

Bureau de l'Association des Directeurs
du secondaire de Liège
24 janvier 2013

*Evaluation sommaire
du dispositif de formation initiale à l'ULg
et pistes d'amélioration*

Germain SIMONS
Université de Liège

Remarques liminaires

- Cette présentation porte sur la formation initiale telle qu'elle est conçue, à l'Université de Liège, pour les futurs enseignants de l'enseignement secondaire supérieur.
- Les suggestions d'amélioration du dispositif de formation s'inscrivent dans le contexte actuel (janvier 2013) et n'abordent donc pas une éventuelle réforme structurelle de la formation des maîtres dans la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Dans cette présentation, nous utilisons le terme « didactique **disciplinaire** » (DD) pour désigner les cours intitulés « didactiques spéciales » qui portent sur la didactique d'une discipline particulière (cf. didactique des mathématiques, des sciences, des langues modernes...).

Structure de l'exposé

1. Evaluation sommaire du dispositif de formation actuel
2. Pistes d'amélioration
3. Synthèse et conclusions

1. Evaluation sommaire du dispositif de formation actuel

1.1. Points forts

1. La réforme de l'AESS

Avant la réforme de l'AESS (2001), la formation initiale organisée à l'Université était encore plus légère, quasiment inexistante.

- Le cursus théorique était limité, essentiellement composé de cours généraux et d'un cours de didactique disciplinaire très réduit.
- Dans le meilleur des cas, les étudiants n'assuraient la responsabilité que de 20 heures de stages d'enseignement et de 10 heures de stages d'observation.

Depuis la réforme de l'AESS (2001), le programme de formation est passé à 315 heures, dont 40 heures de stages d'enseignement et 20 heures de stages d'observation.

→ Cela reste fort/trop peu... mais c'est déjà mieux !

- D'autres **cours** ont également vu le jour, parmi lesquels :
 - *Analyse de l'institution scolaire et politiques éducatives*
 - *Education aux médias*
 - *Eléments de sociologie de l'éducation*
 - *Approche pédagogique de la diversité culturelle*
 - *Ethique professionnelle et formation à la neutralité et à la citoyenneté*
 - un recentrage du cours de *psychologie de l'éducation* vers le public-cible : *les adolescents et les jeunes adultes*

Enfin, divers **séminaires** ont été créés :

- des séminaires de *pratiques réflexives*
- un séminaire d'*approche interdisciplinaire*
- un séminaire de *prévention et de gestion des situations scolaires difficiles*

2. Le suivi des stages

Même si le volume de stages d'enseignement reste très réduit, *le suivi* des stages, lui, est assez exigeant. Le décret AESS prévoit en effet que chaque étudiant soit observé au minimum 3 fois sur l'ensemble des stages par un des membres du service de DD. A ces visites s'ajoutent celles d'un représentant du service de didactique générale (DG), lequel offre un autre regard, complémentaire, sur les pratiques enseignantes.

Par ailleurs, des séminaires de « pratiques réflexives » (2 x 10h) sont organisés en DG et DD et permettent aux étudiants de prendre de la distance par rapport à leurs pratiques d'enseignement, à les analyser et à autoréguler leur enseignement.

→ On peut penser que ce dispositif de tutelle pédagogique compense, du moins en partie, le peu de temps dévolu aux stages.

3. Le développement progressif d'une recherche dans les différentes didactiques disciplinaires

La recherche en sciences de l'éducation existe depuis de très nombreuses années mais celle menée en DD est, dans la plupart des cas, plus récente. Elle s'est, entre autres, développée via :

- des programmes de recherches financés
- des TFE dans le domaine des didactiques disciplinaires
- des doctorats.

Une école doctorale *en didactique des disciplines* a d'ailleurs vu le jour en 2011 en FWB.

→ Cette recherche constitue une des spécificités du monde académique et nourrit aussi son enseignement.

4. L'accroissement de l'offre au niveau de la formation continuée

Depuis 2002, tous les enseignants sont tenus de suivre, par an, 6 demi journées de formation continuée.

- 2 organisées par l'établissement scolaire
- 2 organisées par chaque réseau d'enseignement
- 2 organisées en inter-réseaux

→ Même si cette offre de formation est encore perfectible, ce développement de la formation continuée constitue un progrès par rapport au passé et devrait contribuer à compenser certains manques de la formation initiale.

5. Au niveau plus local, la création, à l'ULg, du Cifen (Centre interfacultaire de formation des enseignants)

Ce centre, créé en 1995, regroupe tous les enseignants engagés dans la formation initiale des enseignants du secondaire supérieur à l'ULg.

Parmi ses missions, épinglons les suivantes :

- assurer la coordination des enseignements liés à l'AESS/au Master à finalité didactique
- mener une réflexion sur la formation initiale et continuée
- initier des projets de recherche en didactique
- éditer une revue scientifique (*Puzzle*)
- organiser l'Université d'Eté
- organiser un Conseil des études

→ Ce Centre, unique en FWB, est un lieu de *coordination*, de *réflexion*, et de *partage d'expériences*. Il offre aussi une *visibilité* à notre formation pédagogique.

1.2. Difficultés rencontrées

1. Une formation pédagogique perçue comme *lourde* par une majorité d'étudiants...

Différentes enquêtes menées par le Cifen, montrent que les étudiants perçoivent la formation comme *lourde*, en tout cas par rapport aux 30 crédits fixés. La préparation et l'exploitation des stages d'enseignement ainsi que les activités et rapports exigés dans divers cours semblent, en partie, expliquer cette perception.

Ces enquêtes révèlent aussi que les étudiants estiment qu'il existe quelques *redondances* entre certains cours et ils ne saisissent pas toujours *l'intérêt immédiat* de certains d'entre eux pour les stages et pour l'exercice de leur futur métier.

1'. ... mais qui reste pourtant *trop légère*

Même si la formation actuelle représente un progrès évident par rapport au passé, elle reste insuffisante à certains égards. Par exemple, les 30 crédits dont nous disposons, ne nous permettent pas, ou pas suffisamment de...

- organiser, systématiquement, et de manière équilibrée, des stages actifs dans *différents types d'enseignement* (général, technique, professionnel) ;
- faire travailler les étudiants *en autonomie* (avoir leurs propres classes) ;
- *programmer un cours sur les moyen* (cf. périodes) et *long termes* (cf. année, cycle) ;
- aborder *d'autres facettes du métier* que l'acte d'enseignement (ex. conseils de classes, délibérations...)

- traiter, en profondeur, la problématique complexe de *l'évaluation des compétences* ;
- initier les étudiants à *l'analyse des erreurs*, aux différents types de *feedbacks* et à *la remédiation* ;
- engager les étudiants dans des micro-programmes de *recherches-action* ;
- mettre en oeuvre des dispositifs plus complexes de *gestion de la classe* (pédagogie différenciée, pédagogie par projet, apprentissage en accès-libre, apprentissage en tandem...)
- proposer des *stages à l'étranger* ;
- traiter les problèmes liés à la *voix* de l'enseignant ;
- ...

2. Des formations initiales très cloisonnées

A l'heure actuelle, la formation initiale des maîtres en FWB est organisée dans des lieux différents (Hautes Écoles, Université), avec des cursus parfois fort différents. Il en résulte que les professeurs de différents niveaux d'enseignement ne connaissent pas (bien) les caractéristiques et besoins des élèves du niveau précédent ou suivant.

Dans ces circonstances, il est par conséquent difficile d'assurer une certaine *continuité* et *cohérence* dans l'enseignement-apprentissage tout au long de la scolarité.

3. Inadéquation entre l'offre et la demande de stages

Certains services de DD rencontrent de gros problèmes dans le *recrutement des maîtres de stages*. Deux explications peuvent être avancées :

- l'augmentation du nombre d'étudiants dans certaines filières, liée à la *pénurie* d'enseignants et à l'ouverture de nos formations à de nouveaux publics ;
- l'absence de contrat explicite dans ce domaine avec les écoles.

Par ailleurs, même si des propositions ont été faites dans ce sens, entre autres par le Cifen, il n'existe pas, à l'heure actuelle, en FWB, une *formation* à la fonction de *maître de stage*. Des initiatives ponctuelles commencent néanmoins à voir le jour.

4. Des pré-acquis disciplinaires de base qui ne sont pas toujours suffisants

Un constat partagé par nombre de didacticiens et maîtres de stages est que tous les étudiants diplômés du baccalauréat, voire de 1^{re} année de master ne maîtrisent pas suffisamment bien les savoirs de base à enseigner dans le secondaire.

4'. Les contenus scientifiques enseignés à l'université sont parfois (très) éloignés des contenus enseignés dans le secondaire

Dans certaines disciplines, on observe une *tension* entre le contenu de la formation scientifique et les exigences de l'enseignement secondaire.

Cela étant, ce serait, selon nous, une erreur de penser qu'il ne faut enseigner que des savoirs directement « enseignables » dans le secondaire, et ce pour deux raisons :

1. Certains de ces savoirs savants participent à la formation générale de l'individu et donc à la construction de son identité d'enseignant.
2. Le système éducatif évolue en permanence et certains de ces savoirs académiques peuvent s'avérer « utiles » dans le cadre d'une réforme pédagogique ultérieure.

→ A tout le moins, il conviendrait donc d'apporter des *aménagements* au programme actuel, mais sans pour autant céder à la pression du « directement utile ». Ces aménagements ne concernent pas tout le cursus universitaire ; ils ciblent la formation des étudiants qui se destinent à l'enseignement.

5. Après la formation initiale... « le choc de la réalité »

Les premières années d'enseignement s'avèrent souvent difficiles, voire douloureuses pour nos anciens étudiants. 40% des enseignants de la FWB quittent la profession dans les 5 premières années et 50% dans les 8 premières années.

Une formation initiale plus conséquente sur le plan quantitatif, avec davantage de stages, dont certains en autonomie, réalisés dans tous les types d'enseignement, contribuerait à mieux préparer les étudiants à la réalité professionnelle et donc à adoucir ce « choc ». Mais cela ne suffit sans doute pas.

2. Pistes d'amélioration

Remarques liminaires

- Ces suggestions visent des *aménagements* du dispositif actuel, pas une réforme structurelle de la formation initiale des maîtres.
- Le contexte envisagé en filigrane est celui de la didactique des langues modernes à l'ULg.
- La plupart de ces pistes ont déjà été ponctuellement mises en application, mais leur efficacité n'a pas été évaluée scientifiquement.

1. Perception de la lourdeur de la formation actuelle

Différentes initiatives ont été prises par le Cifen ces dernières années pour tenter de *regrouper* certains cours et pour mieux *programmer* les travaux exigés pendant l'année.

L'étalement de la formation sur deux années (master) est une autre piste de solution au problème et permet, théoriquement du moins, de libérer du temps pour la rédaction du TFE en 2^e année de master. Cette solution comporte néanmoins aussi quelques inconvénients.

Il convient cependant de rappeler (aux étudiants) que cette formation à 30 crédits reste extrêmement légère par rapport aux autres formations initiales en FWB et par rapport à d'autres pays européens.

2. Aménagements à apporter au cursus

A. Sur le plan de la formation scientifique

Avec nos collègues responsables des cours disciplinaires de la finalité didactique, mener une réflexion de fond sur le cursus scientifique des étudiants qui se destinent à l'enseignement. *Que leur manque-t-il ? Qu'ont-ils en trop ? Quels sont les savoirs et compétences qui contribuent à la formation générale de nos étudiants et que nous ne voulons pas abandonner ?*

B. Sur le plan didactique

Proposer, à l'instar de ce qui se fait en sciences, au 1^{er} quadrimestre de Master 1, ou, mieux, au 2^e quadrimestre de la 3^e année de Bachelier, **un module destiné à fournir un aperçu de la finalité didactique** (stage d'observation, cours d'introduction à la didactique disciplinaire...). Cette semaine d'initiation pourrait aussi être organisée, en parallèle, pour les autres finalités.

Cette initiation devrait permettre aux étudiants de faire des choix de finalité plus avisés.

Cette « semaine d'initiation » n'implique aucun changement de programmes des bacheliers actuels.

Par ailleurs, on peut imaginer *la création* de petits modules intégrés au cours de DD. Par exemple, pour le cours de DD en langues et littératures modernes :

- Proposer, au premier quadrimestre de Master I, un module de cours *libre* sur l'initiation aux méthodes de recherche en didactique. Une partie de ce module pourrait être donnée à tous les étudiants d'une même faculté qui souhaitent suivre ce cours (TFE), et l'autre partie serait donnée dans chaque DD.
- Créer un module de cours sur le « langage de la classe », dans chacune des langues.

3. Amorcer un décloisonnement des formations initiales

Très modestement, les étudiants pourraient réaliser un stage d'observation voire d'enseignement dans des classes d'un autre niveau d'enseignement que celui ciblé par leur formation.

Ce stage devrait être précédé d'une initiation au public-cible et aux prescrits légaux en vigueur dans ce niveau d'enseignement.

4. Equilibrer l'offre et la demande de stages

Plusieurs **pistes de solutions** sont ici envisageables :

- Rémunérer les maîtres de stages, autrement que de manière symbolique, et les former... sans pour autant uniformiser les pratiques.
- Passer un contrat avec les maîtres de stages pour une durée de deux à trois ans.
- Être plus sélectif dans les procédures d'admission des étudiants à la formation initiale ou imaginer des compléments de formation sur le plan scientifique.

5. Adoucir le « choc de la réalité »

Outre les propositions relatives à la formation initiale, différentes pistes peuvent être explorées pour *adoucir* ce « choc de la réalité ».

Nombre de ces suggestions sont déjà mises en place dans certaines écoles, mais ne sont pas systématisées :

- ne pas confier les classes les plus difficiles aux professeurs inexpérimentés et ne pas surcharger ces enseignants dans l'organisation d'activités extra-scolaires ;
- mettre en place des équipes qui encadrent les jeunes professeurs au sein de l'école et à l'extérieur (cf. conseillers pédagogiques) et valoriser cette prise en charge ;

- proposer aux enseignants novices de participer à des *recherches collaboratives* qui seraient encadrées par l'inspection et des services de didactique. Ces recherches cibleraient une problématique commune identifiée chez tous ces enseignants en début de carrière (cf. J. Beckers & G. Simons, 2000) ;
- ...

3. Synthèse et conclusions

La formation initiale des enseignants du secondaire supérieur en FWB a considérablement *évolué* et, selon nous, *progressé* ces dix dernières années. Elle reste cependant *perfectible* et pour le moins *légère* par rapport à d'autres formations initiales en FWB et à d'autres pays européens, ce qui pose aussi des problèmes de reconnaissance d'équivalence de diplômes sur le plan européen.

Au-delà des problèmes importants d'ordre quantitatif et logistique mentionnés dans cette communication, c'est toute la question de *l'articulation* entre les volets scientifique et pédagogique de l'ensemble de la formation qui est ici posée.

Une réflexion de fond doit donc être menée, rapidement, dans ce domaine, en partenariat avec nos collègues responsables de la formation disciplinaire.

Deux questions peuvent aider à baliser cette réflexion :

- *Voulons-nous, ou pas, développer le volet professionnel de nos Masters à finalité didactique à l'Université ?*
- *Si oui, comment pouvons-nous atteindre cet objectif sans pour autant perdre la spécificité de notre formation universitaire ?*

En attendant que ce travail, urgent, voie le jour, divers *aménagements* de la formation actuelle sont possibles. Ces aménagements ne peuvent pas être assumés par les seuls pédagogues et didacticiens, et nécessitent des moyens.

Merci pour votre attention !