnement, il faut exiger que la **moitié au moins des professeurs** enseignant des branches théoriques aux futurs enseignants **travaillent eux-mêmes activement dans le métier d'enseignant**. Pour son travail quotidien devant sa classe, le futur enseignant n'a pas besoin de théories abstraites et prétentieuses, mais de conseils psychologiques concrets que le professeur tire de sa propre expérience d'enseignant. Le même constat vaut pour les connaissances juridiques dont l'enseignant a besoin dans son travail quotidien, notamment dans ses contacts avec les parents.

Tous les professeurs, qui n'exercent pas (plus) le métier d'enseignant, doivent faire état d'une **large expérience professionnelle du terrain**. C'est une évidence: seul un professeur connaissant parfaitement la pratique du métier d'enseignant peut offrir au futur enseignant les connaissances dont celui-ci a besoin pour conduire une classe.

Ce principe vaut aussi pour les professeurs enseignant la théorie relative aux différentes disciplines enseignées. Les connaissances concernant l'enseignement dans les branches principales et secondaires doivent être dispensées par des professeurs qui les ont acquises dans le cadre de leur propre pratique professionnelle sur le terrain.

L'enseignement théorique donné aux futurs enseignants doit donc être systématiquement revalorisé en fonction de la pratique scolaire. La **formation des enseignants** doit toujours être axée sur les **besoins de la pratique**.

L'exigence formulée dans ce document, selon laquelle quatre jours de formation pratique dans la salle de classe doivent être suivis d'un jour de théorie, n'exclut pas la possibilité de dispenser la théorie par **blocs de plusieurs jours** lorsqu'il

s'agit d'approfondir certains thèmes théoriques. Ce qui compte, c'est que la formation théorique soit toujours en harmonie avec les besoins de la pratique.

Une **formation complémentaire** couronnée par un diplôme doit être offerte aux **mentors**, donc aux équipes de formateurs dans les écoles qui sont responsables de la formation des futurs enseignants. Ce diplôme correspond à la **maîtrise** qui, dans le monde professionnel, autorise son titulaire à former des apprentis.

Si l'école suisse parvient à se libérer de la stupide chasse aux points à la mode de Bologne, on pourrait même songer à donner le **titre de master** aux enseignants réussissant cette formation de mentor. Le but ne doit pas être d'obtenir un maximum de "crédits", mais d'offrir un enseignement de qualité par sa forme et sa substance.

036 Admission à la formation d'enseignant

Des critères d'admission ont été mis en place dans le cadre de la formation – entre-temps échouée – dispensée par les Hautes écoles pédagogiques. Les auteurs de ce document de fond les connaissent, tout comme ils savent que ces critères sont devenus lettre morte face à une pénurie d'enseignants qui s'est accentuée d'année en année. Il a fallu constamment étendre les **mesures d'urgence** pour occuper des postes vacants et cela n'a même pas toujours été possible. Compte tenu de ce développement, les critères d'admission ne jouent qu'un rôle marginal, si bien que seuls quelques fonctionnaires s'y intéressent encore.

L'alternative reposant sur le système de l'apprentissage d'enseignant prévoit donc un **examen d'admission exigeant**. **Tout le monde** peut se présenter, mais la réussite de cette épreuve est déterminante pour l'admission à l'apprentissage d'enseignant. Sont admis à cet examen aussi bien les détenteurs d'une maturité que les personnes venant d'autres filières de formation (maturité professionnelle) ou d'autres branches professionnelles. Il s'agira de vérifier soigneusement les **connaissances de base** nécessaires au métier d'enseignant, soit notamment l'orthographe et la grammaire, de même que les opérations mathématiques fondamentales.

L'examen réussi, le candidat aura un **entretien** détaillé avec **l'équipe de formateurs**, le mentor qui lui a été attribué et le directeur de l'école. Il doit ressortir de cette discussion que le candidat veut effectivement se former pour "faire l'école" et qu'il dispose des aptitudes nécessaires à cet effet. Si tel n'est pas le cas, on lui conseillera de choisir une autre profession.

Si l'équipe de formateurs constate **après coup des lacunes dans les connaissances** de l'apprenti-enseignant, elle pourra lui ordonner de suivre une **formation complémentaire**.

037 Aspects financiers

L'équipe de formateurs doit évidemment être **déchargée** pour les heures consacrées à la formation du futur enseignant. Cet engagement supplémentaire doit aussi être honoré par une **progression dans l'échelle des salaires**. Les jeunes enseignants pouvant, au fil de la formation, s'occuper de plus en plus longtemps seuls de leurs classes, les formateurs disposent de plus de temps. Ils pourront s'en servir pour leur propre perfectionnement ainsi que pour donner des cours dans le module de formation théorique.

L'apprentissage d'enseignant basé sur la maturité ou sur une formation première dure **trois ans** pour les maîtres secondaires et **deux ans** pour les instituteurs.

Cette formation ne doit pas viser à transmettre des connaissances théoriques et psychologiques sur les jeunes et les parents actuels. L'instituteur a bien plus besoin d'une formation qui lui apprend, par exemple, ce que doivent savoir les élèves de troisième classe et comment il peut leur transmettre ces connaissances et aptitudes de la manière la plus durable possible.

Les **apprentis-enseignants** reçoivent un **salaire d'apprenti** durant leur apprentissage qui se situe cependant sensiblement en dessous du salaire d'un enseignant formé débutant dans le métier.

Une équipe de formateurs composée d'enseignants assumant la responsabilité de l'apprentissage d'enseignant et chaque membre de cette équipe étant de ce fait déchargé dans son propre pensum de leçons, ce système générera un **besoin supplémentaire d'enseignants**. Les **coûts** qui en découlent seront plus que compensés par la **suppression des Hautes écoles pédagogiques**, d'une part, et par la **réduction massive du team-teaching**, d'autre part. De surcroît, la formation systématique de maîtres de classe permettra de diminuer sensiblement le nombre de spécialistes de la pédagogie curative et d'autres auxiliaires engagés aujourd'hui en beaucoup trop grand nombre dans les salles de classe.

La **formation des maîtres dans le cadre de l'apprentissage d'enseignant** sera en outre **beaucoup plus courte** que la formation actuelle auprès des Hautes écoles pédagogiques. Cette différence aura également un effet financier positif.

L'apprentissage d'enseignant doit être institué à tous les degrés scolaires (instituteurs, maîtres secondaires des degrés A, B et C). La formation des jardinières d'enfants se fera par analogie, soit de manière locale dans les communes importantes, soit de manière régionale dans les régions à faible densité d'habitation.

04 Commencer immédiatement!

Une rapide introduction du système de l'apprentissage d'enseignant est nécessaire pour corriger le plus vite possible la pénurie d'enseignants provoquée par la pratique des Hautes écoles pédagogiques. Dans l'intérêt de la qualité de l'enseignement au degré primaire, il faudrait dès à présent prendre quelques **mesures immédiates**.

041 Sélection scrupuleuse

Une des premières mesures immédiates à prendre est de soumettre à une sélection scrupuleuse tous les candidats à la formation d'enseignant.

Cette sélection doit commencer par un **entretien d'admission**, qui sera mené, aujourd'hui, par le directeur de l'institution de formation et, demain, par le directeur de l'école et l'équipe de formateurs, avec toutes les candidates et tous les candidats au métier d'enseignant. Cet entretien doit révéler si le candidat est effectivement **intéressé et apte à exercer le métier d'enseignant**.

Même si l'aptitude au métier d'enseignant ne peut pas être déduite d'emblée de cet entretien, on pourra tout de même en tirer quelques conclusions importantes sur l'attitude du candidat face à son futur métier. Le candidat devra notamment exposer les **motivations** qui le poussent à entamer une formation d'enseignant. S'il se contente d'affirmer qu'il aime les enfants, on lui demandera une preuve pratique étayant cette affirmation. Par exemple, a-t-il été chef scout ou s'est-il mis à disposition pour conduire des groupes de jeunes ou diriger des camps de jeunesse? Le futur enseignant qui demande son admission à la formation doit comprendre dès le début qu'on attend de lui qu'il soit, à la fin de sa formation, **apte à former des jeunes**. La conduite d'une classe d'école doit être au cœur de son ambition professionnelle. Il doit bien comprendre que le métier d'enseignant n'est pas un "job" comme un autre.

Des connaissances suffisantes en culture générale, orthographe et rhétorique sont aujourd'hui déjà des conditions indispensables pour être admis à la formation d'enseignant. De plus, les candidats devront pouvoir **exécuter une tâche devant une classe d'école**: ils seront invités à donner une leçon partielle d'au-moins 15 minutes sur un thème donné.

Ces exigences ne suffisent certes pas à constater de manière définitive qu'un candidat est réellement apte à exercer le métier d'enseignant. Ce qui est certain, en revanche, c'est que les candidats, qui ne tiennent pas absolument à entrer dans la profession d'enseignant, ne commenceront pas cette formation et se tourneront vers d'autres objectifs professionnels.

Une école, qui exige dès le départ **effort et qualité** des candidats à son programme de formation, gagnera en **crédit** auprès des étudiants et du public.

042 La conduite de la classe est au cœur de la formation

Dès la première heure de sa formation, le futur enseignant doit apprendre ce que signifie assumer la responsabilité de "sa" classe.

Il faut abandonner dans les plus brefs délais le système superficiel de la chasse aux points Bologne. Il s'agit bien plus d'exiger de chaque futur enseignant qu'il assume ses responsabilités et **s'engage dans sa propre formation** en choisissant les matières qui le serviront le mieux dans l'exercice de sa future profession. **La conduite d'une classe, la responsabilité des décisions prise pour une classe**, toutes ces tâches doivent dès à présent former le cœur de la formation des enseignants.

043 La formation pratique doit être au centre

La pratique professionnelle des enseignants n'est pas faite de leçons ex cathedra sur les "parents d'aujourd'hui" et les "élèves d'aujourd'hui". La pratique s'apprend dans la salle de classe en concevant et en donnant des leçons.

Le futur enseignant devra donner des leçons devant une classe après les avoir soigneusement préparés sur le papier. La pratique est faite **d'enseignement et de la récolte d'expériences**. On apprend aussi de ses erreurs.

Le maître en formation devra, pour la classe qui lui a été confiée, concevoir l'enseignement d'abord durant quelques jours, ensuite pendant quelques semaines et enfin pendant un trimestre. Il sera toujours accompagné par **enseignant expérimenté** qui surveille cet exercice.

Le **mentor** prévu pour l'apprentissage d'enseignant peut être engagé immédiatement. Ce qui compte, c'est que le futur enseignant soit en règle générale accompagné par le même mentor pendant toute la durée de sa formation. Il pourra ainsi vivre directement son **développement** et constater ses **progrès** moyennant les mandats qui lui ont été donnés.

Le mentor et l'enseignant responsable de la pratique doivent être soigneusement sélectionnés. Il **est évident qu'ils doivent toujours mener parallèlement leur propre classe** et parfaitement connaître le quotidien scolaire. Les personnes qui accompagnent le futur enseignant durant sa formation professionnelle doivent posséder une expérience complète et constamment actualisé du travail quotidien à l'école.

044 Examens intermédiaires réguliers déjà durant la phase de transition

A la fin de chaque année de formation, le futur enseignant doit passer un examen intermédiaire.

Cet examen consiste à faire **donner des leçons par le candidat**. On vérifie ainsi sa capacité de "faire l'école". Il devra cependant aussi faire la preuve de ses connaissances théoriques.

Chaque examen doit comprendre une **appréciation complète du candidat faite par lui-même**. Le candidat doit, dans le cadre de cet exercice d'autocritique, se rendre à lui-même des comptes sur ses succès et ses échecs ainsi que sur le niveau de sa formation. Il doit motiver pourquoi le métier d'enseignant est un **objectif digne d'efforts** pour lui. Il doit répondre à la question de savoir si, du haut l'expérience acquise jusque là, ce métier lui paraît toujours être le bon pour lui. Un éventuel doute aura tout de même des effets positifs: le futur enseignant en formation réalise assez tôt qu'il ferait mieux de se tourner vers une autre activité professionnelle.

Le **mentor** ou l'enseignant responsable de la pratique devra lui aussi donner son appréciation lors de cet examen intermédiaire et dire clairement s'il estime le candidat **capable de mener une classe** à la fin de sa formation. Le mentor doit juger le candidat sur la base de sa capacité de mener une classe. S'il estime que la personne en formation n'est pas apte à exercer le métier d'enseignant, on devra veiller, en assurant une transition acceptable, à ce que le candidat embrasse une autre carrière professionnelle.

05 Culture et formation

Conséquence de la formation excessivement universitaire dans les Hautes écoles pédagogiques, les institutions de formation des futurs enseignants ont perdu leur caractère propre. Les institutions de formation actuelles, c'est-à-dire les Hautes écoles pédagogiques, n'ont plus guère de rayonnement culturel.

Les personnes – par exemple, des étudiants des HEP – **qui s'enthousiasment pour un engagement culturel ne doivent pas en attendre de crédits selon le système de Bologne.** Conséquence: les étudiants des HEP, qui ne cherchent qu'à récupérer des crédits Bologne, ne sont guère intéressés à un effort culturel personnel.

Les Hautes écoles pédagogiques dispensent beaucoup de théories très savantes, mais aussi très creuses sur la culture. **Il n'existe plus guère de vie culturelle dans et autour de ces institutions.** Les orchestres, groupes de théâtre et de cabaret, formations musicales, etc. des anciennes écoles normales ont disparu, sacrifiés sur l'autel de Bologne et de sa stupide chasse aux points.

L'exigence, **selon laquelle chaque futur enseignant doit savoir jouer un instrument de musique,** a disparu avec Bologne. Les professeurs de culture dans les HEP font certes de belles théories sur la culture, mais ils sont incapables d'animer une véritable vie culturelle dans ces institutions. Ce vide n'est nullement compensé par les théories et déclarations grandiloquentes affirmant que la culture est indissociablement liée à la formation.

La tâche d'un enseignant ne se limite jamais à transmettre un savoir-faire aux élèves et à encourager leurs dons naturels. Il s'agit aussi et surtout de permettre aux enfants et adolescents de vivre personnellement la culture et de les encourager à entreprendre eux-mêmes des activités et excursions culturelles. A cet effet, l'enseignant doit **jouer activement le rôle de modèle.**

Il faut exiger de chaque candidat enseignant **un engagement culturel qui doit devenir un objectif d'enseignement contraignant,** quel que soit le "système" de sa formation.

06 La concurrence anime

La décision prise par la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) de donner aux Hautes écoles pédagogiques le monopole de la formation – aujourd'hui mal engagée – des enseignants a un double effet nocif.

La formation d'enseignants dans des institutions privées n'est plus tolérée et elle a donc été éliminée. Les Hautes écoles pédagogiques semblent – à juste titre – craindre la concurrence et l'interdisent donc.

Compte tenu des dysfonctionnements graves qui affectent ce secteur et de la pénurie intolérable d'enseignants, il faut, à titre de mesure immédiate, **autoriser à nouveau la concurrence des HEP par des institutions privées**. Les résultats obtenus par des établissements privés permettront sans doute de faire des **comparaisons précieuses**. Il faut en tout cas éviter d'entraver la fondation d'institutions privées de formation des enseignants par des exigences et des conditions excessives.

La pénurie d'enseignants appelle des mesures concrètes et efficaces. Pour corriger cette situation, l'admission d'institutions privées de formation des enseignants constituerait une première mesure utile.