

Favoriser la mise en projet et l'insertion professionnelles en dernière année de la formation initiale

Fabienne Labalue
Sylvie Van der Linden
Rudy Watthiez

1. Introduction

Le dispositif présenté dans ce chapitre s'est construit au fil des années. Il est né de la volonté de notre équipe d'enseignants de préparer au mieux les étudiants à entrer outillés dans leur métier. Il s'adresse à des étudiants en formation initiale pour devenir instituteurs ou institutrices préscolaires en Belgique francophone. Ce sont donc des étudiants qui sortent majoritairement, de l'enseignement secondaire de transition (général et/ou technique) ou de qualification (professionnel) et qui veulent « s'occuper » d'enfants entre 2,5 ans et 6 ans.

Ce dispositif fonctionne depuis plus cinq ans dans le département et a fonctionné, par le passé, dans le département primaire¹ pendant une dizaine d'années. Il est régulièrement revisité en vue de l'améliorer.

2. Description du dispositif

Le dispositif que nous avons construit s'articule autour de deux axes, l'un vertical et l'autre horizontal :

- l'axe vertical traverse les trois années de formation et en constitue la « colonne vertébrale » ;
- L'axe horizontal, quant à lui, est constitué uniquement de la troisième et dernière année de formation. Celle-ci a été pensée et réfléchie pour amener l'étudiant-futur enseignant à entrer progressivement dans la profession.

Le schéma suivant nous montre l'organisation du dispositif.

¹ Département primaire HEVinci-ENCBW anciennement situé à Nivelles.

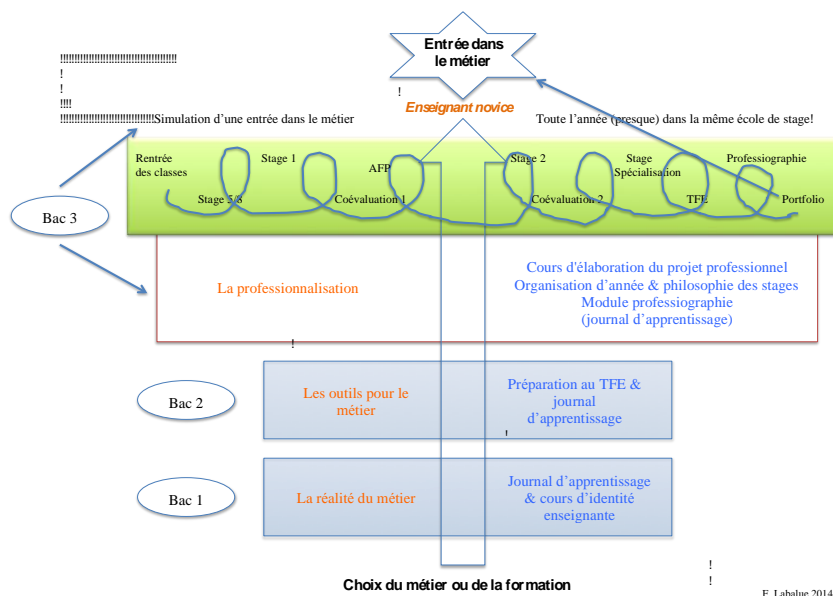


FIGURE 1 – ORGANISATION DU DISPOSITIF

Nous y voyons que l'axe horizontal est l'aboutissement d'un processus développé sur les trois années qui lui donne tout son sens. Ce sera le cœur de l'article.

L'axe vertical démarre dès l'entrée du jeune étudiant en première année de formation initiale et se poursuit durant les trois années de son cursus. L'objectif principal est de lui faire découvrir la réalité du métier qu'il a choisi et d'en affiner sa représentation.

Nous l'amenons progressivement à prendre conscience des diverses compétences à maîtriser et du cadre dans lequel il va exercer son futur métier d'enseignant ; par exemple : les partenaires qui tournent de près ou de loin autour de l'école, leur fonction spécifique, l'attente de la société vis-à-vis de l'enseignement, les divers décrets et programmes, les enjeux de l'école, etc. Nous travaillons aussi avec lui aux raisons qui l'ont amené à choisir ce métier. C'est l'occasion de commencer un portfolio professionnel qu'il étoffera au cours de ses trois ans de Bac.

Cet axe vertical, se poursuit à travers le Bac 2 avec tout un questionnement autour des outils à acquérir et à mettre en place pour exercer le métier, pour devenir un enseignant compétent et épanoui. Que ce soit autour de la gestion de la classe ou autour des apprentissages, des méthodologies ou des didactiques des diverses disci-

plines, l'étudiant s'outille pour le métier, enrichit « sa boîte à outils » déjà amorcée en Bac 1.

En Bac 3, enfin, l'objectif principal est la professionnalisation. Cet objectif est poursuivi à travers une organisation spécifique de cette dernière année, une philosophie particulière des stages et différents cours à portée professionnalisante (élaboration du projet professionnel, déontologie,).

Le portfolio d'apprentissage lancé en Bac 1 se transformera petit à petit en un portfolio de développement professionnel continu (Desjardins, 2002). L'année s'achève par la présentation d'un travail de fin d'études dont la première partie est en lien avec ce portfolio.

Cet axe vertical s'achève par l'entrée du jeune enseignant diplômé dans le métier. Entrée que nous croyons facilitée par le cheminement professionnalisant (axe vertical et horizontal) que nous lui avons permis de suivre, par les compétences qu'il a acquises à travers la formation et par les réflexes professionnels (anticiper, planifier ses activités, organiser son journal de classe, s'autoévaluer, etc.) que nous lui avons permis d'acquérir dès son entrée en formation initiale, mais aussi et surtout par la démarche réflexive (Holborn, 1992) que nous lui avons permis de développer et d'exercer tout au long de sa formation (Holborn, Wideen & Andrews, 1992, p. 10),

Nous avons la conviction qu'un professionnel ne devient expert que par l'entraînement à l'acte réflexif au sens socialisé du terme. Supprimer ces exercices réflexifs lors de sa formation et, plus tard, dans la pratique même de sa profession, c'est se condamner soi-même à répéter d'année en année un enseignement qui en vient à perdre sa saveur et son intérêt.

Même si ce parcours à travers la formation est en partie propre à notre école, c'est l'axe horizontal avec l'organisation de la troisième et dernière année de formation initiale qui est vraiment original et qui représente le centre de cet article. Celle-ci a été réfléchie dans sa conception et son organisation interne pour une entrée facilitée sur le terrain de la vie professionnelle grâce, entre autres, à une espèce de « simulation de vol ».

Dans ce dispositif, plusieurs éléments s'articulent et s'enchaînent dans un rythme régulier au fil de l'année permettant ainsi au jeune enseignant de se professionnaliser. Nous avons identifié onze éléments qui concourent à aider le jeune dans ce passage de la formation initiale à l'entrée dans le métier. Les voici :

1. la philosophie de l'année ;
2. l'organisation des stages ;
3. les objectifs des stages ;
4. les coévaluations ;
5. les spécialisations ;

4.1.3. Les outils de professionnalisation

Nous concevons les spécialisations et le travail de fin d'études (TFE) (cf. descriptif point 2.10 pour notre vision du TFE) comme le début d'une formation continue dans la formation initiale puisque les étudiants ont le choix entre diverses thématiques. Ils ont la possibilité d'approfondir certains savoirs ou d'acquérir certaines compétences qu'ils choisissent en fonction de critères différents et personnels. Dans l'élaboration de ce travail lié exclusivement à la spécialisation choisie, qu'on devrait appeler TDFC (travail de début de formation continue), les étudiants passent de « récepteurs » à « émetteurs » (forme de recherche pour soi). Ce travail devrait être revu pour correspondre encore mieux à un travail professionnalisant.

Le portfolio de développement professionnel continu (cf. descriptif point 2.9) peut être envisagé comme un trait d'union entre la formation initiale et l'entrée dans le métier, ainsi qu'entre la formation initiale et continuée. Dans notre département, il commence trop tard, en toute fin de formation initiale. Il devrait prendre une place plus importante et débiter plus tôt dans l'année du Bac 3 afin que les étudiants perçoivent mieux comment il évolue au fil des expériences vécues. Il serait, alors, davantage amorcé et déjà plus ancré dans leurs pratiques personnelles.

Il devrait aussi faire l'objet, en cours d'année, d'une rencontre de présentation individualisée ou en petits groupes d'étudiants ; cela permettrait de développer l'aspect collaboratif et de permettre, à ceux qui en ont besoin, un encadrement (par les formateurs ou par leurs pairs). Pour tous, ce partage permettrait certainement de se définir une meilleure identité professionnelle.

Une idée novatrice pour notre département serait d'inclure le TDFC (travail de début de formation continue, cf. paragraphe précédent) dans le portfolio de développement professionnel continu, commencé en milieu d'année et de présenter le tout (portfolio et TDFC) devant un jury, comme finalité du Bac 3 et comme tremplin vers l'entrée dans le métier. Cela rejoindrait alors l'idée de l'épreuve d'expertise professionnelle (cf. descriptif point 2.11) et pourrait devenir une véritable charnière entre le monde académique et le monde professionnel (Detroux & Labalue, 2009).

Enfin, même si certains directeurs du fondamental reconnaissent qu'un enseignant qui se présente à un entretien d'embauche avec un portfolio professionnel, les impressionne positivement (en termes de prise de position personnelle et de réflexivité), peu d'entre eux le développent, l'encouragent ou l'utilisent comme outil de communication, d'échange ou d'intervision au sein de leurs établissements.

4.2. Perspectives de recherche

Pour finir, lors des évaluations des enseignements que nous faisons en fin de formation, qui reprennent l'ensemble des modules et l'organisation globale du Bac 3, les étudiants nous font souvent part de leur contentement vis-à-vis de la formation reçue et surtout du module de « professionnographie » (cf. point 2.8). Néanmoins, nous n'avons que très peu, voire pas du tout, de retours (structurés en tout cas) sur l'impact de ces apports dans l'insertion professionnelle de nos jeunes diplômés. Ce serait une piste à exploiter qui permettrait de voir quels éléments de notre dispositif sont les plus pertinents et les plus efficaces à l'insertion professionnelle et, peut-être, d'avoir de nouvelles pistes à exploiter afin d'encore améliorer le relais entre formation initiale et entrée dans le métier.

5. Références bibliographiques

- Barbier, J.-M., Demailly, L. (1994). Analyse des fonctions sociales et professionnelles de dispositifs utilisant la recherche comme outil de formation. *Recherche et formation*, 17, p. 65-75.
- Benner, P. (1995). *Du novice à l'expert. Excellence en soins infirmiers*. Paris : Interéditions.
- Desjardins, R. (2002). *Le portfolio de développement professionnel continu*. Montréal : Éditions Chenelière/Didactique.
- Detroux, V., Labalue, F. (2009). Expertise professionnelle, Plus qu'un examen classique, une véritable charnière entre le monde académique et le monde professionnel. Communication présentée au 21^e colloque de l'Admee Europe sur *Évaluation et développement professionnel*, Louvain-la-Neuve (Belgique), janvier.
- Dreyfus, H.L., Dreyfus S.E., (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition in the Era of Computer*. New York: The Free Press.
- Hétu, J.-C., Lavoie, M., Baillauquès, S. (dir.) (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Holborn, P., Wideen, M., Andrews I. (dir.) (1992). *Devenir enseignant*. T. 1 : *À la conquête de l'identité professionnelle*, [traduit par J. Heynemand, D. Gagnon]. Montréal : Les Éditions Logiques, coll. « Formation des maîtres ».