

PUZZLE

ACTES DE L'UNIVERSITÉ D'ÉTÉ DU CIFEN

Partie 1

Éditorial

Jean-Louis DUMORTIER	
Julien VAN BEVEREN	2

ACCUEIL ET OUVERTURE DE LA JOURNÉE**Introduction**

Jean-François GUILLAUME	4
-------------------------------	---

L'université de la Grande Région

Werner BECKER	5
---------------------	---

PRÉSENTATION DES DISPOSITIFS DE FORMATION INITIALE**1. Grand-Duché de Luxembourg**

Claudine KIRSCH.....	7
----------------------	---

2. France

Christine DERONNE.....	13
------------------------	----

3. Sarre

Bettina SCHWANDT.....	19
-----------------------	----

4. Bénin

Innocent COOVI DATONDJI.....	24
------------------------------	----

5. Communauté germanophone de Belgique

Miguel PELEGRIN	31
-----------------------	----

6. Fédération Wallonie-Bruxelles

Guy DENIS et Germain SIMONS	36
-----------------------------------	----

Partie 2

ATELIERS

Atelier 1	47
------------------------	----

Atelier 2	54
------------------------	----

Atelier 3	62
------------------------	----

Atelier 4	71
------------------------	----

Atelier 5	77
------------------------	----

Atelier 6	94
------------------------	----

BESOINS ACTUELS, ÉMERGENTS ET À VENIR DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS**Avis rendu à la demande de Monsieur le Ministre****Jean-Claude Marcourt par le Service général de l'Inspection****à propos de la formation initiale des maitres**

Roger GODET.....	103
------------------	-----

Cinq exigences fondamentales

Jean-Claude LOOS.....	107
-----------------------	-----

Conclusion

Monsieur le Ministre Jean-Claude MARCOURT.....	108
--	-----

Formations	112
-------------------------	-----

Jean-Louis Dumortier, Professeur
Julien Van Beveren, Assistant
Université de Liège
Service de Didactique du Français

ÉDITORIAL

Chère Collègue, cher Collègue,

Sous la plume du grand humaniste François RABELAIS, « Tout vient à point, qui peut attendre » (*Quart livre*, chap. 48) apparaît comme une leçon de sagesse invitant les hommes à faire preuve de patience. Sous notre plume, la phrase, devenue proverbe, semble davantage être une manière d'anticiper des griefs que l'on nous adresserait compte tenu du retard avec lequel est diffusée cette livraison de « Puzzle ». Et ces griefs seraient justifiés : c'est d'habitude à l'automne que sont portés à votre connaissance les fruits des réflexions qui se sont tenues lors de l'université d'été du CIFEN. Le retard accumulé s'explique en grande partie par le fait que cette dernière université d'été a pris une dimension internationale et qu'il a donc fallu compter sur l'aide d'étudiants et d'une chargée de cours de la maîtrise en traduction (de l'allemand) pour vous donner à lire en français des contributions de collègues qui s'expriment dans la langue de Goethe. Que Céline LETAWE et ses étudiants trouvent ici l'expression de notre gratitude pour l'aide qu'ils nous ont apportée bénévolement ! Ce retard s'explique aussi par le nombre de contributions que nous avons dû réunir⁽¹⁾ : inutile de faire état ici des rappels qu'il a fallu envoyer pour rassembler celles qui suivent.

Mais tout vient à point à qui peut/sait attendre... Ce numéro double est constitué des traces de la plupart des échanges qui ont eu lieu lors de la dernière université d'été du CIFEN, rencontre centrée sur la formation initiale des enseignants. Nul besoin de dire qu'il s'agit d'un sujet brûlant d'actualité. La publication, en décembre dernier, de l'avant-projet de décret signé par le ministre MARCOURT relativement à cette question, a fait grand bruit. Au-delà des querelles de clocher suscitées par cet avant-projet, nous y voyons une occasion de réfléchir sérieusement à la manière dont sont formés celles et ceux qui se destinent à l'enseignement, à quelque niveau que ce soit. À ce propos, cette livraison double nous semble un bon moyen de frayer quelques pistes de réflexions, à fortiori parce qu'elle nous invite à dépasser les limites de la Fédération Wallonie-Bruxelles, à comparer ce qui s'y fait en matière de formation initiale des enseignants avec ce qui se fait chez nos voisins en telle matière.

Comparaison n'est pas raison, soit. Mais pour ce qui a trait à la formation initiale des étudiants qui envisagent d'enseigner dans le secondaire supérieur, on est en droit de juger dérisoires les 30 crédits qui y sont dévolus. 30 crédits sur 120 : cela signifie que seul un quart de la maîtrise — indument nommée, pensons-nous — à finalité didactique est consacré à la formation *strictement* professionnalisante. Certes les autres cours figurant au programme de ces étudiants ne leur sont pas inutiles, mais ils ne sont à coup sûr pas conçus dans la perspective de former de futurs maîtres du secondaire. Un gonflement du nombre de

crédits octroyés à la part strictement professionnalisante de la formation initiale de ces futurs enseignants ne suffirait pas : c'est d'une réflexion, plus large, sur les besoins prioritaires de ces derniers lors de leur entrée dans le métier que devraient procéder des propositions de révision de leur formation initiale. En outre, nous estimons que cette réflexion ne devrait pas se réduire à une liste de généreux principes abstraits : on gagnerait certainement beaucoup de temps et on gaspillerait (tout aussi certainement) moins d'efforts à tenir compte dès maintenant de la compatibilité de ces principes avec des impératifs parfois très concrets.

Nous avons pleinement conscience de n'avoir touché ici qu'à une infime portion des problèmes qui peuvent expliquer le nombre d'abandons que l'on constate chez les jeunes maîtres. Mais nous espérons que ce numéro de « Puzzle » donnera à plusieurs d'entre vous du grain à moudre relativement à la question vive de la formation initiale. Peut-être les vétérans se diront-ils qu'elle ne les concerne plus ; ce serait dommage, car nous sommes convaincus, d'une part, que cette question revêt un caractère éminemment social que l'on néglige trop souvent et, d'autre part, qu'ils ont sans doute un rôle important à jouer - un rôle qui, actuellement, n'est pas reconnu - dans l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. Nous souhaitons à chacune et à chacun une agréable et stimulante lecture et nous vous adressons nos meilleurs vœux pour l'année nouvelle.

⁽¹⁾ Étant donné ce nombre, nous n'annoncerons pas, comme nous avons l'habitude de le faire, le contenu de chacune des contributions.

ACCUEIL ET OUVERTURE DE LA JOURNÉE

INTRODUCTION

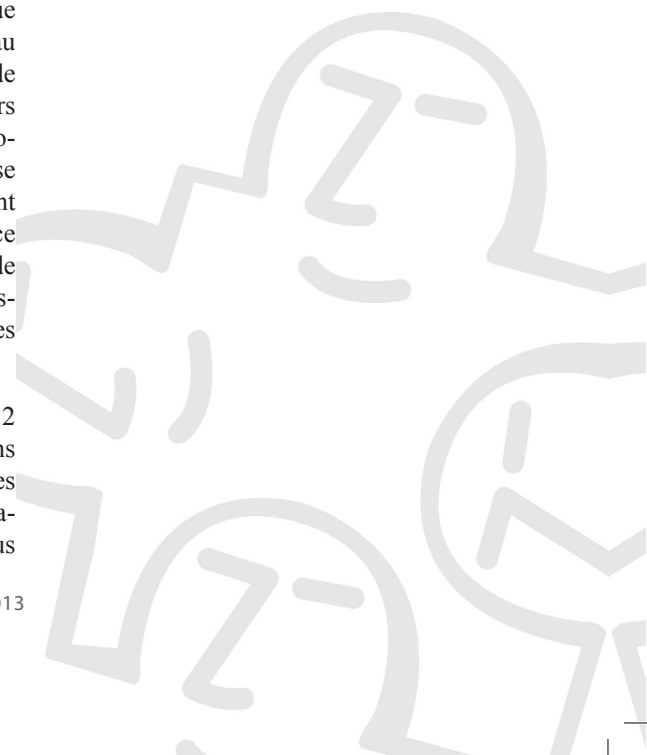
L'Université d'été du CIFEN s'est ouverte en 2012 sur des horizons plus lointains qu'à l'accoutumée. Nous nous sommes tournés vers des collègues de pays voisins ou de régions plus lointaines. Au sein de l'Université de la Grande Région, un groupe de travail rassemblant les formateurs d'enseignants s'est engagé dans une réflexion et dans une action communes. La formation initiale et continuée des enseignants, du maternel au secondaire, est en effet au cœur d'importants projets de réforme en Sarre, au Grand-Duché de Luxembourg, en Lorraine et en Fédération Wallonie-Bruxelles. En Afrique de l'Ouest, au Bénin, les pouvoirs publics soutiennent une relance de la formation des enseignants du secondaire, en écho aux objectifs du millénaire pour le développement portés par l'ONU. Le défi y est encore plus sensible, en raison du retard causé par la fermeture des écoles normales supérieures pendant quelques décennies.

Dans ces différents contextes nationaux et institutionnels, l'École d'aujourd'hui a besoin d'enseignants qui non seulement maîtrisent les contenus disciplinaires (théories, notions, paradigmes ou méthodes), mais qui sont par ailleurs capables d'imaginer des situations d'apprentissage où chaque élève aura la même chance d'acquérir et d'exercer des compétences. Toutefois, dans les différents systèmes de formation initiale, des obstacles demeurent : la plupart des enseignants des différentes régions sont formés

dans l'enseignement supérieur, mais les cours et les leçons qu'ils devront préparer et organiser pour l'école secondaire ne peuvent pas être des versions simplifiées des cours qu'ils ont suivis. Les programmes de formation initiale continuent de séparer la transmission des savoirs disciplinaires et l'expérimentation en didactique, et dès lors qu'un fossé subsiste entre enseignants du supérieur et professeurs du secondaire chargés de l'encadrement de la formation pratique, il revient aux apprentis-enseignants de gérer eux-mêmes les tensions et les contradictions entre les références transmises. Les opérateurs de formation initiale n'interviennent que ponctuellement dans l'insertion professionnelle des jeunes enseignants et dans la formation continuée. Il leur faut pourtant prendre en charge de nouveaux publics scolaires, parfois peu familiarisés avec la langue du système d'enseignement, ou au contraire développer la maîtrise de langues étrangères. Comment alors s'assurer de la double maîtrise, théorique et didactique, des savoirs de base par les futurs enseignants ? Comment asseoir chez eux une compétence professionnelle précieuse : l'aptitude à la réflexivité, la capacité à questionner leurs pratiques pédagogiques et didactiques ?

Les actes de l'Université d'Été 2012 retraceront l'essentiel des réflexions présentées et partagées durant les séances plénières et les ateliers thématiques. Dans une première partie, nous

présenterons de façon synthétique les spécificités des différents systèmes de formation initiale et les défis ou questions qui s'y posent. La deuxième partie sera consacrée aux interventions thématiques des six ateliers de l'après-midi, croisant les expériences acquises par les opérateurs de formation initiale des différents contextes régionaux. Enfin, dans les conclusions, le ministre de l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles esquissera les grandes lignes des projets de réforme de la formation initiale des enseignants du fondamental et du secondaire.



Dr. Werner Becker, Professeur
Université du Luxembourg
Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, de l'Art et de l'Éducation

L'UNIVERSITÉ DE LA GRANDE RÉGION



Une initiative Saar-Lor-Lux-Wall pour approfondir la coopération interrégionale dans la formation des enseignants : l'Université interrégionale corporative pour la formation des enseignants et la recherche en sciences de l'éducation.

La structure des études mise en place par le traité de Bologne doit servir de base pour permettre une comparaison des formations d'instituteurs/-trices dans la région Saar-Lor-Lux-Wall et pour créer un fondement solide pour des coopérations éventuelles. En effet, le traité de Bologne vise la consolidation de l'Europe dans le domaine universitaire par l'introduction d'un système d'études échelonné. Ce système rend les diplômes universitaires Bachelor et Master comparables au niveau européen et garantit ainsi une optimisation de leur qualité. Le traité de Bologne répond en outre à la nécessité d'une mobilité accrue.

Face au multiculturalisme, au pluri-linguisme et à l'intégration, tous les pays de l'U.E. sont confrontés au défi de faire évoluer la formation des instituteurs/-trices. Afin de rendre possible une réelle coopération interrégionale, il faut non seulement considérer les points communs, mais aussi les différences entre les contenus et structures des formations proposés aux futur(e)s instituteurs/-trices dans les différentes zones de la Grande Région. Cette nécessité, déjà placée au premier plan dans la formation luxembourgeoise — encore plus depuis la fondation de l'Université du Luxembourg —, devrait devenir un intérêt interrégional.

Notre projet est destiné à créer des synergies dont profiteraient tous les

partenaires de la Grande Région transfrontalière Saar-Lor-Lux-Wall déjà impliqués, mais aussi ceux qui souhaiteraient prendre part ultérieurement au projet. Ainsi, cette université corporative interrégionale devrait d'abord réunir les universités responsables des pays concernés (au début quatre) par la formation des futur(e)s enseignant(e)s. Ensuite, le projet pourrait plus tard être étendu à d'autres universités de la Grande Région. En dépit de ces synergies, l'autonomie des écoles supérieures impliquées devra être maintenue. De même, les offres d'études resteront libres, même si elles devront être conçues dans la perspective d'un bénéfice interrégional.

Dans la mesure où les filières d'études Bachelor, Master et PhD existent dans les quatre pays concernés, la conformité requise par le traité bolognais est respectée. Ainsi, par exemple, l'« Université de la Sarre » (où n'est offerte aucune formation aux étudiants se destinant à enseigner à l'école primaire ou dans une école spécialisée) pourrait profiter du fait qu'une telle formation existe à l'Université du Luxembourg, au sein de la Faculté des Lettres, des Sciences humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation. Cette Faculté, orientée vers le plurilinguisme (allemand, français, anglais et luxembourgeois), essaie de respecter les besoins du multiculturalisme et de l'intégration.

Dans la formation des stagiaires-professeurs, une coopération semble possible entre la FOPED (« Formation pédagogique » — deuxième formation, bisannuelle, suivie parallèlement à l'emploi au lycée) et les « Studien-seminaren » (deuxième phase de la formation des professeurs en Sarre, appelée « Referendariat »). En outre, des coopérations pourraient voir le jour entre le SCRIPT (Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques) au Luxembourg et le LPM (« Landesinstitut für Pädagogik und Medien – LehrerInnenfort- und -weiterbildung ») en Sarre. Les institutions alsaciennes-lorraines pourraient être intégrées de façon similaire.

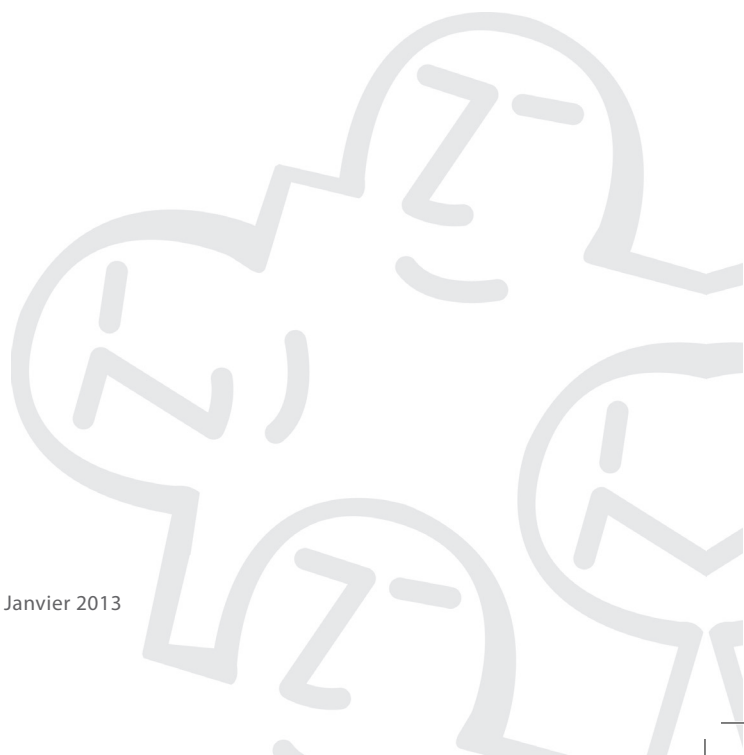
Grâce à des activités professionnelles transfrontalières relatives aux différents niveaux de la scolarité (apprendre à agir de manières variées dans un enseignement bi- ou trilingue, profiter d'une formation interculturelle et savoir gérer la problématique des migrations), les étudiants pourraient être préparés de manière optimale. Dans le cas idéal, leur profil les autoriserait à accéder à un grand nombre d'activités transfrontalières et interrégionales dans la région Saar-Lor-Lux-Wall, aussi bien en Économie ou en Sciences qu'en Éducation. Cette filière d'études interrégionales et corporatives devrait par ailleurs être reconnue par la « Deutsch-Französischen Hochschule » à Sarrebruck, pour

que les étudiants en question puissent profiter d'un support leur facilitant la mobilité requise. À ce propos, un accord germano-luxembourgeois existe depuis peu de temps.

La proposition serait donc celle d'un Bachelor trinational (suivi d'un Master), au cours duquel les étudiants passeraient un à deux semestre(s) d'études en Allemagne, en France ou

au Luxembourg et termineraient leurs études dans l'université où ils se sont inscrits initialement. Un Master pourrait être proposé aux enseignant(e)s possédant un Bachelor (en Sciences de l'Éducation, par ex.), une première ou deuxième « Lehramtsprüfung » réussie (en école primaire, en collège ou en lycée) ou un premier et deuxième examens d'État réussis (en Allemagne). Une telle conception de

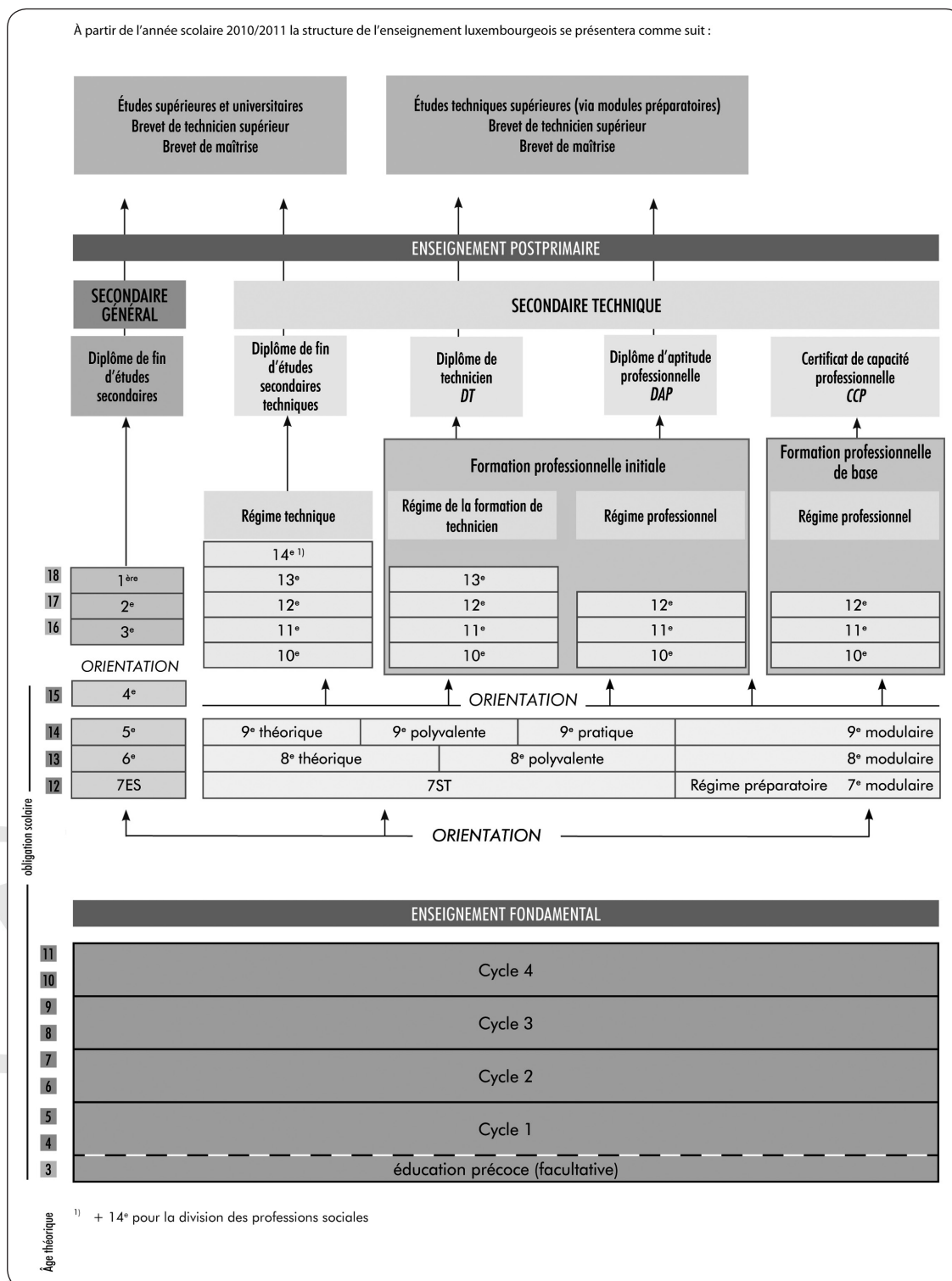
formation existe déjà dans la FOPED - faculté III - à l'Université du Luxembourg. Il faut ajouter qu'un doctorat en pédagogie est prévu de manière analogue.



PRÉSENTATION DES DISPOSITIFS DE FORMATION INITIALE

1. GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG

1.1. ORGANISATION DU SYSTÈME SCOLAIRE



1. GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG

1.2. LA STRUCTURE DU SYSTÈME DE FORMATION INITIALE

Le Bachelor en Sciences de l'Éducation

Le Bachelor en Sciences de l'Éducation est un programme de 4 années d'études complètes (240 ECTS). Ce programme conduit vers un degré de «Bachelor en Sciences de l'Éducation» avec une orientation sur les processus d'apprentissage et d'enseignement. La durée normale d'études est de 8 semestres à 30 crédits ECTS pour chaque semestre (dont 1 semestre obligatoire en mobilité).

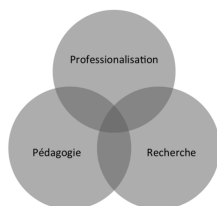
Le programme s'adresse aux personnes intéressées par les sciences de l'éducation en général et par le métier d'enseignant en particulier. Il garantit les qualifications nécessaires pour l'enseignement dans les cycles de l'École fondamentale, dans les classes de l'enseignement modulaire et dans les institutions de l'éducation différenciée au Luxembourg. Le diplôme du Bachelor permet aussi par la suite l'inscription dans un MA en sciences de l'éducation.

Le programme prend en considération les directives de Bologne, les règles intérieures de l'Université du Luxembourg, les bases légales et les planifications curriculaires du Ministère de l'Éducation Nationale, ainsi que les commentaires et recommandations d'institutions d'accréditation, d'évaluation et de contrôle de qualité externes.

Le programme est supervisé par un Comité de Pilotage constitué de représentants importants du milieu de l'éducation.

Le programme du BScE préconise une perspective multilingue et utilise les trois langues scientifiques de l'UL, à savoir l'allemand, l'anglais et le français.

Philosophie du BScE



Le BScE se définit par trois grands axes à la base de sa philosophie:

- pédagogie
- recherche et
- professionnalisation.

Ces trois axes sont d'une importance égale et offrent de multiples points de rencontre.

Objectifs de la formation du BScE : Leitbild eines kompetenten Lehrers

Les compétences à développer au sein du BScE sont décrites dans le *Leitbild für den Beruf des Lehrers / der Lehrerin*. Ce document est basé sur les attentes du MEN et sur les standards professionnels internationaux et sert de référence pour l'organisation interne du BScE. Les compétences visées sont regroupées dans 6 domaines :

- Zielgruppengerechte Vermittlung grundlegender Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden
- Unterstützung und Förderung der Entwicklung einer mündigen und sozial verantwortlichen Persönlichkeit
- Diagnostik und Leistungsbeurteilung
- Kommunikation, Unterstützung und Beratung
- Organisation und Schulentwicklung
- Selbstreflexion und kontinuierliche Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen'

Structure du programme

Articulation entre stages et travail académique

Le travail sur le terrain commence au premier semestre et s'étend progressivement au courant des semestres suivants.

Il comprend des recherches, des projets pédagogiques et des pratiques d'enseignement.

Il commence avec une compréhension du contexte d'apprentissage et d'enseignement et évolue au cours des semestres vers une planification de séquences d'apprentissage et d'enseignement à long terme.

Les responsabilités pour les activités pédagogiques pendant les Temps de Terrain sont graduellement élargies en coopération avec les formateurs de terrain et les tuteurs.

Un «Carnet de Stage» permet de structurer les stages et de tracer le développement des compétences pédagogiques et didactiques de chaque étudiant.

Les interactions régulières entre les écoles partenaires et le programme contribuent au développement de chaque intervenant dans les équipes pédagogiques (étudiants, tuteurs, formateurs de terrain).

Formes d'enseignement

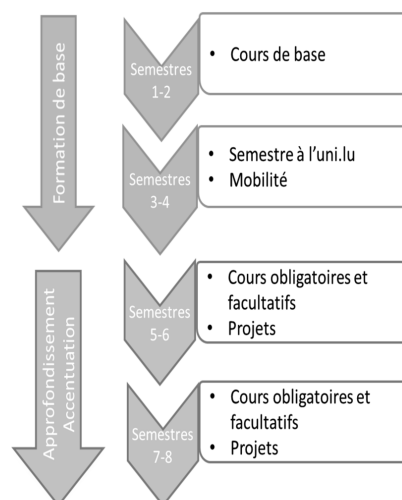
Les modules de formation du BScE ont lieu sous forme de cours magistraux, séminaires, travaux dirigés, travaux pratiques ou temps de terrain. Il existe des offres qui sont obligatoires et des offres facultatives. Le statut des offres de formation est publié dans le document «description des cours» au début de chaque semestre.

Au BScE il y a une alternance entre des modes d'apprentissage divers:

- des approches centrées sur les enseignants,
- des approches centrées sur la co-construction de connaissances des étudiants,
- des approches centrées sur le travail autonome,
- des approches centrées sur des ateliers dits «Lehr-Lernwerkstätten (LLW)»,
- des approches centrées sur des stages,
- des approches centrées sur des activités online.

Au début des études dans le BScE il y a une concentration de cours magistraux ayant pour but de fournir aux étudiants des contenus de base liés aux sciences de l'éducation. A partir de la 3^{ème} année, ces cours sont remplacés de plus en plus par des séminaires obligatoires et facultatifs à l'intérieur des ateliers LLW avec des modes de travail autonomes et en groupes autour de projets à définir par les étudiants. Ainsi, le BScE encourage les étudiants à moduler leurs propres chemins d'apprentissage. La formation les aide à trouver leurs styles d'apprentissage individuels.

Le BScE établit un système de tutorats pour certains modules ou travaux à réaliser par les étudiants.



Directeur d'études : Dr Gérard Gretsch

bsce@uni.lu

Dr Claudine Kirsch, pour le BScE
Vic Jovanovic, pour la FOPED,
Université du Luxembourg

1. GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG

1.3. UNE APPROCHE

LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS AU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG

Cet article présente les formations initiales suivies par les enseignants de l'école fondamentale et par ceux de l'enseignement secondaire au Grand-Duché de Luxembourg. Afin de pouvoir comprendre les spécificités du Bachelor en Sciences de l'Éducation (BScE) et de la Formation Pédagogique des Enseignants du Secondaire (FOPED), on doit tout d'abord connaître le contexte dans lequel les formations se situent et c'est vers ce dernier que nous nous tournons brièvement.

Le Grand-Duché de Luxembourg est un pays trilingue et les trois langues officielles, à savoir le luxembourgeois, l'allemand et le français, sont langues véhiculaires dans le système éducatif dès l'école fondamentale. Le luxembourgeois est la langue cible au cycle 1 (préscolaire, enfants âgés entre 4 et 6 ans). L'allemand s'ajoute au cycle 2.1 (première année d'études) en tant que langue d'alphabétisation et langue véhiculaire. Les enfants apprennent le français dès le 2ème semestre du cycle 2.2. Cette tradition trilingue conduisant au plurilinguisme peut être vécue comme une chance véritable, mais elle n'est pas sans problèmes pour les enfants étrangers dont le pourcentage s'élevait à 58% en 2010/12 (MENFP, 2012). Le système éducatif n'a pas réussi à donner un accès équitable au curriculum à tous les enfants (Blanke, Böhm, Lanners, 2004). En effet, les enfants étrangers sont surreprésentés dans les lycées techniques. Le multilinguisme et la diversité culturelle, linguistique et socio-économique, si caractéristiques du Luxembourg,

constituent un premier grand défi pour les formations initiales. En réponse, le BScE préconise une perspective multilingue : les enseignants et les étudiants utilisent les trois langues scientifiques de l'université, l'allemand, l'anglais et le français. En plus, les étudiants doivent avoir une bonne connaissance du luxembourgeois. La maîtrise de ces quatre langues ainsi que celle des mathématiques et des sciences est assurée par un examen-concours qui conditionne l'admission au stage pédagogique de la FOPED. Les postulants doivent se classer en rang utile dans les épreuves du concours et ils doivent avoir réussi les épreuves préliminaires de langues (luxembourgeois, allemand et français). Il ne suffit évidemment pas de maîtriser les trois langues officielles du pays pour être un bon enseignant. Les mesures prises par les deux formations seront présentées par la suite.

Le Bachelor en Sciences de l'Éducation

Le Bachelor en Sciences de l'Éducation est organisé conformément aux principes du processus de Bologne. Le programme s'étend sur 4 années d'études, soit 8 semestres, pour une valeur totale de 240 ECTS-points. La loi de 2003 stipule que le degré de 'Bachelor en Sciences de l'Éducation' garantit les qualifications nécessaires pour enseigner dans les cycles de l'École fondamentale (y compris l'école préscolaire), dans les classes de l'enseignement préparatoire (adolescents de 11 à 17 ans) et dans les

institutions de l'éducation différenciée (Ediff) au Luxembourg. Cet objectif de former des enseignants capables d'enseigner dans des institutions si différentes constitue un grand défi pour la formation. À présent, présentons quelques mesures prises par le BScE, qui illustrent sa philosophie, celle-ci étant définie par trois grands axes : la pédagogie, la recherche et la professionnalisation.

Le BScE offre des cours qui visent à développer les connaissances et compétences nécessaires pour enseigner dans ces différentes institutions. Pendant les deux premières années de formation, le BScE propose des cours relatifs à des contenus de base liés aux sciences de l'éducation, comme les théories de l'apprentissage, les didactiques des langues, la différenciation et la pédagogie de l'inclusion. Il offre également des cours de méthodologie. À partir de la 3e année, les cours sont remplacés de plus en plus par des séminaires obligatoires et facultatifs à l'intérieur des ateliers d'apprentissage. Ces derniers encouragent les étudiants à moduler leurs propres chemins d'apprentissage et visent à les responsabiliser.

Dans les *ateliers*, lancés en 2012/13, les étudiants s'engagent, en considérant des concepts pédagogiques et didactiques, à planifier et à réaliser des projets ciblés et à porter sur eux une réflexion approfondie. Au cours des semestres 5 à 8, les étudiants réalisent 8 ateliers centrés sur les langues, les mathématiques, les sciences, l'esthétique et, finalement, sur l'éducation

et la formation aux mouvements, aux jeux, au sport et à la santé. Chaque atelier est constitué de 4 éléments : un projet, des séminaires, des tutorats et le travail autonome. Le projet peut soit se construire autour d'une activité pratique avec des enfants/adolescents dans différents cadres institutionnels scolaires et extrascolaires, soit être l'étude critique de ressources socioculturelles, institutionnelles, individuelles ou matérielles. Le sujet du projet est étroitement lié aux séminaires variés et ciblés qui focalisent sur différents groupes d'âge et s'orientent vers des enfants à besoins spécifiques. Finalement, le tutorat soutient les étudiants dans la planification, la réalisation, la documentation et la réflexion critique des activités. La participation à un atelier requiert donc un travail et un apprentissage communs dans des contextes divers et différents. Ce cadre favorise la recherche, le travail, la documentation et les réflexions systématiques à partir des expériences des étudiants, des pratiques vécues et des théories et, par ailleurs, il prépare les étudiants à leur travail de fin d'études basé sur un projet de recherche.

Outre les cours, les tutorats et le travail autonome, les stages occupent une place centrale au BScE. Les étudiants doivent accomplir 7 stages (il n'y a pas de stage pendant le semestre obligatoire en mobilité), dont au moins un dans chacun des cycles de l'école fondamentale, un au régime préparatoire et un à l'Ediff. Ils sont en formation à l'école pendant un total de 30 semaines. Le travail sur le terrain commence avec une analyse visant la compréhension du contexte et des outils d'apprentissage et d'enseignement et évolue vers une planification de séquences d'apprentissage et d'enseignement à long terme. Les responsabilités des étudiants sont graduellement élargies en coopération avec les formateurs de terrain (les enseignants) et les tuteurs (enseignants à l'université). Pour garantir une articulation systématique entre le stage et l'université, le BScE propose tout d'abord des observations régulières et formatives par les formateurs et par

les tuteurs, des préparations au stage et des réunions à l'université pendant les stages. Ensuite, il demande aux étudiants de faire des projets de recherche ainsi que de réfléchir systématiquement sur leur vécu.

Organiser des stages d'une telle envergure est difficile. Pour consolider les procédures, prévoir plus de rigueur et garantir la qualité des placements, le BScE a développé le *carnet de stage* qui définit les droits et devoirs des différents acteurs. C'est un outil formatif qui permet de structurer le stage et de tracer le développement des compétences pédagogiques et didactiques des étudiants.

La professionnalisation est le troisième pilier du BScE. Le portfolio est l'outil de développement professionnel que les étudiants utilisent systématiquement pendant les 8 semestres. Le portfolio vise un développement sur trois plans :

- personnel : les étudiants deviennent des *enseignants réflexifs* (SCHÖN, 1983);
- professionnel : ils développent les savoirs, savoir-faire et compétences nécessaires pour fonctionner comme enseignant;
- académique : ils apprennent à interpréter et à produire des textes scientifiques.

Réfléchir ne veut pas nécessairement dire écrire. Les étudiants sont encouragés à exprimer leurs réflexions d'une façon esthétique.

Outre les exigences de maîtrise des langues et les objectifs très diversifiés de la formation, le recrutement et l'assurance-qualité posaient encore des problèmes à cette formation très récente. Jusqu'à 2003, les futurs enseignants suivaient des cours de trois ans à l'*Institut Supérieur d'Études et de Recherches Pédagogiques*. Inutile de dire que le développement d'une formation universitaire multilingue de 4 ans est laborieux. On s'imagine les difficultés à recruter au Luxembourg des enseignants universitaires multilingues avec un diplôme de doctorat qui sont à même de soutenir les étudiants dans les stages. Encore faut-il savoir que le recrutement ne se fait pas par le BScE mais par

les unités de recherche et reflètent donc leurs besoins spécifiques. Les problèmes de recrutement sont plus difficiles à résoudre que l'assurance-qualité que les évaluateurs externes de l'université désiraient voir améliorée. En guise de réponse, la direction a clarifié et amélioré les procédures et règlements. À titre d'exemple, elle a rédigé le document *Leitbild für den Beruf des Lehrers / der Lehrerin* qui sert de référence pour l'organisation interne du BScE et pour la communication avec des organes externes. Basé sur les attentes du Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) et sur les standards professionnels internationaux, ce document décrit les compétences à développer au sein du BScE. D'autres mesures ont trait au développement d'écoles partenaires et aux réunions régulières entre les tuteurs et entre ceux-ci et les formateurs de terrain. Finalement, le BScE assure une communication régulière avec l'Institut de Formation continue, l'inspectat et MENFP qui organise l'examen-concours conditionnant l'accès à la fonction d'instituteur.

Formation pédagogique des enseignants du secondaire

La formation pédagogique des enseignants du secondaire vise l'insertion professionnelle des stagiaires d'une manière « postgraduate ». Les stagiaires sont détenteurs d'un diplôme de master en expertise disciplinaire qui permet l'accès à la formation organisée par l'Université du Luxembourg. La formation pédagogique propose au stagiaire une démarche de projet personnel en alternance au lycée et à l'université en vue d'une insertion professionnelle qui permette aux candidats de réagir efficacement à la complexité des situations d'enseignement-apprentissage de l'école actuelle. Il importe d'assimiler les expériences et les savoirs sur l'acte d'enseigner et de relever le défi de la pertinence académique. L'expérience personnelle permet au stagiaire de théoriser sa pratique et d'explorer sa théorie. Il prend conscience du

projet socioculturel en interrogeant son projet identitaire. Le stagiaire demeure autonome dans la construction de son parcours à partir des principes fondateurs de la formation : le référentiel des compétences, l'activité responsable de celui qui se forme, la réflexivité, la conceptualisation de la pratique via l'échange avec les pairs et les formateurs en communauté apprenante, enfin, la dimension active. Des travaux personnels rendent compte du degré d'intériorisation des concepts et démarches référentiels et des savoirs d'action. La formation est d'abord un travail sur le sens par rapport aux valeurs déclarées et par rapport aux valeurs vécues. Elle s'organise autour de 4 modules qui prennent appui sur les savoirs didactiques généraux et disciplinaires, les savoirs de la profession enseignante, un mémoire pédagogique, une formation accompagnante de type tutorat. Les savoirs de la profession enseignante se construisent plus particulièrement autour de quatre cours :

- apprentissage/enseignement ;
- régulation/ évaluation ;
- communication/socialisation ;
- projet personnel/analyse des pratiques.

Une option choisie par le stagiaire s'y ajoute. Dès le début de sa formation, le stagiaire est chargé d'une tâche d'enseignement qui varie entre 11 et 16 unités de cours dans les deux ordres d'enseignement post-primaire. Il est accompagné dans sa démarche didactique par un ou deux tuteur(s) qui répond(ent) de la pertinence de sa pratique d'enseignant.

Dans un souci d'évaluation formative, le stagiaire rencontre ses formateurs à des moments déterminés pour dire les acquis de formation de son projet personnel. Les documents qui témoignent du parcours du stagiaire sont rassemblés dans un portfolio et certifiés par un jury. Les unités d'enseignement transversal sont en équilibre par rapport aux unités d'enseignement disciplinaire. Les formateurs disciplinaires évaluent leurs cours à l'image des formations transversales en tenant plus particulièrement compte des spécificités de

leur expertise. Le parcours de formation comprend 5 périodes qui correspondent aux trimestres d'accueil, 1, 2, 3, 4. La formation prend fin en période 5, c'est-à-dire au 4^e trimestre. Cette période est réservée à la finalisation du mémoire pédagogique. La soutenance de ce mémoire clôture le parcours de formation.

Au niveau académique, il s'agit de modéliser, dans une perspective de transférabilité, quelques spécificités du contexte luxembourgeois :

- la coopération universitaire liée à un volet de recherche ;
- la dynamique interculturelle ;
- les pratiques langagières, les textes et les discours en contexte plurilingue ;
- l'espace de négociation culturelle et identitaire ;
- le dialogue des disciplines dans une perspective d'interdisciplinarité.

Pour créer les conditions d'une meilleure réussite des élèves, il y a lieu de centrer la formation des futurs enseignants sur les connaissances et sur les concepts qu'ils auront à mettre en œuvre. Partant du concept d'autonomie au niveau des apprentissages et au niveau de la formation, il s'agit d'installer une relation pédagogique qui permette au stagiaire de mettre l'élève au centre du système éducatif en permettant l'éclosion de ses singularités, en l'arrachant aux normes et aux identités préétablies. Les anciens foyers de valeurs ayant été vidés de leur substance, la recherche de nouveaux principes de sens de vie a été déléguée à l'école. On demande d'enseigner les règles et les valeurs de la vie sociétale dans la perspective de former de futurs adultes qui seront des citoyens responsables. Cet objectif prend appui sur une dimension du respect et de la connaissance de soi-même et d'autrui et se réalise dans le partage de valeurs communes. Au stagiaire de construire en formation les outils à la mesure de ce défi.

La construction de l'espace européen devrait alors se fonder sur les acquis

et sur les reconstructions des références culturelles partagées dans une citoyenneté consensuelle. Au niveau de la rupture avec l'idéologie de l'uniformité, la salle de classe devient le milieu privilégié de la négociation et de la conscientisation identitaire émergeant d'une dynamique culturelle installée et gérée en situation par les enseignants. La formation contribue au développement des ressources requises.

En libérant le potentiel de créativité, la formation pédagogique se veut un lieu de parole et d'interaction sociale. Il s'agit d'établir une communication entre les disciplines en reliant les êtres et les savoirs. Cette approche sera nécessairement plurilingue à l'image d'une réalité sociologique et culturelle tournée vers la création de soi dans une allure d'émancipation. Son cheminement amène le stagiaire à identifier et à analyser sa représentation identitaire et à comprendre plus globalement l'élève en développement, interpellé autant par lui-même que par la forme scolaire.

À travers une recherche naissante, la formation rattachée à l'université se veut l'espace de liaison des savoirs conceptuels, des savoirs d'action et des savoirs de réflexion dans un vaste projet d'autonomie.

Bibliographie

BLANKE, I., BÖHM, B. UND LANNERS, M. (2004). Pisa 2003. *Beispielaufgaben und Schülerantworten. Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg*. Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.

MEN (2002). *Les chiffres-clés de l'Éducation. Statistiques et indicateurs*. Mersch : Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.

SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action*. New York: Basic Book.

Christine Deronne,
Directrice-Adjointe IUFM de Lorraine
Innovation et Développement pédagogique

PRÉSENTATION DES DISPOSITIFS DE FORMATION INITIALE

2. FRANCE

2.1. ORGANISATION DU SYSTÈME SCOLAIRE

LES NIVEAUX ET LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT EN FRANCE (*)

L'école maternelle

L'école maternelle peut accueillir les enfants avant l'instruction obligatoire qui débute à 6 ans. Il s'agit d'une originalité du système français. Elle est le plus souvent organisée en petite, moyenne et grande section, en fonction de l'âge des enfants. Les locaux des écoles appartiennent aux communes, qui ont la charge de leur entretien. En 2010-2011, la France comptait 16 056 écoles maternelles publiques et 133 privées.

L'école élémentaire

L'école élémentaire accueille les enfants scolarisés de 6 à 11 ans. Elle est mixte et gratuite si elle est publique. Elle comporte cinq niveaux : le CP, le CE1, le CE2, le CM1 et le CM2. Les locaux des écoles appartiennent aux communes, qui ont la charge de leur entretien. En 2010-2011, la France comptait 32 466 écoles élémentaires publiques et 5 143 privées.

Le collège

Le collège est l'établissement de niveau secondaire qui accueille tous les enfants scolarisés à l'issue de l'école élémentaire. Ils y suivent quatre années de scolarité : la sixième, la cinquième, la quatrième et la troisième. Les collèges publics sont des établissements publics locaux d'enseignement (EPL). Ils définissent et

mettent en œuvre un projet d'établissement qui leur permet de prendre des initiatives et d'être autonomes. La gestion de leurs bâtiments relève des départements en application des lois de décentralisation.

Le lycée

À l'issue du collège, les élèves peuvent poursuivre leur scolarité dans un lycée d'enseignement général et technologique ou dans un lycée professionnel. La scolarité y a lieu en trois ans : la seconde, la première et la terminale. Les lycées publics ont un statut d'établissements publics locaux d'enseignement (EPL). Leur construction et leur entretien relèvent des collectivités territoriales par les lois de décentralisation, qui ont rattaché les lycées à la région. Chaque lycée a élaboré un projet d'établissement qui lui permet d'avoir une politique particulière en fonction de son public scolaire.

Les établissements d'enseignement privé

Les établissements d'enseignement privé scolarisent 2 033 000 élèves, soit 16,9 % de l'ensemble des élèves de la maternelle au lycée en 2010-2011.

Les chiffres clés

Plus de douze millions d'élèves fréquentent les écoles, collèges et lycées de notre pays. Ils sont accueillis

par près d'un million d'enseignants, de personnels d'éducation, d'administration et de direction.

Pour l'organisation générale du système scolaire, consulter le site de l' **ONISEP (Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions)**.

(*) (cf. <http://www.education.gouv.fr/pid8/le-systeme-educatif.html>)

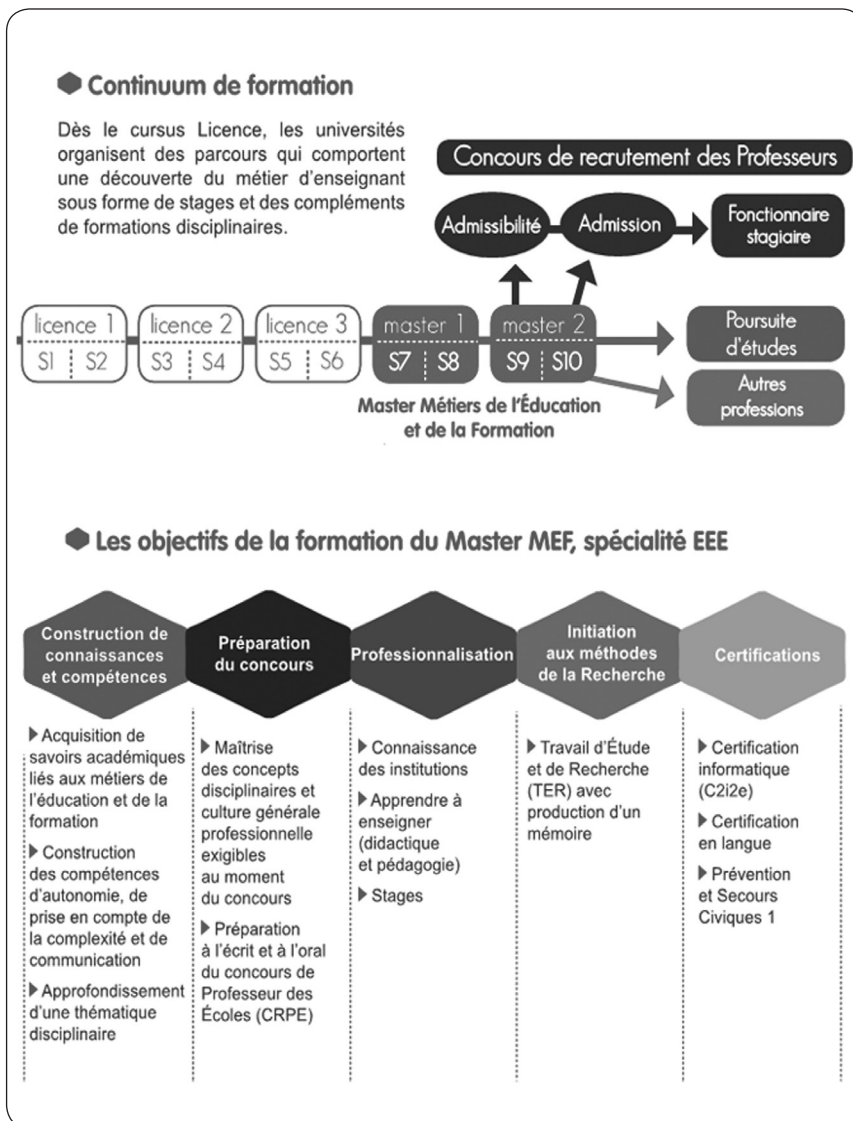
2. FRANCE

2.2. LA STRUCTURE DU SYSTÈME DE FORMATION INITIALE

2.2.1. La formation des professeurs des écoles à l'IUFM de Lorraine

L'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Lorraine (IUFM) est l'une des composantes de l'Université de Lorraine. L'IUFM propose un master Métiers de l'Éducation et de la

formation (MEF) spécialité Enfance, Enseignement, Éducation (EEE) préparant, entre autres, au métier de professeur des écoles.



2.2.2. La formation des professeurs de collège et de lycée

Bulletin officiel > 2012 > n° 29 du 19 juillet 2012 (extraits)

« La préparation aux métiers de l'enseignement, qui peut débuter par une sensibilisation dès la licence, se développe sur trois années comprenant les deux années de master à l'université et la première année d'exercice en qualité de professeur stagiaire dans une école ou un établissement scolaire. La formation initiale qui prend place au cours des deux années de master est placée sous la responsabilité des établissements d'enseignement supérieur. Ceux-ci, et en leur sein les instituts universitaires de formation des maîtres, apportent leur concours à la préparation des étudiants aux métiers de l'enseignement. »

La formation des professeurs du second degré se fait à l'Université, dans les UFR qui proposent dans les masters des parcours « enseignement » à côté des parcours « recherche ».

L'IUFM intervient dans le cadre de la préparation à certaines épreuves du concours de recrutement ou pour assurer certains enseignements. Les situations diffèrent selon les UFR.

Christine Deronne
UL - IUFM de Lorraine

2. FRANCE

2.3. APPROCHE RÉFLEXIVE ET CRITIQUE

MASTERISATION DE LA FORMATION INITIALE DES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE EN FRANCE

Lorsque la proposition de faire une communication à l'Université d'été du CIFEN a été transmise à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Lorraine, nous étions dans la deuxième année de la mise en œuvre du master *Métiers de l'Éducation et de la Formation* (cf. *supra*). Inutile de dire que cette réforme de la formation des enseignants a fait couler beaucoup d'encre en France, a donné lieu à de violentes polémiques, à de nombreuses manifestations et a nécessité beaucoup d'énergie de la part de tous ceux qui ont cherché à mettre en place une formation de qualité au service des usagers, malgré les contraintes de tous ordres.

Au moment de faire cette communication, nous venions d'apprendre que les IUFM allaient disparaître pour laisser la place aux Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ), chargées d'assurer la formation des enseignants de la maternelle à l'Université.

Au moment de finaliser la version écrite de cette communication, nous ne disposons que de quelques indications sur les modifications de la formation, indications relatives à la place du concours et aux formes de l'alternance. De nouveaux débats occupent l'espace public autour de la « refondation de l'école » annoncée par le ministre Vincent PEILLON.

Pour répondre à l'objectif de cette université d'été et essayer d'analyser

quelques problèmes brûlants liés à la mise en place actuelle de la formation des maîtres, j'évoquerai d'abord, dans les grandes lignes, l'évolution des modèles de formation des maîtres jusqu'au modèle actuel.

1970-1990 : les écoles normales (ÉN), les centres pédagogiques régionaux (CPR)

La formation des enseignants du 1^{er} degré : les instituteurs

Les ÉN dans la fin des années 70 recrutent les instituteurs sur concours au niveau du baccalauréat (décret du 22 août 1978) et non plus au niveau du Brevet en fin de classe de 3^e. Les ÉN assurent la formation professionnelle en 2 ans : alternance de stages et de formation en pédagogie, psychologie, philosophie de l'éducation, culture générale. Cette formation passe ensuite à 3 ans après le bac et le concours de recrutement. À partir de 1985, le recrutement des instituteurs se fait toujours par concours mais après deux années d'enseignement universitaire validées par le Diplôme d'Études Universitaires Générales (DEUG) et les candidats reçus sont formés en 2 ans dans les ÉN.

La formation du second degré : les professeurs des lycées et des collèges

Les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR créés en 1952) assurent la formation des étudiants titulaires d'une licence disciplinaire et ayant

réussi le concours de recrutement du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (CAPES) ou titulaires d'une maîtrise et ayant réussi le concours de l'agrégation. Les savoirs académiques prédominent et la formation professionnelle se ramène à la durée d'une année scolaire de stage dans plusieurs établissements : le futur enseignant est encadré par un enseignant chevronné dont il imite la pratique. Un certain nombre de conférences pédagogiques générales ou disciplinaires complètent la formation. Les textes évoquent alors « une initiation aux fonctions d'enseignement ».

Dans cette période, la durée de l'enseignement universitaire est allongée pour le premier degré et les exigences de maîtrise scientifique augmentées. La formation en alternance se développe également. La formation pour le second degré privilégie l'acquisition de la maîtrise scientifique comme garantie de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement, mais elle n'accorde pas une véritable place aux savoirs pédagogiques et didactiques.

Les bouleversements des années 1990 - 2010 : création des IUFM et recrutement au niveau Master

La création des IUFM

Elle est lancée par la loi d'orientation sur l'Éducation de 1989. La vocation

initiale des IUFM est de créer une culture professionnelle commune au premier et au second degré. Le projet des IUFM vise à la fois un allongement de la formation universitaire pour les enseignants du premier degré et la mise en place d'une véritable formation pédagogique pour les enseignants du second degré (puisqu'elle était pratiquement inexistante).

Dans chacune des 30 académies, on crée un IUFM. Ces instituts sont rattachés à une ou plusieurs université(s) de l'académie. L'IUFM de Lorraine s'est mis en place en 1991 ; il comprend plusieurs sites géographiques : Nancy, Metz, Bar le Duc, Sarreguemines, Epinal. Il a été rattaché à l'université Henri Poincaré- Nancy I.

Les enseignants du primaire et du secondaire sont désormais tous recrutés après la licence, ils ont donc un même niveau de connaissances universitaires scientifiques et sont alignés sur la même grille indiciaire (à l'exception des agrégés et des certifiés bi-admissibles au concours de l'agrégation). Les instituteurs, appelés communément *maitres* deviennent *professeurs des écoles* par analogie aux *professeurs des lycées et des collèges* mais des avantages en nature comme le logement de fonction disparaissent et la retraite qui était possible à 55 ans est alignée sur les autres régimes.

Professeurs des écoles, des collèges et des lycées bénéficient de deux années de formation en IUFM. La première année de formation vise la préparation des concours et le début de la professionnalisation : Concours de Recrutement de professeurs des écoles (CRPE) et Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (CAPES) pour les professeurs de collèges et lycée. La seconde année est une formation en alternance : les étudiants font des stages en écoles, collèges, lycées et suivent des formations didactiques, pédagogiques centrées sur l'analyse réflexive des pratiques. À l'issue de

cette seconde année, ils sont titularisés s'ils répondent aux critères d'évaluation définis par le cadre du référentiel des 10 compétences (Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010).

La différence entre la formation des professeurs des écoles et celle des professeurs des lycées et des collèges tient au fait que les premiers sont inscrits à l'IUFM et suivent tous leurs cours dans les locaux de l'IUFM avec des enseignants de l'IUFM, alors que les seconds assistent aux cours scientifiques à l'Université et aux cours didactiques et professionnels à l'IUFM. On imagine aisément les difficultés de mise en place des emplois du temps dans trois lieux différents de formation : l'université, l'IUFM, les lieux de stage...

L'idée de créer une culture commune entre le premier et le second degré n'a pu que très partiellement se réaliser.

L'intégration des IUFM dans les universités

En 2005, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école modifie le statut des IUFM. Ils sont assimilés à des « écoles faisant partie des universités ». L'IUFM de Lorraine a donc été intégré à l'Université Nancy I-Henri Poincaré. En janvier 2012, les 4 universités lorraines fusionnent : Nancy-I, Nancy-II, Paul-Verlaine - Metz et l'INPL (Institut National Polytechnique de Lorraine). L'IUFM devient l'une des 53 composantes de l'Université de Lorraine (UL).

La critique de l'opinion ou parfois du politique a souvent été sévère : on reproche aux IUFM les aspects théoriques de la formation. Les publications ou émissions télévisées dans lesquelles les étudiants disent qu'ils n'ont pas appris à faire face à la difficulté, ni à la gestion des conflits, sont nombreuses. On reproche tantôt le manque de dimension scientifique universitaire des IUFM étant donné la faible représentation des ensei-

gnants chercheurs dans le corps des enseignants IUFM, tantôt l'excès de *pédagogisme* et de *recettes*. La tension entre *théorie* et *pratique* est à nouveau présente.

Après 20 ans d'existence, les IUFM ont pourtant stabilisé des modèles de formation initiale reposant sur l'alternance, l'encadrement et le suivi des stages, sur l'analyse réflexive des pratiques incluant des formes d'écriture professionnelle, sur l'initiation à la recherche, l'enseignement des didactiques et de la pédagogie. Si la première année vise essentiellement la préparation au concours, la seconde s'oriente très nettement vers la professionnalisation, même si elle laisse un sentiment d'incomplétude aux usagers. Une année de formation, quelle qu'elle soit, ne permet pas en effet d'acquérir la maîtrise des 10 compétences du référentiel métier qui caractérisent la pratique de l'expert...

La masterisation

Les décrets précisant l'obligation d'être titulaire d'un master paraissent en juillet 2009. La *masterisation* est mise en place à la rentrée universitaire 2010. Désormais, il faut être titulaire du master et obtenir l'un des concours de recrutement (CRPE ou CAPES) pour être fonctionnaire stagiaire pendant 1 an, puis titularisé. La mise en place du master s'inscrit dans le cadre d'une politique européenne commune, elle augmente la qualification des enseignants, permet une valorisation des salaires, implique la mobilité des enseignants en Europe...

L'IUFM de Lorraine propose donc actuellement un master Métiers de l'Éducation et de la formation (MEF) spécialité Enfance, Enseignement, Éducation (EEE) préparant au métier de professeur des Écoles (Annexe 1). Les étudiants suivent l'intégralité des CM et TD dans les locaux de l'IUFM. Les professeurs de lycées et de collèges suivent l'intégralité des cours de master à l'Université dans les UFR disciplinaires.

Rentrée universitaire 2013 : Fin des IUFM et naissance des ESPÉ

Ces nouvelles écoles devraient former les enseignants de la maternelle à l'université, donc inclure la pédagogie de l'enseignement universitaire.

La masterisation : une valorisation de la formation ? À quelles conditions ?

La mise en œuvre de la masterisation soulève de nombreuses polémiques. Il est trop tôt à l'heure actuelle pour réaliser une analyse fine de l'impact de cette modalité de formation sur les pratiques enseignantes et les effets produits sur les apprentissages des élèves. Parmi toutes les questions que soulève la masterisation, j'en retiendrai quatre.

L'allongement de la durée de la formation

L'allongement de la durée de la formation peut avoir plusieurs types d'effets.

Les uns concernent *les conditions de vie des étudiants*. Ils doivent en effet assurer financièrement la 5e année du cursus (M2) qui était auparavant l'année de stage rémunéré. Si la carrière enseignante est perçue comme une promotion sociale pour un certain nombre d'étudiants, il est indispensable de développer une politique d'accompagnement financier pour maintenir la mixité sociale nécessaire au fonctionnement du système éducatif.

Les seconds concernent *la pertinence de l'organisation des deux années du cursus master* et les liens licence - master. La masterisation cristallise, en effet, des tensions entre deux types de logiques : les logiques universitaires de transmission et d'acquisition des connaissances scientifiques qui guident la première année de master et les logiques de formation reposant sur l'alternance, la réflexivité et l'analyse des pratiques qui se retrouvent dans la

2e année. L'effet de rupture entre les deux années de master peut être atténué si la progressivité de la professionnalisation est pensée dès la licence avec un volume horaire de stage qui augmente progressivement jusqu'en M1 et M2. L'effet de retardement à l'entrée dans le métier ou l'effet de professionnalisation décalée et d'opposition *théorie / pratique* qu'évoquent souvent les étudiants pourrait être ainsi diminué. En effet, si la formation paraît *théorique* par rapport à la pratique quotidienne de la classe, c'est sans doute que les contenus didactico-professionnels sont en grande partie nouveaux, situés dans un temps intermédiaire entre celui de l'acquisition des savoirs universitaires validés par le concours et celui de la pratique quotidienne de la classe pendant le stage. La durée d'une année de stage située après le concours ne suffit pas pour s'approprier des savoirs nouveaux et complexes.

Par ailleurs, la conception d'une maquette qui ne soit pas un empilement de savoirs relève d'une complexité certaine : comment articuler les savoirs universitaires disciplinaires, les savoirs professionnels sur le métier d'enseignant, les savoirs pratiques dans la classe, les savoirs issus de la recherche sur l'enseignement ? Comment construire un plan de formation en cohérence avec *les exigences de la pratique professionnelle et celles du diplôme du master* ?

S'il est indéniable de maîtriser les savoirs scientifiques nécessaires à l'enseignement des programmes disciplinaires de l'école, on peut s'interroger sur la façon dont ces savoirs sont transposés dans les cursus de formation de façon à ce qu'ils puissent être transférés effectivement par les enseignants dans leur pratiques de classes. À l'heure où l'université s'intéresse aux conditions qui rendent efficaces la transposition et l'acquisition des savoirs par les étudiants dans l'ensemble des cursus, cette question n'est pas dénuée de sens et a toute sa place dans l'élaboration des parcours de formation des enseignants.

Par ailleurs, l'alternance en 2e année de master reste difficile à réaliser. Le nombre de stages et leur place dans l'année universitaire impliquent une organisation réfléchie qui permette de faire cohabiter les temps d'enseignement, les temps de stage et les temps d'analyse des pratiques en leur donnant une valeur égale. Or ces différents temps sont en concurrence les uns avec les autres. En outre, la localisation des stages (proposés par le Rectorat) doit permettre aux étudiants de se rendre aisément dans les lieux de formation. On imagine facilement les problèmes que cela soulève et les difficultés rencontrées par les étudiants dans certaines situations.

La double visée du master : la préparation du concours et les exigences du master

Les étudiants sont tiraillés entre *des logiques et des objectifs différents*. L'année de M1 s'organise autour d'UE préparant aux concours de recrutement et d'UE d'initiation à la professionnalisation. L'année de M2 est davantage centrée sur les savoirs professionnels en lien avec les stages (dont l'importance est moindre dans le contexte de la masterisation), mais c'est également au cours de cette année que l'étudiant rédige son mémoire (dans certains parcours de formation pour le second degré notamment, le mémoire peut se situer en M1). La préparation aux épreuves des concours conditionne donc largement l'organisation de la formation et la réussite au concours se confond avec la professionnalisation. Le passage de M1 à M2 ne serait plus réellement sélectif dès lors qu'un candidat est reçu au concours.

L'implication des étudiants dans leur parcours de formation varie en fonction du nombre de postes prévus au concours, des moments de l'année et des enjeux (centration sur le concours - centration sur les évaluations des ECTS du master - centration sur la pratique de classe en stage - centration sur le mémoire). L'acquisition

des compétences professionnelles devrait primer ; or ce n'est pas ce qui se produit.

De plus, si le concours joue le rôle de sélection des étudiants en fin de parcours, cela pose deux problèmes : celui de l'absence de logique concernant la gestion des flux des étudiants dans la durée du cursus licence-master et celui du devenir de étudiants ayant échoué et des passerelles à construire vers d'autres formations. Les étudiants non admis au concours terminent leur master, ils peuvent choisir de terminer la formation professorat des écoles mais peuvent également opter pour un autre parcours qui les oriente vers les métiers de l'éducation et de la formation. Se pose alors la question de la valeur du master sur le marché de l'emploi. L'IUFM de Lorraine a mis en place un parcours tourné vers d'autres métiers liés à la formation et l'éducation (Parcours 2 « Éducation et formation »). La conception de ce parcours et ses contenus d'enseignement sont en constante évolution depuis sa création, dans l'objectif de ne pas de créer un parcours noble, celui du professorat, et un parcours « non identifié », celui des étudiants ayant échoué au concours.

Ce qui aggrave encore la tension entre recrutement et formation, c'est également la place du concours. Pour les deux premières sessions du concours en master, l'écrit a lieu en septembre du M2 et l'oral, en juin du M2 ; donc les admissibles se consacrent au maximum à la préparation de l'oral durant l'année de M2. Il semble que le ministère revienne sur ce calendrier : la prochaine session de l'écrit du concours aura lieu en juin 2013, l'oral, en juin 2014.

La question de l'identité professionnelle des enseignants

Les équipes enseignantes sont « pluri-catégorielles » à l'IUFM : des professeurs des écoles, des professeurs certifiés, des agrégés, des enseignants

chercheurs. La pluralité et la complémentarité des statuts et des parcours des enseignants sont des atouts pour une formation professionnelle de qualité mais cela pose également quelques problèmes. Les enseignants qui n'ont pas une formation de type Bac + 5 dispensent des enseignements au niveau Bac + 5. Ils peuvent de ce fait être amenés à se poser des questions quant à la légitimité de leur identité professionnelle. D'autres catégories d'enseignants reconnus pour leurs compétences scientifiques universitaires sont éloignés de la culture professionnelle de l'enseignement primaire et secondaire.

Cette pluralité nécessaire interroge certes la nature du recrutement des enseignants et du renouvellement lié aux départs en retraite, mais elle questionne également les conditions du développement professionnel des enseignants et la nécessité d'une politique d'encouragement à la poursuite d'études. Par ailleurs des dispositifs de coformation entre enseignants de statuts et de domaines d'expertise différents ainsi que des dispositifs de recherche collaborative sur des objets communs de l'éducation et de la formation pourraient contribuer à diminuer la séparation entre savoirs scientifiques et pratiques. Ces formes de collaboration restent encore embryonnaires.

Se former à et par la recherche - liens entre recherche et professionnalisation

La question de la recherche est très vive dès qu'on songe au Travail d'étude et de recherche (TER) et au mémoire. De quelle recherche s'agit-il pour l'étudiant ? Et de quel objet de recherche parle-t-on ? L'IUFM est familier du mémoire professionnel, ancré dans la pratique personnelle de l'étudiant lors de ses stages, et sur l'analyse réflexive étayée et développée par les travaux des chercheurs relevant de domaines variés. On parlera de recherche professionnalisante. Mais dans le contexte du master, la diminu-

tion du volume de stages dans l'année de M2 induit une évolution de la nature des mémoires. Les dimensions épistémologique, historique, sociologique et culturelle sont davantage prégnantes. L'analyse des pratiques ne peut plus occuper la même place. Différent du mémoire professionnel longtemps pratiqué dans les IUFM, le mémoire de master actuel, encadré par des séminaires, vise à développer une posture réflexive professionnalisante chez les futurs enseignants, mais aussi à leur permettre de s'approprier les avancées de la recherche concernant les questions de l'enseignement.

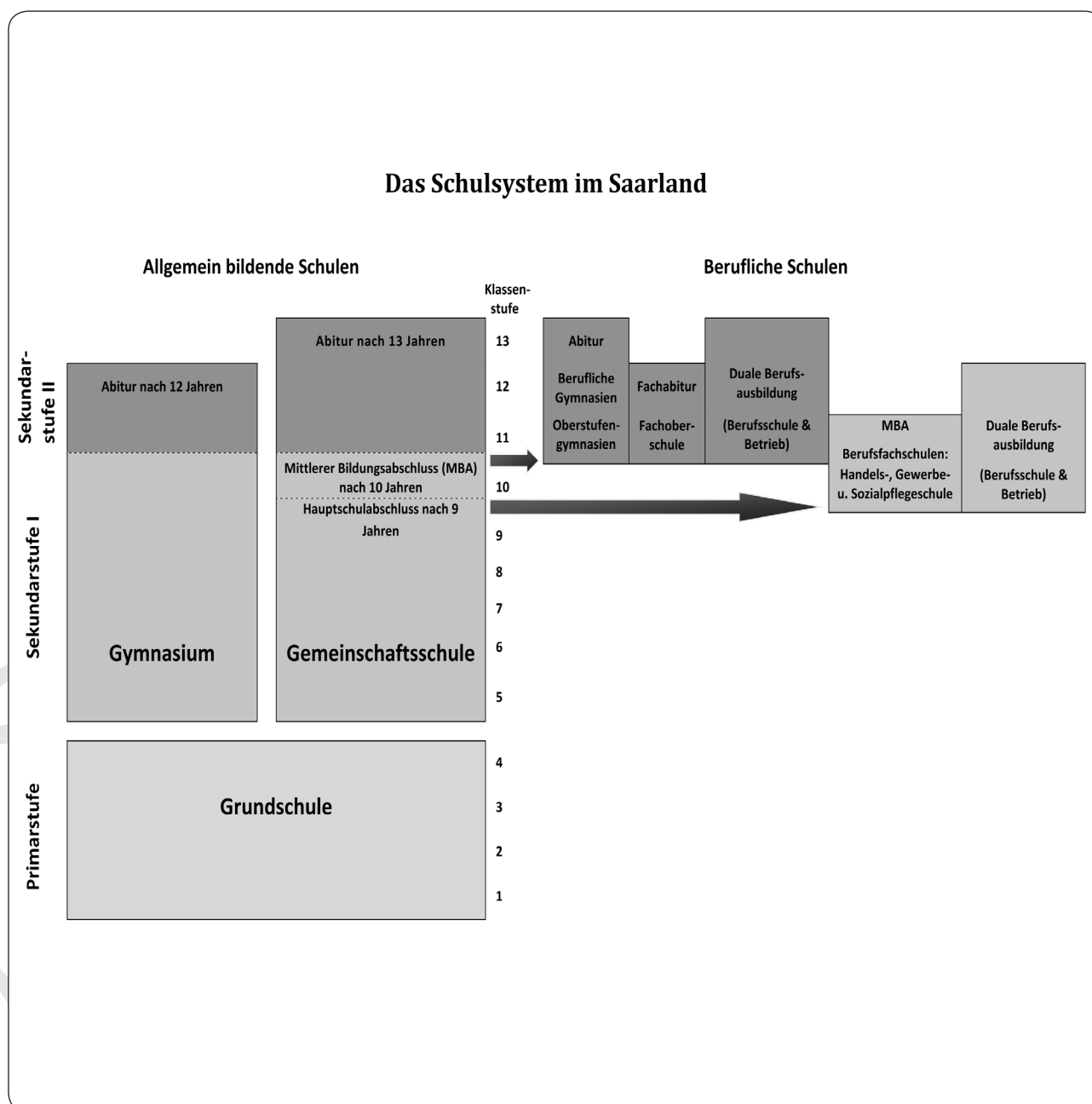
La question de la recherche à l'IUFM se pose également du point de vue institutionnel : les IUFM n'ont pas de laboratoires spécifiques et les MC et PU sont rattachés à des laboratoires extérieurs. Pourtant des problématiques de recherche plurielles, hétérogènes (épistémologie des disciplines, didactiques, sociologie de l'éducation, histoire de l'éducation, etc.) émergent dans les IUFM. Comment les rendre plus visibles et faire en sorte qu'elles alimentent la formation ?

Comme on peut le constater, cet état des lieux (rapide) des deux premières années de mise en œuvre de la masterisation met au jour bien des problèmes relevant essentiellement de l'opposition de logiques différentes. Si l'allongement de la formation n'est pas à remettre en cause, on peut espérer que la refondation de l'école souhaitée par le ministère puisse s'emparer de ces questions vives dans un avenir proche pour promouvoir une formation de qualité dans les ESPÉ.

PRÉSENTATION DES DISPOSITIFS DE FORMATION INITIALE

3. SARRE (ALLEMAGNE)

3.1. ORGANISATION DU SYSTÈME SCOLAIRE



3. SARRE (ALLEMAGNE)

3.2. LA STRUCTURE DU SYSTÈME DE FORMATION INITIALE

Formation des enseignants en Sarre				
1^{ère} phase – études - Université de la Sarre et hautes écoles en coopération (HfM / HBK Saar) – examens en cours d'études				
	Enseignement dans le primaire et le secondaire (1 ^{er} cycle) (LPS1)	Enseignement dans le secondaire (1 ^{er} cycle) (LS1)	Enseignement dans le secondaire (1 ^{er} cycle et 2 nd cycle) (LS1+2)	Enseignement technique (LAB)
	8 semestres / 240 CP	8 semestres / 240 CP	10 semestres / 300 CP	10 semestres / 300 CP
1 ^{ère} matière				
-connaissances scientifiques	115	63	90	117
-didactique spéciale		25	25	25
2 ^e matière				
-connaissances scientifiques	45	63	90	63
-didactique spéciale	16	25	25	25
sciences de l'éducation	48	48	48	48
stages (en total 19 semaines / 41 CP)	un stage d'orientation (5 semaines) deux stages de didactique spéciale pendant le semestre (à 15 jours) deux stages de didactique spéciale (à 4 semaines)			
mémoire dans une des deux matières	16	16	22	22
1^{er} Examen d'État - deux examens oraux				
2^e phase – stage / service préparatoire – Studien-/Landesseminar (~IUFM) – 18 mois				
- cours d'enseignement dans 2 matières: stages d'observations, stages de pratiques accompagnées par un formateur, cours en responsabilité				
- enseignement théorique: six heures par semaine de séminaires de pédagogie générale et de didactique spéciale des 2 matières				
2^e Examen d'État – pratiques d'enseignement, examens oraux				
3^e phase – formation continue – Landesinstitut für Pädagogik u. Medien (LPM), Institut für Lehrerfort- u. -weiterbildung (ILF); Evangelische Kirchen im Saarland (EKiS)				

3. SARRE (ALLEMAGNE)

3.3. UNE APPROCHE RÉFLEXIVE ET CRITIQUE

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS LA RÉGION DE LA SARRE

En Allemagne, la formation des enseignants se fait en deux phases consécutives : tout d'abord des études à l'université ou dans une école supérieure de pédagogie, puis un *Referendariat*, une période de formation visant à développer les compétences pratiques des futurs enseignants. C'est la structure de base, aménagée avec quelques variantes d'un Land à l'autre. Ces dernières années, suite au processus de Bologne, mais aussi au débat sur les normes et à la professionnalisation croissante, tous les Länder ont procédé à une réforme de la formation des enseignants. Ces modifications ont eu lieu dans le cadre de directives et de normes fixées par la Conférence permanente des Ministres de l'Éducation des Länder (KMK) et sont donc communes aux différents Länder, avec des contenus pédagogiques comparables et des diplômes mutuellement reconnus. Dans ce contexte, la formation des enseignants a également été fondamentalement réformée en 2007, à l'Université de la Sarre (UdS) ainsi que dans les deux écoles artistiques partenaires, l'École Supérieure de Musique de la Sarre (HfM) et l'École Supérieure des Beaux-arts de la Sarre (HBK). La Sarre a décidé de ne pas introduire les structures Bachelier/Master dans la formation des enseignants et de conserver un cursus d'études non-échelonné ainsi que le premier examen d'État (*Staatsexamen*). Les directives du processus de Bologne – l'introduction de modules, de crédits ECTS et

d'examens tout au long des études – ont néanmoins été prises en considération. Pour chaque module, on a précisé non seulement des contenus pédagogiques, mais aussi des objectifs d'apprentissage et des compétences.

La formation des enseignants à l'Université de la Sarre dure 8 ou 10 semestres en fonction du professorat visé. Elle comprend l'étude intégrée d'au moins deux disciplines et des sciences de l'éducation ainsi que le module *Schulpraktische Studien*, qui comprend la préparation, la réalisation et le suivi d'un stage. Suite à la réforme, le temps consacré à la didactique spécialisée, aux sciences de l'éducation et aux stages a nettement augmenté. Le nouveau programme de base en sciences de l'éducation est commun à tous les cursus, mais des priorités sont établies selon le type d'école et la tranche d'âge auxquels l'étudiant se destine. Tout comme la didactique spécialisée, les stages et les modules de formation du *Referendariat*, ce programme de base en sciences de l'éducation est axé sur les *Standards für die Lehrerbildung*⁽²⁾, les normes professionnelles du métier d'enseignant. Il vise les compétences suivantes :

- enseigner et apprendre;
- éduquer;
- diagnostiquer, encourager et conseiller;
- participer à l'organisation de l'école, assurer la qualité et travailler en coopération.

Ces domaines de compétences se retrouvent également dans ce que l'on appelle en Allemagne le *Lehrerleitbild*, « le profil de l'enseignant », et doivent être développés en même temps que la *Lehrerpersönlichkeit*, « la personnalité de l'enseignant », pendant les stages et, plus tard, pendant le *Referendariat*. Le développement cumulatif de ces compétences professionnelles est facilité par l'entrelacement des deux phases de la formation.

En plus des cursus de formation des enseignants du secondaire qui existent déjà depuis longtemps, on propose, à partir du semestre d'hiver 2012-2013, un cursus de formation pour l'enseignement primaire et secondaire inférieur (LPS1). Suite à cette nouveauté, les cursus d'études pour l'enseignement secondaire général ont une nouvelle fois été modifiés. Cette modification ne change néanmoins rien aux réformes de 2007. En effet, elle suit les évolutions qui ont eu lieu ou ont lieu dans le système scolaire sarrois mais aussi dans d'autres Länder. Jusqu'à présent, l'Université de la Sarre formait des enseignants pour les trois types d'écoles secondaires générales existant en Allemagne – *Hauptschule*, *Realschule* et *Gymnasium*⁽³⁾ – dans des cursus d'études distincts selon le professorat visé. Dans la région de la Sarre, la division du système scolaire en trois filières a été complétée dans les années 1970 par les *Gesamtschulen*, une forme d'école intégrée regroupant les trois filières. Dans ce type d'école, on retrouve aussi bien des enseignants

formés pour le *Gymnasium* que des enseignants formés pour la *Realschule* ou la *Hauptschule*. Le système a de nouveau été modifié dans les années 1990 lorsque les *Hauptschulen* et les *Realschulen* ont fusionné pour donner naissance à des *erweiterte Realschulen*, dans lesquelles on retrouve des enseignants habilités à enseigner dans les *Hauptschulen* et des enseignants habilités à enseigner dans les *Realschulen*. Au début de l'année scolaire 2012-13, on a introduit dans la région de la Sarre la *Gemeinschaftsschule*, qui est venue remplacer la *erweiterte Realschule* et la *Gesamtschule*. Tout comme cette dernière, la *Gemeinschaftsschule* continue à proposer les trois filières, raison pour laquelle on y a également besoin d'enseignants habilités à enseigner dans le secondaire inférieur et supérieur. C'est ainsi que le système scolaire à trois piliers est passé, dans la région de la Sarre, à un modèle à deux piliers : le *Gymnasium*, resté inchangé, et la nouvelle *Gemeinschaftsschule*. Suite à cette modification dans le paysage scolaire, les cursus d'études pour la formation des enseignants ont changé de nom et de structure à l'Université de la Sarre. Désormais, pour le secondaire, on a le choix entre deux cursus : un cursus pour enseigner dans le secondaire inférieur et un pour enseigner dans le secondaire inférieur et supérieur.

La formation pour l'enseignement primaire et secondaire inférieur (LPS1) met quant à elle l'accent sur l'enseignement primaire, raison pour laquelle les diplômés ne sont pas habilités à enseigner dans le secondaire supérieur. La formation des enseignants des écoles professionnelles (LAB) n'est pas touchée par ces modifications.

Des formations spécifiques préparent à enseigner dans les écoles spécialisées qui existent encore dans la Sarre ainsi que dans d'autres Länder allemands. Ces formations ne font pas partie de l'offre de l'Université de la Sarre, mais les diplômés d'autres universités peuvent faire un *Referendariat* spécia-

lisé dans la Sarre étant donné que la seconde phase de formation y est proposée. Grâce à la reconnaissance mutuelle des diplômes, il est en effet possible de faire le premier examen d'État (*Staatsexamen*) ou le master dans un Land et le *Referendariat* dans un autre Land.

La réforme de 2007 n'a pas seulement augmenté le temps consacré aux sciences de l'éducation, comme nous l'avons signalé ci-dessus. Pour renforcer l'orientation pratique des études, on a en outre fait passer la durée des stages de 8 à 19 semaines et triplé la proportion de didactique spécialisée. Le renforcement de la didactique spécialisée, qui a pu être réalisé sans diminuer le niveau des études disciplinaires, crée un besoin urgent d'experts en la matière. Vu qu'il n'y a des chaires de didactique spécialisée que dans quatre disciplines à l'Université de la Sarre, la plupart des activités ayant trait à la didactique spécialisée et à la pratique scolaire sont données par des enseignants issus d'écoles sarroises ou par des conseillers pédagogiques responsables de séminaires universitaires. Suite à l'introduction du nouveau cursus LPS1, trois chaires de didactique spécialisée pour l'enseignement primaire en allemand, en mathématiques et en disciplines d'éveil sont venues s'ajouter, au semestre d'hiver 2012-2013. L'avantage de déléguer ce genre de formateurs à l'Université de la Sarre est ainsi de créer des liens plus forts au niveau du personnel et donc également au niveau des contenus entre les deux phases de la formation. La création de chaires en didactique spécialisée et la stimulation de recherches dans ce domaine, éventuellement dans le cadre de projets communs avec les sciences de l'éducation, restent néanmoins des objectifs importants dans le processus de reconnaissance de la didactique spécialisée comme discipline scientifique permettant de créer un lien entre théorie et pratique.

Consolider le lien entre théorie et pratique était l'un des objectifs de la

restructuration de 2007. Tant dans les séminaires en sciences de l'éducation que dans les séminaires de didactique spécialisée, on exige de nouvelles formes d'apprentissage comme les simulations de cours, l'assistance aux cours en tant que stagiaire et la préparation, la réalisation et le suivi d'un cours, de sorte que les étudiants ont d'autres occasions que les stages pour mettre en pratique, tester et vérifier le savoir qu'ils ont acquis de façon théorique.

Un lien systématique entre théorie et pratique est posé lors des cinq stages que l'étudiant doit réaliser. Ils visent un développement continu des compétences et servent en même temps à (auto)contrôler régulièrement l'aptitude et la motivation de l'étudiant dès le premier semestre. Ces stages, qui se suivent selon une progression logique (stage d'orientation > stages pendant le semestre > stages intensifs de quatre semaines), font tous l'objet d'une préparation et d'un suivi intensifs dans le cadre de séminaires en sciences de l'éducation ou en didactique spécialisée. Pendant leurs stages, lors desquels ils viennent observer, enseigner, mais aussi découvrir les autres tâches d'un enseignant, les étudiants sont suivis par les professeurs de l'université et par les enseignants des écoles. Cet accompagnement a pour but de soutenir et de conseiller les stagiaires au niveau méthodologique et didactique, entre autres par rapport à leur aptitude pour le métier choisi. Dans son rapport, l'étudiant laisse des traces des expériences qu'il a faites lors de son stage et procède à une première autoréflexion. Ce qui importe ici, ce n'est pas seulement l'échange d'expériences avec les enseignants qui encadrent l'étudiant, mais aussi l'échange avec d'autres étudiants, d'égal à égal. C'est pourquoi tous les stages sont réalisés en équipes de quatre, avec d'autres étudiants de la même discipline (ce qui permet en outre de renforcer la compétence de travail en équipe).

Pour en apprendre plus sur le développement des compétences des étudiants, les filières de sciences de l'éducation et de psychologie ainsi que le Centre pour la Formation des Enseignants (ZfL) développent ensemble un projet d'analyse vidéo des leçons données dans le cadre des stages. Ce projet est complété par une étude transversale et longitudinale sur le développement des compétences, qui confronte l'autoévaluation du stagiaire et l'évaluation de l'enseignant. Cette étude empirique accompagne les stagiaires pendant les cinq stages et le *Referendariat*, jusqu'à leur entrée dans le monde du travail.

Les séances de suivi avec les professeurs de l'université et les enseignants des écoles après les stages montrent que, malgré les efforts fournis afin d'uniformiser les exigences, les critères et les avis émis sur les performances des stagiaires manquent d'homogénéité. On constate donc qu'on a besoin de normes de qualité communes pour l'enseignement, le comportement des enseignants et l'accompagnement. Il faudrait fixer ces normes en gardant bien à l'esprit le lien étroit entre les différentes phases de la formation. En outre, une qualification des enseignants qui accompagnent les stages dans les écoles permettrait d'améliorer la qualité des stages. On pourrait également souhaiter l'introduction d'un portfolio qui couvrirait les différentes phases

et conserverait des traces du développement des compétences des futurs enseignants, du premier stage jusqu'à la fin du *Referendariat*. Ce portfolio permettrait un suivi continu de chaque étudiant et serait un instrument important pour voir si un étudiant a les aptitudes nécessaires pour devenir enseignant. À l'heure actuelle, le système d'accompagnement pendant les études et même pendant la seconde phase n'est pas encore tout à fait efficace puisque les étudiants ne reçoivent que des avis ponctuels pendant les stages, et ce par différents professeurs à l'université et par différents enseignants dans les écoles.

Lors de la seconde phase de la formation, les enseignants qui font leur *Referendariat* se voient attribuer un conseiller pédagogique pour chacune de leurs deux disciplines. La formation donnée par ce conseiller est à la fois théorique (méthodologie et didactique de la discipline) et pratique (l'étudiant doit assister à des cours donnés par son conseiller pédagogique, donner des cours sous sa direction et donner des cours de façon autonome). En plus de cela, un séminaire dit « général » permet d'aborder des aspects plus larges de la profession d'enseignant, comme le rôle de l'enseignant, l'interaction enseignant-élève, les problèmes de discipline, mais aussi les fondements juridiques de l'enseignement. Avec la réforme de la formation des enseignants, deux conditions

fondamentales du *Referendariat* ont changé : on a déplacé des éléments de formation en didactique spécialisée et en pratique scolaire du *Referendariat* vers la première phase, ce qui fait passer la durée du *Referendariat* de 24 à 18 mois. Et en raison de l'orientation plus pratique du cursus, on attend des étudiants qu'ils disposent de certaines connaissances et compétences professionnelles fondamentales au début de la deuxième phase. Lors de la restructuration, les deux phases de la formation ont été étroitement liées afin de permettre un développement cumulatif de compétences et d'expériences.

Notes

⁽¹⁾ Traduit de l'allemand par Chloé Farina et Andrea Mommer (Master en traduction ULg).

⁽²⁾ Cf. « Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften » (décision de la Conférence permanente des Ministres de l'Éducation des Länders du 16.12.2004)

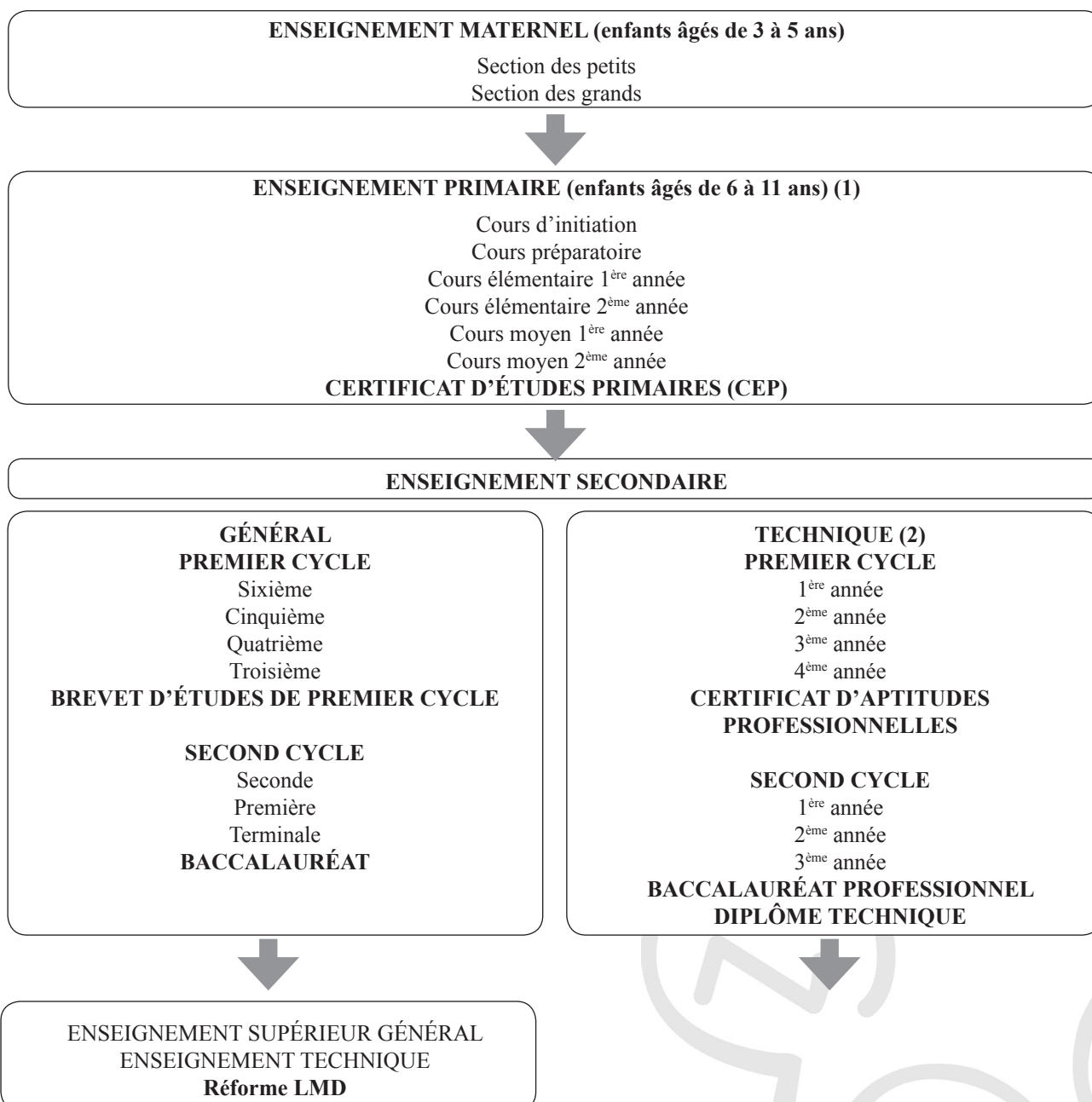
⁽³⁾ Le *Gymnasium* prépare à l'*Abitur*, l'équivalent allemand du baccalauréat français, traditionnellement passé dans le but de poursuivre des études à l'université. *Hauptschule* et *Realschule* sont des écoles du secondaire inférieur, leurs diplômés entrent généralement en apprentissage et/ou fréquentent une école professionnelle.

PRÉSENTATION DES DISPOSITIFS DE FORMATION INITIALE

4. BÉNIN

4.1. ORGANISATION DU SYSTÈME SCOLAIRE

LE SYSTÈME ÉDUCATIF BÉNINOIS



4. BÉNIN

4.2. LA STRUCTURE DU SYSTÈME DE FORMATION INITIALE

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU BÉNIN

(1) Les écoles normales intégrées (ENI), qu'on a commencé à rouvrir à partir de 2006, accueillent les titulaires du BEPC après une sélection sur concours ou sur étude de dossier pour une formation de deux ans (à partir de 2009) conduisant au certificat élémentaire d'aptitudes pédagogiques (CEAP) et, après cinq ans de pratique, au certificat d'aptitude pédagogique (CAP).

(2) Le premier cycle de l'enseignement secondaire technique accueille les élèves ayant étudié jusqu'en cinquième année de l'enseignement général (deuxième année du secondaire). Le second cycle a une durée de trois à quatre ans suivant les filières. La fin des études du premier cycle du secondaire technique est sanctionnée par l'un des diplômes techniques de fin de cycle (certificat d'aptitude professionnelle, brevet d'études agricoles tropicales ou diplôme d'infirmier breveté). Le second cycle est sanctionné par un diplôme technique ou par le baccalauréat professionnel en fin d'études.

Sources : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Benin.pdf

L'École Normale Supérieure de Porto-Novo (ENS-P) est un établissement de formation professionnalisée de l'Université d'Abomey-Calavi (UAC), placé sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

Elle a pour mission d'assurer :

- 1) la formation initiale des Professeurs Certifiés et des Professeurs Adjointes de l'Enseignement Secondaire Général ;
- 2) la formation continue et le recyclage desdits professeurs ;
- 3) la formation des corps de contrôle.

La formation à l'École Normale Supérieure de Porto-Novo comporte trois périodes essentielles.

Première décennie : du 24 avril 1978 à avril 1988, une formation en deux schémas.

Deuxième décennie : 1988-1998.

Troisième décennie : 1998-2008.

Niveau de recrutement : dans les deux schémas, le niveau de recrutement était le DUEL 2 ou le DUES 2. Cependant, avec le deuxième schéma, la possibilité était offerte aux enseignants déjà titulaires de la Maîtrise d'intégrer l'ENS-P sur concours.

Intitulé du diplôme : CAPEM plus MaîtrISE, pour permettre aux normaux de continuer leurs études jusqu'au niveau du doctorat. Par la suite, ce fut uniquement le BAPES et le CAPES.

L'École Normale Supérieure de Porto-Novo fut virtuellement fermée en 1987 à cause des injonctions du Programme d'Ajustement Structurel. Elle ne fut rouverte que 23 ans plus tard, en janvier 2010, avec une première promotion de bacheliers qui suivent actuellement une formation selon les normes du système LMD.

À partir du mois d'août 2011, l'École s'est engagée dans la formation de 5 735 enseignants contractuels locaux reversés en Agents Contractuels de l'État. Cette formation pose d'énormes problèmes qui sont entre autres :

- la difficulté à mobiliser les fonds prévus pour cette formation ;
- la pénurie criarde de professeurs pour assurer cette formation de façon adéquate et les difficultés créées par les stagiaires eux-mêmes en ce qui concerne les termes et les modalités de la formation tels qu'ils sont définis par l'État.

4. BÉNIN

4.3. UNE APPROCHE RÉFLEXIVE ET CRITIQUE

L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE PORTO-NOVO, DE SA CRÉATION A NOS JOURS : BREF APERÇU

Conscients que toute école est au service d'une politique donnée, et que le succès du régime politique dont les promoteurs venaient de prendre le pouvoir dépend de l'édification d'une école appropriée à sa politique, les nouveaux maîtres qui ont pris le pouvoir le 26 octobre 1972, en collaboration avec les forces vives de la Nation, se sont très tôt attelés à l'élaboration d'une réforme du système éducatif du Bénin. Elle fut finalement adoptée, en 1975, par l'ordonnance 75-30 du 23 juin 1975, loi d'orientation de l'Éducation Nationale. Conformément aux directives suscitées du discours programme, cette réforme, dans ses principes et dans ses finalités, a rompu avec l'école coloniale et néocoloniale tout en restant ouverte aux problèmes majeurs du monde extérieur.

Elle s'est proposé de changer l'image de l'École autrefois perçue comme un moyen de salut individuel pour en faire un centre promoteur du développement politique, économique et social, un moyen de transformation de la Nation, un moyen de salut collectif.

Pour atteindre ces objectifs, l'École doit assurer la formation d'un homme et d'une femme de type nouveau, politiquement conscients des problèmes de leur pays, intégrés dans leur milieu, libérés des complexes, un homme et une femme dégagés des préjugés de castes et de sexe, physiquement équilibrés et techniquement valables.

L'École Nouvelle proposée par la réforme pour atteindre ces objectifs, est prévue pour être :

- démocratique et populaire, c'est-à-dire une école qui élimine l'enseignement pour l'élite, caractéristique de l'École coloniale et néocoloniale, tout en assurant un enseignement d'élite aux masses populaires, enseignement dont le contenu sera conforme à leurs aspirations profondes. Cette école sera obligatoire (sans limite d'âge) et gratuite pour répondre aux aspirations de tous ;
- publique et laïque, en ce sens qu'elle est assurée par l'État et non laissée à la charité d'organismes humanitaires ou religieux.

Les programmes de cette École devraient être conformes et adaptés aux besoins de notre développement économique et social indépendant. Ils devraient permettre de lier l'École à la vie et d'entraîner à la créativité en libérant l'esprit d'initiative des Béninois scolarisés. Les implications méthodologiques de cette conception de l'École dans ses finalités et le contenu de ses programmes exigent que le maître ou le professeur « cesse d'être celui qui sait et transmet un savoir pour devenir un animateur du milieu social, un conseiller, un éveilleur de conscience. Il ne doit plus être considéré ou se considérer comme le seul détenteur du savoir et de la vérité pour engager un dialogue fécond avec le

milieu et avec ses élèves... Il devra se remettre en question en permanence et accepter en même temps la remise en question de son savoir par les élèves » (p. 62). Les programmes exigent que le maître ou le professeur vise, non plus à transmettre à l'enfant une somme de connaissances figées, mais plutôt à lui apprendre à apprendre (ibid.). Dans ces conditions, la méthode ancienne, qui s'exprimait par les couples parler-écrire, réciter-écrire, devra céder la place à une méthode qui mette l'enfant en prise directe avec la vie et éveille les potentialités de tout son être ; on n'oubliera pas de mettre en place un système d'encouragement adéquat (p. 63).

Autrement dit, les implications méthodologiques de cette École exigent des enseignants d'un type nouveau. Or les enseignants ne tombent pas du ciel. Ils se forment à partir des hommes déjà disponibles dans la société existante, dont on veut consolider ou transformer les rapports sociaux, culturels et économiques parce qu'ils servent mieux les rapports politiques favorisant les hommes ou les groupes sociaux dont les représentants sont au pouvoir. Ici, il s'agit de créer certaines des conditions de la mise en place de nouveaux rapports socio-économiques et culturels par la diffusion et par la popularisation d'une science et d'une culture modernes qui, pour être héritières de toute la richesse que l'humanité a créée, n'en sont pas moins

prioritairement orientées vers les aspirations profondes du peuple béninois. Ainsi, le problème de l'École est conçu non plus comme un problème isolé, mais comme partie intégrante du problème de développement que le peuple béninois doit résoudre. Plus qu'un projet éducatif, c'est donc un projet de développement qui avait été ainsi adopté.

La mise en place d'un tel projet suppose des moyens énormes, tant matériels qu'humains. Cela suppose particulièrement la disponibilité d'un personnel enseignant acquis à la cause de la réforme, un personnel ayant la compétence nécessaire pour la mettre en œuvre, un personnel en nombre suffisant pour traduire dans la réalité le principe selon lequel l'École Nouvelle doit être démocratique populaire, libérée de la domination et de la dépendance étrangères. Puisque, comme nous le disions, ce personnel ne peut pas tomber du ciel par la grâce divine, il convient de nous demander si, au moment où on lançait l'École Nouvelle, nous disposions dans le pays de cadres enseignants en nombre et en qualification nécessaires pour accomplir la mission historique qui leur a été attribuée par la réforme.

L'état du personnel enseignant à la veille de la création de l'École normale supérieure

Depuis l'Indépendance en 1960, jusqu'à la création de l'École Normale Supérieure en 1978, en dehors de l'épisode de formation de trois ou quatre promotions entre 1965 et 1970 à l'ancienne École Normale Félicien Nadjo, le seul établissement officiel formait professionnellement les enseignants des écoles de base ; il n'y avait pas d'institution nationale qui formait sur le plan professionnel des professeurs pour l'Enseignement Moyen Général. La plupart des enseignants disponibles ne recevaient qu'une formation académique et devaient leur renommée professionnelle à un long processus d'essais et d'erreurs. Par ailleurs, tous avaient été coulés dans le moule de

l'ancien système et avaient besoin, pour être efficaces dans le nouveau, de se remettre fondamentalement en cause et de s'adapter. Ce personnel comprenait un nombre considérable de professeurs expatriés au titre de l'assistance technique, mais au fil du temps, ce nombre, malheureusement, ne cessait de décroître. Sur le plan numérique, même avant l'adoption de l'École Nouvelle, les besoins en enseignants étaient supérieurs aux disponibilités. L'insuffisance était telle que l'État avait dû recourir à des palliatifs en créant, dès 1974 – 1975, un contingent d'enseignants ayant à peine terminé leur propre formation de premier cycle au moyen général, enseignants qu'on envoyait sur le terrain sans qualification professionnelle et qui étaient sous-payés pour enseigner dans les écoles de base en qualité de « Jeunes Instituteurs Révolutionnaires » (JIR) pendant deux ans avant d'être réintégrés dans l'École Normale Félicien Nadjo pour recevoir leur formation professionnelle, cependant que d'autres reprenaient les places ainsi laissées vacantes dans les classes.

Par ailleurs, parallèlement, on a dû commencer, dès 1974-1975, à envoyer enseigner dans les CEMG des étudiants en fin du premier cycle de formation universitaire, en qualité de « Jeunes Professeurs Révolutionnaires » ; ils étaient chargés de missions d'enseignement dans les mêmes conditions matérielles que les JIR. Mais le besoin était tel sur le terrain qu'on a dû changer de formule à ce niveau, pour faire plutôt appel aux jeunes bacheliers dès 1979 pour les envoyer en mission d'enseignement.

Or, il s'agissait à la fois de régler un problème de nombre et de former des formateurs outillés pour traduire dans la pratique les principes et les ambitions de l'École Nouvelle. Il s'agissait pour l'État de se donner les moyens humains de sa politique. Il était donc devenu historiquement nécessaire, non seulement de recycler et de former les enseignants déjà disponibles, dont la plupart avaient été recrutés dans les

conditions décrites précédemment, mais aussi d'en former beaucoup d'autres pour répondre aux besoins de démocratisation de l'enseignement, qui a été amorcée bien avant la réforme et qui s'est intensifiée par la suite avec la création d'écoles de base dans presque tous les villages et de collèges dans presque tous les districts de notre pays.

C'est dans ces conditions que la décision de créer des écoles normales provinciales de professeurs, et une école normale supérieure a été prise dès 1978. Finalement, ce sont les écoles normales provinciales d'instituteurs qui ont vu le jour dès 1978, suivies quelques mois par la création de l'École Normale Supérieure.

L'École Normale Supérieure : objectifs, structures, évolutions et réalisations

Création, Objectifs et évolution

Face à la nécessité impérieuse de former chez nous, en République Populaire du Bénin, les formateurs de nos futurs cadres nationaux en conformité avec la loi d'orientation de l'Éducation Nationale, le 2e Comité Central du Parti de la Révolution Populaire du Bénin, à sa session tenue du 20 février au 2 mars 1978, décida de la création de l'École Normale Supérieure (ENS). Elle était d'abord prévue pour former les professeurs du Niveau II, la perspective de création des écoles normales provinciales de professeurs ayant déjà été envisagée. Elle devait accueillir, sans concours, comme sa première promotion, les étudiants en fin de premier cycle de leur formation universitaire, revenus de la mission d'enseignement et préparant déjà depuis février 1978, au campus d'Abomey-Calavi, la licence à la faculté des Sciences Humaines : c'était le 24 avril 1978. Après avoir passé quelques mois sur le campus d'Abomey-Calavi, la promotion s'installa effectivement dans les locaux de l'ex-École Normale Félicien Nadjo de Porto-Novo le 17 septembre 1978.

En attendant la création des écoles provinciales de professeurs, le niveau I de l'École Normale Supérieure fut créé sur le campus d'Abomey-Calavi à la rentrée de février 1981 à la Faculté des Sciences et Techniques et à la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines. Mais les dispositions prévues par le 2e Projet Éducation de la Banque Mondiale et de l'UNESCO, incluant la création des Écoles Normales Intégrées (ENI) finalement ouvertes à la rentrée 1987-1988, ont fait transférer ce niveau dans les 3 Écoles installées à Natingou, Parakou et Lokossa, de même que les anciennes Écoles Normales d'Instituteurs.

À la rentrée 1983-1984, la durée des études au Niveau II, qui était de deux ans, a été portée à trois ans, dont une année entière de stages pédagogiques pratiques dans les CEMG.

L'École Normale Supérieure (ENS) est un établissement de formation relevant de l'Université Nationale du Bénin. Sa mission comporte essentiellement deux volets, dont le second est encore à l'état de projet :

- d'abord, la formation initiale et le recyclage des professeurs de l'Enseignement Moyen Général (ou Secondaire technique et professionnel) ;
- ensuite, la formation et le recyclage des corps de contrôle du système éducatif béninois, à savoir : les Inspecteurs de l'Enseignement Moyen Général, technique et professionnel (secondaire).

Structures, conditions d'admission et organisation des études

Penchons-nous à présent sur l'organisation de l'École. Elle est organisée dans ses deux niveaux en sections dont les dénominations et le nombre se présentent actuellement comme suit :

- a/ section des Sciences Exactes : mathématiques, physique-chimie ;
 b/ section des Sciences naturelles : botanique, zoologie, physiologie

animale, physiologie végétale, géologie, biochimie ;

c/ section des Sciences Sociales : histoire, lettres modernes, anglais, géographie, philosophie, psychopédagogie.

Dans ces sections, sont mises en place les filières de formation suivantes : mathématiques, mathématiques - physique, physique - chimie, chimie - physique, biologie - géologie, géographie - histoire, histoire - géographie, français - espagnol, français - anglais, français - allemand, anglais - français, anglais - espagnol, anglais - allemand, philosophie - français, soit 14 filières.

Au niveau I, chaque filière de formation, comme l'indique l'énumération, comprend deux matières dans le cadre d'un régime pédagogique fondé sur la bivalence. Cela veut dire que chaque futur professeur reçoit sa formation dans et pour enseigner deux disciplines dont l'une, la principale est appelée la *dominante*, et l'autre, la matière secondaire, *sous-dominante*. Mais au niveau II, le système de bivalence a été supprimé depuis 1980.

Des modalités d'admission et de la sanction des études

L'accès au niveau I se fait sur concours après le baccalauréat. Les futurs professeurs ainsi admis reçoivent un enseignement académique étalé sur deux ans. Ceux qui obtiennent une moyenne de douze sur vingt à la fin de la deuxième année passent directement au niveau II. Les autres sont dirigés vers la formation professionnelle à l'enseignement Moyen Général (BAPEM).

L'accès en première année du niveau II est ouvert :

- sans concours aux normaliens du niveau I ayant obtenu une moyenne supérieure ou égale à 12 sur 20 pour les deux années de formation générale sans aucun redoublement ;
- sur concours aux normaliens du niveau I ayant obtenu une moyenne au moins égale à 10 sur 20 pour les deux années de formation générale

et qui ne remplissent pas les conditions précédentes ;

- sur concours aux titulaires d'un diplôme de premier cycle universitaire.

Par ailleurs, les étudiants titulaires d'une maîtrise peuvent être admis sur concours en 3e année au niveau II. Les futurs professeurs ainsi admis reçoivent une formation de trois années, dont les deux premières sont consacrées à l'enseignement fondamental et à la pédagogie théorique, et la troisième est consacrée à la pédagogie pratique, avec des stages dans les classes des collèges et lycées d'enseignement Moyen Général. Cette double formation est sanctionnée par deux diplômes, un diplôme académique, la maîtrise, et un diplôme professionnel, le Certificat d'Aptitude à l'enseignement Moyen Général (CAPEM), de sorte que, au bout des trois ans, les étudiants sortent professeurs certifiés, maîtres des Sciences exactes, naturelles ou sociales, selon l'option choisie.

Du personnel d'encadrement

Deux catégories de formateurs s'occupent de la formation des futurs professeurs à l'ENS : d'un côté, ceux qui s'occupent de l'Enseignement fondamental et qui, tous, sont titulaires d'un doctorat ; d'autre part, ceux qui s'occupent de l'encadrement pédagogique et qui sont des professeurs de CEMG, ayant une pratique certaine de la méthodologie d'enseignement de leur discipline. Voilà donc le visage actuel de l'ENS, dans ses grandes lignes, hormis un aspect important que nous avons voulu taire, à savoir les conditions matérielles de fonctionnement de l'École, qui pour le moment, sont loin d'être idéales.

Réalisation

Malgré ces conditions, l'École s'est jusqu'à présent acquittée de sa mission de manière honorable. Ainsi, depuis sa création en 1978 jusqu'à ce jour, elle a formé plus de douze mille professeurs adjoints et certifiés, toutes disciplines confondues. Si l'on

compare le nombre de professeurs béninois qualifiés formés à l'extérieur ou inspectés et titularisés sur le terrain depuis l'indépendance jusqu'à la sortie de la première promotion, on se rend compte qu'en 34 ans, l'École a accompli beaucoup en matière de formation des enseignants. Mais il convient de noter que ce succès n'a été possible qu'au prix d'une âpre lutte pour imposer l'École Normale Supérieure à ses adversaires et la poser comme un des piliers les plus solides, quelles que soient ses faiblesses internes, de l'édifice de l'École Nouvelle toujours en construction, en dépit des adaptations et des réadaptations imposées par l'évolution de la situation politico-économique générale.

La lutte pour la consolidation et le développement de l'École Normale Supérieure

L'histoire de l'École Normale Supérieure confirme l'idée selon laquelle tout ce qui naît et se développe est invincible. En effet, malgré la justesse historique de la décision de créer l'École, l'accueil qui lui a été réservé a été plutôt mitigé et dans plusieurs groupes sociaux directement concernés, cet accueil a même été ouvertement hostile.

D'abord, à la création de l'École, la plupart des parents des premiers étudiants qui y avaient été transférés, avaient montré des réactions d'inquiétude, de suspicion et de doute. La raison principale de ces attitudes réside peut-être dans la perte du prestige auparavant (des années 60, 70) accordé à la profession d'enseignant. Le métier d'enseignant a alors été - et continue malheureusement d'être - considéré comme l'enfant pauvre de la Fonction Publique parce qu'il est mal rémunéré et ne comporte pas d'avantages matériels.

Ensuite, la vision de l'École dans l'équation : École = diplôme personnel = salut individuel né de la mentalité coloniale et néo-coloniale du savant

au col blanc («akowé»), renforcée par l'illusion générale dans nos pays colonisés d'Afrique que l'on va à l'école pour échapper à la misère du travail manuel et particulièrement de celui de la terre ; devenir un «grand chef au bureau» («gandaxo») et «manger l'argent du gouvernement», cette vision n'encourage pas les intellectuels contemporains à embrasser la carrière d'enseignant, complètement dévalorisée. Les efforts appréciables mais encore insuffisants actuellement consentis par les dirigeants n'ont pas suffi à effacer cette mentalité. Chacun souhaite que son fils aille à l'école, qu'il soit instruit, qu'il soit «grand chef» ; mais tout se passe comme si chacun tenait à ce que ce soit le fils de l'autre qui fasse le travail apparemment ingrat d'assurer cette instruction. Même si ces réactions négatives n'ont pas abouti à une contestation ouvertement organisée par les parents des étudiants, ceux d'entre eux qui en avaient les moyens et peut-être aussi qui bénéficiaient des appuis nécessaires, ont encouragé et aidé leurs fils, filles, cousins, cousines ou ami(es) concernés à faire leur valise et aller chercher mieux ailleurs. Autrement dit, il y a eu alliance tacite des forces de mécontentement et de méfiance vis-à-vis de l'École dans le but d'en écarter les futurs enseignants et de faire cesser le combat faute de combattants. En conséquence, des 120 étudiants prévus pour être formés à l'ENS, moins d'une centaine ont effectivement rejoint Porto-Novo et seulement 75 sont restés jusqu'à la sortie de la première promotion. Près d'une dizaine de ceux-ci ont encore disparu après la proclamation, emportant pour tout diplôme des coupons du journal EHZU contenant la proclamation des résultats et préférant aller proposer leurs services à l'étranger. Cette opposition était favorisée par les difficultés pratiques et matérielles réelles liées au manque de moyens adéquats, aux tactiques souvent discutables des décideurs politiques, aux machinations des forces internes de résistance dans l'appareil même du pouvoir.

Nous n'allons pas évoquer ici la résistance du personnel d'encadrement, fondée sur les problèmes de déplacement du campus de Calavi à Porto-Novo, sur l'irrationalité apparente de l'émiettement des forces déjà insuffisantes de l'Université ; nous n'allons pas non plus évoquer l'épineuse question, actuellement résolue dans une certaine mesure, des rapports devant exister entre l'UNB et la jeune institution, question de pouvoir ayant eu, pour un certain temps, des répercussions sérieuses sur la possibilité pour les premières promotions de normaux de poursuivre leur formation académique (Licence, maîtrise) dans le système des facultés de l'UNB (bibliothèque notamment).

En revanche, il convient d'évoquer un peu plus en profondeur, la réaction des étudiants eux-mêmes, dont l'avenir était directement en jeu. À ce niveau, on se souvient que dès la sortie de la salle de réunion dans laquelle l'information sur la création de l'ENS avait été donnée, une offensive généralisée avait été déclenchée. On pouvait lire dans les amphithéâtres, sur les tableaux, sur les tables, et dans les tracts, des mots d'ordre appelant au boycott de l'ENS, tels que : «Qui mystifie qui ? ENS pour qui ? Pour quoi ? Non à l'ENS, camarades, Vigilance!». L'on se souvient des débats houleux du 17 avril au Palais, des séances pénibles avec le premier Directeur de l'École, Monsieur Karim Dramane, alors traité d'excessif optimiste par les étudiants. L'on se souvient surtout du climat de tension créé autour des problèmes du diplôme ou des diplômes devant sanctionner la formation à l'ENS et autour du statut des professeurs qui sortiront de l'établissement, problèmes qui préoccupaient tous les futurs professeurs qui, sans exception, galvanisaient toutes les énergies anti-ENS savamment exploitées par des groupes politisés à des fins de manipulation.

Malgré toutes ces agitations, l'expérience a montré que les Normaux tranchent souvent sur le plan des diplômes de la faculté par rapport

aux étudiants qui y sont régulièrement inscrits. Et puisque ceux qui, de l'intérieur comme de l'extérieur, avaient compris l'enjeu fondamental de l'ENS au-delà des problèmes de saluts personnels et des contingences politiques du moment, n'étaient pas non plus restés les bras croisés, la première promotion de 75 professeurs certifiés a été saluée au cours d'une cérémonie officielle de proclamation des résultats de l'ENS, présidée par le chef de l'État lui-même, le 14 décembre 1979 au Hall des Arts et de la Culture à Cotonou.

Mais, si, par la proclamation des premiers résultats, l'ENS a gagné une bataille, elle n'a pas encore gagné la guerre, qui, elle, a continué de plus belle autour des problèmes d'intégration des nouveaux professeurs dans la vie active, autour des problèmes liés à leur nomination et à leur titularisation dans le corps des professeurs certifiés, et sur le terrain des conservateurs réactionnaires de l'administration du travail et de tout l'appareil d'État.

Indépendamment des problèmes des Normaliens qui, depuis la création de l'École ont été systématiquement recrutés par l'État, cette institution elle-même a subi en 1987 la rigueur du Programme d'Ajustement Structurel (PAS), qui a donné à notre gouvernement l'injonction de ne plus

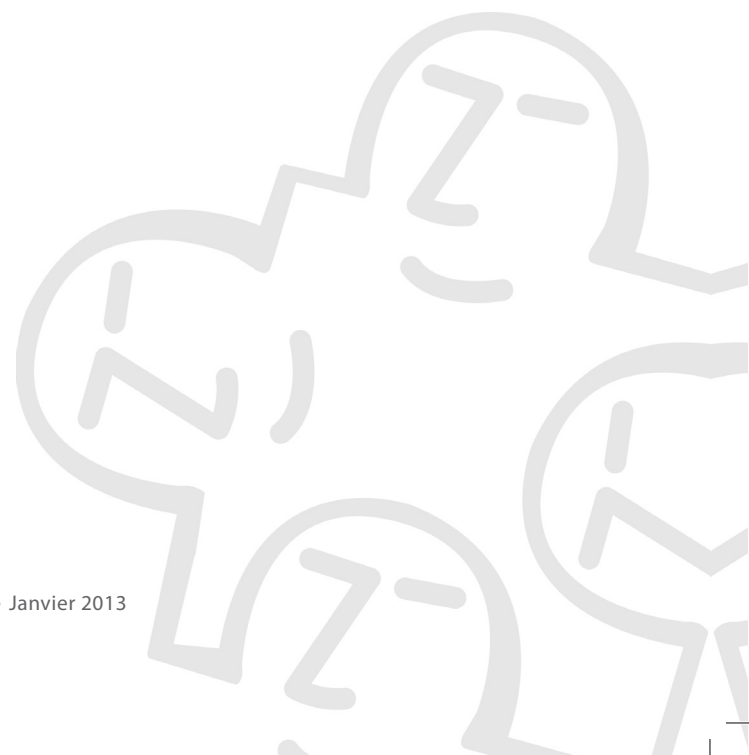
recruter du personnel dans la fonction publique, dans la mesure où le PAS a estimé qu'elle était un organisme dont la productivité a été jugée non rentable ou non profitable. Par conséquent, elle a subi l'effet du bistouri implacable du chirurgien et a été fermée à partir de cette date pour ne reprendre ses activités que le 10 janvier 2010, c'est-à-dire 24 années plus tard, grâce à la coopération belge qui a accompagné cette reprise.

L'École Normale Supérieure face aux défis de l'avenir

L'École Normale Supérieure est un établissement professionnalisé de l'Université Nationale du Bénin destiné à former les cadres de l'Éducation. Pour accomplir pleinement cette mission, elle a révisé, en vue de la reprise de ses activités, les textes et programmes fondamentaux qui précisent et garantissent les orientations, les activités et les intérêts des cadres qui y sont formés, et les a adaptés au système LMD. De cette façon, ces textes et programmes accorderont la place qu'il convient à la préparation professionnelle des enseignants, par contraste à leur formation académique, de manière à former des cadres qui excellent, non seulement à discuter des grandes théories et

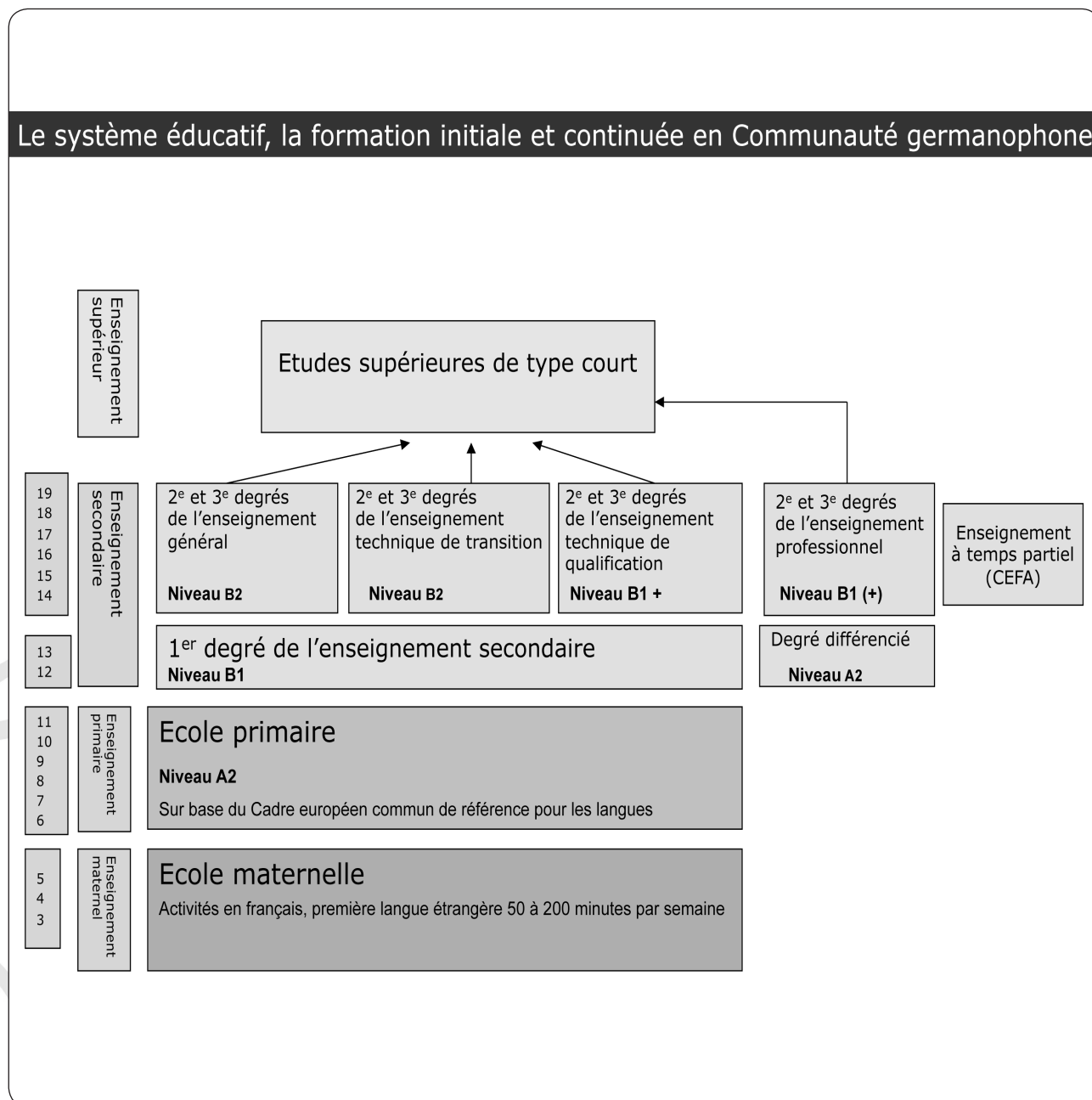
formules des matières dominantes de leur formation, mais surtout à cerner correctement les problèmes conceptuels et pratiques de l'éducation du citoyen et de la citoyenne de type nouveau, capables de faire face aux problèmes du monde actuel. Est-il possible, dans le souci de joindre les forces et d'utiliser judicieusement et rentablement les ressources disponibles, d'étudier dans quelle mesure la coopération et les rapports entre les institutions de ces deux niveaux de formation pourraient être clarifiés et renforcés ?

Afin d'encourager l'orientation des étudiants en fin de formation académique vers la formation professionnelle pour l'enseignement et ainsi afin de résoudre les graves problèmes que pose, pour l'avenir même du pays, le fait de laisser des centaines de futurs cadres sans professeurs, ne faudrait-il pas que l'État augmente le nombre des enseignants à recruter dans les Écoles Normales Supérieures avec le niveau Bac ? Dans le même temps, ne faudrait-il pas que des mesures exceptionnelles soient prises en collaboration avec les collectivités locales pour employer les professeurs formés et disponibles et dont nous manquons si cruellement dans nos établissements ?



PRÉSENTATION DES DISPOSITIFS DE FORMATION INITIALE

5. COMMUNAUTÉ GERMANOPHONE DE BELGIQUE 5.1. ORGANISATION DU SYSTÈME SCOLAIRE



5. COMMUNAUTÉ GERMANOPHONE DE BELGIQUE

5.2. LA STRUCTURE DU SYSTÈME DE FORMATION INITIALE

STUDIENANGEBOT BACHELOR LEHRAMT KINDERGARTEN							
Bildungsbereiche	Module	Stunden/ Studienj.			Total n	ECTS	
		1.J	2.J	3.J			
1. Erwerb von beruflichem Grundwissen	1.1	Deutsch als Unterrichtssprache	75			75	5
	1.2	Französisch	30	30	15	75	5
	1.3	Geschichte der Pädagogik	30			30	2
	1.4	Interkulturelle Pädagogik			30	30	2
	1.5	Einführung in die Förderpädagogik		45		45	3
	1.6	Pädagogische Soziologie und Geschichte der Institution Schule	30			30	2
	1.7	Deontologie und Schulgesetzgebung			15	15	1
	1.8	Allgemeine Psychologie	30			30	2
	1.9	Entwicklungspsychologie	60			60	4
	1.10	Theorie des Lernens		60		60	4
	1.11	Philosophie und Religionskunde	30	15	15	60	4
	1.12	Informations- und Kommunikationstechnologie	15			15	1
2. Wissenschaftliche Forschungshaltung und Vorgehensweise	2.1	Einführung in wissenschaftliches Arbeiten	15			15	1
	2.2	Methodengrundkenntnisse und Methodenreflexion		30		30	2
	2.3	Studienabschlussarbeit					8
	2.4	Portfolio	15	15	15	45	4
3. Fachliche/ Überfachliche und didaktische Ausbildung	3.1	Fachliches und überfachliches Grundwissen sowie Fachdidaktik					
	3.1.1	Deutsch	60	60	45	165	11
	3.1.2	Mathematik	45	30	30	105	7
	3.1.3	Geschichte und Bürgerkunde	30	30		60	4
	3.1.4	Naturwissenschaften/Umwelt/ Gesundheitsförderung	30	15		45	3
	3.1.5	Geographie	30	15		45	3
	3.1.6	Musik	60	60	45	165	11
	3.1.7	Kunst	60	60	45	165	11
	3.1.8	Sport	60	60	45	165	11
	3.1.9	Medien		30		30	2
	3.1.10	Französisch		60	30	90	6
3.2.0	Allgemeine Didaktik	60			60	4	
4. Professionelle Identität	4.1	Pädagogik der Gegenwart		60		60	4
	4.2	Vergleichende Erziehungswissenschaften			30	30	2
	4.3	Soziale Kommunikation			45	45	3
	4.4	Philosophische Anthropologie			15	15	1
	4.5	Philosophie des Lernens (inkl.Evaluation)			60	60	4
5. Unterrichtskompetenzen reflektierende Verbindung Theorie und Praxis	5.1	Laboratorien	60	90	60	210	14
	5.2	Praktika in den Schulen	48	126	261	435	29
			873	891	801	2565	180
Total ohne Praktika			825	765	540	2130	

STUDIENANGEBOT BACHELOR LEHRAMT PRIMARSCHULE							
Bildungsbereiche	Module		Stunden/ Studienj.			Total en	ECTS
			1.J	2.J	3.J		
1. Erwerb von beruflichem Grundwissen	1.1	Deutsch als Unterrichtssprache	75			75	5
	1.2	Französisch	30	30	15	75	5
	1.3	Geschichte der Pädagogik	30			30	2
	1.4	Interkulturelle Pädagogik			30	30	2
	1.5	Einführung in die Förderpädagogik		45		45	3
	1.6	Pädagogische Soziologie und Geschichte der Institution Schule	30			30	2
	1.7	Deontologie und Schulgesetzgebung			15	15	1
	1.8	Allgemeine Psychologie	30			30	2
	1.9	Entwicklungspsychologie	60			60	4
	1.10	Theorie des Lernens		60		60	4
	1.11	Philosophie und Religionskunde	30	15	15	60	4
	1.12	Informations- und Kommunikationstechnologie	15			15	1
2. Wissenschaftliche Forschungshaltung und Vorgehensweise	2.1	Einführung in wissenschaftliches Arbeiten	15			15	1
	2.2	Methodengrundkenntnisse und Methodenreflexion		30		30	2
	2.3	Studienabschlussarbeit					8
	2.4	Portfolio	15	15	15	45	4
3. Fachliche/ Überfachliche und didaktische Ausbildung	3.1	Fachliches und überfachliches Grundwissen sowie Fachdidaktik					
	3.1.1	Deutsch	45	90	45	180	12
	3.1.2	Mathematik	60	75	45	180	12
	3.1.3	Geschichte und Bürgerkunde	45	30	15	90	6
	3.1.4	Naturwissenschaften/Umwelt/ Gesundheitsförderung	45	30	15	90	6
	3.1.5	Geographie	45	30	15	90	6
	3.1.6	Musik	45	30	15	90	6
	3.1.7	Kunst	45	30	15	90	6
	3.1.8	Sport	45	30	15	90	6
	3.1.9	Medien		30		30	2
3.2.0	Allgemeine Didaktik	60			60	4	
4. Professionelle Identität	4.1	Pädagogik der Gegenwart		60		60	4
	4.2	Vergleichende Erziehungswissenschaften			30	30	2
	4.3	Soziale Kommunikation			45	45	3
	4.4	Philosophische Anthropologie			15	15	1
	4.5	Philosophie des Lernens (inkl.Evaluation)			60	60	4
5. Unterrichtskompetenzen reflektierende Verbindung Theorie und Praxis	5.1	Laboratorien	60	90	60	210	14
	5.2	Praktika in den Schulen	48	186	306	540	36
TOTAL				906	786	2565	180
Total ohne Praktika			825	720	480	2025	

Miguel Pelegrin
Dr. Michèle Pommé
Autonome Hochschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft

5. COMMUNAUTÉ GERMANOPHONE DE BELGIQUE

5.3. UNE APPROCHE

LA FORMATION INITIALE, LA FORMATION CONTINUÉE ET LA RECHERCHE EN COMMUNAUTÉ GERMANOPHONE

La formation initiale

Le contexte géographique et démographique de la Communauté Germanophone influence non seulement l'organisation quotidienne de la Haute École mais également ses missions au sein de la CG. En tenant compte de ces données, la Haute École a développé des outils pédagogiques adaptés pour la formation initiale et continuée, comme par exemple un examen d'admission pour le bachelier en enseignement préscolaire et primaire ou la formation du certificat d'aptitude pédagogique de 15 et de 30 ECTS. Le petit nombre d'étudiants inscrits à la formation initiale ou continuée permet une relation personnalisée avec les étudiants ainsi qu'avec les établissements scolaires. Un cadre organisationnel flexible et une offre de formation en constante évolution sont également les atouts de la Haute École.

L'offre

- Formation initiale: enseignement non obligatoire à temps plein.
- Bachelier en enseignement préscolaire et bachelier en enseignement primaire. La formation initiale des enseignants du secondaire est organisée soit dans les autres Communautés du pays, soit à l'étranger.
- Infirmiers au niveau secondaire supérieur (brevet) et au niveau supérieur (bachelier) + section préparatoire au Jury Central (CESS).

- Depuis septembre 2011, en collaboration avec l'institut de formation pour petites et moyennes entreprises : bachelier en formation duale d'experts-comptables.

Les particularités de la formation initiale en sciences de l'enseignement

- Examen d'admission en formation pédagogique : 25 places maximum en première année pour les instituteurs primaires et 15 places maximum pour les instituteurs;
- Niveau de langue étrangère exigé à la fin des études de bachelier: B1 avec 60% dans chaque compétence (DELFI avec l'ISLV - Institut Supérieur des Langues Vivantes de l'ULg);
- Possibilité de choix d'une formation supplémentaire de min. 10 ECTS à partir du 3^{ème} semestre: maître spécial de français langue étrangère, éducation spécialisée et intégration, didactique de la religion catholique et didactique de la morale.

Les particularités sur le plan linguistique

- Cours supplémentaires obligatoire pour accéder au niveau B1 ou au niveau B2 en langue française pour les étudiants de la section « enseignement » ;
- Possibilité de participation à un stage linguistique de 4 semaines

en France pour les étudiants qui souhaitent passer le diplôme B2 ou C1 (en coopération avec la PHSH - Suisse) indispensable pour donner le cours de français en CG.

Formations continuées et complémentaires (CAP incl.)

2005 : Création décrétole d'une Haute École Autonome en CG

Le décret prévoit la participation de la Haute École (AHS) dans l'organisation de la formation continuée des enseignants. Dans une première phase, seul est concerné le niveau primaire. En 2007, la Haute École (AHS) obtient la mission d'organiser également la formation continuée des enseignants de l'enseignement secondaire. De ce fait, la Haute École (AHS) devient ainsi le seul opérateur de la formation continuée en CG. Les enseignants de la CG ont cependant toujours accès aux formations proposées en CF ou ailleurs.

Cadre institutionnel du 5 mars 2010 installant la Commission Pédagogique de la Formation Continue en Communauté Germanophone

Le ministre de l'Enseignement a chargé la Haute École (AHS) d'organiser et de mettre en pratique les formations continuées sur la base du programme annuel adopté par la Commission Pédagogique de la

Formation Continuee. La Commission Pédagogique de la Formation Continuee définit les points essentiels des formations, en étroite collaboration avec les acteurs de l'enseignement.

Au sein de la Commission, sont réunis :

- un représentant du Centre d'Éducation spécialisée (ZFP) ;
- un représentant de l'Institut de Formation pour Petites et Moyennes Entreprises (IAWM) ;
- un représentant de la cellule évaluation externe de l'enseignement ;
- un représentant du service pédagogique du ministère de l'Enseignement ;
- deux représentants de la Haute École (AHS) ;
- un représentant par réseau.

Ce programme est alors soumis au ministre pour accord. Ensuite, le ministre donne mission à la Haute École (AHS) de mettre en œuvre le programme de formation. Le programme de formation continuee est destiné aux enseignants et aux membres du personnel éducatif de l'enseignement primaire et secondaire ordinaire et spécialisé, de la promotion sociale, des Académies, des Centres PMS et de l'Institut de Formation pour Petites et Moyennes Entreprises.

Les tâches de la Haute École (AHS) au niveau de la formation continuee sont entre autres :

- La planification, l'organisation et l'évaluation des formations ;
- L'accompagnement des enseignants concernant des questions de formations ;
- La consultance dans le cadre de formation continuee au sein des établissements scolaires ;
- La coopération avec des partenaires nationaux et internationaux.

Offres de formations de la Haute École (AHS)

L'offre de formation comprend :

- L'accompagnement des jeunes collègues du primaire lors de leur entrée en fonction,
- La formation des enseignants par établissement scolaire,
- La formation continuee ouverte aux enseignants de tous réseaux :

management, compétences sociales, personnelles, pédagogiques, didactiques, ...

La consultance des équipes pédagogiques est présente dans les domaines suivants : allemand, langue maternelle ; français, 1ère langue étrangère ; mathématique et sciences naturelles ; histoire et géographie ; arts et musique ; enseignement préscolaire.

Les équipes pédagogiques visent l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des écoles. Ils conçoivent leur travail en continuité avec l'implémentation des référentiels de compétences. Ils font des offres ciblées aux écoles et préparent des post-formations. Ils sont constitués du professeur de didactique de la Haute École (AHS), d'une représentante du service « Pédagogie » du ministère ainsi que d'un enseignant.

Les offres de formations complémentaires sont organisées en :

- maître spécial de français (10 ECTS didactique + B2, 60% dans chaque compétence) ;
- maître spécial de religion catholique, en coopération avec l'inspection de religion catholique (15 ECTS) ;
- formation en éducation spécialisée - orthopédagogie (en coopération avec l'école intercantonale d'éducation spécialisée de Zürich) et en collaboration avec le SCRIPT et l'EDIFF au Grand-Duché de Luxembourg (10 ECTS) ;
- certificat d'aptitude pédagogique pour l'enseignement technique et professionnel et pour les classes moyennes (15 ECTS) ;
- formation comme responsable d'une médiathèque pédagogique (10 ECTS) ;
- certificat d'aptitude pédagogique pour l'enseignement secondaire général en coopération avec l'ULg et la RWTH Aachen, les universités de Köln et de Trier (30 ECTS) ;
- formation spécialisée en soins intensifs pour infirmiers bacheliers (60 ECTS).

Les offres de formations sont regroupées sur une banque de données de la Haute École (AHS). Les personnes

intéressées peuvent ainsi s'inscrire en ligne: www.weiterbildungahs-dg.be.

Le certificat d'aptitude pédagogique

La formation initiale des enseignants du secondaire est organisée soit dans les autres régions du pays, soit à l'étranger.

Cette formation délivre le titre pédagogique nécessaire pour être nommé à titre définitif dans l'enseignement secondaire. Elle contient des cours de pédagogie et de didactique. Les candidats suivent en fonction de leur diplôme et de leur désignation dans l'enseignement une formation pour les cours techniques et professionnels de 15 ECTS au total ou pour les cours généraux de 30 ECTS au total. Le cours de didactique spécialisée (6 ECTS) est organisé en collaboration avec l'ULg, la RWTH d'Aix-la-Chapelle, l'Université de Cologne (Köln), l'Université de Trèves (Trier) et la Haute École de Sports de Cologne (Sporthochschule Köln).

À partir de septembre 2013, une offre de formation réduite (6 ECTS) sera imposée aux candidats entrés en fonction en cours d'année scolaire.

La formation est accessible aux enseignants du secondaire ainsi qu'aux enseignants de l'Institut de Formation pour Petites et Moyennes Entreprises (IAWM).

Recherches

- PIRLS (IGLU): en 2006 avec la participation de toutes les écoles primaires germanophones en CG (classe de 4e année) en collaboration l'université de Dortmund (D) ;
- PISA: en 2009 avec la participation de toutes les écoles secondaires en CG (élèves de 15 ans) - en collaboration avec l'ULg et l'Université de Salzbourg (A) ;
- VERA: en 2010 avec la participation de toutes les écoles primaires (classe de 3^{ème} année) en collaboration avec l'université de Landau (D) ;
- Étude sur les devoirs et les travaux scolaires à domicile des élèves du primaire et du secondaire.

PRÉSENTATION DES DISPOSITIFS DE FORMATION INITIALE

6. FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

6.1. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Pour prétendre à un emploi dans l'enseignement obligatoire (jusqu'à 18 ans), les candidats doivent être porteurs d'un titre pédagogique approprié au niveau des élèves (âge) et à la forme d'enseignement (fondamental, général, technique, professionnel).

Les formations intégrées d'**instituteur préscolaire** (élèves âgés de 2,5 à 6 ans), d'**instituteur primaire** (élèves âgés de 6 à 12 ans) et d'**agrégé de l'enseignement secondaire inférieur** (AESI ; 1 à 3 discipline(s) ; élèves âgés de 12 à 15 ans) sont organisées et validées dans les départements pédagogiques des hautes écoles en un cycle de 3 ans (180 ECTS), après les études secondaires supérieures.

Le titre d'**agrégé de l'enseignement secondaire supérieur** (AESS ; élèves âgés de 15 à 18 ans) s'obtient dans une université par un master disciplinaire à finalité « didactique » (300 ECTS) ou par un complément de formation (AESS, 30 ECTS) après un master disciplinaire « approfondi » ou « spécialisé ».

Pour les cours techniques ou ceux de pratique professionnelle, les spécialistes doivent obtenir un certificat d'aptitude pédagogique (CAP) dans une école supérieure de Promotion Sociale.

CAP et AESS post-master peuvent être finalisés par des enseignants en activité et recrutés sans titre pédagogique, ce qui peut survenir en cas de pénurie (horaires de formation adaptés).

Toutes ces formations mêlent « savoirs académiques » et « pratique professionnelle » dans des proportions variables.

Un projet de formation en un cycle de 5 ans (3 + 2) est en réflexion pour les instituteurs et pour les AESI. Ce projet relève de la volonté de rencontrer les besoins de la société en formant des enseignants encore plus efficaces dans leur rôle de praticiens réflexifs. Mais le coût de cette réforme (formation et augmentations salariales) ainsi que l'existence de plusieurs opérateurs potentiels pour ces formations étendues compliquent la démarche.

Dans l'enseignement supérieur, les formateurs en fonction doivent obtenir un certificat d'aptitude pédagogique adapté à l'enseignement supérieur (CAPAES) dans un délai de 6 ans après leur premier engagement (modules de formation dans une université ou une école de Promotion Sociale avec dossier personnel, le tout validé par une commission gouvernementale).

Pour de plus amples informations, on consultera avec profit le site : www.enseignement.be.

La formation initiale des enseignants à l'Université de Liège

Avant la réforme de Bologne : l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur (AESS) : 2 années de

candidature → 2 années de licence → formation pédagogique (AESS)

Réforme de Bologne (2007) : création des masters à finalité didactique. Formation pédagogique située en master (du 7^{ème} au 10^{ème} semestre, à concurrence de 30 ECTS sur 120 ECTS composant le programme du master), avec un contenu analogue à celui de l'AESS.

Structure actuelle de la formation initiale à l'Université de Liège :

Trois années de bachelier (3x60 ECTS)

Bac 1 → Bac 2 → Bac 3

Une ou deux années de master (1 x 60 ou 2 x 60 ECTS)

Master en 1 an (60 ECTS) → possibilité d'inscription au programme de l'AESS (30 ECTS) et d'un master complémentaire (30 ECTS, connaissances disciplinaires)

Master en 2 ans (120 ECTS) → trois finalités possibles :

Finalité approfondie (30 ECTS)

Finalité spécialisée (30 ECTS)

Finalité didactique (30 ECTS)

Soit sur 120 ECTS en master, une structure articulée autour de trois composantes majeures : des savoirs disciplinaires (+/- 60 ECTS) ; une orientation spécifique (30 ECTS) et un travail personnel de fin d'études (+/- 30 ECTS).

6. FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

6.2. DEUX APPROCHES DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS EN FWB

1. LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS EN HAUTES ÉCOLES DE LA FWB

Introduction

Mon propos concernera uniquement la formation initiale des enseignants (FIE) en hautes écoles (HE) de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Ces enseignants interviennent à trois niveaux dans l'enseignement obligatoire (EO): le préscolaire, le primaire et le secondaire inférieur.

S'agissant de la FIE, d'emblée, une information doit retenir notre attention : les conditions d'accès. En effet, l'accès aux formations n'impose pas une sélection par concours, ni par instruction d'un dossier de motivation et d'expériences.

La situation actuelle

La FIE actuelle en HE est le fruit de l'application du décret « formation initiale des instituteurs et des régents » du 12/12/2000, adapté dans le respect du décret « d'harmonisation de l'enseignement supérieur en FWB », dit « de Bologne » et datant du 31/03/2004.

La formation, de type concomitant, organisée en un cycle de 3 ans (bachelier professionnalisant), repose sur 13 compétences à atteindre ; elle est caractérisée par une interaction permanente et progressive entre savoirs académiques et pratique professionnelle encadrée avec les publics « cibles ». La formation rassemble 4 sections (normale préscolaire, normale primaire, normale secondaire et normale technique moyenne).

Pour atteindre les 13 compétences listées dans le décret, le Gouvernement de la FWB a établi une grille de cours et d'activités, répartis en 7 axes de formation. Le cursus comporte 180 ECTS (3 x 60 ; environ 2500h) et les années académiques sont organisées en 3 quadrimestres (2 de formation et 1 d'évaluation).

La certification, réalisée sur la base des évaluations opérées par les formateurs, est faite année par année. Les évaluations ont lieu pendant l'année et pendant les sessions d'examen (janvier, juin, septembre). La défense d'un travail de fin d'étude (TFE) fait partie des épreuves évaluées en fin de cycle.

Le diplôme ainsi obtenu permet l'accès dans tous les établissements scolaires organisés ou subventionnés par la FWB.

Il est intéressant de rappeler les modifications entraînées par cette réforme mise en œuvre il y a 11 ans :

- organisation « d'ateliers de formation professionnelle (AFP) », dans une logique d'interdisciplinarité en petits groupes, de retour réflexif sur les pratiques enseignante ;
- engagement de « maîtres de formation pratique (MFP) », des enseignants nommés ou définitifs conservant au moins 50 % de leur charge dans leurs classes, pour des interventions lors des AFP et lors des suivis de stages ;
- obligation d'établir des accords de collaboration avec les écoles

fondamentales et secondaires accueillant des stagiaires ;

- possibilité institutionnelle de prise en charge des remplacements des enseignants en FCC par les étudiants des HE (3e année) ;
- reconnaissance pécuniaire uniquement pour les « maîtres de stages » accueillant des étudiants de 2e et 3e années (en 2011/2012 : 12,45 € /5h00 d'accueil, brut) ;
- organisation de certains cours (type A) avec de grands groupes d'étudiants issus des différentes sections ; et d'autres cours en groupes moyens (type B) ou en petits groupes (type C) ;
- introduction de cours nouveaux (sociologie et politique de l'éducation, neutralité, éducation aux médias,...) ;
- traitement privilégié réservé à la maîtrise de la langue d'enseignement en portant la borne d'échec à 12/20 et non 10/20 pour le cours de « maîtrise écrite et orale de la langue française » ;
- formation psychopédagogique redistribuée sur plusieurs intitulés ;
- prise en charge plus importante de la méthodologie et de la didactique par les professeurs de disciplines à enseigner.

Pour ce qui concerne les formateurs intervenant dans la FIE en HE, il faut savoir que l'on n'exige rien de plus qu'un titre académique pour intégrer l'équipe éducative, à l'exception des MFP. Quant au « Certificat d'Aptitude

Pédagogique adapté à l'Enseignement Supérieur » (CAPAES), à obtenir par le formateur lorsqu'il est en fonction, il est commun, dans sa forme et dans ses exigences, à tous les formateurs en HE ; il n'y a pas de parcours particulier prévu pour les formateurs d'enseignants.

Des enseignants issus de ce processus sont sur le terrain depuis 2004. Cette période de mise en œuvre nous permet de fonder une analyse pertinente sur l'efficacité de ce processus de FIE et d'en dégager les points forts et les points faibles. À partir d'une telle analyse, on pourra identifier ce qu'il y a lieu de mettre en œuvre pour rendre le processus encore plus performant. Notons à ce propos que nombreux sont les acteurs institutionnels et sociaux qui, ces derniers mois, ont diffusé les résultats de leurs réflexions sur les FIE en cours en FWB, avec parfois des propositions pour faire évoluer les différents processus de FIE.

Même si je me limite à ce que mes seules activités professionnelles m'ont permis d'apprécier, cela n'aura qu'un léger effet réducteur car les convergences sont nombreuses entre les résultats des différentes réflexions.

Points forts

- Interaction permanente et progressive avec la réalité de la profession (AFP, stages, intervention des MFP) et les savoirs enseignés : du savoir expert au savoir enseignable ;
- proximité formateurs/étudiants ;
- accessibilité à la formation pour un grand nombre de candidats titulaires d'un CESS ou équivalent ;
- multiplicité des approches disciplinaires ;
- possibilité pour les formateurs de participer à des formations en cours de carrière organisées pour l'enseignement obligatoire ;
- reconnaissance d'une identité unique d'« enseignant » par l'organisation de cours communs et par la présence d'intitulés identiques dans les grilles.

Points faibles

- Difficultés organisationnelles et institutionnelles : de recrutement des MFP, de recrutement de formateurs avec une expérience reconnue dans l'EO, d'être un opérateur autonome dans les missions de FCC, d'établir des collaborations autres que l'accueil et l'encadrement des stagiaires ;
- difficultés académiques dans la mise en œuvre des remplacements des titulaires de l'EO en formation en cours de carrière par les étudiants des HE (3e année) ;
- interventions des MFP encore trop limitées à leurs activités en HE, pas assez observés en « action » dans leurs classes par les étudiants.
- recrutement de formateurs n'ayant pas d'expérience dans l'EO ;
- - absence d'obligation d'une formation spécifique pour les formateurs d'enseignants ;
- tension entre formateurs/étudiants/maitres de stage résultant d'exigences et d'évaluations contradictoires ;
- étudiants trop rapidement considérés dans une posture de professionnels lors des stages alors qu'ils sont toujours dans leur rôle d'étudiants ;
- programmes de formation trop denses laissant souvent peu de temps aux étudiants pour prendre du recul par rapport à leurs activités de futurs enseignants (la démarche réflexive en est altérée) ;
- candidats rejoignant la formation avec un faible niveau dans des disciplines élémentaires et des motivations non adaptées aux exigences du métier d'enseignant.

Perspectives et opportunités

Au-delà de ces considérations ou des conséquences de ces considérations, un certain nombre de projets entamés ou presque aboutis au sein de la FWB constituent des opportunités pour réfléchir, dès maintenant, à propos des perspectives relatives aux FIE de

demain. Les opportunités les plus à l'ordre du jour sont :

- 1) la recomposition du paysage de l'Enseignement Supérieur en FWB
- 2) l'allongement de la FIE en haute école ;
- 3) les nouveaux référentiels de compétences en attente d'un cadre légal et situant la FIE de tous les enseignants au niveau 7 du Cadre de Certification Européen (CEC).

Les points 1 et 2 relèvent de la Déclaration de Politique Communautaire 2009/2014 ; le point 3 est le résultat du travail des différents Conseils Supérieurs à la demande du Conseil Général des Hautes Écoles (CGHE) de la FWB.

Les différents acteurs s'accordent pour consacrer une durée plus importante à la FIE (4 ou 5 ans) mais pas par simple addition de cours supplémentaires à ce qui existe, en réfléchissant à des pistes tant pour des processus de type concomitant que pour des processus de type consécutif. La démarche doit inclure une redéfinition de ce que doit être le métier d'enseignant, métier de l'humain, dans la multiplicité des missions : transmetteur de savoir, éducateur, médiateur, psychologue, partenaire institutionnel et social.

À côté des référentiels de compétences, il faudra élaborer des profils de formation dignes d'un niveau 7 dans le CEC et en adéquation avec le référentiel métier d'enseignant :

- 1) en maintenant une articulation permanente théorie/pratique ;
- 2) en y enrichissant et simplifiant institutionnellement les collaborations entre formateurs et professionnels de l'EO (enseignants, direction, inspection, opérateurs de FCC) ;
- 3) en fédérant les moyens spécifiques et les expertises de toutes les institutions assurant actuellement de la FIE (HE, universités, promotion sociale) ;

6. FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

6.2. DEUX APPROCHES DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS EN FWB

2. ÉVALUATION SOMMAIRE DU DISPOSITIF DE FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE SUPÉRIEUR DANS LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES ET PISTES D'AMÉLIORATION PROVISOIRES

- 4) en décrivant un profil pour les formateurs d'enseignants et en développant les structures pour permettre aux candidats d'atteindre ce profil, bien au-delà du CAPAES ;
- 5) en favorisant la continuité des apprentissages pour améliorer l'articulation entre les niveaux (du préscolaire vers le primaire, du secondaire inférieur vers le secondaire supérieur, ...) afin de mieux concevoir les transitions de niveaux pour les élèves de l'E.O. ;
- 6) en maintenant des conditions d'accès à tous dans les filières de la FIE, tout en mettant en place une organisation permettant aux candidats soit de conforter leur choix, soit de se réorienter avec des conséquences académiques valorisantes (passerelles, ...).

C'est de la concrétisation de ces perspectives que découlera certainement une nécessité d'allongement de la FIE en HE, et pas simplement pour rejoindre le cercle des 3 + 2. L'harmonisation doit être avant tout un problème de fond pour répondre à des besoins avérés, et non un simple problème de forme.

Introduction

Dans cet article, nous retraçons d'abord brièvement l'évolution de la formation des enseignants du secondaire supérieur en Belgique francophone de 2001 à ce jour. L'objectif de ce premier volet est de situer le dispositif actuel dans une perspective historique et de relever les progrès qui ont été accomplis dans ce domaine au cours de ces onze dernières années.

Ensuite, nous esquissons une évaluation du dispositif actuel de la formation initiale des enseignants du secondaire supérieur à l'Université de Liège (ULg). Comme nous ne disposons pas d'études scientifiques sur l'efficacité de cette formation, cette évaluation est, forcément, empreinte de subjectivité, et peu ou prou influencée par notre expérience professionnelle *particulière*, en l'occurrence celle de la didactique des langues modernes. Pour objectiver cette évaluation, nous ferons référence à différents documents dont une note de l'inspection ainsi que deux enquêtes menées par le Cifen auprès des étudiants. Par ailleurs, comme le titre l'indique, nous n'avons pas l'ambition d'être exhaustif sur ce sujet, et nous nous contentons d'une évaluation *synthétique*, articulée autour de quelques points qui nous semblent être particulièrement saillants. Ici encore, nous assumons cette part de subjectivité.

Enfin, sur la base de ce bilan, positif et négatif, nous proposons quelques pistes d'amélioration du dispositif actuel de formation. Ces pistes sont autant d'aménagements possibles du dispositif, qui n'entraînent pas de changements structurels profonds dans le cursus actuel de la formation des maîtres. Cette option pragmatique a été retenue car la réforme de la formation initiale des maîtres est toujours en gestation à l'heure où nous rédigeons cet article. Quelques exemples concrets, principalement issus de notre discipline et de sa didactique, seront donnés afin d'illustrer ces propositions d'aménagements. Ces pistes d'amélioration ne sont, dans notre esprit, que des pistes provisoires avant une éventuelle réforme structurelle de la formation initiale.

1. Évolution de la formation initiale des enseignants du secondaire supérieur entre 2001 et 2012

Avant la réforme de l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur (AESS) en Communauté française de Belgique⁽³⁾, la formation pédagogique des enseignants du secondaire supérieur était extrêmement légère, quasi inexistante. À titre d'exemple, rappelons que le cours de didactique disciplinaire (DD)⁽⁴⁾ ne dépassait pas les trente heures et que les stages d'ensei-

nement ne représentaient, dans le meilleur des cas ⁽⁵⁾, que vingt heures.

Depuis cette réforme, le programme s'est considérablement étoffé et représente actuellement 30 ECTS, ou crédits et 315 heures de cours, stages et autres séminaires. Dans les négociations interuniversitaires au sein de la Communauté française, l'ULg a fait le choix de mettre l'accent sur la partie pratique de la formation (exercices didactiques, séminaires, stages), laquelle représente 70% du cursus. En outre, de nouveaux cours et séminaires ont été créés ⁽⁶⁾ et la partie directement liée à la DD représente près de 50% de l'intégralité de la formation.

En 2007, la réforme de Bologne, qui se caractérise, entre autres, par une structure de l'enseignement universitaire en 3-5-8 ⁽⁷⁾, a permis la création de masters à *finalité didactique*. Le contenu des trente crédits de cette finalité est exactement le même que celui de l'AESS, qui continue à exister en parallèle avec les masters à finalité didactique ⁽⁸⁾. À l'exception de la Faculté de Philosophie et Lettres ⁽⁹⁾, ces trente crédits de la finalité didactique sont concentrés en seconde année de master.

2. Évaluation sommaire du dispositif de formation

2.1. POINTS FORTS

2.1.1. La réforme de l'AESS

Même si la réforme de l'AESS esquissée ci-dessus peut paraître insuffisante sur le plan quantitatif, et même si elle a pu donner lieu à certains tâtonnements lors des premières années de sa mise en application, on ne peut nier que cette réforme représente, globalement, un progrès dans la formation pédagogique des futurs enseignants du secondaire supérieur en FWB.

2.1.2. Le suivi des stages

Si le nombre d'heures consacrées aux stages (quarante heures d'enseignement et vingt heures d'observation)

reste insuffisant, le suivi des stages, lui, est assez exigeant. Le décret sur la réforme de l'AESS prévoit en effet que chaque étudiant soit observé au minimum trois fois sur l'ensemble des stages par un des membres du service de DD. À ces visites s'ajoutent celle d'un représentant du service de didactique générale (DG), qui pose un autre regard, complémentaire, sur les leçons de stages. En outre, des moniteurs pédagogiques ⁽¹⁰⁾ aident les étudiants dans la conception de leurs séquences didactiques et les maîtres de stages ⁽¹¹⁾ assurent un suivi quotidien du travail réalisé par les étudiants. Enfin, des séminaires de *pratiques réflexives* sont organisés à l'université, en DG (10h) et en DD (10h), et permettent aux étudiants de prendre de la distance par rapport à leur pratique d'enseignement et de l'analyser, pour, *in fine*, parvenir à l'auto-réguler. On peut penser que ce dispositif de tutelle pédagogique, assez soutenu et exigeant, compense, du moins en partie, le peu de temps dévolu aux stages.

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

La recherche en sciences de l'éducation existe depuis de très nombreuses années, est féconde, et continue à se développer, seule, mais aussi, de plus en plus souvent, en partenariat avec des DD. La recherche menée dans les différentes DD est, dans la plupart des cas, plus récente. Elle s'est développée via des travaux de fin d'études (TFE), des thèses ⁽¹²⁾, des programmes de recherches (financés), des publications scientifiques diverses produites par des (équipes de) chercheurs. Soulignons qu'une école doctorale en didactique des disciplines a vu le jour en 2011 en FWB, ce qui démontre, si besoin est, que les DD ont acquis une certaine reconnaissance sur le plan scientifique. Cette recherche, qui constitue une des spécificités du monde académique, nourrit notre formation initiale et continue

et gagnerait à être encore davantage développée, mais aussi financée.

2.1.4. Le développement de l'offre sur le plan de la formation continue

Comme son nom l'indique, la formation initiale ne peut, à elle seule, préparer les enseignants à leur métier. Depuis 2002, tous les enseignants de la FWB sont tenus de suivre, par an, six demi-journées de formation continue ⁽¹³⁾. Même si cette offre de formation est encore perfectible et pose quelques problèmes d'organisation pratique, ce développement de la formation continue constitue un progrès par rapport au passé et devrait contribuer à compenser certains manques de la formation initiale.

2.1.5. La création d'une instance de coordination des enseignements et de réflexion sur la formation

En 1995, l'ULg a créé le Centre interfacultaire de formation des enseignants (Cifen). Ce centre regroupe le personnel scientifique et académique engagé dans la formation initiale des enseignants du secondaire supérieur à l'ULg ainsi que des représentants des maîtres de stages et des étudiants. Ce centre, unique en FWB, est un lieu de coordination, de réflexion et de partage d'expériences. Parmi les missions du Cifen, épinglons les suivantes : assurer la coordination des enseignements de l'AESS/des masters à finalité didactique, mener une réflexion sur la formation initiale et continue, initier des projets de recherche en didactique, éditer une revue scientifique (Puzzle), organiser une Université d'Été. Par ailleurs, le Cifen comporte également un Conseil des Études auquel participent tous les enseignants investis dans la formation et un représentant des étudiants de chaque section/département.

2.2. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

2.2.1. Une formation pédagogique initiale perçue comme lourde par les étudiants...

Deux enquêtes menées par le Cifen (2007 ; à paraître) montrent que les étudiants perçoivent la formation comme lourde, en tout cas par rapport aux trente crédits fixés, qui (ne) représentent, théoriquement, (qu')une demi année académique. La préparation et l'exploitation des stages d'enseignement ainsi que les activités et rapports exigés dans différents cours, semblent, en partie, expliquer cette perception de lourdeur. Nombre d'étudiants estiment également qu'il existe des redondances entre certains cours et que le lien entre les volets théorique et pratique de la formation n'est pas toujours évident.

2.2.2. ... mais qui reste cependant très/trop légère

Même si nous considérons que la formation actuelle représente un progrès par rapport au passé, elle reste insuffisante à bien des égards, particulièrement, mais pas uniquement, en ce qui concerne le temps consacré aux stages. Par exemple, les trente crédits dont nous disposons, ne nous permettent pas ou pas suffisamment : 1° d'organiser, de manière équilibrée, des stages actifs dans différents types d'enseignement (général, technique, professionnel) ; 2° de programmer un cours sur les moyen (périodes) et long termes (années, cycles) et de faire travailler les étudiants dans la durée, avec leurs propres classes ; 3° d'aborder d'autres facettes du métier que l'acte d'enseignement (par ex. conseils de classe, délibérations) ; 4° de traiter, en profondeur, la problématique complexe de l'évaluation des compétences ; 5° d'initier les étudiants à l'analyse des erreurs, aux différents types de feedbacks et à la remédiation ; 6° de mettre en œuvre des dispo-

sitifs plus complexes de gestion de la classe comme la pédagogie par projet, l'apprentissage en accès-libre, l'apprentissage coopératif ; 7° d'engager les étudiants dans des programmes de formations-recherches ; 8° de proposer des stages d'enseignement à l'étranger ; 9° d'aborder les problèmes de la voix chez les enseignants ; 10° d'évoquer les difficultés d'apprentissage liées à la dyslexie, à l'hyperactivité...

2.2.3. Des formations initiales trop cloisonnées

À l'heure actuelle, la formation initiale des maitres en FWB est organisée en Haute École (pour l'enseignement fondamental et les trois premières années du secondaire), et à l'Université (pour l'enseignement secondaire supérieur), avec des cursus très différents. Il en résulte que les professeurs ne connaissent pas (bien) le parcours antérieur ou futur de leurs élèves. Dans ces circonstances, il est extrêmement difficile d'assurer une certaine continuité et cohérence dans l'enseignement/apprentissage tout au long de la scolarité.

2.2.4. Inadéquation entre l'offre et la demande de stages dans certaines didactiques

Précisons d'emblée que ce problème est loin d'être trivial dans une formation à vocation professionnelle. Dans certaines didactiques, dont celle des langues modernes, on assiste à une augmentation sensible du nombre d'étudiants. Cet afflux d'étudiants, qui est en grande partie lié à la pénurie d'enseignants dans certains domaines et à une ouverture de notre formation pédagogique à un public élargi ⁽¹⁴⁾, engendre des problèmes importants dans la logistique des stages d'enseignement (lieux de stages) et dans leur encadrement.

Relevons que ce problème n'est pas uniquement lié à la pauvreté de l'offre de stages émanant des écoles secondaires avec lesquelles nous travaillons,

et encore moins au manque de disponibilité des maitres de stages. Dans certains cas, ce problème est aussi lié au cursus choisi par les étudiants dès la première année de Bachelier, lequel ne correspond pas nécessairement à l'offre d'emploi dans l'enseignement. Ainsi, dans un département comme celui de langues modernes, beaucoup d'étudiants choisissent d'étudier, entre autres, l'espagnol (il en va de même pour les traducteurs), alors que cette langue n'est, dans la très grande majorité des cas, enseignée qu'au 3e degré de l'enseignement secondaire supérieur (5e et 6e) et qu'il y a donc, naturellement, peu de lieux de stages et d'heures de cours à pourvoir ⁽¹⁵⁾.

Enfin, 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 aux missions et fonctions de maitres de stages. Des initiatives ponctuelles commencent néanmoins à voir le jour dans ce domaine.

2.2.5. Les savoirs disciplinaires de base ne sont pas maîtrisés par tous les étudiants et on observe une tension entre les contenus enseignés dans la formation scientifique et les savoirs et compétences à enseigner dans le secondaire

La note de l'inspection sur la formation des enseignants (GODET, 2011) met clairement en évidence que la maîtrise des savoirs à enseigner constitue encore un des points forts de la formation initiale des enseignants du secondaire supérieur, de même que la transposition didactique de ces savoirs. Cependant, nombre de didacticiens et de maitres de stages estiment que cette maîtrise des savoirs à enseigner dans le secondaire n'est pas acquise par tous les diplômés.

Par ailleurs, force est de constater qu'il existe, dans bien des cas, une

tension entre les savoirs enseignés dans le cadre de la formation scientifique disciplinaire et ceux ciblés dans l'enseignement secondaire, ces derniers étant directement subordonnés à une logique de compétences (SIMONS, 2012a).

Cette problématique du cursus scientifique ⁽¹⁶⁾ dans une finalité professionnalisante comme l'est, entre autres, la finalité didactique, est complexe. On ne peut nier que certains savoirs scientifiques enseignés à l'heure actuelle à l'université paraissent fort éloignés des besoins, du moins à court terme, des futurs enseignants. Inversement, d'autres savoirs ne sont pas suffisamment enseignés, voire pas même abordés dans la formation scientifique initiale et doivent donc être appris par le jeune enseignant « sur le tas », en autonomie ⁽¹⁷⁾, avec les risques que cela comporte pour l'enseignant et surtout pour ses élèves.

Toutefois, ce serait, selon nous, une grave erreur de penser qu'il ne faut cibler, dans le cadre de la formation scientifique initiale, que des savoirs directement « enseignables » ⁽¹⁸⁾ dans le secondaire, et ce pour deux raisons. D'une part, certains de ces savoirs « savants », apparemment inutiles pour enseigner dans le secondaire, participent à la formation générale de l'individu et donc aussi à la construction de son identité d'enseignant. D'autre part, et c'est lié à ce qui précède, on sait que le système scolaire évolue en permanence, qu'il fait l'objet de réformes récurrentes, et nul ne peut prédire de quels savoirs (outre les savoirs de base) les futurs enseignants auront besoin au cours de leur carrière. En d'autres termes, ce qui est perçu comme utile aujourd'hui peut s'avérer moins utile, voire inutile dans le futur professionnel des étudiants, et inversement. On le voit, tout est ici une question d'équilibre à trouver, et le pire serait sans doute de tomber dans une dérive technicienne voire techniciste consistant à sur-développer le didactique au détriment d'une maîtrise des savoirs disciplinaires mais aussi transversaux ⁽¹⁹⁾ qui font, les uns et les

autres, la spécificité de notre formation universitaire. Comme nous le verrons au point 3, notre hypothèse est qu'il est possible et souhaitable de tisser davantage de liens entre ces deux volets de la formation initiale et que ceci peut se faire, du moins dans un premier temps, en aménageant le cursus actuel ⁽²⁰⁾.

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

Les premières années d'enseignement s'avèrent souvent difficiles, voire douloureuses pour nos étudiants. En effet, 40% des enseignants de la FWB abandonnent la profession dans les cinq premières années et 50% dans les huit premières années (Conseil de l'Éducation et de la Formation, 2011, p.6).

Les faiblesses de notre formation initiale en ce qui concerne le volume de stages expliquent sans doute, du moins partiellement, ce choc de la réalité (voir 3-E).

3. Pistes d'amélioration

Les pistes d'amélioration présentées ci-après ont, dans la très grande majorité des cas, été mises en application par le Cifen ou par l'un ou l'autre service de DD, mais leur efficacité n'a pas, à ce jour, été évaluée scientifiquement.

3.1. RELATIVISER 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. Par ailleurs, l'étalement des trente crédits du volet didactique de la formation sur les deux années de master permet de répartir les cours et stages sur les deux années et donc de libérer du temps pour la rédaction du TFE en master II ⁽²¹⁾.

Il convient cependant de rappeler aux étudiants que cette formation à trente crédits reste extrêmement légère par rapport à celle imposée dans d'autres pays européens. En outre, elle est aussi beaucoup moins importante, du moins sur les plans pédagogique et didactique, que les formations initiales organisées, en FWB, pour l'enseignement fondamental et le secondaire inférieur ⁽²²⁾.

3.2. AMORCER UN DÉCLOISONNEMENT DES FORMATIONS PÉDAGOGIQUES INITIALES EN FWB

Pour amorcer ce décroisement, nos étudiants pourraient réaliser un stage d'observation voire d'enseignement dans l'enseignement secondaire *inférieur*. Parallèlement, les futurs enseignants du secondaire inférieur réaliseraient un stage dans le secondaire *supérieur*. Ces stages devraient, bien sûr, être précédés d'une initiation au public-cible et aux prescrits légaux en vigueur à chacun de ces niveaux d'enseignement. Cette initiation pourrait se faire en regroupant les étudiants des deux niveaux d'enseignement, ce qui amènerait ceux-ci à se rencontrer. La mise en pratique de ces stages pourrait prendre la forme d'un travail par paires, chaque étudiant d'un niveau travaillant en collaboration avec un étudiant de l'autre niveau. Ce travail porterait à la fois sur la préparation des séquences didactiques et sur leur mise en pratique effective dans les classes. Dans un premier temps, les classes ciblées pourraient être des 3e et 4e années car c'est ce niveau charnière qui pose le plus de problèmes aux élèves.

3.3. ÉQUILIBRER L'OFFRE ET LA DEMANDE DE STAGES

Plusieurs pistes peuvent ici être explorées et ont commencé à l'être. À l'instar de ce qui se fait dans d'autres institutions universitaires en FWB, les maîtres de stages de l'ULg devraient, dans un futur proche, être davan-

tage rémunérés pour le travail qu'ils fournissent, depuis tant d'années, quasi gratuitement. Cette valorisation devrait constituer un incitant à la collaboration et contribuer à stabiliser nos équipes de maitres de stages. Cette rémunération devrait aussi nous permettre de professionnaliser davantage la fonction de maitre de stages en proposant des modules de formation ciblant spécifiquement les missions de ceux-ci. Malgré ces initiatives, il est possible que, dans certaines sections, l'offre de stages ne corresponde toujours pas à la demande, et ce en dépit des efforts consentis par les DD pour recruter des maitres de stages, à l'intérieur et à l'extérieur de la région liégeoise. Dans ce cas, d'autres solutions devront être trouvées, la pire d'entre elles consistant à limiter l'accès à la formation en fonction du nombre de lieux de stages.

3.4. AMÉNAGEMENTS À APPORTER AU CURSUS SCIENTIFIQUE ET DIDACTIQUE

Concentrer les trente crédits de la finalité didactique en seconde année de master présente des avantages (par ex. la facilité d'organisation des stages⁽²³⁾), mais aussi des inconvénients. En effet, dans cette formule, les étudiants découvrent (trop) tardivement ce que représente concrètement la finalité didactique, et, plus précisément, ce que signifie faire face à une classe et donner cours. À ce sujet, l'étalement de la formation sur deux années apparaît comme préférable car cette formule permet aux étudiants, le cas échéant, de se réorienter vers une autre finalité⁽²⁴⁾.

À l'instar de ce qui se fait dans la Faculté des Sciences, on pourrait proposer un module d'initiation à la finalité didactique, lequel comprendrait, par exemple, une introduction au cours de DD, de DG et un stage d'observation. Cette initiation, qui serait proposée au 2^{ème} quadrimestre de la 3^{ème} année de Bachelier⁽²⁵⁾, pourrait aussi être organisée, en parallèle,

pour les autres finalités (spécialisée, approfondie), ce qui devrait permettre aux étudiants de faire des choix de finalité plus avisés. Deux formules peuvent ici être envisagées : celle d'un cours libre, ou celle d'une « semaine d'initiation », comme c'est le cas en sciences. Dans les deux cas, ce module d'initiation n'entraînerait aucune modification substantielle des programmes de bacheliers actuels.

Par ailleurs, il nous paraît indispensable de mener une réflexion de fond avec nos collègues des cours disciplinaires de la finalité didactique sur le cursus scientifique des étudiants qui se destinent à l'enseignement. Deux questions de base peuvent baliser cette réflexion : *Quels sont les savoirs disciplinaires qui contribuent à la formation générale de nos étudiants et que nous n'entendons pas abandonner ? Que manque-t-il à nos étudiants de la finalité didactique dans ce cursus scientifique, et, inversement, qu'y reçoivent-ils peut-être de superflu ?*

Pour reprendre le cas des études en Langues et Littératures modernes, celles-ci comportent, outre les cours de sciences humaines (histoire, philosophie, psychologie), des cours de langue et de linguistique, d'une part, et des cours de littérature (histoire de la littérature et étude de textes), d'autre part. Sans rien supprimer au programme actuel, on pourrait chercher à tisser davantage de liens entre les cours du volet scientifique et ceux du volet didactique.

En ce qui concerne les cours de langue et de linguistique, on pourrait imaginer de développer davantage la langue orale qui ne fait pas l'objet, à l'heure actuelle, d'un enseignement et d'une évaluation directs, alors qu'elle est pourtant extrêmement importante dans l'approche actionnelle en vigueur dans l'enseignement secondaire en FWB, mais aussi partout ailleurs en Europe⁽²⁶⁾. Le « langage de la classe »⁽²⁷⁾ pourrait faire partie intégrante de ce développement de la langue orale, du moins pour les étudiants de la finalité didactique. Enfin, un module sur

la « grammaire de l'apprenant » pourrait être proposé dans chaque langue. Ce module ciblerait, entre autres, la recherche sur l'ordre d'acquisition des structures grammaticales, l'analyse des erreurs et les différents types de feedbacks correctifs à y apporter.

En ce qui concerne le cours de littérature, on pourrait imaginer la création d'un cours à option portant sur l'analyse de textes littéraires destinés à l'enseignement secondaire. Par ailleurs, le cours de la *Littérature pour la jeunesse* donné aujourd'hui comme cours à option aux étudiants romanistes pourrait être ouvert au public des modernistes et faire partie du cursus obligatoire pour les étudiants de la finalité didactique.

C'est dans cette double perspective que nous travaillons depuis 2011, avec l'aide des moniteurs pédagogiques de notre service. Ainsi, depuis l'année académique 2011-2012, nous organisons un séminaire sur l'enseignement d'une structure grammaticale particulière⁽²⁸⁾, et ce pour chacune des cinq langues enseignées au sein du département (allemand, anglais, espagnol, italien, néerlandais). Cette année 2012-2013, nous proposerons également un module sur l'enseignement de la littérature dans le secondaire.

Soulignons que des collaborations étroites entre spécialistes de la langue et de la littérature, d'une part, et des didacticiens, d'autre part, ont été initiées dans le cadre de nombreux TFE réalisés dans le domaine de la didactique des langues et cultures et de la linguistique appliquée, et qu'elles se développent de plus en plus.

Ces modules « passerelles » entre les volets scientifique et didactique de la formation ne relèvent pas que de la responsabilité des didacticiens et gagneraient à être aussi développés, sous une forme ou sous une autre, dans le cadre des cours disciplinaires destinés aux étudiants de la finalité didactique.

Enfin, il nous semble nécessaire de proposer un cours sur l'initiation aux

méthodes de recherches en didactique car les étudiants qui réalisent un TFE dans ce domaine ne sont pas toujours suffisamment outillés pour mener à bien ce type de recherche. Ce cours aborderait, entre autres, la constitution d'un corpus, la collecte des données (questionnaires fermés et/ou ouverts, entretiens (semi-)structurés...) et le traitement (statistique) de celles-ci. Ce cours, qui serait proposé au deuxième quadrimestre de la 1ère année de master, pourrait, en partie, être donné à tous les étudiants d'une même Faculté voire à tous les étudiants de la finalité didactique, puis faire l'objet de modules spécialisés dans chaque DD.

3.5. ADOUCIR LE CHOC DE LA RÉALITÉ

Outre les propositions relatives au développement quantitatif de la formation initiale (principalement pour ce qui concerne les stages), différentes voies peuvent être explorées pour adoucir ce choc de la réalité. Certaines des initiatives mentionnées ci-dessous sont déjà mises en place dans différentes écoles, mais ne sont pas systématisées :

- éviter de 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 éducatives qui encadrent les jeunes professeurs au sein de l'école et valoriser cette prise en charge⁽²⁹⁾ ;
- développer et institutionnaliser, pour tous les réseaux, l'aide apportée par les conseillers pédagogiques aux jeunes enseignants.

Par ailleurs, à l'instar de recherches menées dans ce domaine (BECKERS & SIMONS, 1997 ; BECKERS & SIMONS, 2000 ; BECKERS, JARDON, JASPAR & MATTHIEU, 2008 ; SIMONS, 2012b), on pourrait proposer aux enseignants novices de participer à des micro-formations-recherches qui cibleraient des problématiques communes identifiées chez ces enseignants en début de carrière⁽³⁰⁾. Ces formations-

recherches pourraient être encadrées par les services de DD et de DG, en partenariat avec des inspecteurs et des conseillers pédagogiques.

4. Synthèse et conclusion

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

Outre les problèmes, importants, liés à la quantité de stages ainsi qu'à la logistique et à l'encadrement de ceux-ci, c'est toute la question de l'*articulation* des 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 baliser cette réflexion :

- *Voulons-nous, ou pas, développer le volet professionnel de nos masters à finalité didactique à l'université ?* Si la réponse à cette première question est positive, ce que nous souhaitons,
- *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. Ceux-ci ne peuvent être assumés par les seuls pédagogues et didacticiens et nécessitent des moyens financiers.

Notes

⁽³⁾ Aujourd'hui, Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB).

⁽⁴⁾ Pour faciliter la compréhension de ce texte auprès de nos collègues étrangers, nous utiliserons ici le terme « didactique disciplinaire » plutôt que celui de « didactique spéciale » en vigueur à l'ULg.

⁽⁵⁾ Dans les années 60-70, le nombre d'heures de stages était encore plus réduit. Par exemple, dans le domaine des langues étrangères, les étudiants ne faisaient que 10h de stages pratiques.

⁽⁶⁾ *Éléments de sociologie de l'éducation ; Analyse de l'institution scolaire et politiques éducatives ; Éthique professionnelle et formation à la neutralité et à la citoyenneté ; Approche pédagogique de la diversité culturelle ; Éducation aux médias. Deux séminaires ont par ailleurs vu le jour : Prévention et gestion de situations scolaires difficiles et Approche interdisciplinaire.*

⁽⁷⁾ Trois années de bachelier, deux années de master et trois années pour le doctorat.

⁽⁸⁾ Cette AESS est la seule qui peut être suivie par des détenteurs d'un diplôme universitaire de « l'ancien régime » (avant Bologne) ou, depuis peu, par des détenteurs d'un diplôme délivré par une Haute École, par exemple, dans notre cas, des traducteurs.

⁽⁹⁾ Hormis la section « Information et Communication ».

⁽¹⁰⁾ Les *moniteurs pédagogiques* sont des professeurs expérimentés de l'enseignement secondaire supérieur qui prestent, à l'université, quelques heures par an pour aider les étudiants dans la conception et l'exploitation de leurs séquences didactiques.

⁽¹¹⁾ Les *maitres de stages* sont les professeurs titulaires des classes dans lesquelles les stages d'enseignement sont organisés.

⁽¹²⁾ Relevons que de plus en plus de didacticiens réalisent leur thèse de

doctorat, ou du moins une partie de celle-ci, dans le domaine de la didactique (disciplinaire), ce qui était encore exceptionnel il y a une vingtaine d'années.

(13) Deux organisées par l'établissement scolaire, deux organisées par chaque réseau d'enseignement, deux en inter-réseaux.

(14) C'est par exemple le cas de l'AESS en langues modernes qui a été récemment ouverte aux étudiants traducteurs issus des Hautes Écoles. Cette ouverture à un public élargi, décidée par le pouvoir politique, a évidemment pour objectif de résoudre le problème de pénurie des enseignants dans certaines disciplines.

(15) Cette offre est encore plus réduite pour l'italien, mais cette langue est moins souvent choisie par les étudiants que la langue espagnole.

(16) Pour faire simple, nous entendons par « volet/cursus scientifique » l'ensemble des cours *disciplinaires* du programme d'études, mais il va sans dire que les cours et séminaires du volet didactique de la formation ont aussi une dimension scientifique.

(17) Les modules de formation continue portant à la fois sur des savoirs scientifiques et sur leur transposition didactique sont extrêmement rares et gagneraient sans doute à être proposés aux enseignants.

(18) Le choix de cet adjectif indique à la fois ce que l'on peut enseigner, étant donné le niveau des élèves, mais aussi ce que l'on peut enseigner dans le secondaire en raison des référentiels de compétences et autres programmes en vigueur en FWB.

(19) Dans le cas de la Faculté de Philosophie et Lettres, il s'agit ici des cours d'histoire, de philosophie, de psychologie.

(20) La mise en place de la réforme de Bologne en ce qui concerne les finalités didactiques n'a pas donné lieu à une réflexion de fond sur l'*articulation* entre les volets scientifique et didactique de la formation. Dans

bien des cas, le cursus de la finalité didactique a été simplement *ajouté* au cursus scientifique existant, lequel n'a pas subi de modifications (profondes).

(21) Encore faut-il que ce temps libéré soit effectivement utilisé par les étudiants à cette fin.

(22) Dans ces formations organisées en Haute École, les cours de pédagogie et de didactique ainsi que les stages débutent dès la première année de la formation.

(23) Dans cette formule, le programme de master II se compose quasi exclusivement du volet didactique et de la rédaction du TFE, ce qui laisse une grande liberté aux didacticiens pour organiser les stages d'enseignement.

(24) C'est surtout le cas si les étudiants sont confrontés à un premier stage suffisamment tôt lors de la première année de master (octobre ou novembre) pour pouvoir encore s'inscrire dans une autre finalité.

(25) Notons qu'en sciences, cette semaine d'initiation a lieu en 1ère année de master.

(26) De nombreux efforts ont été consentis ces dernières années dans ce domaine, notamment par le biais des cours de conversation et par les séjours Erasmus. Cependant, depuis quelques années, ces séjours ne se font plus que dans une des deux langues figurant au programme d'études et sont limités à un quadrimestre. Ce travail sur l'interaction orale pourrait être assuré par les « lecteurs » (locuteurs natifs) dans chacune des langues, avec des activités se rapprochant de celles pratiquées en contexte scolaire : débats, jeux de rôles, etc.

(27) Par « langage de la classe » on entend la langue utilisée par le professeur pour donner ses consignes, gérer les interactions avec les élèves, fournir des renforcements positifs ou négatifs, etc. Le langage de la classe est (ou devrait être) également utilisé par les élèves : demande de répétition, d'explications complémentaires...

(28) L'approche méthodologique *générale* de l'enseignement de la grammaire dans une approche actionnelle est enseignée dans le cadre du cours théorique de *Didactique des Langues et Littératures modernes* qui porte sur les cinq langues étrangères.

(29) Il nous paraît légitime qu'un professeur expérimenté qui prend en charge une équipe de jeunes enseignants au sein de son école ait droit, par exemple, à un allègement de son horaire de cours.

(30) Dans la recherche menée par Beckers & Simons (1997 ; 2000), le problème commun identifié chez la dizaine d'enseignants volontaires impliqués dans cette formation-recherche était celui de la gestion de l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise en langues étrangères.

Bibliographie

Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique. Service général de l'Inspection (2010). Rapport établi par le Service général de l'Inspection au terme de l'année scolaire 2009-2010. Bruxelles: Communauté française.

BECKERS, J., JARDON, D., JASPAR, S. & MATTHIEU, C. (2008). Insert'prof, un dispositif d'accompagnement pour les jeunes enseignants favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle, dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (dir.) *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale dans le développement professionnel de l'enseignant*. Laval : Presses de l'Université Laval, pp.205-227.

BECKERS, J. & SIMONS, G. (1997). Analyse d'un programme de formation-recherche destiné à favoriser une entrée positive dans la vie professionnelle de jeunes agrégés de l'enseignement secondaire supérieur. *Puzzle*, n°3, pp.15-19.

BECKERS, J. & SIMONS, G. (2000). Establishing a research/training partnership to facilitate the professional integra-

tion of novice teachers and help them become 'reflective practitioners', dans C.W. DAY, & D. VAN VEEN (éds.). *Educational Research in Europe. Yearbook 2000*, Leuven/Apeldoorn : Garant Publishers & European Education Research Association (E.E.R.A.), pp.125-138.

BECKERS, J. & SIMONS, G. (2010). Analyse rétrospective de programmes de recherches collaboratives en langues modernes à l'Université de Liège. *Recherches en Education*, hors série, n°1 « Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation », pp.31-46.

Centre d'études sociologiques des FUSL (2012). Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles. Mars 2011-Février 2012. Bruxelles: Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

CIFEN (à paraître). Enquête réalisée auprès des étudiants de l'AESS et des

masters à finalité didactique de l'Université de Liège (2004 à 2009). Liège : Cifén.

CIFEN & SMART (2007). Évaluation des enseignements de l'AESS : année académique 2006-2007. Liège : Cifén.

Conseil de l'Éducation et de la Formation (2011). Recrutement et entrée dans la carrière des enseignants débutants. *Avis III*.

Téléchargé le 12/10/2012 : http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/members/attachments/cef_avis_III_1.pdf.

DE STERCKE, J., RENSON, J.-M., DE LIÈVRE, B., BECKERS, J., LEEMANS, M., TEMPERMAN, G., MARÉCHAL, C., CAMBIER, J.-B. (2010). Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire. Rapport final de recherche.

GODET, R. & Service général de l'Inspection (2011). Avis rendu à la demande de Monsieur le Ministre Jean-Claude Marcourt par le Service

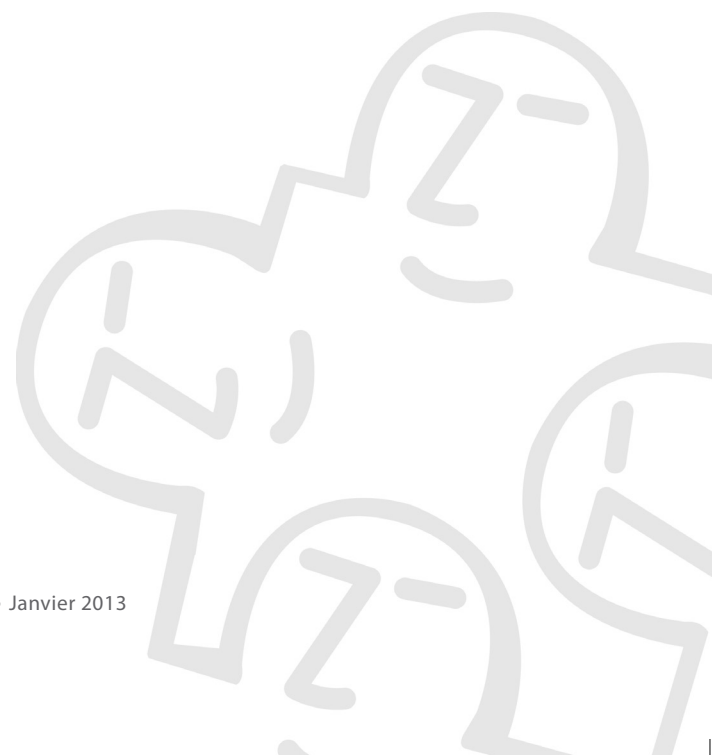
général de l'Inspection à propos de la formation initiale des maîtres. Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique.

SIMONS, G. (2007). Comment former les futurs enseignants en langues modernes aux réformes du système éducatif ? *Puzzle*, n°22, pp.23-31.

SIMONS, G. (2012a). Enseignement des langues en Communauté française de Belgique et problématique de l'équité, dans J. BECKERS, J. CRINON, G. SIMONS (Eds.) *Approche par compétences et réduction des inégalités entre élèves*. Bruxelles : De Boeck.

SIMONS, G. (2012b). Un dispositif de formation-recherche en didactique des langues étrangères. *Travail et Apprentissages* n°9, Editions Raison et Passions, pp.120-141.

SIMONS, G., DELBRASSINE, D., PAGNOUL, P., VAN HOOF, F. (2009). Pratiques réflexives en Didactique des Langues et Littératures modernes à l'ULg : description, évaluation, perspective. *Puzzle*, n°26, pp.20-27.



printemps '13 des scien ces

Les sciences à portée de main

Les défis de l'eau semaine du 18 > 24 mars 2013

Institut Zoologique
Université de Liège
quai E. Van Beneden, 22
4020 Liège

Des activités sont également
organisées au Sart Tilman, à Arlon,
à Gembloux, à la Reid et à Verviers

Pour en savoir plus :

Réjouisciences
+32 (0)4/366 96 96
sciences@ulg.ac.be
www.ulg.ac.be/sciences

Accès gratuit

Avec le soutien de la



Visitez

Questionnez

Expérimentez

Un événement coordonné par



Partenaires : la Haute Ecole Charlemagne, la Haute Ecole de la Province de Liège, la Haute Ecole de la Ville de Liège, la Haute Ecole Libre Mosane, la Haute Ecole de Namur-Liège-Luxembourg, la Haute Ecole Robert Schuman, l'Université de Liège. **En collaboration avec :** l'AIDE, l'Aquarium-Muséum de l'Université de Liège, l'Athénée L. de Waha, la CILE, l'Embarcadère du Savoir, le GIGA-Neurosciences (Semaine Internationale du Cerveau), la Maison de la Science, Maths à Modeler (Institut Fourier Grenoble / ULg), l'Observatoire du Monde des Plantes, la Société Astronomique de Liège, la Société libre d'Emulation.

