ÉVALUATION QUALITATIVE, PARTICIPATIVE ET PROSPECTIVE DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

Mars 2011 - Février 2012

Chercheuse : Véronique Degraef
Assistantes de recherche : Alexandra Mertens et Julie Rodriguez
Promoteurs : Abraham Franssen et Luc Van Campenhoudt

avec la collaboration de Marie Dufrasne, Marie Joachim,
Laurence Noël et Emmanuelle Petit

Étude commanditée par le Gouvernement
de la Fédération Wallonie-Bruxelles

ÉVALUATION QUALITATIVE, PARTICIPATIVE ET PROSPECTIVE DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

Mars 2011 - Février 2012

Chercheuse : Véronique Degraef
Assistantes de recherche : Alexandra Mertens et Julie Rodriguez
Promoteurs : Abraham Franssen et Luc Van Campenhoudt

avec la collaboration de Marie Dufrasne, Marie Joachim,
Laurence Noël et Emmanuelle Petit

Étude commanditée par le Gouvernement
de la Fédération Wallonie-Bruxelles

PRÉFACE

Madame,
Monsieur,

J'ai l'honneur et le plaisir de vous inviter à découvrir le rapport final de l'évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants, initiée par le Ministre de l'Enseignement supérieur, Jean-Claude Marcourt.

Celui-ci a confié au Centre d'Études Sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis la réalisation de cette étude qui s'inscrit dans le cadre de la Déclaration de Politique Communautaire 2009-2014, en particulier dans la perspective qui y est exposée d'allonger, le cas échéant, la formation initiale et d'en revoir les contenus et les méthodes.

Le savoir-faire et l'expertise de l'équipe des sociologues en matière d'analyse en groupe n'est plus à démontrer. Par ailleurs, ce sont eux qui avaient déjà mené il y a quelques années, dans une démarche similaire, les précédentes consultations des enseignants du fondamental, du secondaire et du spécialisé.

Vous le lirez, un millier d'acteurs ont participé – peu ou prou – au processus. Les avis sont nuancés, convergent à propos d'un certain nombre d'enjeux, divergent aussi à propos des améliorations à apporter à la formation des enseignants, se rejoignent quant à certaines perspectives. Tous ont eu à cœur de livrer leur expérience, de dénoncer des failles, de soulever des questions et de contribuer à l'analyse que l'équipe de chercheurs met en lumière aujourd'hui par le biais de ce rapport.
Les chantiers prioritaires dégagés sont complexes, à l'image de la formation actuelle des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles, mais essentiels dans le cadre d'une vision d'ensemble du système éducatif. Nul doute que ce rapport peut être de nature à les éclairer, voire à initier leur mise en œuvre, au bénéfice de la qualité de notre enseignement et de l'apprentissage des élèves et étudiants.

Que soient remerciées toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration de cette évaluation et à son déroulement dans un climat de travail constructif !

Jean-Pierre Hubin,
Administrateur général de l'Enseignement
et de la Recherche scientifique.

REMERCIEMENTS

Côté cour, cette évaluation a mis en scène un millier d'« acteurs » de la formation initiale des enseignants dans un ensemble d'entretiens de groupes, d'analyses en groupe, de forums et de réunions du comité de suivi. Côté jardin, derrière la scène, cette même évaluation a engendré une multitude d'échanges, sous forme notamment de courriels, de coups de téléphone, de messages sur les portables et de discussions informelles non seulement entre ces mêmes acteurs et l'équipe de chercheurs mais aussi entre les acteurs eux-mêmes, sur leurs propres terrains ou lors des multiples rencontres qui ont jalonné le processus. La mobilisation collective a très largement dépassé nos espérances. Ils sont plus d'un millier à s'être mobilisés, pour nous fournir des informations utiles, pour nous mettre en contact avec d'autres, pour lire nos notes de travail intermédiaires, pour prendre part aux réunions et, surtout, pour s'impliquer directement dans le dispositif méthodologique. Ils n'ont pas ménagé leur temps et, ce faisant, le nôtre, mais nous ne nous en plaindrons pas, bien au contraire.

Autant dire qu'il nous faudrait plusieurs pages pour dresser la liste nominative de toutes celles et ceux qui mériteraient d'être ici remerciés. Mais que chacune et chacun sache combien nous sommes reconnaissants pour leur disponibilité, leur franchise et surtout pour la qualité de leurs analyses. Pour les chercheurs, le travail fut certes lourd et copieux, mais jamais pesant.

Avec ce genre de dispositif méthodologique, les contraintes de communication, d'organisation et de logistique des rencontres sont considérables, et doivent être parfaitement gérées. L'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (AGERS) de la Fédération Wallonie-Bruxelles nous y a aidé de manière irréprochable, de sorte que les chercheurs, s'ils ont passé beaucoup de temps au téléphone et dans les trains, ont pu néanmoins consacrer la plus grande partie du temps au travail scientifique proprement dit. Merci surtout à Madame Anne-Sophie Lenoir qui a été continuellement à nos côtés en coordonnant la logistique et en nous faisant bénéficier de ses connaissances sur le sujet de la formation initiale des enseignants. Merci aussi à Monsieur Jean-Pierre Hubin, Administrateur général de l'AGERS, qui a assuré de main de maitre la présidence du Comité de suivi et du Comité de

pilotage de cette évaluation. Merci encore à Madame Martine Herphelin, Directrice générale adjointe du Service du pilotage du système éducatif et à Monsieur Roger Godet, Inspecteur général coordonnateur, qui ont également été toujours là, côté cour et côté jardin. Dans ce genre de travail, le soutien des principaux responsables institutionnels est en effet essentiel. À cet égard, nous devons rendre hommage ici à la manière attentive avec laquelle les membres du Comité de pilotage et du Comité de suivi[1] ont précisément « suivi » et « accompagné » ce travail depuis son lancement jusqu'à son terme. Sans jamais faire ombrage à notre indépendance intellectuelle, ils nous ont bien aidés en nous indiquant des contacts utiles, en nous posant les questions qu'il fallait et, surtout, en nous faisant bénéficier de leurs connaissances et expériences.

Il nous faut enfin et surtout remercier Monsieur le Ministre Jean-Claude Marcourt pour la confiance qu'il nous a témoignée en nous confiant cette évaluation. Messieurs Toni Pelosato, Chef de cabinet, et Julien Nicaise, Chef de cabinet adjoint, nous ont apporté une contribution précieuse pour le bon déroulement de ce travail.

La présente évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants est le fruit de cette mobilisation collective. Il va cependant de soi que menée en toute autonomie scientifique par l'équipe du Centre d'Études Sociologiques, nous en assumons pleinement le contenu et les limites.

Abraham Franssen et Luc Van Campenhoudt

[1] Les noms des membres de ces deux comités sont consultables sur le site enseignement.be à l'adresse suivante : http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=3110

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS 9

TABLE DES MATIÈRES 11

PARTIE 1 - L'ÉVALUATION : OBJET ET MÉTHODE 13
1.1. L'évaluation en contexte 13
1.2. Une évaluation qualitative, participative et prospective 13
1.3. Acteurs de 1re, de 2e et de 3e lignes 14
1.4. Trois étapes en deux trains 15
1.4.1. Étape 1 : Les entretiens en petits groupes avec les acteurs des 1re et 2e lignes 15
1.4.2. Étape 2 : Les analyses en groupes avec les acteurs de 1re ligne 16
1.4.3. Étape 3 : Les forums avec les acteurs de 1re, 2e et 3e lignes 16
1.5. L'organisation et l'analyse de synthèse du matériau 17
1.6. Nature, portée et limites de l'évaluation 19

PARTIE 2 - ÉLÉMENTS DE CONTEXTE 21
2.1. L'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles 21
2.2. La formation initiale des enseignants 23
2.2.1. La formation initiale des instituteurs et des régents 24
2.2.2. La formation initiale des enseignants de pratique professionnelle et de cours techniques 25
2.2.3. La formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur 25
2.3. La formation des « formateurs » de l'enseignement supérieur 32
2.4. La formation continuée des enseignants 34
2.5. La nébuleuse des titres et fonctions 34
2.6. Un contexte de pénurie 36

PARTIE 3 - DIAGNOSTIC, ENJEUX ET RÉFORME : POINTS DE VUE DES ACTEURS 39
3.1. Une question préalable : dans quelle pièce joue-t-on ? 39
3.2. L'impact des réformes 41

3.2.1. Dans les Hautes Écoles . . . 41
3.2.2. Dans les Universités . . . 43
3.2.3. Dans les Écoles supérieures des Arts . . . 47
3.2.4. Dans l'Enseignement de Promotion Sociale . . . 47
3.3. Une formation professionnalisante et qui doit le rester . . . 49
3.4. Les stages . . . 56
3.5. L'entrée dans le métier . . . 60
3.6. Les enjeux de la formation initiale des enseignants . . . 65
3.6.1. La surprise de l'hétérogénéité . . . 66
3.6.2. Le métier d'enseignant . . . 66
3.7. Réformer la formation initiale des enseignants . . . 68
3.8. Allongement à cinq ans : points de vue des acteurs . . . 68

PARTIE 4 - PROBLÉMATIQUES DE SYNTHÈSE ET PERSPECTIVES PRATIQUES . . . 71
4.1. Penser « Métier enseignant » . . . 71
4.2.1. Enseignant prêt à l'emploi ou enseignant à (se) construire . . . 72
4.2.2. Professionnalité ou personnalité . . . 72
4.2.3. Étudiant pré-sélectionné ou étudiant « tel qu'il est » ? . . . 72
4.2.4. Un processus longitudinal . . . 73
4.2.5. Tension entre métier d'étudiant et métier d'enseignant . . . 73
4.2.6. De la théorie à la pratique, de l'idéal à l'atterrissage . . . 74
4.2.7. Faire collectivement métier . . . 75
4.3. Penser « Acteur étudiant » . . . 75
4.3.1. Acteur scolaire, beaucoup . . . 75
4.3.2. Acteur social, un peu . . . 76
4.3.3. Acteur institutionnel, pas du tout . . . 77
4.4. Penser « Système d'action » . . . 78
4.4.1. Des formateurs aux étudiants : un effet miroir réfracté . . . 78
4.4.2. Formation des étudiants et formation des formateurs . . . 78
4.4.3. Le praticien réflexif existe, nous l'avons rencontré . . . 79
4.4.4. Renforcer ce qui fonctionne bien . . . 79
4.4.5. La recherche : vecteur de collaborations transversales . . . 80
4.5. Penser « Institution » . . . 80
4.5.1. Organisation ou Institution ? . . . 80
4.5.2. Pluralité interne et autonomie du système de la formation initiale des enseignants . . . 82
4.5.3. La dimension temporelle et processuelle de toute réforme . . . 82
4.6. Les chantiers prioritaires . . . 83
4.6.1. Refonder la formation initiale des enseignants . . . 83
4.6.2. Accompagner . . . 83
4.6.3. Recruter et former les (co)formateurs . . . 83
4.6.4. Valoriser la recherche inter-institutionnelle . . . 83
4.6.5. Restructurer le système institutionnel . . . 84

PARTIE 5 - POURQUOI RÉFORMER AUJOURD'HUI ? . . . 85
5.1. Réformer pour plus d'efficacité ? . . . 85
5.1.1. Un enseignement supérieur accessible à tous . . . 86
5.1.2. Réformer pour enrayer la pénurie . . . 86
5.2. La formation initiale : des failles pointées du doigt . . . 87
5.2.1. Une question en amont : la formation des formateurs d'enseignants . . . 90
5.3. Quelle réforme de la formation initiale des enseignants ? . . . 91
5.4. Une dynamique européenne . . . 97

Annexe 1 : Glossaire . . . 99

Annexe 2 : Formation des instituteurs, régents et des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur . . . 101

Annexe 3 : Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur . . . 103

partie 1

L'ÉVALUATION : OBJET ET MÉTHODE

1.1. L'ÉVALUATION EN CONTEXTE

Ce rapport a pour objet l'évaluation de la formation initiale des instituteurs, des régents et des agrégés telle qu'elle se déroule dans le cadre des Hautes Écoles (HE)[2], des Universités, des Écoles supérieures des Arts (ESA) et dans les établissements d'Enseignement de Promotion Sociale (EPS). Cette évaluation s'inscrit dans un double contexte. En amont, la formation initiale des enseignants (FIE) a été récemment redéfinie par deux décrets : celui du 12 décembre 2000 pour ce qui concerne les instituteurs et les régents, celui du 8 février 2001 pour ce qui concerne les agrégés. Les enseignants sortis depuis 2004 ont donc été formés selon cette double réforme. En aval, cette évaluation s'inscrit dans le cadre de la Déclaration de Politique Communautaire 2009-2014 et dans la perspective qui y est exposée d'allonger, le cas échéant, cette formation initiale et d'en revoir les contenus et les méthodes. Rappeler les grandes lignes de ce contexte est indispensable pour situer correctement les enseignements de cette évaluation. Ce sera l'objet de la deuxième partie du présent rapport.

1.2. UNE ÉVALUATION QUALITATIVE, PARTICIPATIVE ET PROSPECTIVE

La principale caractéristique de cette évaluation réside assurément dans sa méthode. Ce sont les acteurs mêmes de la FIE, principalement ceux qui la mettent effectivement en œuvre sur le terrain (enseignants en fonction de différentes catégories et générations, étudiants futurs enseignants, maitres de stages, inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'établissements, acteurs de la formation continue …), qui évaluent qualitativement l'ensemble du système de la FIE, dont leur propre travail fait évidemment partie, à l'aide de chercheurs spécialisés dans les méthodes qualitatives et participatives.

Ces deux adjectifs ne sont pas avancés à la légère. La méthode n'est pas qualitative par opposition aux méthodes quantitatives, dans le sens où l'on n'analyserait en profondeur qu'un petit nombre

[1] Un glossaire des acronymes utilisés dans le texte figure en annexe 1.

de « cas » seulement. Près d'un millier d'acteurs de la FIE ont pris part à l'évaluation, beaucoup durant de nombreuses heures. L'évaluation est **qualitative** dans la mesure où il a été demandé aux participants non pas de simples opinions ou avis qui ne les engagent guère mais bien des récits, des analyses, des jugements et des propositions argumentés, fondés sur leur expérience concrète, qui ont été systématiquement confrontés et discutés en plusieurs lieux, et dont les enseignements ont été progressivement articulés et synthétisés.

La méthode n'est pas participative au sens où il s'agirait d'aimables conversations visant à déboucher sur des « consensus constructifs ». Chacun sait combien les intérêts, les valeurs, les prises de position des uns et des autres, et aussi leurs manières d'expérimenter les mêmes situations peuvent être divergents. La méthode est participative dans deux sens précis : primo, les acteurs de la FIE ont aussi été les acteurs de l'évaluation, participant même, dans la mesure du possible, aux analyses avec les chercheurs, et donc dans un rôle bien éloigné de celui de simples personnes interviewées ; secundo, loin d'être, simplement juxtaposés, classés et comptabilisés, leurs analyses, jugements et propositions ont été systématiquement confrontés les uns aux autres. Plutôt que de rechercher, à tout prix, un accord entre eux sur une même analyse de la situation, sur une même évaluation en somme, on a d'abord cherché à mettre au jour leurs divergences et à leur permettre de se mettre d'accord sur une formulation de leurs désaccords. Alors seulement se rapproche-t-on de la vérité des choses collectives. Alors seulement les convergences, qui ont résisté à l'épreuve, peuvent-elles être prises au sérieux. C'est, paradoxalement, de ce processus de reconnaissance des divergences que découle la cohérence de cette évaluation, de même que la possibilité d'en faire quelque chose d'utile et de réaliste. L'évaluation a, en effet, aussi une visée **prospective**.

Ce principe visant à se mettre d'accord sur une formulation des désaccords a été, du début à la fin, le fil conducteur du dispositif méthodologique jusque, et y compris les perspectives pratiques. Entre le diagnostic et les propositions d'amélioration des choses, il y a une continuité, celles-ci étant argumentées par celui-là. Mais il y a aussi une rupture, car les propositions pratiques supposent des options pédagogiques, politiques, morales qui relèvent d'un registre différent de celui de l'analyse, les options choisies étant plus que jamais liées aux positions, fonctions et responsabilités objectives. Des centaines de perspectives pratiques ont été formulées. Elles portent sur les enjeux les plus variés (notamment l'organisation institutionnelle du système, les profils à l'entrée et à la sortie, les articulations entre les différents organes et les différentes institutions, les programmes, les modes de collaboration horizontaux entre formateurs, la pédagogie, les ressources disponibles). Ici, la tâche des chercheurs n'est pas de reprendre la liste de toutes les propositions qui, rien que pour ce qui concerne les cours à créer, par exemple, remplirait quelques pages. Elle consiste plutôt à identifier les principaux « chantiers », avec leurs enjeux, sans occulter les convergences et les divergences qui, à ce stade aussi, sont nombreuses.

1.3. ACTEURS DE 1re, DE 2e ET DE 3e LIGNES

Le degré d'implication dans l'évaluation des acteurs de la FIE a bien évidemment varié selon leur degré de proximité avec le « terrain », pour reprendre une formulation qui leur est chère, c'est-à-dire les lieux où les futurs et jeunes enseignants se forment et commencent à expérimenter leur métier. C'est pourquoi, nous avons distingué trois lignes d'acteurs qui ont été diversement sollicités selon les étapes du dispositif méthodologique.

- Les acteurs de 1re ligne sont ceux qui interviennent directement dans la FIE. Il s'agit des enseignants, formateurs, professeurs, étudiants et ex-étudiants (sortis au cours des cinq dernières années) de l'enseignement supérieur de type court (BAC, AESI) et de type long (AESS, Master à finalité didactique) des HE et des ESA et de l'enseignement universitaire (AESS, CAPAES, Master en sciences de l'éducation, Master à finalité didactique) ainsi que de l'enseignement supérieur (CAP, CAPAES) en EPS. Ce sont aussi les directeurs de catégorie pédagogique en HE, les directeurs d'écoles, les enseignants novices et les plus expérimentés (plus de 5 ans d'expérience professionnelle),

les maitres de stage (MS), dans l'enseignement fondamental et secondaire (général, technique, professionnel), ordinaire et spécialisé.

- Les acteurs de 2e ligne sont les représentants des collectifs/institutions qui interviennent dans le développement de la FIE au sein de l'Administration du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, des organes de coordination et de représentation des Pouvoirs Organisateurs (PO), des organisations syndicales, des Conseils et Organes d'avis, des associations/mouvements d'éducation permanente, des groupes de réflexion pédagogique.

- À la lisière des 1re et 2e lignes se trouvent les inspecteur-trice-s, les conseiller-ère-s pédagogiques et les représentants de l'Institut de la Formation en cours de Carrière (IFC).

- Les acteurs de 3e ligne sont ceux qui sont indirectement concernés par la FIE : les associations de parents, la société civile, les chercheurs, les médias.

1.4. TROIS ÉTAPES EN DEUX TRAINS

Concrètement, le dispositif méthodologique comprenait trois étapes.

1.4.1. Étape 1 : Les entretiens en petits groupes avec les acteurs des 1re et 2e lignes

La première étape a consisté en entretiens en groupes avec les acteurs des 1re et 2e lignes. L'objectif de ces entretiens était double : primo, dessiner un panorama des principales perceptions de la formation initiale par les personnes directement concernées ; secundo, permettre aux chercheurs d'identifier les différentes dimensions du problème à prendre en compte dans l'étape suivante des analyses en groupe et préparer le recrutement des participants à ces analyses. Les entretiens étaient structurés en trois groupes de questions :

1. Comment évaluez-vous la formation initiale telle qu'elle est organisée aujourd'hui ? Quels sont ses points forts et ses points faibles ? Quelles sont les difficultés rencontrées ? Quelles sont les pistes d'amélioration envisageables ? Des dispositifs de formation d'enseignants ayant cours dans d'autres systèmes éducatifs retiennent-ils votre attention ? Lesquels ? Pourquoi ?

2. Quels sont les besoins et enjeux, actuels et à venir, de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

3. Avez-vous entendu parler d'un éventuel allongement de la formation initiale des enseignants ? Qu'en pensez-vous ?

Un peu plus de 600 personnes ont participé à la centaine d'entretiens réalisés dans tous les coins de Wallonie et de Bruxelles[3]. C'est beaucoup plus que ce qui était prévu au départ. En effet, un grand nombre de personnes et d'institutions ont manifesté leur souhait d'y prendre part, ce qui constituait une fort bonne nouvelle, mais imposait paradoxalement aux chercheurs de solliciter encore davantage d'acteurs afin d'équilibrer l'échantillon en termes de profils professionnels, de types d'institutions et de diversité géographique. Par conséquent, cette première étape a été bien au-delà du double objectif exploratoire et de préparation aux analyses en groupe qui lui avait été attribué au départ. Cette première phase a produit un matériau abondant, riche et diversifié permettant un traitement en tant que tel. Pour chaque entretien, un rapport écrit, structuré en cinq parties, a été établi : coordonnées, présentation des participants et de l'institution, points forts et points faibles de la FIE, enjeux de la FIE, allongement à cinq ans et perspectives pratiques. Le contenu de cette centaine de rapports a fait l'objet d'un traitement qui sera précisé plus loin.

[3] La liste détaillée des acteurs rencontrés est accessible sur le site enseignement.be à l'adresse suivante : http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=3110

1.4.2. Étape 2 : Les analyses en groupes avec les acteurs de 1re ligne

Comme cela a été démontré dans les précédentes consultations des enseignants, la Méthode d'analyse en groupe (MAG) est la plus appropriée pour rencontrer la triple exigence d'une démarche qualitative, participative et prospective. Elle consiste, en effet, en analyses collectives d'expériences concrètes par des groupes d'une douzaine de personnes concernées, et privilégie la mise en évidence des divergences d'interprétation, permet de redéfinir de manière argumentée les questions relatives au problème étudié, en l'occurrence la FIE, et aboutit à la formulation de perspectives pratiques[4].

Dix groupes, accompagnés de deux chercheurs par groupe, ont analysé, deux jours durant, des situations concrètes amenées par les participants et significatives des questions liées à la formation initiale des enseignants.

Concrètement, au début de chaque séance, chaque participant a fait en quelques minutes le résumé d'un récit d'une expérience vécue en lien avec la FIE. Chaque groupe a ensuite choisi deux récits à analyser en profondeur. Après une narration détaillée du premier récit, le narrateur ou la narratrice a exposé les enjeux de l'expérience de son point de vue, et répondu aux questions d'information posées par les autres participants. Ont suivi deux tours de table au cours desquels tous les participants ont exposé, tour à tour et en quelques minutes, leur propre analyse des événements relatés. Chacun des deux tours de table s'est clôturé par une réaction du narrateur ou de la narratrice. Les différents points d'analyse ont ensuite été organisés par les chercheurs en un tableau reprenant les convergences et les divergences entre les analyses des uns et des autres (une septantaine en moyenne pour chaque analyse, soit environ 1 400 au total). Il s'agissait, à cette étape, de se mettre d'accord, non pas sur une analyse consensuelle de l'expérience, mais sur une formulation consensuelle des convergences et, surtout, des divergences. Ou, autrement dit, de se mettre d'accord sur une formulation des désaccords. C'est à partir de la reconnaissance commune des points de divergence qu'ont pu ressortir les problématiques les plus intéressantes des expériences relatées. Sur base de ce tableau, des perspectives concrètes ont été recherchées et formulées. Le même dispositif a ensuite été appliqué au deuxième récit choisi par le groupe.

Cette seconde étape d'analyse en groupe constitue le cœur du dispositif méthodologique de l'évaluation de la formation initiale des enseignants (EFI). Elle est en affinité totale avec l'idée de praticien réflexif. En effet, dès lors qu'elle favorise un travail réflexif des acteurs sur leurs propres pratiques et représentations, la mobilisation de la MAG dans le cadre de l'EFI peut être considérée comme un dispositif expérimental d'observation et d'analyse du praticien réflexif en situation et en (inter)action.

Malgré les difficultés organisationnelles d'agenda, les dix analyses en groupe[5] prévues, réunissant les différents types d'acteurs concernés[6] ont bien eu lieu. Le recrutement des candidats s'est opéré selon divers canaux. Lors des entretiens avec les acteurs des 1re et 2e lignes, l'appel à participation a été lancé et les formulaires de candidature ont été communiqués afin de les inciter, d'une part, à se porter candidats aux analyses en groupe et, d'autre part, à diffuser l'information et les formulaires auprès d'autres acteurs concernés. L'appel à participation a aussi été diffusé dans le magazine *PROF* et sur le site internet enseignement.be. Les acteurs des 1re et 2e lignes ont également été invités à diffuser les formulaires de candidature auprès de leurs membres/affiliés, leurs personnels, leurs étudiants et ex-étudiants.

1.4.3. Étape 3 : Les forums avec les acteurs de 1re et de 2e lignes

Les forums ont été conçus comme des moments de dialogue avec des acteurs de la FIE provenant de divers horizons. Arrivant en fin de processus, ils avaient un double objectif spécifique. Primo, aider l'équipe de recherche à apprécier le mieux possible la portée et les limites des principaux enseignements récoltés au cours des deux étapes précédentes et qui avaient pu être analysés à ce stade, et secundo, attirer son attention sur des questions importantes qui, par rapport à d'autres, seraient trop peu ou pas

[4] La MAG est exposée de manière détaillée dans Van Campenhoudt L., Chaumont J.-M., Franssen A., *La méthode d'analyse en groupe*, Paris, Dunod, 2005. Elle est présentée de manière concise dans Van Campenhoudt L., Franssen A., Cantelli F., « La méthode d'analyse en groupe. Explication, applications et implications d'un nouveau dispositif de recherche », SociologieS [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 05 novembre 2009, URL : http://sociologies.revues.org/index2968.html.

[5] Le détail des candidatures et de la composition des groupes est accessible sur le site enseignement.be à l'adresse suivante http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=3110

[6] Un des dix groupes n'a pu se réunir qu'une seule journée en raison d'une grève des transports en commun.

du tout prises en considération. Dans cette étape, il était demandé aux participants d'intervenir non au titre d'évaluateurs de l'évaluation ou de représentants de quelque organe ou corps professionnel que ce soit, mais plutôt au titre de témoins privilégiés, du fait de leur expérience professionnelle et/ou de leur position institutionnelle.

Trois forums ont été organisés en janvier 2012. Le premier, qui s'est tenu à Bruxelles, a rassemblé les responsables et représentants des institutions membres du comité de suivi de l'EFI[7]. Il s'agit donc surtout d'acteurs de 2e ligne. Les deux derniers forums, qui se sont tenus l'un à Bruxelles et l'autre à Namur, ont réuni des acteurs des 1re, 2e et 3e lignes, certains ayant participé aux étapes 1 et/ou 2, d'autres étant impliqués pour la première fois dans le processus de l'EFI. Au total, près de 300 personnes y ont pris part.

Après un exposé en séance plénière des principaux enseignements provisoires de l'EFI, rassemblés dans une note de synthèse distribuée aux participants, ceux-ci, regroupés en trois ateliers, ont été invités à répondre aux quatre questions suivantes :

1. La description de la situation ou des problèmes qui vous a été présentée correspond-elle à votre propre expérience, dans le contexte où vous travaillez vous-même ?

2. Les explications avancées de la situation ou des problèmes sont-elles les bonnes ?
   Les questions ou problèmes sont-ils correctement posés ?

3. Sur les thèmes abordés, certains aspects importants sont-ils insuffisamment soulignés, voire oubliés ? Inversement, donne-t-on trop de place et d'importance à des questions ou à des problèmes accessoires ?

4. Les perspectives pratiques dégagées sont-elles pertinentes ?

Les trois forums n'ont donc pas consisté en séances de communication et de discussion des résultats. Ils ont fait intégralement partie du processus d'évaluation, au même titre que le contenu des entretiens en petits groupes et des analyses en groupe. Les réponses des participants aux questions posées ont permis d'affiner, voire de corriger les résultats et de donner davantage de validité à la démarche qualitative.

En raison du calendrier scolaire et académique, les trois étapes n'ont pas pu être menées de manière strictement séquentielle pour l'ensemble des acteurs. C'est pourquoi les étapes 1 et 2 ont été réalisées en deux « trains » composés de manière analogue, mais démarrant à des moments différents, pour arriver en gare ensemble, soit à l'étape 3 des forums[8].

1.5. L'ORGANISATION ET L'ANALYSE DE SYNTHÈSE DU MATÉRIAU

Le travail d'analyse du matériau collecté lors des entretiens et des analyses en groupe a consisté à confronter la vingtaine d'analyses de récits d'expériences concrètes réalisées avec les participants lors des dix analyses en groupe avec le matériau fourni par les entretiens avec les acteurs des 1re et 2e lignes. Une méthodologie de traitement et d'analyse a été élaborée et testée.

Premièrement, le contenu des entretiens et des tours de table a d'abord été organisé en quatre axes d'analyse (points forts/points faibles de la FIE, enjeux de la FIE, réforme de la FIE, perspectives pratiques). Trois thématiques principales ont ensuite été dégagées : le métier d'enseignant, l'articulation théorie/pratique, les dimensions institutionnelle et organisationnelle. Chaque thématique a elle-même été organisée en une série de thèmes, selon le schéma d'organisation exposé ci-après.

[7] La liste des membres du Comité de suivi de l'EFI est accessible sur le site enseignement.be à l'adresse suivante : http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=3110

[8] Une description détaillée du dispositif évaluatif de l'EFI (organisation, calendrier) est accessible sur le site enseignement.be à l'adresse suivante : http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=3110

Deuxièmement, les occurrences thématiques ont été relevées dans l'ensemble du matériau et recensées dans des tableaux spécifiques au mode de collecte (entretiens ou analyses en groupe) et aux types d'acteurs (1re ligne ou 2e ligne).

> *En guise d'illustration, prenons les récits proposés au début des analyses en groupe. Dans les résumés des récits, comme dans les arguments avancés par les participants pour le choix des récits à interpréter, c'est le thème de l'articulation théorie/pratique qui a le plus souvent été évoqué. Parmi les 112 propositions de récits, 32 portaient sur les stages, y compris l'évaluation du stage et le rôle du maitre de stage (MS), 21 sur le profil à l'entrée/profil à la sortie des futurs enseignants, 20 sur l'entrée dans le métier, 19 sur le contenu des cours et la pédagogie en FIE, dont 2 sur le rôle des maitres de formation pratique (MFP), 12 sur le profil des enseignants/formateurs en FIE, 5 sur l'inspection et 3 sur le système scolaire.*
> *Parmi les 20 récits retenus par les participants pour les analyses approfondies, 8 récits aux titres parlants portaient sur les stages :* Le 1er vrai stage, Dans ma classe, je fais comment ?, Stagiaires en pleurs, Qu'est-ce que je pourrais faire d'autre ?, La jeune prof et les 8 malabars, Le MS n'assume pas l'échec, On n'a pas le temps, C'était génial ! *3 récits, aux titres tout aussi éloquents, concernent l'entrée dans le métier :* Le choc-1er jour, La liste infinie, Tenir le coup. *3 autres récits interrogent la question de la maitrise orale et écrite de la langue française :* Aux forceps, Parcours professionnel, Maitrise de la langue. *Parmi les récits restants, 4 portent sur le contenu des cours et la pédagogie en* FIE : Rando, On fait quoi ?, Dessine-moi un blason, Les élèves font le cours. *Enfin, 2 récits interrogent l'évaluation :* Dissonance formation inspection, Compétences ou personnalité ?

Troisièmement, les 20 tableaux des divergences et convergences qui ont été élaborés par les chercheurs et les participants lors des analyses en groupe ont fait l'objet d'une comparaison systématique afin d'identifier les principales tensions transversales au champ de la FIE.

1.6. NATURE, PORTÉE ET LIMITES DE L'ÉVALUATION

Avant d'entamer la lecture des parties de ce rapport portant sur les enseignements substantiels de l'EFI, il est essentiel d'être au clair sur sa nature exacte, sa portée et ses limites. Comme on l'a vu, il s'agit d'une évaluation participative au sens fort du terme. Cela signifie qu'il ne s'agit pas d'une évaluation faite par une équipe de chercheurs, considérés comme des experts, qui consulteraient seulement les acteurs et considèreraient leurs réponses comme une simple information, même massive. Il s'agit bien au contraire d'une évaluation faite par les acteurs eux-mêmes et, partant d'une évaluation au contenu forcément diversifié et complexe, que les chercheurs ont récolté, organisé, confronté et finalement synthétisé. Le dispositif méthodologique a été entièrement conçu dans cette optique, correspondant au mandat confié par le commanditaire au centre de recherche.

Cette particularité présente plusieurs atouts. L'ensemble des responsables et acteurs du monde de la FIE dispose désormais d'une connaissance précise de la manière dont ceux qui travaillent dans ce système le jugent et souhaiteraient qu'il se projette dans l'avenir. Certes, beaucoup d'entre eux pourront dire de tel ou tel point qu'ils « le savaient déjà », mais c'est la vue d'ensemble, avec ses convergences et ses divergences, avec ses tendances lourdes et ses nuances, avec ses problématiques davantage élaborées, qui est désormais dessinée et disponible.

On peut ne pas être d'accord avec tout ce que disent les acteurs, estimer que leurs analyses et leurs propositions ne prennent pas suffisamment en compte certains paramètres (comme les ressources disponibles, les contraintes et les rigidités institutionnelles, organisationnelles ou idéologiques, les rapports de force à tous les niveaux, les habitudes profondément incrustées, les limites des acteurs eux-mêmes…). On peut aussi penser que, dès qu'on leur donne la parole, les acteurs ont tendance à insister davantage sur ce qui pose problème que sur ce qui fonctionne bien. À cet égard, il faut toutefois préciser qu'à aucun moment dans les analyses en groupe, les chercheurs n'ont incité les participants à rendre compte d'expériences mal vécues, qui faisaient problème, plutôt que d'expériences bien vécues. De plus, une même expérience a fait souvent l'objet d'interprétations contrastées de la part des différents participants (comme celle de la jeune stagiaire qui a eu affaire à « 8 malabars » ou celle de la jeune prof qui devait « tenir le coup »). Enfin, le travail constant de mise en évidence des convergences et des divergences évite précisément de réduire les lectures des expériences à des unanimités, qu'elles soient « positives » ou « négatives ».

Mais l'essentiel est que ce qu'ils ont dit, les participants l'ont bel et bien dit, en toute bonne foi, et dans des conditions de sérieux qui ne sont pas celles d'un sondage superficiel ou d'une discussion informelle non structurée. Cela crée une situation de fait nouvelle. Le résultat de ce travail des acteurs est précieux, car eux seuls, avec les élèves, voient les choses de l'intérieur. Et parce qu'il est vain de vouloir changer ces choses en profondeur sans eux, qui font effectivement, sur le terrain, la FIE.

Les chercheurs ne sont pas pour autant de simples notaires qui actent les déclarations. Ils veillent à ce qu'elles soient produites dans des conditions scientifiquement valides et adéquates. Ils les organisent, les synthétisent et tirent, de cet énorme entrelacement de réflexions des acteurs, les fils rouges de problématiques davantage élaborées. La difficulté spécifique de ce travail consiste à conjuguer une loyauté à l'égard des propos des acteurs ayant participé à l'EFI et une construction d'ensemble qui fasse sens. Loin d'être affaire de bons sentiments, cette loyauté est possible grâce au caractère transparent, quasi anatomique de la méthode. En effet, contrairement aux autres méthodes (comme l'enquête par questionnaire par exemple), les chercheurs exposent régulièrement leurs analyses aux réactions critiques des acteurs (dans les analyses en groupe surtout, et « en live », mais dans les forums aussi). La construction d'ensemble est le résultat de multiples recoupements et confrontations, à partir d'angles d'analyse différents et complémentaires, d'un matériau très abondant et diversifié, lui-même produit par un dispositif à plusieurs entrées. La synthèse des enseignements présentés dans les parties 3 et 4 de ce rapport est celle qui s'est progressivement imposée à des chercheurs qui se sont sans cesse frottés aux acteurs.

La situation de fait ainsi créée n'est pas seulement de l'ordre de l'analyse et du discours rationnel. Pour la toute première fois, des acteurs des différents niveaux, réseaux, disciplines, fonctions, institutions, âges, expériences du métier, ont effectivement travaillé ensemble, sur une large échelle et pris la mesure de leurs problèmes et de leurs expériences, très souvent analogues voire identiques. L'évaluation a donc aussi déjà une portée politique et sociale : le monde de la FIE que beaucoup ont diagnostiqué éclaté, complexe et manquant de cohérence a, durant les quelques mois de l'EFI, existé en tant que « tout », en tant que système d'acteurs dont les multiples composantes ont été en interaction.

On ne peut qu'espérer que les débats à partir de ce rapport et ses suites pratiques permettront à ce système d'acteurs en interaction de se poursuivre et de se développer.

partie 2

ÉLÉMENTS DE CONTEXTE

2.1. L'ENSEIGNEMENT EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

L'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles est institué par trois textes fondateurs. La Constitution belge du 17 février 1831 dont l'article 24 consacre la liberté d'enseignement, la loi dite du « Pacte scolaire » du 29 mai 1959 qui amenuise par un compromis les tensions politico-idéologiques qui traversaient le système scolaire et, enfin, le décret « Missions » du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement et les structures propres à les atteindre[9].

Dans les années 60, notamment en lien avec la démocratisation de l'enseignement, un contexte idéologique progressiste et une conjoncture économique d'après guerre favorable, l'égalité des chances a le vent en poupe[10]. Plus qu'une simple revendication, elle devient une ambition, à laquelle l'école se doit de répondre, et qui se traduit aussi bien par une réforme des structures de l'enseignement obligatoire – en Belgique, l'enseignement rénové – que par une révolution au niveau de l'esprit. L'égalité devient la pierre angulaire d'un système scolaire efficace tandis que la sociologie de l'éducation dénonce la (re)production et la légitimation d'inégalités au sein de l'école[11].

Dans un rapport intitulé *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*[12], le consultant McKinsey propose trois indicateurs à partir desquels évaluer la performance d'un système scolaire : les résultats des élèves, l'efficacité des moyens et l'équité entre les élèves. S'appuyant sur les résultats des enquêtes internationales PISA[13], réalisées entre 2000 et 2006, de nombreux chercheurs issus des différentes Universités de la FWB constatent que,

[9] Beckers J., *Enseignants en Communauté française : mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action*, Bruxelles, De Boeck Université, 2008, p. 6.
[10] Ibid, p. 43-46.
[11] La sociologie critique de l'éducation est dominée dans le courant des années septante par *La Reproduction* de Bourdieu et Passeron.
[12] Barber M., Mourshed M., *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*, Bruxelles, McKinsey&Company, septembre 2007.
[13] Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), réalisé par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDÉ)

comparativement, l'enseignement en FWB est peu efficace, le niveau de compétences atteint par les élèves étant inférieur à celui de la majorité des pays industrialisés. Mais, ce qui distingue surtout ce système scolaire, c'est son impuissance à compenser les inégalités sociales de départ. Inégalités qui sont de plusieurs ordres : inégalités des acquis de base, inégalités liées à l'origine sociale, culturelle, nationale, inégalités de genre mais aussi inégalités liées à certaines caractéristiques du système comme l'existence de filières hiérarchisées, le recours au redoublement comme outil de gestion des trajectoires, la décentralisation de l'évaluation, ou encore, l'organisation de l'offre scolaire selon une logique de quasi-marché[14].

La lutte contre les inégalités au sein du système scolaire – et parallèlement la lutte pour un gain en performance, l'un n'allant pas sans l'autre – doit se faire simultanément à deux niveaux : au niveau des structures de l'enseignement et au niveau des pratiques et des mentalités enseignantes. C'est dans cet esprit qu'a été pensée la réforme pédagogique initiée dans les années 1990 dont n'est évoqué ici que le principal texte, le dit « décret missions ».

Ce décret du 24 juillet 1997 définit les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire :

- promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- mener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale[15].

… et y organise les « structures propres à les atteindre ». Il y consacre notamment la paradigmatique « pédagogie par compétences » dont le but est d'unifier au maximum les pratiques éducatives et de promouvoir la réussite. Les élèves sont évalués au regard de « référentiels de compétences » communs à tous les réseaux et reprenant les compétences supposées acquises au terme des différentes étapes de la formation obligatoire.
Deuxième levier d'action, la formation des enseignants, supposée « combattre des pratiques trop disparates et des croyances qui favorisent la production des inégalités scolaires »[16]. La formation des enseignants est effectivement le lieu où se construit l'enseignement de demain, c'est donc surtout le lieu où concrétiser les réformes du système éducatif en formant les futurs enseignants à l'approche par compétences et à la pédagogie différenciée.

La formation initiale des enseignants n'échappe d'ailleurs pas au prisme des compétences : dans les décrets relatifs à la FIE des instituteurs, des régents et des agrégés, sont définies treize compétences qui doivent être acquises par les futurs enseignants au terme de leur formation, ainsi que les activités et les contenus d'enseignement nécessaires pour les atteindre. Dans son article 5, le décret « missions » définit la compétence comme étant « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ». Au travers de la définition de compétences propres aux enseignants, le législateur esquisse un modèle professionnel précis, celui du « praticien réflexif » qui se développe parallèlement dans la littérature spécialisée où il est présenté comme modèle idéal.

[14] La décentralisation de l'évaluation supposant l'existence d'un panel de pratiques disparates ainsi que le libre choix de l'école induit une ségrégation entre les « bons » et les « moins bons » établissements.
[15] Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (*Moniteur Belge*, 23-09-1997).
[16] Draelants H., Dupriez V., Maroy C., op.cit., p. 103.

Ces treize compétences sont les suivantes :

1. mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe pour une meilleure adaptation aux publics scolaires ;
2. entretenir avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficaces ;
3. être informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession telle qu'elle est définie par les textes légaux de référence ;
4. maitriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique ;
5. maitriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique ;
6. faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel ;
7. développer des compétences relationnelles liées aux exigences de la profession ;
8. mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne ;
9. travailler en équipe au sein de l'école ;
10. concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler ;
11. entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir ;
12. planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage ;
13. porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée.

2.2. LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

L'enseignement, l'école, les divers acteurs du système scolaire font l'objet, depuis une trentaine d'années, d'un nombre croissant d'études et de recherches, sous divers angles disciplinaires. Paradoxalement, malgré sa place centrale dans le fonctionnement du système scolaire, dont elle constitue en quelque sorte la colonne vertébrale, la formation initiale des enseignants (son histoire, son mode d'organisation, ses acteurs, son contenu) a été peu étudiée. Il ressort des travaux d'Anne Van Haecht[17], sociologue de l'éducation à l'ULB, et de Jacqueline Beckers[18], psychologue de l'éducation à l'ULg, que la FIE en Belgique, puis en FWB, a évolué en s'amplifiant tant qualitativement que quantitativement au fil des années. Parmi ses grandes étapes, on trouve dans l'ordre chronologique :

- une formation générale et psychopédagogique en quatre ans après l'école moyenne inférieure (trois premières années du secondaire) à l'issue de laquelle les futurs enseignants obtenaient un double diplôme : un diplôme professionnel d'enseignant et un diplôme d'humanités (à partir de 1957) ;
- une structuration de la formation en deux cycles à partir de 1967 : un premier correspondant au degré supérieur de l'enseignement moyen (section sciences humaines) suivi d'un cycle post-secondaire de deux ans consacré à la formation professionnelle sous l'appellation d'enseignement supérieur pédagogique (ESP) et correspondant à un enseignement supérieur de type court ;
- un passage de deux à trois ans à partir de 1984 avec, au-delà de l'allongement de la formation, l'introduction de cours de formation générale, communs aux trois types d'enseignement (un dixième du volume total), et un renforcement du contenu des matières à enseigner.

[17] Van Haecht A., *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse*, Bruxelles, Éditions de l'Université Libre de Bruxelles, 1985, 328 p.
[18] Beckers J., op. cit.

Par la suite, différentes initiatives et projets de réformes que nous ne mentionnerons pas ici seront développés, sans aboutir concrètement. Finalement, c'est en 1998 que seront formalisées les différentes filières de formation telles que nous les connaissons encore aujourd'hui[19] :

- en HE : modèle dit « concomitant » pour les instituteurs préscolaires et primaires et pour les régents de l'enseignement secondaire inférieur ;
- à l'Université et, dans une moindre mesure, dans les ESA et dans certaines HE : modèle dit « successif » pour les agrégés de l'enseignement secondaire supérieur ;
- dans l'EPS, notamment pour le Certificat d'Aptitudes Pédagogiques nécessaire pour les enseignements de cours techniques et de pratique professionnelle.

Ensuite, deux décrets redéfinissant la formation initiale des instituteurs et des régents (12 décembre 2000 MB du 19 janvier 2001) ainsi que des agrégés (8 février 2001 MB du 22 février 2001) sont votés par le Parlement de la Communauté française de Belgique, sans oublier le décret du 17 mai 1999 qui fixe les règles spécifiques à l'Enseignement supérieur artistique organisé en ESA.

Cette dernière révision du contenu de la formation initiale des enseignants poursuit l'objectif d'articuler plus étroitement théorie et pratique dans la formation pour « accroitre la professionnalisation » des enseignants, en tenant compte de l'évolution des élèves et du métier en général. Outre la définition des treize compétences à acquérir par l'enseignant, de nouvelles matières ont été intégrées au programme : sociologie et politique de l'éducation, approche théorique et pratique de la diversité culturelle et, par la suite de la dimension de genre (ajout introduit par le décret du 20 juillet 2005), éducation aux médias, etc. Le nombre d'heures de cours dits « obligatoires » a augmenté et une partie des heures de stages a été remplacée par des Ateliers de Formation Professionnelle (AFP).

2.2.1. La formation initiale des instituteurs et des régents

Définie par le décret du 12 décembre 2000, la formation initiale des bacheliers instituteurs préscolaires et primaires, ainsi que des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI), est assurée dans les catégories pédagogiques des HE et dispensée en trois années. Ce cursus de type court est organisé en un seul cycle professionnalisant (180 crédits) sanctionné par le grade académique de bachelier (niveau 6 du Cadre européen de Certification). Il est scindé en quatre sections : la section normale préscolaire, la section normale primaire, la section normale secondaire et la section normale technique moyenne.

- Dans la section normale secondaire, les sous-sections suivantes sont organisées : français et morale ; français et religion ; français et français langue étrangère ; mathématiques ; éducation physique ; langues germaniques ; sciences économiques et sciences économiques appliquées ; sciences humaines : géographie, histoire, sciences sociales ; sciences : biologie, chimie, physique ; arts plastiques.

- La section normale technique moyenne comporte quatre sous-sections : économie familiale et sociale ; habillement ; bois-construction ; électromécanique.

[18] Lessard C., Santiago P., Hansen J., Müller Kucera K., *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Note de synthèse : Communauté française de Belgique*, OCDÉ, Paris, 2004, 50 p.

Le décret fixe en annexe, pour chacune des sections, une grille horaire minimale de 2345 heures réparties sur trois ans. 120 heures supplémentaires relevant de la liberté du PO peuvent être ajoutées, soit en gonflant les cours déjà prévus soit en créant des cours qui n'existent pas dans la grille minimale. Les treize compétences que la formation doit amener à développer sont définies ainsi que les activités d'enseignement[20] nécessaires à atteindre les objectifs de la formation.

Ces dernières sont de trois types :

- de type A : les activités d'enseignement dispensées aux étudiants de toutes les sections normales ;
- de type B : les activités d'enseignement dispensées aux étudiants d'une même section ;
- de type C : les activités à caractère pratique dispensées en petits groupes.

… et organisées autour de sept axes :

- l'appropriation des connaissances socio-culturelles (au moins 120 heures) ;
- l'appropriation des connaissances socio-affectives et relationnelles (au moins 120 heures) ;
- la maîtrise des connaissances disciplinaires et interdisciplinaires (au moins 1020 heures) ;
- la maîtrise des connaissances pédagogiques (au moins 180 heures) ;
- l'appropriation d'une démarche scientifique et d'attitudes de recherche (au moins 45 heures) ;
- le savoir-faire (au moins 780 heures) ;
- les activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle (au moins 80 heures).

L'article 10 du décret définit le savoir-faire comme « reposant sur l'articulation de la théorie et de la pratique. Il s'acquiert dans les ateliers de formation professionnelle et en effectuant des stages pratiques d'enseignement en situation réelle ». Ces stages ont lieu dans chaque année d'étude : deux semaines d'observation participante en première année ; prise en charge effective d'une classe en deuxième année (quatre semaines) et troisième année (dix semaines). Les ateliers de formation professionnelle (AFP) sont décrits comme le lieu « où porter un regard réflexif sur ses compétences méthodologiques ». Il s'agit d'un ensemble d'activités destinées à expérimenter, observer et analyser les différents aspects du métier d'enseignant. Les HE peuvent organiser dans les sections préscolaire et primaire un module à option d'information de quinze heures sur l'enseignement spécialisé et des notions de pédagogie adaptées aux élèves qui le fréquentent. Les étudiants qui s'y inscrivent effectuent un de leurs stages dans l'enseignement spécialisé.

L'article 28 du décret prévoit qu'un « encadrement spécifique du début de carrière des nouveaux diplômés est organisé à partir du 1er septembre 2004, suivant des modalités qui seront fixées par le Gouvernement ». À ce jour, cette disposition décrétale est restée lettre morte. Enfin, le décret prévoit que les diplômés instituteurs et régents prononcent publiquement, au cours d'une cérémonie organisée à la HE, le « Serment de Socrate » au terme duquel ils s'engagent à « mettre toutes leurs forces et toute leur compétence au service de l'éducation de tous les élèves qui leur sont confiés ».

[20] Pour une description complète voir l'annexe 2 du présent rapport.

Qu'en est-il, aujourd'hui, de l'offre de formation initiale des instituteurs et régents ?

Effectif étudiant dans la FIE de type court en 2010-2011				
École	Type	Effectif		
		F	H	T
HE	court	10 117	3 620	13 737
ESA	court	22	7	29
TOTAL		**10 139**	**3 627**	**13 766**

Source : ETNIC, Service des statistiques & Observatoire de l'enseignement supérieur, 2011

En 2010-2011, sur les 65 749 étudiants inscrits en HE de type court, 13 737 étudiants suivaient une formation pédagogique, soit 20,9 %. Tous réseaux et provinces confondus, dix-sept HE organisent une catégorie pédagogique de type court, dans trente-neuf implantations (cinq à Bruxelles, quatre en Brabant wallon, douze dans le Hainaut, onze à Liège, deux dans le Luxembourg et cinq à Namur). Suite aux regroupements, leur baisse a été importante puisqu'on en dénombrait encore vingt-quatre en 2004-2005. La répartition par réseau révèle que six HE relèvent du réseau de la Communauté française (CF) et six autres du réseau subventionné libre confessionnel (LC), deux écoles relèvent du réseau officiel subventionné provincial, deux autres du réseau officiel communal (C&P) et une HE relève du réseau de la COCOF.

Parmi les ESA organisant des études supérieures de type court qui donnent lieu à la délivrance du grade de bachelier, une seule d'entre elles, en l'occurrence l'Institut Supérieur de Musique et de Pédagogie (IMEP) à Namur, relevant du réseau subventionné libre confessionnel (LC), forme des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) en musique (titre de bachelier en musique). En 2010-2011, vingt-neuf étudiants étaient inscrits dans la section pédagogique de type court de l'école qui avait diplômé 7 étudiants l'année académique précédente.

Effectif étudiant selon le sexe dans les catégories pédagogiques des HE en 2010-2011														
		Normale préscolaire			Normale primaire			Normale secondaire			Normale technique moyenne			
Réseau	Haute École	F	H	T	F	H	T	F	H	T	F	H	T	TOTAL
LC	Blaise Pascal	133	1	134	176	46	222	39	23	62	-	-	0	418
Cocof	Lucia de Brouckère	-	-	0	162	25	187	-	-	0	-	-	0	187
CF	Charlemagne	201	7	208	295	91	386	259	259	518	-	-	0	1 112
C&P	Condorcet	296	11	307	418	61	479	170	170	340	29	1	30	1 156
C&P	Francisco Ferrer	160	5	165	96	19	115	106	158	264	-	-	0	544
LC	Galilée	245	9	254	270	54	324	223	135	358	-	-	0	936
CF	HEB	163	11	174	215	53	268	118	62	180	14	1	15	637
CF	HECFH	128	8	136	289	49	338	235	105	340	-	3	3	817
C&P	HEL	244	14	258	196	53	249	209	105	314	21	11	32	853
LC	HELHA	383	14	397	499	73	572	375	182	557	-	19	19	1 545
LC	HELMO	230	8	238	396	87	483	321	264	585	17	2	19	1 325
LC	HENAM	211	6	217	368	55	423	268	255	523	53	4	57	1 220
C&P	HEPL	-	-	0	-	-	0	90	283	373	-	-	0	373
CF	Albert Jacquard	243	8	251	159	32	191	18	2	20	-	-	0	462
CF	Robert Schuman	132	4	136	130	31	161	71	109	180	-	-	0	477
CF	Paul Henri Spaak	-	-	0	80	12	92	190	277	467	-	-	0	559
LC	Leonard de Vinci	219	5	224	307	64	371	247	274	521	-	-	0	1 116
TOTAL		**2 988**	**111**	**3 099**	**4 056**	**805**	**4 861**	**2 939**	**2 663**	**5 602**	**134**	**41**	**175**	**13 737**

Source : ETNIC, Service des statistiques & Observatoire de l'enseignement supérieur, 2011

Effectif étudiant selon le sexe, la section, l'option et l'année d'étude dans les catégories pédagogiques des HE, en 2010-2011													
		1re année			2e année			3e année			Total		
Sections	Options	F	H	T	F	H	T	F	H	T	F	H	T
Préscolaire	-	1 487	64	1 551	826	28	854	675	19	694	2 988	111	3 099
Primaire	-	1 828	468	2 296	1 197	202	1 399	1 031	135	1 166	4 056	805	4 861
Secondaire	arts plastiques	61	12	73	29	2	31	19	4	23	109	18	127
	éducation physique	196	798	994	127	298	425	95	219	314	418	1 315	1 733
	français et FLE	256	72	328	173	20	193	135	27	162	564	119	683
	français et morale	80	26	106	47	11	58	34	10	44	161	47	208
	français et religion	67	22	89	42	10	52	37	5	42	146	37	183
	langues germaniques	245	102	347	117	40	157	95	25	120	457	167	624
	mathématiques	204	152	356	111	69	180	86	45	131	401	266	667
	biologie, chimie, physique	115	96	211	68	53	121	56	34	90	239	183	422
	sciences économiques et sc. éco. appliquées	68	54	122	32	16	48	26	13	39	126	83	209
	sc. humaines : géo., histoire., sc. sociales	155	255	410	103	100	203	60	73	133	318	428	746
Technique Moyenne	bois-construction	-	2	2	-	4	4	-	3	3	0	9	9
	économie familiale et sociale	54	13	67	58	5	63	22	1	23	134	19	153
	électromécanique	-	6	6	-	4	4	-	3	3	-	13	13
TOTAL		**4 816**	**2 142**	**6 958**	**2 930**	**858**	**3 788**	**2 371**	**613**	**2 984**	**10 117**	**3 620**	**13 737**

Source : ETNIC, Service des statistiques & Observatoire de l'enseignement supérieur, 2011

Résultats selon le sexe au terme de l'année scolaire 2009-2010 dans les catégories pédagogiques des HE														
		Filles				Garçons				Total				Effectif
Sections		Diplôme	Réussite	Double	Abandon	Diplôme	Réussite	Double	Abandon	Diplôme	Réussite	Double	Abandon	
Préscolaire	1re	-	775	246	371		24	15	27	0	799	261	398	**1 458**
	2e	-	592	129	110	-	16	7	7	0	608	136	117	**861**
	3e	630	-	48	42	17	-	2	2	647	0	50	44	**741**
Primaire	1re	-	995	470	473		151	118	169	0	1 146	588	642	**2 376**
	2e	-	867	251	145	-	107	58	50	0	974	309	195	**1 478**
	3e	908	-	55	61	125	-	21	11	1 033	0	76	72	**1 181**
Secondaire	1re	-	682	448	330	-	483	437	507	0	1 165	885	837	**2 887**
	2e	-	596	173	89	-	399	137	102	0	995	310	191	**1 496**
	3e	620		43	30	354	-	55	31	974	0	98	61	**1 133**
Technique moyenne	1re	-	57	5	21	-	11	3	7	0	68	8	28	**104**
	2e	-	22	4	1	-	7	2	1	0	29	6	2	**37**
	3e	22	-	-	1	11	-	-	-	33	0	0	1	**34**
TOTAL		**2 180**	**4 586**	**1 872**	**1 674**	**507**	**1 198**	**855**	**914**	**2 687**	**5 784**	**2 727**	**2 588**	**13 786**

Source : ETNIC, Service des statistiques & Observatoire de l'enseignement supérieur, 2011

2.2.2. La formation initiale des enseignants de pratique professionnelle et de cours techniques

Bien qu'il n'ait pas fait l'objet d'une récente réforme, le Certificat d'Aptitudes Pédagogiques (CAP) constitue une des voies d'accès à l'enseignement. Créé à l'article 16 de l'Arrêté Royal du 22 avril 1969, le CAP est le titre requis pour enseigner la pratique professionnelle et certains cours techniques dans l'enseignement secondaire. Ce certificat s'adresse aux professionnels désireux d'enseigner leur spécialité et s'obtient au terme d'une formation en enseignement supérieur de promotion sociale de type court.

La formation[21], en horaire décalé, dure un, deux ou trois ans selon le profil du candidat. La formation complète comporte dix unités de formation, mais les candidats sont dispensés de certaines d'entre elles en fonction du diplôme détenu. Après réussite de chacune des unités de formation, le candidat en présente une dernière, dite « épreuve intégrée », consistant en la réalisation d'un travail de fin d'études portant sur l'analyse d'une situation éducative particulière et en la présentation de celui-ci devant un jury. Le CAP peut également s'obtenir auprès du jury central organisé par la FWB.

Qu'en est-il de l'offre de formation CAP ?

En 2010-2011, vingt-trois établissements d'Enseignement de promotion sociale organisent le CAP : treize dans le Hainaut, quatre à Liège, deux en Brabant wallon, deux à Namur, un à Bruxelles et un dans la province de Luxembourg. Dix établissements relèvent du réseau de la Communauté française (CF), six établissements du réseau officiel subventionné communal et provincial (C&P), cinq établissements du réseau subventionné libre confessionnel (LC) et deux établissements du réseau subventionné libre non confessionnel (LNC).

On dénombre, en 2009-2010, 3 911 inscriptions dans les différents modules de la formation et la délivrance de 666 CAP, 273 à des non porteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur et 393 à des porteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur.

Nombre d'inscriptions aux modules CAP en 2009-2010	
Formation générale orientée vers l'enseignement de niveau 1	35
CAP : Expression orale et écrite en français	130
Étude de phénomènes de société et de leur incidence en milieu scolaire	1 891
Épreuve intégrée certificat d'aptitudes pédagogiques	1 855
TOTAL	**3 911**

Source : Ministère de la Communauté française, Direction de l'Enseignement de Promotion sociale, 2011

2.2.3. La formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur

La formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur, définie par le décret du 8 février 2001, est organisée dans les Universités, dans la catégorie économique de type long de quelques HE et dans les ESA (décret du 17 mai 1999). L'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) comporte au moins 300 heures d'activités d'enseignement et s'étale en principe sur une année. En situation de pénurie, il est autorisé d'organiser une formation accélérée de l'agrégation sur le premier quadrimestre de l'année académique.

[21] Pour une description complète voir l'annexe 3 du présent rapport.

Le décret définit les treize compétences à atteindre par le futur agrégé ainsi que les contenus d'enseignement nécessaires[22], lesquels sont organisés en quatre axes :

- l'appropriation des connaissances socio-culturelles (au moins 30 heures) ;
- l'appropriation des connaissances pédagogiques assorties d'une démarche scientifique et d'attitudes de recherche (au moins 60 heures) ;
- l'appropriation des connaissances socio-affectives et relationnelles (au moins 30 heures) ;
- le savoir-faire (au moins 90 heures).

La structure des formations d'instituteurs et de régents diffère de celle des agrégés. Le contenu n'est pas non plus totalement similaire. Au contraire de la formation de régent, l'AESS présuppose la maîtrise disciplinaire et l'appropriation d'une démarche scientifique, attestées par le diplôme de Master, mais le cursus comble l'absence de dimension pédagogique et de transposition didactique en bachelier. Le volet « construction de l'identité professionnelle » n'est pas repris non plus dans l'agrégation. La formation AESS vise donc l'approfondissement des connaissances dans le domaine de la psychologie, de la pédagogie ainsi que dans celui des organisations et des institutions d'enseignement et de formation, la maîtrise méthodologique et didactique de la discipline ainsi que la pratique enseignante via les stages en situation réelle et les séminaires d'analyse des pratiques. Les Universités et les ESA peuvent profiter des heures d'autonomie qui leur sont octroyées pour organiser un module d'information sur l'enseignement spécialisé, son organisation et son fonctionnement et sur la pédagogie adaptée aux élèves de cet enseignement et/ou un module d'information sur l'enseignement de promotion sociale, son organisation, son fonctionnement et la pédagogie adaptée aux adultes. Les étudiants qui s'inscrivent à un de ces modules effectuent une partie de leurs stages dans l'enseignement correspondant.

Depuis le décret du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur en Communauté française, favorisant son intégration à l'Espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les Universités (appelé communément « décret Bologne »), les études de deuxième cycle (Master) sont organisées selon trois perspectives (ou « finalités ») différentes[22] :

- une finalité dite « spécialisée » préparant à l'exercice d'une ou plusieurs professions liées à un champ disciplinaire particulier ;
- une finalité dite « didactique » préparant à l'enseignement de cette (ou de ces) discipline(s), principalement au niveau de l'enseignement secondaire supérieur ;
- une finalité dite « approfondie » préparant plus particulièrement à la recherche dans le domaine considéré.

Dans les filières où les deux types de formation existent (AESS et Master à finalité didactique), le contenu du programme de l'agrégation correspond aux 30 crédits spécifiques de la finalité du Master. Il constitue donc un sous-ensemble de 30 ECTS au sein des 120 ECTS que compte le programme de Master à finalité didactique[24]. Il est à noter que ce dernier n'existe pas dans toutes les disciplines car il ne peut être organisé que dans le cas de filières correspondant à un « titre requis » pour l'enseignement. La liste de ces titres requis est définie par le Gouvernement.

[22] Pour une description complète voir l'annexe 2 du présent rapport.
[23] Le décret confirme l'utilisation des European Credit Transfer System (ECTS). L'année d'étude reste la référence et elle correspond à 60 crédits.
[24] Dans les ESA, le Master à finalité didactique peut être organisé en un an (60 ECTS) ou en deux ans comme à l'université (120 ECTS).

Qu'en est-il, aujourd'hui, de l'offre de formation des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur ?

En 2010-2011, deux HE, situées à Bruxelles, l'une relevant du réseau subventionné libre confessionnel (LC), l'autre du réseau subventionné communal (C&P) organisent une catégorie économique de type long qui délivre l'AESS et le CAPAES. Vingt-quatre étudiants (quinze femmes, neuf hommes) étaient inscrits à l'agrégation. Au cours de la même année académique, 1 609 étudiants (586 hommes, 1 023 femmes) étaient diplômés de l'AESS et du Master didactique par les six Universités (sur les sept en FWB) qui organisent ces formations.

Sur les dix-sept ESA existantes, treize d'entre elles, situées à Bruxelles, Liège, Tournai, Mons, Namur et Louvain-la-Neuve, organisent le Master didactique et l'AESS. Cinq ESA relèvent du réseau de la Communauté française, cinq autres du réseau subventionné libre confessionnel et les trois restantes du réseau subventionné communal et provincial. Quatre domaines disciplinaires différents sont concernés: la musique ; le théâtre et les arts de la parole ; les arts plastiques visuels et de l'espace et les arts du spectacle. En 2007-2008, 135 étudiants (86 femmes, 49 hommes) étaient diplômés de l'agrégation. Les données concernant le Master didactique en ESA sont actuellement indisponibles.

Évolution 2004-2011 du nombre de diplômés AESS dans les universités

AESS	2004-2005			2009-2010			2010-2011		
	F	H	T	F	H	T	F	H	T
Philosophie	14	15	29	7	7	14	20	6	26
Théologie	4	3	7	1	-	1	4	1	5
Langues et Lettres	51	220	271	8	44	52	16	70	86
Histoire, arts et archéologie	40	100	140	21	46	67	26	57	83
Information et communication	-	-	0	10	28	38	16	32	48
Sciences politiques et sociales	35	84	119	16	26	42	33	66	99
Sciences juridiques	-	-	0	-	-	0	-	-	0
Criminologie	-	-	0	-	-	0	-	-	0
Sciences économique et gestion	30	46	76	15	38	53	51	68	119
Sciences psychologiques et éducation	8	66	74	6	37	43	11	53	64
Sous total sciences humaines et sociales	182	534	716	84	226	310	177	353	530
Sciences	88	134	222	38	79	117	114	110	224
Sciences agronomiques et ingénieur bio	5	8	13	3	5	8	6	6	12
Sciences de l'ingénieur	-	-	0	-	-	0	-	-	0
Sous total sciences	93	142	235	41	84	125	120	116	236
Sciences médicales	2	9	11	-	3	3	0	2	2
Sciences santé publique	-	-	-	-	-	-	1	2	3
Sciences vétérinaire	-	-	0	-	-	0	-	-	0
Sciences dentaires	-	-	0	-	-	0	-	-	0
Sciences biomédicales et pharmaceutique	-	-	0	-	1	1	-	1	1
Sciences de la motricité	20	22	42	6	4	10	8	3	11
Sous total sciences de la santé	22	31	53	6	8	14	9	8	17
TOTAL AES	**297**	**707**	**1 004**	**131**	**318**	**449**	**306**	**477**	**783**

Source : CRef, 2012

Évolution 2007-2011 du nombre de diplômés du Master didactique dans les universités									
Master didactique	2007-2008			2009-2010			2010-2011		
	F	H	T	F	H	T	F	H	T
Philosophie	-	-	0	5	3	8	18	12	30
Théologie	-	-	0	-	-	0	5	2	7
Langues et Lettres	-	1	1	23	170	193	66	324	390
Histoire, arts et archéologie	-	-	0	8	22	30	45	81	126
Information et communication	-	-	0	1	4	5	5	10	15
Sciences politiques et sociales	-	2	2	4	8	12	15	19	34
Sciences juridiques	-	-	0	-	-	0	-	-	0
Criminologie	-	-	0	-	-	0	-	-	0
Sciences économique et gestion	-	-	0	1	1	2	3	7	10
Sciences psychologiques et éducation	-	-	0	-	-	0	-	-	0
Sous total sciences humaines et sociales	0	3	3	42	208	250	157	455	612
Sciences	-	5	5	21	31	52	45	47	92
Sciences agronomiques et ingénieur bio	-	-	0	-	-	0	-	-	0
Sciences de l'ingénieur	-	-	0	-	-	0	-	-	0
Sous total sciences	0	5	5	21	31	52	45	47	92
Sciences médicales	-	-	0	-	-	0	-	-	0
Sciences santé publique	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Sciences vétérinaire	-	-	0	-	-	0	-	-	0
Sciences dentaires	-	-	0	-	-	0	-	-	0
Sciences biomédicales et pharmaceutique	-	-	0	-	-	0	-	-	0
Sciences de la motricité	-	-	0	22	27	49	78	44	122
Sous total sciences de la santé	0	0	0	22	27	49	78	44	122
TOTAL Master didactique	**0**	**8**	**8**	**85**	**266**	**351**	**280**	**546**	**826**

Source : CRef, 2012

Diplômes AESS délivrés en 2008 par domaine par sexe en ESA type long			
	H	F	TOTAL
Arts du spectacle et technique de diffusion et de communication	3	3	6
Arts plastiques, visuels et de l'espace	17	46	63
Musique	28	36	64
Théâtre et arts de la parole	1	1	2
TOTAL	**49**	**86**	**135**

Source : ETNIC, Service des statistqiues & Observatoire de l'enseignement supérieur, 2010

Résultats en 2007-2008 en AESS par domaine et par sexe en ESA de type long													
	Filles				Garçons				Total				Total
Sections	Diplôme	Réussite	Double	Abandon	Diplôme	Réussite	Double	Abandon	Diplôme	Réussite	Double	Abandon	
Arts du spectacle et technique de diffusion et de communication	3	-	2	3	3	-	1	3	6	-	3	6	**15**
Arts plastiques, visuels et de l'espace	46	-	10	30	17	-	4	18	63	-	14	48	**125**
Musique	36	-	26	40	28	1	15	20	64	1	41	60	**166**
Théâtre et arts de la parole	1	-	3	15	1	-	-	6	2	-	3	21	**26**
TOTAL	**86**	**-**	**41**	**88**	**49**	**1**	**20**	**47**	**135**	**1**	**61**	**135**	**332**

Source : ETNIC, Service des statistiques & Observatoire de l'enseignement supérieur, 2011

2.3. LA FORMATION DES « FORMATEURS » DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'imaginaire de promotion de la réussite n'a pas épargné l'enseignement supérieur. En effet, la Déclaration de Politique Communautaire 2009-2014 entend, dans son projet de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, y développer une « pédagogie de la réussite ». C'est aussi ce pour quoi plaide le Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) depuis 1998 : « promouvoir la réussite dans l'enseignement supérieur sans diminuer le niveau des compétences »[25]. Dans cette ligne d'idées, les étudiants de l'enseignement supérieur doivent pouvoir « bénéficier d'enseignements de qualité dispensés par des personnes présentant des compétences de haut niveau non seulement dans leur discipline mais aussi pédagogiques et didactiques et ayant les qualités relationnelles adéquates »[26].

Le CEF a ainsi œuvré à la définition de compétences propres aux enseignants exerçant dans l'enseignement supérieur hors université et de modalités d'évaluation de ces compétences. Cela a abouti à la création d'un Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur (CAPAES) dont les conditions d'obtention sont définies par le décret du 17 juillet 2002. Le CAPAES constitue le titre requis pour être engagé à titre définitif comme enseignant dans une HE ou dans un Établissement de Promotion Sociale organisant l'enseignement supérieur[27]. Il est organisé à l'Université, ou dans l'enseignement supérieur de promotion sociale, et concerne les enseignants/formateurs en fonction dans l'enseignement supérieur hors université, excepté dans les Écoles supérieures des Arts.

Le certificat s'obtient en plusieurs étapes. Dans un premier temps, le candidat suit au sein de l'établissement de formation, un ensemble d'unités de formation répartie en deux volets[28].

- Un volet théorique comprenant une formation générale et une formation spécifique organisées au sein de l'établissement de formation. Les détenteurs d'un titre pédagogique sont dispensés de la formation générale.
- Un volet pratique organisé par l'établissement de formation, au sein de cet établissement et en partie dans l'établissement de fonction. Le contenu de ce volet pratique est différent si le candidat est déjà en possession d'un titre pédagogique.

Parallèlement à la formation théorique et pratique, le candidat élabore un « dossier professionnel » dans lequel il analyse sa propre pratique. Une fois la réussite des deux premiers volets attestée par l'établissement de formation, il soumet son dossier à l'examen et l'évaluation externes d'une commission interréseaux (le jury CAPAES) habilitée par le Gouvernement à délivrer le certificat.

Qu'en est-il de l'offre de formation CAPAES ?

En 2010-2011, on dénombre 517 inscriptions aux modules CAPAES dans les neuf établissements d'EPS qui organisent la formation en FWB. Un établissement relève du réseau de la FWB, quatre établissements du réseau subventionné officiel communal et provincial et quatre autres du réseau subventionné libre confessionnel.

[25] Conseil de l'Education et de la Formation, Avis n°52 : *Promotion de la réussite dans l'enseignement supérieur*, 9 janvier 1998.
[26] Id., Avis n°63 : *Compétences pédagogiques des enseignants exerçant dans l'enseignement supérieur*, 5 mars 1999.
[27] Sont concernés les Maitres-Assistants (MA), Maitres de Formation Pratique (MFP) et les chargés de cours engagés à titre temporaire à partir du 1er février 1999 s'ils ne détiennent pas de titre pédagogique et à partir du 1er février 2002 s'ils en détiennent un.
[28] Pour une description complète voir l'annexe 2 du présent rapport.

Nombre d'inscriptions aux modules CAPAES en EPS en 2010-2011	
Formation psycho-pédagogique générale axes socio-politiques, psycho-relationnel et pédagogiques	129
Formation psycho-pédagogique spécifique axes socio-politiques, psycho-relationnel et pédagogiques	165
Formation pratique en HE pour non titulaire d'un titre pédagogique	111
Formation pratique en HE pour titulaire d'un titre pédagogique	112
TOTAL	**517**

Source : Ministère de la Communauté française, Direction de l'Enseignement de Promotion sociale, 2011

En 2010-2011, 279 personnes réussissaient la formation CAPAES dans les six Universités qui l'organisent.

Évolution 2004-2011 du nombre de diplômés CAPAES dans les universités									
Master didactique	**2004-2005**			**2009-2010**			**2010-2011**		
	F	**H**	**T**	**F**	**H**	**T**	**F**	**H**	**T**
Philosophie	1	-	1	3	-	3	-	2	2
Théologie	-	-	0	-	-	0	-	-	0
Langues et Lettres	6	22	28	2	20	22	13	18	31
Histoire, arts et archéologie	-	2	2	1	-	1	3	2	5
Information et communication	-	-	0	1	-	1	4	-	4
Sciences politiques et sociales	-	3	3	8	2	10	9	2	11
Sciences juridiques	1	-	1	1	-	1	0	4	4
Criminologie	-	-	0	-	-	0	-	-	0
Sciences économique et gestion	6	7	13	3	5	8	13	10	23
Sciences psychologiques et éducation	31	73	104	43	71	114	43	101	144
Sous total sciences humaines et sociales	45	107	152	62	98	160	85	139	224
Sciences	10	11	21	8	11	19	16	15	31
Sciences agronomiques et ingénieur bio	-	-	0	-	-	0	3	1	4
Sciences de l'ingénieur	3	2	5	-	1	1	3	-	3
Sous total sciences	13	13	26	8	12	20	22	16	38
Sciences médicales	3	12	15	3	2	5	6	10	16
Sciences santé publique	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Sciences vétérinaire	-	-	0	-	-	0	-	-	0
Sciences dentaires	-	-	0	-	-	0	-	-	0
Sciences biomédicales et pharmaceutique	-	-	0	-	-	0	-	-	0
Sciences de la motricité	-	1	1	2	1	3	0	1	1
Sous total sciences de la santé	3	13	16	5	3	8	6	11	17
TOTAL Master didactique	**61**	**133**	**194**	**75**	**113**	**188**	**113**	**166**	**279**

Source : CRef, 2012

« Depuis 2006, entre 290 et 330 dossiers professionnels sont déposés chaque année à la Commission CAPAES. Un résultat de 85 % de réussite est à noter pour un premier examen du dossier. Les compléments introduits en réclamation ont un taux de réussite de 60 %. »[29]

[29] Source : Secrétaire de la Commission CAPAES.

2.4. LA FORMATION CONTINUÉE DES ENSEIGNANTS

La Déclaration de Politique Communautaire 2009-2014 présente la formation continuée comme « l'opportunité pour tous les membres du personnel de poursuivre leur réflexion pédagogique et de chercher collectivement des réponses aux difficultés d'apprentissage »[30]. Actuellement, elle est organisée à trois niveaux.

- Au niveau « macro » interréseaux : les formations sont organisées par l'Institut de la Formation en cours de Carrière (IFC) pour l'ensemble des établissements organisés et subventionnés par la Communauté française. Comme le stipule le décret qui l'institue[31], l'IFC centre son offre autour de la compréhension de la pédagogie des compétences et des référentiels communs ;
- Au niveau « méso » : les formations sont organisées au niveau du réseau et concernent la mise en œuvre du projet pédagogique et des programmes définis par les pouvoirs organisateurs. Elles sont prises en charge par le Centre d'Autoformation et de Formation continuée (CAF) pour l'enseignement de la FWB, par le Conseil des Pouvoirs organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné (CPEONS) pour l'enseignement secondaire officiel subventionné, par le Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces (CECP) pour l'enseignement fondamental officiel subventionné, par le Centre Catholique pour la Formation en cours de carrière (CECAFOC) et la Formation Continuée des Enseignants du Fondamental (FOCEF) pour l'enseignement libre subventionné confessionnel, et par la Fédération des Établissements Libres Subventionnés Indépendants (FELSI) pour l'enseignement libre subventionné non confessionnel ;
- Au niveau « micro » : les formations sont mises en place à la demande des pouvoirs organisateurs qui en délèguent l'organisation à l'organe de représentation qui les concerne. Ces formations touchent à la mise en œuvre du projet d'établissement.

Les formations continuées s'organisent sur base volontaire ou obligatoire. Dans une démarche volontaire, la participation n'est pas limitée, sauf si les formations ont lieu pendant l'horaire scolaire ; dans ce cas le nombre maximal de demi-jours est fixé à six. La formation sur base obligatoire compte six demi-jours durant lesquels l'enseignant est considéré en activité de service, deux demi-jours en interréseaux et quatre à répartir au choix entre les niveaux méso et micro. Les formations sur base volontaire ne rencontrent cependant pas un franc succès. Plusieurs facteurs peuvent l'expliquer : notamment des contraintes relatives au remplacement des enseignants en formation et des contenus de formation qui ne suscitent pas d'engouement.

2.5. LA NÉBULEUSE DES TITRES ET FONCTIONS

Autre facette de la complexité du système éducatif, le régime des titres et fonctions des enseignants. « Il existe actuellement plus de 900 titres d'enseignants en Communauté française, avec des statuts de rémunération et de nomination qui peuvent varier sensiblement ».[32] Le titre requis est le diplôme qui donne le droit d'exercer une fonction dans l'enseignement tel qu'il a été prévu dans l'Arrêté de l'Exécutif de la Communauté française fixant les titres requis des membres du personnel directeur et enseignant, (...) des établissements d'enseignement préscolaire, primaire, spécial, moyen, technique, artistique et supérieur non universitaire de la Communauté française et des internats dépendant de ces établissements du 22 avril 1969[33].

[30] *Déclaration de Politique Communautaire 2009-2014*, Communauté française de Belgique, p. 41.
[31] Décret du 11 juillet 2002 relatif à la formation en cours de carrière dans l'enseignement spécialisé, l'enseignement secondaire ordinaire et les centres psycho-médico-sociaux et à la création d'un institut de la formation en cours de carrière.
[32] Réponse de la Ministre Simonet à une interpellation au Parlement de la Communauté française.
[33] En vertu des articles 28 et 29 du Pacte scolaire, les dispositions en termes de titres requis sont applicables à l'enseignement subventionné.

Premiers constats. D'une part, la présence de titres requis pour lesquels la formation n'existe plus (par exemple : « régente en habillement », « maitresse d'aiguille »), d'autre part, la non prise en compte de dispositions plus récentes. Le titre requis pour enseigner le dessin est le diplôme d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur complété par « le diplôme de capacité pour l'enseignement du dessin dans les athénées royaux » … qui n'est plus organisé. Par conséquent, des enseignants de dessin sans AESS qui ont aujourd'hui la possibilité d'obtenir le titre n'en tirent aucun profit barémique. Le titre d'AESI requis pour l'enseignement de la formation musicale dans l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit est actuellement considéré comme suffisant et non requis pour enseigner la musique dans les écoles de jour du réseau officiel. Il ne permet donc pas d'obtenir une nomination définitive dans ce réseau. Les diplômés, spécialistes de l'éducation musicale dans les écoles de jour, sont donc contraints de présenter au jury les épreuves identiques aux personnes non diplômées. S'ils ne le font pas, ils sont recrutés comme « article 20 ». Pour l'enseignement de la psychologie dans le secondaire supérieur, le titre requis est une licence, le Master n'est pas mentionné. Certaines universités mettent en garde leurs étudiants en agrégation au travers d'une note informative prévenant des incohérences et des lacunes de la législation relative aux titres requis.

À la complexité de contenu des titres « requis », s'ajoute celle des titres « suffisants ». L'enseignement subventionné, qu'il soit officiel ou libre, reconnait l'existence de « titres de capacité jugés suffisants ». Une série d'Arrêtés Royaux de 1975[34] fixent les titres « jugés suffisants » du groupe A et du groupe B. Les titres du groupe A sont assez proches du titre requis et peuvent être recrutés à titre temporaire et définitif suivant à peu près les même procédures que les titres requis. Les titres du groupe B et les « art. 6§4 »[35] (ou 6§5 pour l'enseignement gardien et primaire) sont des titres dits « de pénurie » à la différence que les titres B sont prévus par la législation tandis que les autres ne le sont pas. Souvent ces candidats n'ont pas de titre pédagogique. Pour engager à titre temporaire un candidat porteur d'un titre B, et recevoir la subvention-traitement, le pouvoir organisateur doit prouver les démarches effectuées pour engager un titre requis ou titre suffisant A et introduire une demande de dérogation auprès du Gouvernement dans les 30 jours suivant l'engagement. La dérogation relève de la compétence du Ministre qui, jusqu'en 2004, se prononçait sur base de l'avis d'une Commission créée à cet effet, la « Commission des Titres B ». Actuellement, seules les demandes de dérogation relatives aux titres relevant de l'article 6§4 ou 6§5 passent par la Commission des Titres B qui remet au Ministre un avis favorable ou défavorable[36]. Les pouvoirs organisateurs ont la possibilité de demander à cette commission un avis préalable à l'engagement d'un titre non repris dans la réglementation afin de recevoir, si cet avis préalable est favorable, une avance de la subvention-traitement, avant que la demande de dérogation n'ait été introduite. Sous certaines conditions, les titulaires de titres jugés suffisant B peuvent être nommés à titre définitif.

Quant à lui, l'enseignement organisé par la FWB ne reconnait pas de titres « suffisants ». Cependant, « la réglementation autorise une certaine souplesse au vu de la réalité du terrain, tout en protégeant légitimement les détenteurs d'un diplôme »[37]. Laquelle « souplesse » consiste à engager à titre temporaire des personnes ne portant pas le titre requis en tant qu' « article 20 » de l'A.R du 22 mars 1969, qui prévoit effectivement la possibilité, d'engager un candidat qui ne porte pas le titre requis pour la fonction. Inutile de préciser qu'un enseignant recruté sur base de l'« article 20 » ne sera jamais nommé.

[34] Un pour chaque niveau et type d'enseignement subventionné.
[35] Article 6§4 de l'A.R du 30 juillet 1975 fixant les titres suffisants dans les établissements officiels/libres d'enseignement moyen ou normal/d'enseignement technique et professionnel secondaire de plein exercice et de promotion sociale. Article 6§5 de l'Arrêté royal du 20 juin 1975 relatif aux titres suffisants dans l'enseignement gardien et primaire.
[36] Ou « favorable limité » ou « favorable strictement limité ». Si l'avis est défavorable, la rémunération sera à la charge du pouvoir organisateur.
[37] Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, *Petit guide du jeune enseignant*, 2011, p. 18-19.

2.6. UN CONTEXTE DE PÉNURIE

Le petit détour fastidieux par la question des titres était nécessaire dès lors que l'enseignement est confronté à un épineux problème de recrutement d'enseignants. La pénurie : un mot que l'on retrouve partout sans connaitre exactement les contours de la réalité qu'il recouvre. En 2002, les Ministres en fonction ont lancé un plan d'action en vue de lutter contre la pénurie d'enseignants qui met le doigt sur un problème majeur : améliorer la collecte et l'analyse des données chiffrées afin de saisir les évolutions des effectifs à l'entrée et à la sortie et de disposer de données prévisionnelles. Le décret du 12 mai 2004 fixe les modalités de définition des fonctions en pénurie par proposition au Gouvernement des commissions zonales et centrales de gestion de l'emploi. Les fonctions en pénurie sont publiées chaque année, mais il manque toujours une vision globale de « la pénurie d'enseignants ». Nous retiendrons ce que nous savons avec certitude : aujourd'hui, nous manquons d'enseignants. Comment en est-on arrivé là et comment la situation va-t-elle évoluer compte tenu de la pyramide des âges vieillissante des membres du personnel enseignant ?

L'édition 2011 des *Indicateurs de l'Enseignement*[38] offre des premiers éléments de réponse. L'indicateur 31, relatif à la formation initiale des enseignants de l'enseignement obligatoire, présente et analyse l'évolution, au cours des 20 dernières années, des effectifs étudiants dans les principales filières de formation initiale (HE et Universités). Nous reproduisons ci-dessous des extraits de cette analyse ainsi que les graphiques qui l'illustrent.

Nombre total d'étudiants inscrits en AESS et en sections normales de 1992-1993 à 2009-2010

En 2009-2010, le nombre d'inscriptions dans la section normale secondaire est de 5 517 étudiants alors que ce nombre était de 3 867 en 1992-1993 et 4 578 en 1994-1995.

[38] Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif et Service des statistiques de l'Etnic, *Les indicateurs de l'enseignement* 2011, 6e édition, Bruxelles, 2011, 82 p.

« Après une chute de fréquentation des filières de formation initiale des enseignants dans la deuxième moitié des années 1990, on a observé par la suite une reprise des inscriptions. Après une baisse de 6,1 % du nombre total d'étudiants entre 2005-2006 et 2007-2008 et une légère reprise en 2008-2009 (+1,6 %), 2009-2010 est marqué par une certaine stagnation (-0,2 %). »[39] Le déficit d'effectif observé dans les années 1990 est donc récupéré aujourd'hui.

« En 2009-2010, le nombre d'inscriptions en AESS était de 1 006, en diminution d'un tiers par rapport à 2008-2009 (1 535) et n'a pas été compensé par le Master à finalité didactique (cette finalité voit ses effectifs passer de 310 en 2007-2008 à 663 en 2008-2009 et augmente de 12 % en 2009-2010 pour se situer à 755). En 2009 2010, le cumul des deux formations est en baisse de 32 % par rapport à 2007-2008 et de 6 % par rapport à 2008-2009. »[40] « Pour les formations des sections normales des Hautes Écoles, les effectifs en 2009-2010 par rapport à 2008-2009 sont passés de 3 076 à 3 060 inscriptions en normale préscolaire, de 5 055 à 5 036 inscriptions en normale primaire, de 5 482 à 5 517 inscriptions en normale secondaire et de 180 à 175 en technique moyenne, soit une stagnation du nombre total des inscriptions. » [41]

Nombre d'étudiants inscrits en 1re année des sections normales de 1992-1993 à 2009-2010

Entre 1996-1997 et 2008-2009, le nombre d'inscriptions en 1re année dans la section normale primaire est passé de 1 698 étudiants à 2 419 étudiants. En 2009-2010, ce nombre est de 2 372 étudiants.

Concernant l'évolution de l'entrée dans les sections normales des HE, on constate une tendance à la stabilisation pour les inscriptions en 1re année de la section normale préscolaire (1 447 en 2009-2010, +1 % par rapport à 2008-2009) et secondaire (+1 % à 2 886), à la diminution pour la section normale primaire (2 %). Les effectifs de la section normale technique sont en augmentation de 10 % mais sur un effectif très faible (104). Le nombre total d'inscriptions en 1re année, toutes sections confondues, peut donc être considéré comme stable (+0,2 %).

[39] Ibid., « Formation initiale des enseignants de l'enseignement obligatoire - Indicateur 31 », *Les indicateurs de l'enseignement* 2011, 6e édition, Bruxelles, 2011, p.72.
[40] Loc. cit.
[41] Loc. cit.

Nombre de diplômes délivrés en AESS et dans les sections normales de 1992-1993 à 2008-2009 (en fin d'année académique)

En fin d'année 2008-2009, le nombre de diplômes d'instituteurs primaires délivrés est de 1 025 ; ce nombre était de 807 diplômés en 1992-1993 et 1 250 diplômés en 1996-1997.

« S'agissant du nombre de diplômés, on constate que c'est en 1995 que le maximum d'AESS délivrés a été atteint (1 309) et le maximum de graduats en 1997 (3 308). En 2009, 2 699 titres de bacheliers – 3 % par rapport à 2008 (2 789 titres) – ont été délivrés. En 2008-2009, le taux de réussite des bacheliers a diminué de 1,5 %. En 2009, 478 AESS – moins de la moitié par rapport à 2008 (974 titres) – et 275 Masters à finalité didactique ont été délivrés, cumul qui limite la « perte » (AESS+Masters vs AESS) à 33 %. »[42] En 2010-2011, le nombre de diplômés AESS et Master didactique à l'université s'élève, comme on vient de le voir, à 1 609 donc un chiffre plus élevé que le score de 1995. Mais c'est surtout le double du nombre de diplômés par rapport à l'année précédente ce qui augure peut-être d'une période de reprise de l'effectif de titulaires de l'agrégation pour l'enseignement secondaire supérieur.

[42] Loc. cit.

partie 3

DIAGNOSTIC, ENJEUX ET REFORME : POINTS DE VUE DES ACTEURS

La première cohorte d'enseignants formés selon la dernière réforme de la FIE datant de 2004, il y a donc sept ans que les enseignants nouvellement diplômés disposent de cette formation. Le Master à finalité didactique étant plus récent, les premiers titulaires de ces nouveaux titres sont sortis en 2007. La création du CAPAES remonte à 2002, plusieurs cohortes de formateurs de l'enseignement supérieur hors université ont donc eu l'occasion de suivre la formation et d'obtenir le certificat.

Comment les acteurs des 1re et 2e lignes rencontrés lors des entretiens et ceux qui ont pris part aux analyses en groupe évaluent-ils l'impact des dernières réformes sur la FIE ? Celle-ci s'en trouve-t-elle renforcée, est-elle meilleure ? Quels sont, selon eux, les points forts et les points faibles de la FIE telle qu'elle est organisée aujourd'hui ? Quels sont les besoins et enjeux actuels et à venir de la FIE ? Ont-ils entendu parler d'une éventuelle réforme en termes d'allongement à cinq ans et qu'en pensent-ils ?

3.1. UNE QUESTION PRÉALABLE : DANS QUELLE PIÈCE JOUE-T-ON ?

Au cours des entretiens, des intervenants ont tenu à souligner les interconnexions non explicitées entre l'EFI et le processus en cours de recomposition du paysage de l'enseignement supérieur. Organisées en 2009, dès la mise en place du nouveau gouvernement, les tables rondes thématiques sur l'enseignement supérieur ont donné le sentiment d'un exercice inachevé, sauf pour le volet le plus politique, celui de la reconfiguration en pôles, annonciateur de nouvelles restructurations institutionnelles dans une logique de rationalisation de l'offre.

Dans ce contexte, l'EFI est perçue par certains comme une « manœuvre », destinée à faire entériner des décisions déjà prises, par d'autres, sans information ni consultation du terrain. Pour les acteurs de l'enseignement supérieur hors université, l'université est « le grand méchant loup ».

- *Dans les pôles, les universitaires vont gagner ! Tous les partenaires, comme ils disent, seront absorbés et contraints d'agir sur le mode universitaire. Au moment des tables rondes sur la réforme du paysage de l'enseignement supérieur, les ESA ont formulé des points de vue différents de ceux des autres acteurs du système. Personne ne veut les entendre.*
- *On va « universitariser » les ESA, exiger que les profs soient des docteurs.*
- *Sous prétexte d'harmoniser, on standardise, on uniformise. Le modèle académique est érigé en norme.*
- *La logique des pôles est à double tranchant pour la Promotion sociale. Nous voulons être acteurs à côté des universités et des HE, à condition de maintenir notre unicité, c'est-à-dire la coexistence dans un même établissement de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, pour ne pas créer de césure entre les deux mondes.*

La deuxième cause de défiance, c'est l'évaluation en tant que telle. L'annonce de l'EFI a suscité l'intérêt mais entrainé aussi un certain agacement. « Pourquoi tant d'évaluations ? » Quel est le lien entre cette évaluation et celle menée par l'Agence de l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur ? « À quoi servent toutes ces évaluations ? On vient de terminer l'autoévaluation du préscolaire, ils ne vont pas encore en remettre une couche ! » À la confusion qui semble régner sur les finalités des diverses initiatives prises par l'autorité publique, s'ajoute l'exaspération à l'égard d'une suite discontinue d'évaluations externes.

- *À quoi cela sert-il ? Que va-t-on en faire ? Qui va s'emparer des résultats et pour quels usages ?*
- *Évaluation de la qualité, référentiel de compétences, évaluation formative des étudiants, on n'arrête pas d'évaluer tout le monde, tout le temps… Cela prend un temps fou, représente une lourde charge administrative, sans qu'on nous en accorde les moyens.*
- *L'évaluation, cela a été brutal. Cela ne s'est pas fait progressivement. Soudain, c'était chaque année évaluation externe, chaque année CEB, une rafale d'évaluations, voire un harcèlement évaluateur. Sans questionner le rapport à l'évaluation, pas de lecture systémique.*

Vieux réflexe enseignant de crainte et de défiance à l'égard de l'inspecteur dissimulé derrière le titre et la figure soi-disant neutre de l'évaluateur ? Peur du classement et de la notation, de la mise en concurrence des écoles dans un contexte tendu de quasi-marché scolaire et de rationalisation de l'offre de formation ? Ou, plus prosaïquement, refus de la posture de « l'arroseur arrosé », car qui connait mieux que l'enseignant les effets positifs et négatifs d'une notation, d'une évaluation ?

- *Il y a une raison psychologique à la réticence à l'évaluation car nous avons tous un jour vécu une évaluation négative, injuste, inévitablement cela refait surface. Mais c'est aussi lié à l'incohérence du système. Par exemple, les évaluations non certificatives ont un caractère formatif pour l'école et puis au niveau macro pour le système de pilotage de l'enseignement. Mais en même temps on demande aux inspecteurs de relever les résultats aux évaluations externes aussi. Là, cela ne va pas, les gens se sentent piégés. C'est révélateur du double discours sur les finalités et les usages.*

La mise en place du modèle de l'État évaluateur, fondé sur la définition de missions, d'objectifs et de critères de « résultats » du système, donc la réalisation d'évaluations visant à promouvoir des actions correctives et à favoriser l'amélioration des pratiques professionnelles, se heurte à des résistances. Certains acteurs le déplorent.

- *Il y a deux paradoxes dans le monde de l'enseignement : la résistance à l'évaluation et à la formation continue. C'est vraiment un comble ce refus de savoir chez des enseignants !*
- *La résistance à l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur est symptomatique. L'œil extérieur fait peur, les enseignants sont irrités du fait que tout le monde se juge expert de l'évaluation de la qualité de l'enseignement. Mais qui les empêche de s'auto-évaluer correctement ? C'est parce qu'ils ne le font pas que d'autres s'en chargent !*
- *Il n'y a pas beaucoup d'accompagnement du monde enseignant par rapport aux notions de compétences, de référentiels de compétences, de résultats de l'apprentissage, alors que cela constitue un changement de paradigme radical par rapport au passé. Des outils de mesure des compétences sont nécessaires.*
- *Il importe de prendre en compte le contexte de la création des académies, des pôles, de l'allongement à cinq ans de la FIE, sur la mise en œuvre du processus d'évaluation. Ce contexte politique crée beaucoup d'incertitudes, génère des difficultés et donc aussi des résistances. Il faut insister sur le fait que contrairement à ce qui se passe ailleurs (France, Flandre), où les outils de diagnostic débouchent sur un classement, ce n'est pas le cas ici.*

L'invitation à participer à l'EFI est aussi perçue par certains comme un leurre destiné à faire entériner une réforme, l'allongement à cinq ans, déjà décidée et en cours de négociation avec les principaux acteurs concernés.

- *On ne sait pas où on est. Des tas d'initiatives sont prises sans qu'on comprenne pourquoi. Il y a un manque de cohérence entre toutes ces actions d'évaluation de la FIE. On ne peut pas évaluer ce qu'on fait sans savoir ce qu'il y a derrière, c'est-à-dire la réforme d'allongement à cinq ans.*

De nombreux participants aux entretiens qui ont connu les mesures d'allongement et de réorganisation intervenues dans la FIE depuis les années 60 ont ainsi fait remarquer que tant le but de ces mesures que leur impact étaient et demeurent obscurs. C'est particulièrement le cas pour la suppression des écoles d'application qui, à les entendre, étaient le meilleur dispositif de professionnalisation possible, raison pour laquelle plus d'un préconise leur réhabilitation. Ce que d'autres jugent irréaliste.

- *Beaucoup de gens sont nostalgiques des écoles d'application et préconisent de les rouvrir. Ce n'est pas réaliste parce que ce n'est pas la solution au problème actuel du manque d'expérience de l'enseignement des formateurs d'enseignants. Qui seraient ces excellents maitres chevronnés chargés de former les futurs enseignants ? Ils n'existent pas ! Il faut dire et redire que le milieu enseignant est terriblement conservateur.*

Il y a enfin la crainte d'un passage à cinq ans qui consisterait à « allonger pour allonger » comme lors de l'allongement de deux à trois ans, sans réflexion approfondie sur les finalités, sans moyens supplémentaires, en obéissant à une logique politique de compromis minimal.

- *J'étais dans la dernière fournée des études supérieures en deux ans et, à l'époque, on parlait de l'allongement à trois ans. Quand je vois ce qui est advenu et qu'on parle maintenant d'un allongement à cinq ans, je suis bien conscient que si l'on y prend garde, on va reproduire les mêmes erreurs, motivées par les mêmes raisons (politiques et économiques) avec, en plus, une globalisation des systèmes.*

3.2. L'IMPACT DES RÉFORMES

Quels changements les réformes du début des années 2000 ont-elles apportés pour les acteurs de la FIE ? Comment ces réformes ont-elles été mises en œuvre, traduites dans des programmes, appropriées par des équipes au travail ? En quoi cela a-t-il transformé la façon dont les enseignants, professeurs et formateurs de futurs enseignants en HE, à l'Université, en ESA et en EPS, vivent et pratiquent leur métier ?

3.2.1. Dans les Hautes Écoles

Dans les HE, enseignants et directions sont unanimes : l'introduction dans le programme des Ateliers de Formation Professionnelle (AFP) et l'intervention des Maitres de Formation Pratique (MFP) est l'aspect le plus positif de la réforme. Les AFP sont organisés dans une logique d'interdisciplinarité, en petits groupes, et ils visent à permettre un retour réflexif sur les pratiques enseignantes. La logique qui sous-tend l'AFP est celle de l'auto-évaluation et de la discussion entre pairs, afin d'inciter le futur enseignant à devenir un praticien réflexif.

La référence aux AFP est récurrente dans les entretiens, mais cet intitulé commun dissimule une diversité de pratiques difficilement comparables, chaque HE ayant tendance à considérer le type d'AFP mis en œuvre dans l'école comme allant de soi. Le travail avec les MFP est particulièrement apprécié. Les MFP sont des enseignants en fonction, partiellement détachés pour intervenir en HE, afin de rendre compte de leur expérience enseignante, de la mettre en débat avec les étudiants et les enseignants, d'inciter à la réflexion critique.
Les étudiants apprécient, mais tempèrent l'enthousiasme des enseignants en disant : « Le MFP dit ce qu'il fait et comment il le fait, mais nous ne le voyons pas le faire ». Le point faible de ce nouveau dispositif : le difficile recrutement des MFP, freiné par des obstacles administratifs et financiers, et des contraintes organisationnelles.

- *Dans une logique de renforcement de la dimension professionnalisante, qui est la spécificité de la FI en HE, la réforme a créé l'AFP et le MFP. L'esprit des AFP est intéressant. Le travail en équipe pluridisciplinaire avec collaboration entre pédagogue, spécialiste de la discipline et MFP est très bien sur papier, mais sa concrétisation est difficile : attributions horaires pas en phase avec les horaires de terrain, les profs doivent prester plus, notamment pour la concertation et la coordination, l'évaluation est difficile à réaliser et prend beaucoup de temps.*

Pour le reste, la réforme de 2001 est jugée très sévèrement. « Ils doivent être des praticiens réflexifs, mais on ne leur laisse pas le temps de le devenir. On ouvre la porte, mais ils restent sur le seuil, faute de temps ». Tous en conviennent, le point jugé le plus faible de la FIE en HE aujourd'hui, c'est le programme et la grille horaire. « Je n'ai plus pris un seul jour de vacances depuis que j'ai commencé mes études », dit une étudiante de 2e année. « Oui mais la nuit tu dors encore », s'exclame une étudiante de 3e année, qui ajoute, « l'année prochaine, tu n'auras même plus la nuit ! »

- *Ils sont en HE ou en stage de 08h30 à 17h30 tous les jours et, après de longues navettes, travaillent deux à trois heures chaque soir pour préparer les travaux écrits et les leçons de stages.*
- *Ils ont un horaire de travail d'usine.*
- *La grille horaire des étudiants en catégorie pédagogique est la plus chargée de tous les enseignements en HE. Environ un tiers d'heures en plus.*

Tous sont d'avis que cette surcharge horaire est l'effet direct de l'application de la réforme qui a créé une série de nouveaux cours, « au détriment de l'enseignement de la discipline », disent les enseignants en régendat, et, dans une moindre mesure, de la formation en psycho-pédagogie, dont le contenu et l'organisation ont été transformés. Ce qui constituait le cœur de la FIE, ce gros volume de cours assuré par le MA en psychopédagogie, objet central de l'expertise, a été considérablement bousculé. Une fin de règne qui marque un changement de paradigme ?

Surcharge de la grille horaire et éclatement de celle-ci par l'introduction de nouveaux cours, dont les cours intersections (type A) enseignés en grands auditoires. Réduction et scission du volume des cours de psycho-pédagogie, transfert de l'enseignement de la méthodologie et de la didactique aux enseignants en charge des cours disciplinaires, restructuration du régendat. Toutes mesures qui ont entrainé une perte de lisibilité et de cohérence du contenu de la formation, de sa logique processuelle et intégrative.

- *Le carcan du programme, son découpage en petits morceaux, dans de petits cours aux intitulés spécifiques, et la densité du programme, trop composite en peu de temps. Les étudiants se plaignent que cela va trop vite, qu'ils n'ont pas le temps de digérer.*
- *La grille horaire est très chargée, les étudiants sont exténués, ils n'ont pas de temps pour l'appropriation. L'intégration est réussie seulement grâce à l'AFP. Pas assez de temps laissé à la pratique.*
- *Dans le cadre de la réforme, on a limité le régendat à quelques options, par exemple maths. Avant le régent était formé en maths, physique, économie, donc les maths appliquées. Le terrain de l'enseignement secondaire demande des enseignants de plus en plus polyvalents et c'est exactement le contraire qui a été décidé.*
- *La surcharge est évidente : il y a 35/40 intitulés de cours différents. Cela entraine une perte du plaisir d'apprendre, un manque de temps pour l'appropriation et la réflexion. En dépit de cela, il y a de nombreux domaines qui ne sont pas couverts : l'analyse réflexive sur ses propres pratiques n'est pas assez soutenue. L'approfondissement des connaissances matières dans une logique didactique est aussi déficitaire.*
- *Suite à la réforme, c'est le morcellement des intitulés de cours et des titulaires, d'où problèmes de coordination, redites, oublis, incohérences.*
- *Par manque de temps et de moyens, absence réelle de formation à la recherche qui est pourtant une des missions.*
- *Ils doivent travailler en autonomie, en particulier pour la remise à niveau en français dans le cadre d'un contrat personnalisé, mais quand ?*
- *Grille horaire surchargée, épuisement des profs et des étudiants. Les pratiques actives demandent du temps. Beaucoup d'axes à travailler et à intégrer sur trois ans, ce qui donne un sentiment d'inabouti.*
- *Il y a trop peu de temps en régendat pour développer la formation scientifique et méthodologique dans la discipline.*
- *Au début de la mise en œuvre de la grille réformée, la méthodologie avait disparu, pour y remédier il a fallu développer le travail en concertation entre enseignants afin de limiter la charge de travaux et donc d'évaluation pour les étudiants.*

- *C'est une réforme « zinneke », comme l'illustre la réforme des sections. La logique des appariements est intéressante, mais elle a été imposée d'en haut sans cohérence ni concertation.*

Outre qu'ils suscitent des problèmes organisationnels, les nouveaux cours comme, par exemple, sociologie et politique de l'éducation, ou approche théorique et pratique de la diversité culturelle et de la dimension de genre, ne permettent pas « d'articuler théorie et pratique » parce qu'ils sont donnés dans de grands auditoires dans des conditions qui n'incitent pas à la réflexion critique et au débat entre pairs. « À quoi ça nous sert en classe ? » se demandent les étudiants, qui jugent ces cours rébarbatifs, voire inutiles, en tout cas, difficilement appropriables. Les enseignants quant à eux se montrent perplexes.

- *Les cours en grand auditoire pour le mélange des sections, ce qui est une idée intéressante (continuité), posent problème aux profs comme aux étudiants. Il y en a trop, ils sont trop abstraits, ils impliquent trop de travaux pour les étudiants au détriment des cours disciplinaires.*
- *Plusieurs cours sont jugés redondants du fait d'un manque de concertation entre profs, de hiatus entre le contenu et l'intitulé, pas assez de cohérence.*
- *Le décret a provoqué une augmentation de 40 % de la charge de travail des enseignants en HE qui se sont vus obligés de donner des cours pour lesquels ils ne sont pas formés, avec des résultats décevants parce que le taux d'échec est en hausse.*
- *Les petits cours sont trop théoriques pour les étudiants qui veulent des recettes, pas de la théorie. La réforme a abouti à une formation confettis, sans cohérence.*
- *Le rôle du psychopédagogue est transformé, Il y a un morcellement en cours théoriques donnés par plusieurs enseignants. Exemple, le cours de sociologie en grands groupes qui sort du cadre de la formation professionnalisante.*
- *La spécificité de la FIE en HE c'est l'éveil de la passion, de la créativité des étudiants. La réforme est contre-productive car elle a imposé des cours sur le modèle universitaire qui ne fonctionnent pas. Il est important de remettre du jeu, du sens, de la créativité dans les apprentissages.*

L'instauration des crédits résiduels complique l'organisation des cours, des classes et des stages, et loin de faciliter la réussite, ne fait que postposer l'abandon ou l'échec.

- *Un très gros point faible de la réforme c'est la création des crédits résiduels et sessions prolongées. Cela demande beaucoup de travail en termes organisationnels et ce n'est pas une aide pour les étudiants. C'est un leurre. Avec ce système, on veut limiter l'échec, mais en fait on en crée davantage, et étalé plus longtemps, ce qui rend l'échec encore plus pénible pour le jeune.*
- *Les crédits résiduels sèment le désordre organisationnel et n'aident pas les étudiants.*
- *C'est la réforme qui est responsable des échecs parce qu'avant la sélection se faisait avec les stages en 1re année. En créant les crédits résiduels, la réforme a entrainé le report des abandons et des échecs en 2e année.*

3.2.2. Dans les Universités

En application des décrets de 2001 et 2004 définissant la formation de l'agrégation et du Master didactique, l'AESS est identique à la partie spécifique du Master didactique (30 crédits), ce qui suscite l'insatisfaction des professeurs d'université en charge de la FIE. Le financement moindre, jugé insuffisant, par étudiant AESS est considéré comme révélateur du manque de considération de l'autorité publique pour la formation d'enseignants. « Il y a un gros problème au niveau du financement, c'est la moitié du financement normal par étudiant. » Au manque de moyens, s'ajoute le manque de temps. « Il faut étudier cinq ans pour apprendre à opérer un canari et six mois suffisent pour former un enseignant ! »

- *30 ECTS c'est vraiment peu pour former des futurs enseignants. C'est vraiment scandaleux ! Ils choisissent en maitrise une finalité professionnalisante et les trois quarts du programme n'ont rien à voir avec la formation au futur métier d'enseignant. Conséquence : si on veut faire sérieusement les cours généraux et spécifiques, la charge de travail est très lourde. C'est la stupidité d'un décret fait pour protéger les HE.*
- *Le faible effectif en Master didactique est inévitable parce que c'est mal fichu. C'est typiquement la réforme qui aboutit à l'inverse de l'effet recherché : la revalorisation du métier d'enseignant. Il y a un manque de coordination entre les différentes finalités du Master. On doit passer le mémoire fin janvier, or la grille horaire de la finalité didactique est beaucoup plus chargée, ce qui est pénalisant pour ceux qui le font. C'est un désincitant terrible.*

- *Quand les étudiants sortent du BAC, ils ne sont pas orientés métier et surtout pas métier d'enseignant, et certainement pas les étudiants en sciences parce qu'il existe de l'emploi ailleurs. Par conséquent, la majorité choisit les finalités spécialisée ou approfondie et certains font éventuellement l'AESS après. Ce qui est stupide, c'est l'interdiction de faire l'AESS en même temps que les autres. Beaucoup d'étudiants voudraient le faire, mais ils ne peuvent pas. Ceux qui trouvent de l'emploi à la sortie des études ne reviennent pas.*
- *Les marges de manœuvre sont étroites, le décret est très strict. Même nombre de crédits pour Master et AESS (30 crédits), la différence entre les deux se situe au niveau de l'organisation. C'est plus simple à organiser en une seule année, plus complexe quand étalé sur les deux années du Master parce que les contraintes des stages engendrent des problèmes de cohabitation qui n'existent pas dans l'AESS. Le montage sur 2 ans a cependant du bon car il donne le temps de la maturation pour les étudiants. Ils commencent leurs stages en novembre en Master 1 et peuvent ainsi libérer du temps en Master 2 pour faire un mémoire didactique.*
- *Le système de Bologne coince l'université dans une formation 30 crédits, ce qui n'est rien du tout et nous oblige à faire des miracles. Comment peut-on faire la même chose qu'en HE ? Les étudiants hésitent à choisir la finalité didactique parce que c'est beaucoup plus lourd pratiquement que les deux autres finalités. La finalité est dévalorisée en termes académiques alors qu'il y a nettement plus de travail à fournir.*
- *Concrètement cela vaut beaucoup plus que 30 crédits. Il faut réviser et prévoir au minimum 45 crédits. Il faudrait en outre 15 crédits dans le BAC destiné à la sensibilisation à l'enseignement. Le BAC a été allongé mais sans y intégrer la dimension FIE. Les incohérences décrétales imposent de revoir la construction du dispositif.*
- *Un autre désincitant, c'est l'obligation suite à la réforme d'avoir le titre de Master pour faire l'AESS. Ce qui signifie, pour ceux qui ne font pas la finalité didactique, l'obligation de faire 6 ans d'études pour devenir enseignants. Le passage au système Bologne a entraîné la diminution du nombre de candidats à l'AESS !*

Manque également de considération et de reconnaissance pour la FIE de la part de certaines autorités académiques, manifestement de façon très variable selon les universités. Dans certaines universités, les moyens matériels et humains nécessaires à un encadrement de qualité ne suivent pas et la finalité didactique est dévaluée, traitée comme une filière de seconde zone, réservée aux « faibles ». Dans d'autres, un rapport de forces institutionnel plus favorable à la filière didactique a pu être créé, ce qui débouche sur la mise à disposition de fonds propres permettant d'étoffer l'encadrement des étudiants, en particulier des stages, de renforcer les collaborations avec les acteurs du monde scolaire, de soutenir la recherche en didactique.

- *L'université n'est pas prête à avoir un Master professionnalisant, ce qu'est le Master didactique. L'intégration effective de cette formation professionnelle n'a pas été pensée.*
- *Il y a une tension dans le choix de mémoire didactique en sciences. C'est mal vu, pas soutenu par la fac, quelques-uns le font, mais c'est compliqué.*
- *Les universités sont-elles capables d'accompagner le projet professionnel des étudiants qui doivent mûrir ? Pour se démarquer des HE, on met tout le paquet sur les savoirs universitaires, il n'y a pas d'encadrement individualisé. La finalité didactique n'est pas prise au sérieux à l'université.*
- *Un mémoire didactique doit être reconnu comme un vrai mémoire du même niveau que les autres, et c'est là que le bât blesse. Dans le monde académique, le pédagogique c'est considéré comme pas scientifique, pas rigoureux.*
- *Le didacticien n'est pas considéré comme un scientifique, ni comme un pédagogue. Il est « entre deux chaises ». C'est très difficile de se faire une place à l'université, d'exister. Pour les scientifiques, la psycho ou la pédagogie, ce sont des métiers de bon sens. Il suffit d'avoir des enfants pour savoir. Les formateurs de futurs enseignants n'ont que des mandats partiels, ils ne sont pas reconnus dans l'institution.*
- *Dans notre université, les profs déconseillent la finalité didactique aux étudiants. La mission prioritaire de l'université est d'alimenter la recherche, vivier d'excellence, mais pas la recherche en didactique, inconnue au bataillon !*
- *Chez nous, des étudiants qui ratent les stages passent le Master didactique avec une balance pour stages, à l'issue de la délibération, on les laisse partir avec le titre d'enseignant ! En cas d'AESS, si échec en stage, il n'y a pas de délibération, l'étudiant est bloqué. De fait, un échec à la fin d'un Master didactique est catastrophique parce qu'il n'existe pas de passerelle vers un autre Master, alors que l'inverse est vrai même si c'est presque irréalisable.*

Les points forts ne doivent cependant pas être passés sous silence, d'autant qu'ils tiennent à la capacité des acteurs de la FIE de jouer du rapport de force institutionnel et d'user de la liberté pédagogique pour améliorer et renforcer la FIE.

- *Un mode d'organisation spécifique à notre fac des sciences est le premier point fort dans la mise en œuvre des décrets : le groupement des quatre disciplines en deux groupes, maths/physique et biologie/chimie. Dans chaque AESS, un des groupes est présent sous la forme de discipline principale et discipline secondaire (système de majeure-mineure). Deuxième point fort : la collaboration avec les profs en sciences de l'éducation, des projets de recherche-action communs, la co-direction de jury de thèse en didactique des disciplines ainsi que des liens avec des centres de recherches spécialisés, par exemple le Centre de Recherche en Enseignement des Mathématiques (CREM).*
- *Nous avons mis en place une collaboration étroite entre les enseignants des cours de méthodologie des différentes disciplines et des enseignants de terrain ainsi que des formateurs en HE qui, en tant que coordinateurs de stages externes, jouent le rôle d'observateurs et d'évaluateurs des stages effectués dans les écoles. Nous organisons chaque année une soirée avec les inspecteurs pour les disciplines des sciences. Ces différentes collaborations et articulations entre différents milieux et acteurs concernés par la FIE de la fac des sciences constituent un important atout.*
- *Les étudiants en Master didactique peuvent renforcer leur formation didactique disciplinaire au travers des mémoires de fin d'études ou de projets intégrés (M1 math). En M1 maths plusieurs enseignants évaluent différemment les étudiants de la finalité didactique en leur proposant comme évaluation la rédaction de travaux exploratoires de vulgarisation de la matière enseignée dans les cours afin de montrer à des élèves du secondaire les liens entre leur programme et des sujets plus proches de la recherche.*
- *Le point fort c'est la coordination souple entre facultés qui restent responsables, le programme est donc harmonisé. L'idéal serait une structure formelle de coordination, mais l'informel fonctionne.*
- *La faculté de psychologie a mis en place le dispositif des micro-enseignements, c'est-à-dire un travail en laboratoire dans des conditions de simulation. Toutes les facultés ont suivi. Les étudiants partent avec leur DVD de leçons qu'ils peuvent visionner régulièrement avec le superviseur afin d'en faire une analyse réflexive. Ce n'est pas noté, mais si c'est catastrophique, l'étudiant abandonne en disant « je ne suis pas fait pour ça ». C'est un outil précieux qui fait prendre conscience que ce n'est pas naturel d'enseigner, qu'il faut beaucoup préparer.*
- *Les coordinateurs de stages sont des enseignants en fonction, ils sont rémunérés pour assurer le suivi des stages et les travaux pratiques. Une visite de stage est filmée, l'entretien post-stage se fait avec l'étudiant sur base du DVD.*

Constat aussi d'un décalage croissant entre le mode d'organisation de la FIE ainsi que son contenu et le profil du public.

- *Effectivement le public AESS se modifie, ce sont de plus en plus des gens extérieurs à l'enseignement, âgés de trente-cinq ans et plus, qui décident de devenir enseignants. Ils sont médecins, ingénieurs, cadres de banques, etc. Beaucoup enseignent déjà. C'est un vrai choix de leur part : ils renoncent à de bons salaires pour enseigner. Ce n'est pas un deuxième choix mais ce ne sont pas forcément les meilleurs éléments pour l'enseignement.*
- *L'hétérogénéité du public est un point fort, mais elle a aussi ses inconvénients. Les étudiants inscrits en Master didactique se retrouvent dans les cours avec une majorité de gens déjà diplômés qui font l'AESS. Ce sont des profils très différents en termes d'âge mais aussi en termes d'expérience professionnelle, ce qui compte beaucoup, tant pour la forme que pour le contenu des cours, en particulier les cours de psychologie, de pédagogie, de sciences humaines.*
- *En sciences, la majorité du public AESS est postmaster. C'est un profil tout à fait différent de celui d'avant Bologne. L'hétérogénéité du public entrant en FIE est de plus en plus forte, ce qui a un impact sur les modalités d'organisation de la formation et son contenu. Il serait nécessaire d'organiser la FIE en horaire décalé pour permettre au public qui travaille d'accéder à la formation. Une telle offre en horaire décalé implique de dédoubler la formation, donc le staff.*
- *Les difficultés rencontrées concernent surtout l'AESS et sont principalement dues à la pluralité des publics. Une partie des étudiants a une maitrise faible de la discipline. Dans le cadre actuel et avec les moyens disponibles, il est difficile d'imaginer des améliorations sensibles qui répondent à ces difficultés.*

Pour ce qui concerne la formation CAPAES, le jugement est très partagé. Elle suscite la perplexité dans les universités qui l'organisent en solo alors que celles qui la développent en partenariat avec l'EPS, chaque fois selon des modalités spécifiques, se disent très satisfaites.

- *L'organisation du CAPAES en partenariat avec l'EPS fonctionne bien, l'université assure les cours théoriques et l'EPS la supervision pratique. La supervision du dossier professionnel à soumettre au jury est faite par l'université. C'est la formation pédagogique la plus courte, on pourrait faire mieux. Le dispositif est curieux : on régularise des enseignants en fonction sans formation pédagogique en leur accordant 30 crédits comme l'AESS alors que le contenu de la formation n'est pas équivalent.*
- *Pour le CAPAES, la part octroyée à la didactique est une spécificité de notre université, et c'est un point fort. C'est l'existence du Centre, qui est un lieu où les didacticiens se rencontrent et peuvent discuter, qui l'a rendu possible.*
- *Le point faible du décret c'est la distinction opérée entre le public EPS et celui de l'université qui ne correspond pas à la réalité des HE mais obéit à une logique institutionnelle. L'université a revendiqué la formation de ses anciens étudiants et par défaut l'EPS doit former les autres ! Le partenariat EPS/université est fondé sur le principe que puisque les publics, les équipes pédagogiques et les objectifs sont identiques, il vaut mieux regrouper tout le monde, rassembler les expertises et construire ensemble un programme commun de qualité.*
- *Contrairement à d'autres opérateurs de formation qui considèrent le CAPAES comme un travail individuel avec l'apport de quelques cours théoriques, nous l'organisons comme une formation accompagnée avec l'opportunité de croiser les regards dans le cadre de séminaires d'intégration. Le titulaire du séminaire accompagne la réalisation du portfolio, c'est-à-dire du dossier professionnel soumis au jury.*
- *Le CAPAES est significatif de la tension entre logique formative et logique certificative. La création d'une formation pour l'obtention du titre offre l'opportunité d'enclencher un travail pédagogique en équipe au sein des HE, d'y introduire de l'innovation pédagogique. Le décret prévoit une supervision du stage par un collègue expérimenté. Mais c'est rarement le cas, faute de moyens financiers, et aussi de refus des collègues de participer à la formation.*
- *Le nombre de candidats reste élevé, environ 150 par an, car il y a de nombreux postes à pourvoir en HE et dans l'EPS. La motivation du public a évolué au fil du temps : au début, c'était essentiellement pour obtenir le titre. Aujourd'hui, c'est surtout une démarche d'identité professionnelle, une démarche de qualité. Il y a un effet CAPAES en HE : on parle pédagogie dans les salles de profs !*
- *L'évaluation externe de notre programme confirme les effets nets de la formation en termes de reconnaissance de l'importance de la pédagogie et des acquis individuels de formation. Le CAPAES permet d'amorcer un processus réflexif qui va se poursuivre, c'est une étape du développement professionnel.*
- *Il y a un embouteillage des dossiers à la Commission, mais celle-ci fonctionne bien. Il faut dire qu'elle est surveillée par les réseaux d'enseignement, les organisations syndicales et les opérateurs de formation !*
- *Le gros problème du CAPAES, c'est son financement. Pas de reconnaissance au niveau de l'université, donc pas de moyens, d'où problème de staff.*
- *La formation CAPAES vaut également 30 crédits alors que les contenus sont incomparables à ceux du Master ou de l'AESS. C'est ridicule !*
- *Les cours généraux sont identiques pour le CAPAES et l'AESS, mais la différence cruciale, ce sont les stages et leur encadrement. Dans l'AESS, c'est une vraie expérience enseignante dans le secondaire. Par ailleurs, le mélange des publics AESS et CAPAES pour les cours généraux n'est pas adapté parce que ces cours sont principalement destinés à des futurs enseignants dans le secondaire alors que les étudiants en CAPAES enseignent en HE à des adultes.*
- *Le décret CAPAES est décrié depuis le début : il faut être enseignant pour apprendre à l'être. L'encadrement par les formateurs chevronnés en HE est censé compenser. Mais cela ne fonctionne pas.*
- *Le CAPAES est une aberration complète. Il prétend conduire à un titre pédagogique, mais il faut être enseignant en fonction pour pouvoir s'y inscrire. C'est un jury constitué par la Communauté française qui certifie. L'université délivre une attestation, mais les personnes qui supervisent les stages pratiques sont choisies par les HE et ne sont pas rémunérées. C'est un cumul d'incohérence ! Faute de moyens, le programme est le plus léger possible, en tronc commun avec l'AESS.*
- *Cette formation suscite l'embarras parce que la formation pratique est assurée en HE mais c'est l'université qui délivre l'attestation, donc qui se porte garante. Il y a des HE qui sont très raides : les collègues évaluent les collègues. Ok mais comment ?*
- *L'organisation actuelle du CAPAES est très critiquable. 120 heures de formation généraliste, sans moyens. Le fonctionnement du jury est édifiant !*

3.2.3. Dans les Écoles supérieures des Arts

Nouveaux venus dans le champ de la FIE, à l'exception de l'unique ESA qui organise un AESI en musique depuis très longtemps, les directeurs et enseignants se disent satisfaits de ce changement tout en émettant des critiques acerbes sur les modalités de financement de cette formation[43]. Plaisir de faire, d'inventer, de créer une nouvelle filière, mais atténué par le manque de moyens, parfois compensé par l'institution sur fonds propres, et le manque de temps.

- *L'agrégation en ESA est financée au nombre de diplômés donc dans une logique ex-post. Le financement est dérisoire : 0,04 unité encadrement par étudiant. C'est un système pervers à deux titres : il pousse à faire du chiffre (certains le font), donc à diminuer le niveau d'exigence, car les effectifs étudiants sont très variables d'une année à l'autre ce qui engendre une insécurité financière permanente.*
- *Le point négatif c'est le statut précaire des profs : on a un statut de conférencier à perpète ! Pas rémunérés au barème enseignant, pas d'ancienneté et prestations le soir parce que le public ne viendrait pas si la formation était organisée en cours du jour. L'organisation de l'AESS prend beaucoup de temps, exige beaucoup de travail bénévole, ce qui à long terme est négatif en termes de motivation.*
- *On a créé ce qu'on a voulu après avoir planché dessus pendant un an pour arriver aux objectifs fixés. Grand plaisir de coordonner cette formation, on se réunit souvent. On est parti de rien, et nous avons pu créer la FI que l'on voulait. On a été entendu, on nous a fait confiance. On peut prendre des risques, innover et ça, c'est formidable.*
- *L'équipe enseignante est composée de profs à la personnalité très différente, c'est le point le plus fort, les étudiants étant confrontés à une diversité de profils enseignants ce qui les oblige à construire le leur. C'est la 6e année académique, la formation est maintenant en rodage, formation complète à la fois théorique et pratique, avec au cœur des séminaires réflexifs. Importance de l'ouverture à d'autres mondes que celui de l'enseignement conventionnel, par exemple l'enseignement spécialisé.*
- *Le suivi des stages consomme beaucoup de temps, plus que prévu, et comme il n'y a pas de moyens financiers, c'est encore du bénévolat !*
- *La supervision des stages se fait par des profs d'ateliers qui, pour la plupart, n'ont jamais enseigné dans le secondaire. Ils ne sont pas payés pour ce boulot, ils le font bénévolement, en plus de leur charge de cours.*

Comme à l'université, le déséquilibre en termes de crédits et de charge de travail est défavorable au choix du Master à finalité didactique.

- *Il y a peu de candidats au Master didactique parce que c'est très difficile et très lourd : 30 crédits AESS et 30 crédits projet artistique en comparaison aux 60 crédits pour le seul projet artistique dans un autre Master. Le jury a le même regard et la même exigence pour un projet artistique de 30 ou 60 crédits ! Ceux qui le font étalent sur 2 ans, donc font 6 ans en tout ! Raison pour laquelle la plupart font un Master à finalité spécialisée puis viennent chercher l'AESS après.*
- *La masterisation en ESA est une excellente chose. Mais cela se passe dans un contexte institutionnel tel qu'il y a le risque d'uniformisation académique, c'est-à-dire le risque que in fine tout s'organise à l'université ou sur le modèle universitaire. Le schéma académique agit comme un rouleau compresseur.*

3.2.4. Dans l'Enseignement de Promotion Sociale

Le décret créant le CAPAES existe depuis 2002. De tous les acteurs de la FIE, les formateurs en EPS sont de loin les plus consensuels, tant au cours des entretiens en petits groupes qu'au cours de l'analyse en groupe consacrée à ce volet de la FIE. Les formateurs soulignent la pertinence de la formation CAPAES, les taux de réussite élevés, mais ils relèvent aussi une série de problèmes relatifs à la motivation du public. Des difficultés d'ordres organisationnel et institutionnel sont également évoquées.

- *Le point fort de « ces étudiants », c'est qu'ils sont déjà enseignants lorsqu'ils commencent la formation.*
- *C'est plus une obligation qu'un souhait de s'enrichir : 75 % s'inscrivent uniquement pour des raisons administratives. Ils viennent pour obtenir le titre et avoir la revalorisation barémique.*
- *La motivation initiale est souvent administrative et barémique. Mais au terme de la formation, ils reconnaissent qu'ils ont appris des choses.*
- *Il y a deux profils à l'entrée : les détenteurs et les non détenteurs d'un titre pédagogique. Difficile de remettre ces derniers à niveau en seulement 60 heures. C'est aberrant quand on sait que la formation pédagogique en CAP est de 400 heures !*

[43] Dans l'avis n°87 du 25 mai 2010 relatif au financement de l'agrégation, le Conseil supérieur de l'enseignement supérieur artistique (CSESA) « demande avec insistance » que « l'octroi de 0,04 équivalent temps plein par étudiant diplômé l'année académique précédente, soit l'équivalent de 24 heures annuelles d'un enseignant sous statut de conférencier », soit revu à la hausse. Il estime en effet que « l'encadrement prévu est très largement insuffisant pour permettre aux écoles d'organiser la formation de façon satisfaisante. »

- *Pour les personnes qui ont déjà un titre pédagogique la formation CAPAES relève plus de la formation continue, car elle permet de faire le point et d'exploiter son expérience. Le paradoxe pour les personnes qui ne disposent pas de formation pédagogique de base, c'est qu'ils désirent suivre la formation rapidement pour disposer des outils dont ils ont besoin, mais comme ils viennent d'entrer dans le métier, ils sont submergés, donc dans l'incapacité de faire la formation sérieusement.*
- *Il y a une incohérence dans la rémunération des formateurs. La revalorisation barémique d'un MFP diplômé du CAPAES n'est pas la même que celle d'un MA diplômé du CAPAES. Le pourcentage est différent.*
- *La plus grande absurdité du CAPAES est que les candidats ne peuvent pas défendre oralement leur dossier professionnel devant la Commission.*
- *Les dossiers professionnels constituent des réflexions pertinentes sur les méthodes d'apprentissage, mais ce savoir est perdu car le dossier, classé confidentiel, est archivé dans une armoire de la Commission. Il y a une perte d'outils qui pourraient améliorer le fonctionnement des institutions et des groupes d'enseignants.*
- *Le point faible du CAPAES, c'est l'absence de formation spécifique pour les formateurs d'enseignants, comme si enseigner comme MA dans une catégorie pédagogique d'une HE était équivalent aux autres activités d'enseignement des MA en HE. Il y a une spécificité de la formation de formateur d'enseignant qui n'est pas reconnue.*

La charge de travail est importante et l'encadrement des formateurs en HE est jugé défaillant.

- *La HE doit désigner deux MA au sein de son équipe pédagogique pour encadrer le collègue qui suit la formation et l'aider à rédiger le dossier professionnel. Mais le suivi n'est pas ce qu'il devrait être. Il y a des HE où aucun accompagnement n'est fait. C'est une obligation légale, mais elle n'a pas été accompagnée de moyens. L'accompagnateur n'est pas rémunéré, il le voit donc comme une charge supplémentaire.*
- *Il est vrai que l'accompagnement en HE est défaillant voire inexistant. Cela commence à s'améliorer, mais les moyens restent très faibles. L'accompagnateur désigné dans la HE dispose d'un dixième de temps pour s'occuper des formateurs qui suivent le CAPAES. C'est trop peu !*
- *Le rôle et les modalités de choix de l'accompagnateur ne sont pas assez définis. De plus, les accompagnateurs désignés en HE n'ont pas suivi la formation.*
- *Le CAPAES représente une charge de travail énorme.*

Concernant la formation CAP, qui n'a pas été réformée, des étudiants proposent des aménagements, surtout en termes horaires, du fait des difficultés récurrentes de combiner activité professionnelle et formation, particulièrement durant la période de préparation et de prestation des stages. Les formateurs sont quant à eux confrontés à la pénurie de places de stages et à la réticence des maitres de stages (MS) d'accueillir des stagiaires. L'hétérogénéité des publics, source de richesse, n'est pas toujours facile à organiser.

- *L'EPS est l'école de la seconde chance. Des personnes ne possédant pas de CESS peuvent s'inscrire à la formation CAP.*
- *Le système modulaire est un des points forts de la formation CAP. Les étudiants peuvent choisir le nombre de modules qu'ils désirent suivre par année selon leurs disponibilités. Ils peuvent étendre la formation sur une durée de 10 ans s'ils le souhaitent.*
- *La diversité disciplinaire des étudiants du CAP enrichit l'échange entre formateurs et étudiants mais les formateurs ont parfois des difficultés à gérer une classe hétéroclite car ils doivent délivrer une leçon à des étudiants qui ont des bagages très différents.*
- *La formation CAP a été oubliée lors de la réforme concernant la rémunération des MS. Les MS qui accueillent des étudiants en CAP ne reçoivent aucune rémunération. Si, pour un cours de psychologie, un MS a le choix entre un étudiant en agrégation (psychologie) et un étudiant en CAP (assistant social), il choisira le futur agrégé. Les formateurs n'ont jamais réussi à modifier cette réforme.*
- *Les étudiants apprécient des cours accessibles et concrets, mais ils ont tendance à rejeter les cours abstraits. Nous partons donc de cas concrets vers la théorie pour tendre vers la réflexivité.*

La maitrise insuffisante de la langue française et, parfois, celle des compétences disciplinaires, est pointée par les formateurs.

- *Il y a des personnes qui ne maitrisent pas leur travail, qui sont dépassées car elles ne se sont pas mises à jour.*
- *Il y a un rajeunissement de la formation. Ces étudiants prétendent devenir enseignants, mais ils n'ont pas ou très peu d'expérience en dehors des stages.*

- *Les étudiants ont un niveau insuffisant en français. Cela pose surtout problème pour les titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur car leur formation CAP ne délivre pas de cours de français.*
- *Le niveau de maitrise de la langue française des étudiants est catastrophique lors de leur entrée dans la formation.*
- *Il y a deux types de profils étudiants. Il y a des personnes qui sont déjà dans l'enseignement lorsqu'elles débutent la formation (les articles 20) et d'autres qui sont totalement extérieures, par exemple, un mécanicien qui veut se réorienter vers l'enseignement.*

3.3. UNE FORMATION PROFESSIONNALISANTE ET QUI DOIT LE RESTER

Tous les acteurs s'accordent pour considérer que la dimension professionnalisante est le point le plus fort de la FIE, sa véritable marque de fabrique, surtout en HE. Soit selon les formules les plus souvent utilisées, l'articulation systématique de la théorie et de la pratique, le va-et-vient permanent entre connaissances théoriques et expérimentations pratiques, dans tous les cours et pour toutes les matières. C'est la « transposition didactique », c'est-à-dire la transformation d'un savoir expert en un savoir enseignable dans un contexte scolaire. Les enseignants déclarent consacrer beaucoup de temps à opérer cette transposition dans leur enseignement et à apprendre à le faire à leurs étudiants. La théorie est et doit toujours être transférée aussi bien dans les cours et travaux réalisés que dans le suivi, l'encadrement et les séminaires post-stages.

Dans chacun des types de FIE, des dispositifs spécifiques préparatoires aux stages sont mis en place, par exemple les micro-enseignements à l'Université et les séminaires en ESA. En HE, on souligne l'opposition au modèle universitaire.

- *Ce n'est pas une formation de type universitaire, académique, et cela ne doit pas le devenir.*
- *Le point fort à conserver c'est la formation professionnalisante, l'articulation stages et apports théoriques tout au long et dès le début de la formation, dans la perspective de développement du praticien réflexif (avec une insistance sur les trois axes : enseignant maitre instruit, pédagogue et praticien), la supervision des étudiants, un programme d'études intégré, avec une insistance sur les connaissances disciplinaires, pédagogiques et le savoir faire.*
- *Le point fort c'est l'ancrage dans la pratique avec l'AFP qui est la bonne chose de la réforme. Le caractère professionnalisant de la FIE place les étudiants d'emblée dans le projet professionnel pas seulement parce qu'il y a alternance de stages et de cours théoriques mais aussi parce qu'il existe des cours de pratique dans le curriculum et que les cours théoriques sont articulés avec la pratique. Il y a une didactique de l'enseignement basée sur l'isomorphisme.*
- *L'articulation théorie/pratique est la spécificité de la FIE en HE. C'est capital pour que les étudiants, surtout ceux du préscolaire, intègrent les connaissances théoriques. Ce n'est qu'en les vivant que les savoirs prennent sens et mènent à une pratique de qualité, efficace et pertinente.*

Dans les universités, l'appréciation est très variable. Dans certains cas, l'articulation théorie/pratique est mise exergue comme un point fort, alors que dans d'autres cas on insiste sur la difficulté d'articuler la formation disciplinaire avec la formation didactique. C'est la double question du statut de la didactique dans la hiérarchie des savoirs et des disciplines scientifiques, et de la formation didactique des professeurs d'université.

- *La Faculté donne la part belle à la formation pratique, notamment les stages, dans le cadre de la pratique disciplinaire. Collaboration étroite entre enseignants des cours de méthodologie pour les différentes disciplines avec les enseignants de terrain et les formateurs en HE qui jouent le rôle d'observateurs et d'évaluateurs des stages effectués dans les écoles. Les étudiants en Master didactique maths peuvent renforcer leur formation didactique disciplinaire au travers des mémoires de fin d'études ou de projets intégrés. Plusieurs enseignants évaluent différemment les étudiants de la finalité didactique en leur proposant comme évaluation la rédaction de travaux exploratoires de vulgarisation de la matière enseignée dans les cours afin de montrer à des élèves du secondaire les liens entre leur programme et des sujets plus proches de la recherche.*
- *On ajoute un petit wagon à un train d'enseignement universitaire qui n'est pas du tout « didactisé ».*
- *La formation à la recherche des étudiants qui font le Master didactique est insuffisante, il n'existe pas d'espace de formation pour cela ; il n'y a pas de didacticiens dans les commissions doctorales disciplinaires.*

- *La plupart des profs d'université n'ont pas compris le sens de l'intitulé Master à finalité didactique. Les profs n'ont pas changé un iota à leurs cours, ils n'ont rien fait de spécifique pour la formation didactique des étudiants.*
- *Les cours de section devraient être orientés vers les besoins professionnels des futurs enseignants. C'est loin d'être le cas. Insuffisance du recoupement entre formation didactique et disciplinaire.*
- *Le point faible, c'est qu'il faut se battre pour la reconnaissance des didacticiens dans les carrières d'enseignants et pour stabiliser les équipes.*
- *La reconnaissance institutionnelle est cruciale. Indispensable aussi d'avoir un réseau de collaboration dans l'enseignement secondaire, de conserver des liens étroits avec les enseignants dans les écoles.*

En EPS et en ESA, formateurs et enseignants tiennent le même discours qu'en HE.

- *Dès le début, on veut qu'il y ait mise en situation concrète donc en activité, logique aller-retour stages et cours. On insiste sur la mutualisation pour contrer la solitude du métier d'enseignant. Le métier s'opère dans un collectif, c'est particulièrement important pour des artistes qui sont aussi très solitaires.*
- *L'analyse réflexive est le leitmotiv de la formation CAPAES.*
- *L'aspect pratico-pratique de la formation attire beaucoup de personnes en recherche d'outils concrets pour pouvoir enseigner. Il y a des licenciés qui préfèrent venir suivre le CAP alors que l'agrégation existe pour eux.*

Lors des entretiens, des étudiants en CAP ont tenu un discours nettement plus critique sur « le lien au terrain » de leur formation. Ils notent un décalage entre leur expérience d'enseignant et la formation reçue de la part de formateurs « qui ne veulent rien entendre, ne veulent que du socio-constructivisme ».

- *Le socle de compétences est illisible, les formateurs n'appliquent pas ce qu'ils disent, donnent des cours trop théoriques, enseignent des pédagogies peu applicables pour des cours techniques.*
- *Les formateurs prônent l'exemple de l'école parfaite, mais cela ne se passe pas comme cela sur le terrain ! Il faudrait qu'ils continuent à enseigner dans les écoles pour que leurs cours soient plus réalistes.*
- *Les pédagogies vues aux cours sont difficilement applicables pour les cours techniques. Par exemple, il n'est pas aisé de réaliser une leçon d'électricité ou de soins infirmiers avec la pédagogie du travail en groupe.*
- *On nous apprend à faire de belles leçons mais dans la réalité c'est au feeling.*
- *Heureusement, il y a des étudiants, déjà enseignants en fonction, qui peuvent nous montrer la réalité du terrain !*
- *On parle de la classe idéale. Je suis enseignant en fonction et obligé de m'auto-former au quotidien sur le terrain. Mon directeur m'a dit : Oublie tout ce que tu as appris à la formation !*
- *La formation manque de prise avec le réel et elle ne prend pas en compte les facteurs exogènes. Les types de leçons présentées sont destinés à des élèves modèles.*
- *C'est une formation utopiste ! Soit on va trop en profondeur dans la matière, soit on ne va pas assez loin.*
- *Il nous manque un sociologue, une personne de terrain experte en sciences sociales pour nous aider à gérer la diversité du groupe.*
- *Il faut faire son marché parmi les pédagogies vues au cours car le public sur le terrain ne correspond pas au public présenté en classe.*

Une titulaire récente de l'AESS en ESA, estime que le décalage entre la formation et la pratique est inévitable.

- *Il n'y a pas qu'un décalage entre la formation et le terrain, il y a aussi du décalage entre toutes les pratiques sur le terrain. Entre ce qu'on nous enseigne et ce qu'on finit par faire. Ce décalage n'est-il pas inévitable ?*

La formule « on enseigne comme on voudrait qu'ils enseignent », convergente au cours des entretiens et des analyses en groupe sur la FIE en HE, a cependant été atténuée par une minorité d'enseignants, tandis que les étudiants se permettaient de diverger de façon plus tranchée. Des enseignants ont ainsi mis un bémol en disant que cette transposition didactique était loin d'être pratiquée de façon systématique, par tous les enseignants, dans tous les cours. Lors d'une analyse en groupe, le « credo didactique » a été questionné : l'articulation théorie/pratique relève plus du registre de l'affirmation que de la démonstration. C'est une conviction.

- *Le monde enseignant fonctionne sur des convictions, mais sur quoi sont-elles fondées ? Quand on gère des réunions de profs, on n'en sort pas, parce que chacun est convaincu. Notamment la conviction que l'on développe des compétences. J'aimerais bien en avoir la preuve. Quelles compétences ? On manque franchement de professionnalisme. On bricole beaucoup.*

- *C'est la question des croyances des professeurs par rapport aux pratiques.*
- *On n'a pas suffisamment réfléchi au lien entre théorie et pratique qui est une vraie difficulté pour les étudiants. La difficulté est double. Premièrement, nous les MA, nous avons la difficulté d'apprendre à apprendre. Nous avons appris par imitation pendant des siècles, selon le modèle universitaire cognitif et théorique. Or en HE ce n'est pas ce qu'on fait, et il y a là un truc invraisemblable, ce que nous faisons en HE nous le faisons sans qu'on sache bien dire ce que c'est et comment on le fait. Il y a un gros effort à faire de ce côté.*
- *La notion d'apprentissage est difficile à faire comprendre.*
- *Faute de temps, de disponibilité intellectuelle, de collaboration et de coopération entre enseignants, nous exigeons de nos étudiants qu'ils fassent en classe ce que nous ne faisons pas avec eux.*
- *Il y a une réelle difficulté à transférer la théorie dans la pratique donc à concilier le point de vue de l'enseignant et celui de l'étudiant, à faire le lien entre théorie et pratique.*
- *Les étudiants évaluent notre enseignement (notre miroir) et la plupart disent que l'articulation ne fonctionne pas dans notre HE.*
- *Il faut garder confiance en nos pratiques mais en les interrogeant autrement, de façon collégiale.*
- *Derrière ce problème d'articulation théorie/pratique, réside le fait que les acteurs de la FI ne se parlent pas assez, en particulier les psychopédagogues/généralistes d'un côté et les disciplinaires de l'autre. Concrètement tout est mis en place et organisé à l'université comme en HE plus dans une logique de juxtaposition des interventions que d'articulation des compétences. Tant que l'on aura d'un côté des psychopédagogues qui parlent de l'école idéale et des profs de discipline qui parlent de ce qui se passe en classe, en ne s'interrogeant pas sur les concepts transversaux, on restera face à une difficulté d'articulation.*

Le fonctionnement sur des convictions, des valeurs et non sur des compétences, qualifié de « bricolage », a suscité de l'opposition et un plaidoyer pour la rigueur, l'expertise, la théorisation de la pratique enseignante et les activités de recherche des enseignants en HE. Au point de vue qui veut qu'on ne travaille pas suffisamment sur le métier au sens technique, un second type d'opposition a émergé selon laquelle « les élèves ne sont pas des machines à apprendre », raison pour laquelle la logique des compétences est réductrice, de même que le système d'évaluation qui en découle. Divergence complétée par une troisième opposition sur la tendance, dans le monde enseignant, à osciller entre la surestimation, le narcissisme et la sous-valorisation.

Lors d'une autre analyse en groupe rassemblant des inspecteurs, conseillers pédagogiques et chefs d'établissement, l'articulation théorie-pratique dans la formation initiale et dans la pratique du métier a aussi été discutée. A ainsi été soulignée la nécessité de renforcer les connaissances, expériences, compétences des étudiants en matière de diagnostic, d'analyse, de retour critique, afin qu'ils puissent mieux faire face à la diversité des publics, des situations, des écoles, des milieux sociaux. La formation initiale rend-elle les futurs enseignants capables d'affronter et de comprendre cette diversité ? Faut-il plus ou moins de stages, plus ou moins de théorie, ou une autre théorie ? Ou d'autres modalités d'acquisition des connaissances, par exemple, des intervenants externes dans les stages ou en HE ? La qualité des formateurs en HE et à l'université a aussi été questionnée, en rappelant la corrélation établie entre augmentation de la qualité de l'enseignement et augmentation de la qualité des enseignants. « Il y a des études très positives qui présentent les systèmes éducatifs les plus performants à travers le monde, notamment le rapport McKinsey, qui met en évidence que l'amélioration de la qualité de l'enseignement va avec l'amélioration de la qualité des enseignants, soit une formation beaucoup plus poussée et plus longue que la nôtre assortie d'une revalorisation salariale et sociale. »

Quant aux étudiants, ils se plaignent de « cours théoriques ennuyeux » enseignés sans mise en perspective pratique et sans explicitation des usages possibles dans leur futur métier. Le problème de la transposition didactique semble surtout se poser pour les disciplines des sciences humaines et sociales (psychologie, sociologie, philosophie, concepts spécifiques de la pédagogie et des didactiques). Ces « savoirs pour enseigner », comme les appellent les spécialistes, sont indispensables à l'enseignant pour la préparation et la planification de son enseignement et fonder ses décisions et ses actions pédagogiques et didactiques. Également pour analyser, « après coup », les situations d'enseignement,

saisir les processus d'apprentissage, de motivation, de dynamique psycho-sociale, d'exclusion ainsi que les enjeux anthropologiques et sociétaux sous-jacents, de façon à fonder des interventions futures adéquates. Lors des tours de table, se trouve interrogée la capacité des enseignants de rendre les théories et concepts des sciences humaines et sociales enseignables et de les transférer à la pratique. En conséquence, l'utilité de ces « savoirs pour enseigner » n'est pas perçue par les étudiants, ils leur semblent éloignés des pratiques avec les élèves dans les classes.

Les étudiants déplorent que le contenu de la FIE varie selon les formateurs et les écoles, et ils soulignent les problèmes de visibilité, de disparité, d'application et d'interprétation des programmes et des intitulés de cours.

- *Dans le décret, les intitulés de cours sont très larges, par exemple « gestion de groupe ». Il y a beaucoup de cours qui pourraient mener à des pratiques et des réflexions approfondies mais vu que c'est dit de manière très large, chaque formateur l'interprète à sa façon.*

Ils mentionnent aussi des professeurs qui ne donnent pas cours et demandent aux étudiants de réaliser des travaux « pour les encourager à la recherche et au travail en autonomie. » C'est l'objet du récit *Les élèves font le cours* d'un étudiant de 3e année AESI Éducation physique.

> *Le prof d'histoire des grands courants pédagogiques étant, disait-on, une sommité, je pensais recevoir un cours ex-cathedra sur les différentes approches pédagogiques au cours des siècles passés. Mais il a décidé que le cours serait uniquement composé de travaux en groupe illustrant chacun un courant pédagogique. Il nous a distribué un formulaire de sept pages avec l'ensemble des consignes, il nous a donné le choix de travailler pendant les heures de cours ou en dehors. On ne l'a jamais vu. Nous avons présenté nos travaux sans que le prof ne vérifie rien et nous avons dû étudier les exposés que le MA n'avait ni corrigés ni commentés. Le même scénario s'est déroulé pour le cours d'éducation à la santé.*

Au premier décalage avec la réalité de terrain, souligné par les étudiants du CAP, s'ajoute celui qui semble grever la FIE en HE : le décalage entre les attentes des étudiants qui veulent recevoir un « cours matière » et celles des formateurs qui veulent que les étudiants cherchent par eux-mêmes. Les étudiants souhaitent que l'enseignant – étant réputé expert dans le cours qu'il enseigne – leur communique son savoir alors qu'il les pousse à être en position de recherche et à s'autonomiser. Les étudiants ont pour objectif premier de décrocher un diplôme d'enseignement supérieur, ils sont dans « l'identité » voire le « métier » d'étudiant, alors que les formateurs les considèrent avant tout comme de futurs enseignants, des professionnels en devenir.

- *En tant qu'étudiante, je constate la difficulté de concilier les deux facettes : je suis étudiante en régendat mais aussi une professionnelle en stage.*
- *On oublie que ce sont des étudiants et on les traite comme des instituteurs. C'est la dérive du système : les étudiants sont là pour réussir des études, décrocher un diplôme, et pas pour apprendre un métier.*
- *Les étudiants sont des jeunes de 19-20 ans à qui nous demandons beaucoup trop. Il faut les prendre là où ils sont.*
- *Ces jeunes qui entrent en HE ne sont pas encore des adultes. Il y a une dernière étape du passage à l'adulte qui s'accomplit chez nous. On observe un changement radical en trois ans.*

Les attentes et exigences des uns et des autres ne sont pas en correspondance. Le formateur d'enseignant est-il un accompagnateur ou un détenteur de savoirs ? L'idéal serait d'être les deux, d'osciller de l'un à l'autre, au gré des besoins de l'étudiant, mais cet idéal existe-t-il ? La confusion entre les attentes de l'étudiant et celles de l'enseignant se retrouve aussi dans le champ de l'évaluation. La FIE est vue comme floue et brouillonne par certains qui estiment qu'en tant que processus collectif elle doit être organisée autour d'objectifs communs et explicites à atteindre. Pour d'autres, ce flou est justifié par la diversité des besoins de chacun, l'apprentissage relevant d'un processus individuel.

De fil en aiguille, le récit *Les élèves font le cours* conduit les étudiants qui l'interprètent à interroger les usages et l'application de la théorie du socioconstructivisme. Ce qui rejoint la proposition de récit *Psychopédagovide* d'un étudiant en 3e année AESI Mathématiques, qui explique : « Ce terme est un jeu de mot utilisé pour illustrer l'inconsistance du cours de psychopédagogie. À l'image d'une coquille vide,

les différentes théories comme le socioconstructivisme sont exposées mais le fond n'est ni commenté, ni débattu. En fin de formation, les étudiants ne maitrisent pas ces méthodes d'apprentissage et ils ne se sentent pas capables de les appliquer dans leurs futures classes. » À partir du récit *Dessine-moi un blason* d'un étudiant en 2e AESI Sciences économiques appliquées, qui interroge le caractère jugé infantilisant d'un outil pédagogique destiné à construire l'identité enseignante, c'est encore l'approche socioconstructiviste qui est discutée :

> *Après un échec à l'université, je décide de faire un régendat en sciences économiques. J'entame ce graduat avec enthousiasme car j'ai toujours désiré être enseignant. Ma motivation est très vite retombée à l'occasion de la présentation du cours de psychopédagogie durant la journée d'accueil. Les MA nous ont demandé d'apporter des crayons de couleur, une paire de ciseaux, des photos de magazines, pour la réalisation d'un blason censé nous représenter (caractéristiques, passions, angoisses, etc.) et qui va servir d'outil durant toute la formation pour débattre de l'identité enseignante. J'ai éprouvé un grand malaise car ce moyen infantilisant représente ma première confrontation avec le métier d'enseignant. Cela illustre aussi la déconsidération des formateurs envers l'étudiant qui n'est pas considéré, dans les matières disciplinaires et pédagogiques, comme étant en enseignement supérieur. Les formateurs n'exposent pas assez de matières, ils restent essentiellement en surface, les cours sont des coquilles vides, et il y a un déséquilibre entre les matières pédagogiques et disciplinaires.*

Ce n'est pas tant l'intérêt de la théorie qui est mis en question que son statut de doctrine pédagogique et l'incohérence, voire l'inconsistance de ses usages en FIE.

- *Lorsque l'on sort des humanités et que l'on entre en HE, on est abassourdi par un tas de connaissances pédagogiques. On ne sait pas comment les mettre en pratique. La question n'est pas le moment des stages dans l'année mais l'accompagnement durant ces stages qui n'est pas assez conséquent.*
- *Nous savons que la méthode socioconstructiviste ne pourra pas être acceptée par tous en primaire et en secondaire. Or, elle est imposée comme un postulat dans beaucoup de HE. Il est préférable de prôner et d'exemplifier la diversité des pédagogies.*
- *On nous dit de devenir des praticiens réflexifs. Je sais réfléchir, mais la question est : comment dois-je réfléchir ? Le problème c'est que je ne suis pas un praticien réflexif pour les formateurs car je ne réfléchis pas comme les formateurs le voudraient.*

Un autre récit intitulé *On fait quoi ?* met également en évidence les malentendus et incompréhensions réciproques entre le monde des enseignants et celui des étudiants, ainsi que le découvre une directrice de catégorie pédagogique.

> *Un collègue m'a transmis ce matin un courriel d'un ex-étudiant, aujourd'hui jeune enseignant, dans lequel il critique la formation qu'il a reçue et déplore la quantité de savoirs et de méthodes qu'il a dû apprendre. Il écrit : « Salut à tous. Je suis un jeune instituteur primaire. J'ai obtenu mon diplôme fin juin. Quand je suis arrivé en première année à l'école normale et que l'on m'a présenté les socles de compétences, je me suis demandé où j'étais tombé. Ces socles de compétences ne sont pas du tout pratiques, et nos professeurs eux-mêmes avaient (et ont sans doute encore) bien du mal à les utiliser. J'ai eu l'occasion de feuilleter d'autres programmes, plus anciens, et je peux vous dire que c'était bien plus clair avant. Pourquoi toujours vouloir changer ce qui fonctionne ? Et ce socioconstructivisme qui nous pousse à trouver des mises en situation qui finalement n'ont plus rien de naturel ? Je suis (comme beaucoup ici sans doute) un enfant de l'enseignement « frontal ». Je pense être assez « compétent » lorsqu'il s'agit par exemple de lire, écrire et calculer. Les instituteurs ne devraient-ils pas avoir le choix de travailler selon la méthode qui leur convient le mieux ? Le socioconstructivisme vise, en principe, à donner plus de chances aux élèves moins « doués ». Vaste blague. Parlons aussi de méthodes de lecture et particulièrement de la méthode globale. J'ai appris à lire avec des ba, be, bi, bo, bu et je pense que je m'en sors plutôt bien. Nous sommes censés utiliser une méthode qui vient d'être interdite chez nos voisins français et qui le sera sans doute aussi chez nous dans quelques années. Là aussi, cela vise à donner plus de chance à tous, mais comme pour le reste, au départ, les enfants n'ont pas tous le même potentiel et certains s'en sortiront mieux que d'autres quelle que soit la méthode utilisée. En conclusion, premièrement, je suis pour la liberté de l'enseignant aux niveaux des méthodes utilisées. Deuxièmement, il serait temps que l'on puisse travailler avec un programme qui nous permette de savoir exactement ce que l'on doit voir et à quel moment le voir. La fin des compétences serait une excellente chose. PS : je remplace actuellement une enseignante de 1-2 primaire avec laquelle je n'ai pas eu de contact, et je peux vous dire qu'un tel programme me serait d'un précieux secours. » Mon collègue me demande : On fait quoi ?*

Convergences de vues, dans l'interprétation du récit, pour souligner l'ampleur de l'imbroglio de la communication entre formateurs et étudiants concernant les fondamentaux de la FIE mais aussi la difficulté d'interroger et transformer les représentations du métier ainsi que d'évaluer les compétences acquises à l'issue de la formation. L'étudiant a-t-il rusé pour obtenir son titre ? Comment se fait-il que les formateurs n'aient rien remarqué ? La compétence des formateurs est-elle remise en cause ?

- *Il faut déconstruire une représentation professionnelle pour reconstruire autre chose.*
- *Il faut être capable de sélectionner parce ce que tout le monde ne peut pas enseigner !*
- *Il ne faut pas avoir peur de jouer la sélection.*
- *Beaucoup sont motivés au métier d'enseigner mais pas motivés par leurs études.*
- *Sommes-nous capables en HE aujourd'hui de former à toutes les compétences attendues des enseignants ?*
- *Dans la FIE, qui fait quoi ? Quelle est la place de l'étudiant ? Quelle initiative ? Quand décide-t-il d'être enseignant et de la démarche pour le devenir ? C'est l'école qui définit la norme, la valeur de ce qu'est un prof, on l'impose aux étudiants, et il faut qu'ils suivent. L'étudiant est alors un consommateur de formation, un client.*
- *C'est la question du recrutement pour la formation en baccalauréat instituteur. C'est la facilité d'accès à cette formation, ce qui pose un problème de rigueur. En 1re année, rares sont les étudiants qui ont la vocation.*
- *Les enseignants considèrent souvent que les problèmes d'apprentissage chez les élèves ou les étudiants relèvent de causes externes à leur pratique. Ils ne remettent pas en cause leurs méthodes, n'examinent pas si cela provient d'une mauvaise compréhension, de méthodes d'explication inadaptées à l'élève. L'enseignant a du mal à se remettre en question car il n'est pas formé pour comprendre objectivement les causes du problème de compréhension.*

Le récit *Parcours professionnel* d'un formateur CAP et enseignant dans l'enseignement qualifiant est une « success story », illustrant le parcours du combattant de cet élève en difficulté, échoué dans l'enseignement professionnel, devenu mécanicien automobile, passé par l'enseignement de promotion sociale pour acquérir le CAP et enseigner dans l'enseignement qualifiant. Le CAP lui a ouvert la voie au Master en sciences de l'éducation à horaire décalé, grâce auquel il est devenu directeur d'école. Il raconte son histoire, moins pour se pousser du col, que pour mettre en lumière la ruse qui a sous-tendu une partie de son itinéraire.

> *La formation CAP reste très abstraite pour moi. Cette expérience constitue le 2e choc entre ma formation de base et les aptitudes à posséder pour suivre le CAP. J'ai dû activer des ressources externes pour m'aider dans la rédaction des travaux et j'ai obtenu le CAP. Mais j'avais envie d'approfondir ma réflexion sur la psychopédagogie. Je rentre alors le dossier pour débuter le Master en sciences de l'éducation. Je demande à quelqu'un de l'écrire pour moi sur base de mes idées. Lors de l'examen, je dois faire une synthèse, mais je ne comprends pas le texte. La personne qui me fait passer l'entretien à la suite de l'examen me confirme que mon texte est très mauvais. Ces critiques étaient difficiles à entendre car j'avais une bonne estime de moi. On ne souffre pas de ce que l'on ne connait pas. J'ai activé des stratégies pour avoir le CAP. J'ai leurré le système. Mais je n'ai pas pu le faire à la FOPA car il est possible de leurrer un enseignant mais pas de leurrer ses pairs dans un groupe de travail.*

Le récit *Aux forceps* d'un formateur CAPAES en EPS, pose lui aussi le problème de la ruse, encore une fois à partir d'un défaut de maitrise du français écrit.

> *Il y a 3 ans, j'accueille en début d'année les nouveaux formateurs qui vont suivre la formation CAPAES. Je me retrouve devant un groupe hétérogène qui ne possède pas de titre pédagogique. Dès les premiers cours, je remarque que Suzanne, issue du secteur paramédical, est très dynamique : elle prend facilement la parole, elle a des idées excellentes. Elle possède une expérience professionnelle de dix ans et travaille comme MFP depuis deux ans. Elle est obligée d'avoir le titre pour être nommée. Au départ, elle est enthousiaste. De mon côté, j'essaie de rendre le cours agréable, d'être le moins magistral possible. Dans le cadre de l'évaluation en janvier, elle m'apporte un premier jet de son travail et je trouve l'idée géniale. Mais le travail écrit qui s'en suit est uniquement descriptif : elle n'articule pas la théorie et la pratique, elle n'explique pas le sens qu'elle donne à son action. Je pense qu'elle va se rattraper à la défense orale, mais ce n'est pas le cas. Enceinte, elle décide de poursuivre les cours mais de ne pas déposer son dossier professionnel en juin et elle disparait de la circulation. Elle revient un an après. Elle est désormais MFP à temps plein. Elle veut toujours son titre. Elle ne suit pas les cours et je lui propose un suivi à distance. Lorsqu'elle dépose son texte en juin, je retrouve les mêmes difficultés de rédaction. Elle m'explique qu'elle n'est pas accompagnée par sa HE, qu'elle a des difficultés à s'approprier les théories pédagogiques et à mettre des mots sur sa pratique. Je*

lui conseille de passer la seconde session en aout. Elle m'envoie plusieurs jets pendant les vacances. Je lui fais des suggestions d'amélioration. Lorsque le dossier arrive en septembre, je suis impressionné par la qualité du travail, et finis par me demander si quelqu'un d'autre ne l'a pas écrit à sa place. Je pense qu'elle a sollicité quelqu'un de plus compétent en maitrise de la langue française pour rédiger son dossier pédagogique. En tout cas, elle a sûrement été fortement aidée. Cette situation peut se reproduire dans la formation car l'évaluation se base uniquement sur l'écrit.

D'autres formateurs constatent d'importantes difficultés dans le rapport à l'écrit de certains de leurs étudiants (formateurs/enseignants en EPS et en HE). Une participante confie : « Je remarque que mes étudiants en HE rencontrent les mêmes problèmes que les MA qui suivent le CAPAES : difficulté à rédiger, à réfléchir sur sa pratique. Quelle place faut-il accorder à l'écriture en sachant que beaucoup d'étudiants éprouvent des difficultés à écrire sans faute et à argumenter ? ».

- *Les formateurs en formation attendent des outils concrets pour pouvoir entrer dans le processus de praticien réflexif. Ils veulent d'abord un outil, avant de démarrer le processus de réflexivité.*
- *Les formateurs doivent faire preuve d'humilité lorsqu'ils suivent la formation car ils vont devoir échanger sur leurs pratiques avec les collègues, accepter la critique et se remettre en question, alors que ces collègues ne changeront probablement rien dans leurs propres façons de faire et de penser.*
- *La rédaction du dossier professionnel est une démarche difficile. La compréhension d'une démarche d'analyse réflexive représente une année de préparation. Pour certains, c'est un réel calvaire, car ils ont beaucoup de mal à faire le lien entre la théorie et la pratique.*
- *Nous recommandons aux formateurs de ne pas commencer la formation dès leur entrée en fonction mais d'attendre d'avoir au minimum une année d'expérience du métier pour prendre le recul nécessaire sur leur pratique.*

À l'université, la connaissance disciplinaire des étudiants est « costaude » et les cas d'étudiants inscrits à l'AESS ne maitrisant pas correctement la langue française sont rares.

Le décalage entre le profil des candidats à la FIE et les préoccupations des formateurs des HE relatives à la maitrise des savoirs disciplinaires et à la maitrise de la langue de l'enseignement a été souligné, avec plus ou moins de force, dans les entretiens comme dans les analyses en groupe. Il a été insisté sur l'importance de la remise à niveau en 1re année, qui nécessite au moins un quadrimestre, et requiert un dispositif pointu de remédiation, l'hétérogénéité des publics nécessitant d'établir un diagnostic personnalisé des problèmes et des solutions à apporter. Ce sont les enseignants en français, maths et sciences, qui commentent le plus « les manques, les carences, les lacunes » des étudiants, mais la nécessité d'aborder le problème de façon transversale est soulignée.

- *Les profils entrants issus de la filière professionnelle présentent un niveau en français et en mathématique inférieur à celui escompté. Les MA doivent revoir les éléments théoriques de base, avec leurs classes, à cause de ces étudiants. Ils manquent de temps, ensuite, pour enseigner les matières prévues initialement.*
- *Les critiques sont souvent dirigées vers les MA lorsque les étudiants ne sont pas compétents. Mais les MA ne peuvent pas atteindre les objectifs avec certains étudiants dont le niveau à l'entrée est trop faible. Le niveau de l'enseignement obligatoire doit être amélioré pour former des enseignants plus compétents.*
- *Faut-il procéder au filtrage à l'entrée et à la sélection d'un certain profil d'étudiants ou privilégier l'accompagnement des étudiants à l'entrée ?*
- *Quand on rend compte des difficultés des jeunes enseignants issus des HE, les MA et les directions incriminent l'hétérogénéité des étudiants, ce qui veut dire dans leur jargon, qu'à l'entrée, les étudiants arrivent avec des compétences de base très diverses, des trajectoires scolaires diversifiées. Et alors ? Pourquoi toujours rejeter la faute sur ce qui s'est passé avant ? Pourquoi toujours chercher les causes ailleurs, chez les autres ? Les étudiants, il faut les prendre là où ils sont, comme ils sont, et combler les lacunes pour les amener aux compétences terminales. Les publics qui arrivent en 1re ont des lacunes ? Ok, s'ils n'ont pas les prérequis, il faut les leur donner, et en tant que formateurs c'est votre boulot, car si ce n'est pas vous qui le faites, qui le fera ? Mais on ne vérifie pas les prérequis, soit par incompétence (on ne sait pas comment le faire), soit par volonté délibérée d'ignorer le problème.*
- *Ce qui manque dans la FIE, c'est la volonté de savoir en posant la question : « qui sont-ils ces futurs enseignants ? Comment les amener à la réussite ? » Cette question n'est pas posée du fait du refus de se remettre en question, de changer ses normes, ses codes, ses méthodes, ses habitudes.*

Dans les HE, des enseignants ont déclaré voir quitter, avec inquiétude et même culpabilité, des diplômés à l'arraché dont le parcours a été très laborieux. « Quels enseignants seront-ils ? Vont-ils s'améliorer à force de pratiquer ou leur propre parcours scolaire va-t-il imprégner négativement leur façon d'être en classe et d'enseigner ? » Personne ne prétendait pouvoir répondre de façon assurée à cette question préoccupante, mais tous semblaient d'accord pour constater que les étudiants qui réussissent difficilement en HE sont aussi ceux qui ont le moins de confiance en eux-mêmes quand ils sont face à la classe et, partant, les moins créatifs. La question du niveau des étudiants est un sujet qui fâche et divise les enseignants. Il y a ceux qui disent avec force qu'il est indispensable d'y remédier en ayant le courage d'affirmer qu'il faut être plus sélectif : « Pourquoi pas un examen d'entrée comme en Finlande ? », « Qu'est-ce qui empêche la définition de prérequis clairs, précis, explicites, objectivables ? ». Dans cette optique, minoritaire, il faut « avoir le courage politique d'être plus exigeant », vouloir drainer vers l'enseignement les meilleurs sortants de l'enseignement secondaire supérieur, quitte à laisser sur le carreau beaucoup de candidats qui présentent des carences en termes de formation générale et de compétences de base. Il y a ceux qui contestent fermement cette vision sélective au nom, d'une part, « de l'égalité des chances qui est une mission de l'école » et, d'autre part, du « constat avéré que les bons enseignants ne sont pas forcément les forts en tête ». Un jeune qui a été confronté à ses difficultés d'apprentissage en 1re année mais qui, à la suite des stages, est confirmé dans son choix de devenir enseignant et décide de s'accrocher, de travailler, de développer des stratégies de remédiation peut fort bien, disent des enseignants, être devenu en 3e un des meilleurs sortants. « Il a surpassé les difficultés, il est conscient de ses faiblesses, de ce fait il est un enseignant attentif, réflexif, modeste, en recherche, innovant et bienveillant, conscient du risque d'échec, peu enclin à la stigmatisation des faibles. » Lors de l'analyse en groupe, un MFP a défendu ce point de vue en s'appuyant sur sa propre expérience scolaire et sa trajectoire enseignante : il n'a jamais été un bon élève, même en HE, mais il est considéré comme un excellent instituteur, la preuve étant qu'il a été sollicité pour être MFP. Il a poursuivi en déplorant la persistance, dans le milieu enseignant et scolaire, d'une culture de l'évaluation négative, tournée vers l'échec, la sélection des dits forts et l'exclusion des dits faibles, « un prof jugé bon par ses pairs étant un prof qui buse ». L'évaluation formative reste marginale en milieu scolaire et les compétences docimologiques des enseignants laissent à désirer.

3.4. LES STAGES

Les stages sont la pierre angulaire de la dimension professionnalisante de la FIE. Le lieu et le temps de l'expérience en direct de l'articulation théorie/pratique, expérience très attendue mais aussi redoutée. Chaque stage est une épreuve, « ça passe ou ça casse », vécue et relatée comme telle par les protagonistes, l'épreuve ultime étant l'évaluation du stage final. « C'est la journée des larmes » déclare une étudiante de HE. Pour les étudiants de 1re année, le stage est d'abord et avant tout un redoutable test de motivation. En HE, c'est à l'occasion du 1er stage en 2e année que le choix de devenir enseignant est infirmé ou confirmé. Les abandons sont nombreux à l'issue de cette expérience.

À l'université et en ESA, le temps de la préparation des stages est très court, trois mois à peine, entre l'observation de classes, la pratique dans le cadre de micro-enseignements ou de séminaires entre pairs et la décision par les professeurs d'envoyer ou non en stage.

- *La formation en ESA est très différente et très courte. À peine le temps de faire le stage d'observation qu'on est déjà au milieu de l'année et aux stages pratiques. Il y a peu de place pour la réflexivité. Comme tout va très vite, les étudiants n'ont pas le temps de se poser des questions, ni d'en parler ensemble. Les profs ne sont pas payés pour prendre du temps en plus, sauf s'il y a un gros problème. Chaque année un film visionné en début d'année donne la ligne de conduite philosophique de l'année scolaire, mais pourtant rien ne change dans les cours : les mêmes problématiques, par les mêmes profs, au même moment ! Ils diffusent des principes qu'ils n'appliquent pas dans la formation, c'est toute l'absurdité. Il est vrai que c'est tellement court, qu'ils n'ont pas le temps de tout revoir. Pourquoi ça marche ? Parce que la confiance est mise dans l'étudiant. C'est l'apprentissage par soi-même, on connait cette réalité de devoir monter un projet par soi-même. Cette liberté est porteuse de choses positives qui émergent du groupe.*

En EPS, les formateurs reconnaissent que le nombre de périodes de stage est insuffisant et soulignent les difficultés d'encadrement.

- *Les étudiants ont seulement deux fois dix heures de stages, c'est insuffisant ! Mais comme la plupart d'entre eux travaillent, il leur est impossible de partir trois mois en stage.*
- *Il est très difficile, voire impossible, pour certains étudiants qui ont un emploi à temps plein de réaliser leur stage. Ils doivent s'arranger avec leur patron pour prendre congé et c'est parfois très compliqué.*
- *Pour les étudiants qui ne sont pas encore enseignants en fonction, il faudrait augmenter le nombre de périodes de stages et renforcer l'encadrement.*
- *Nous aimerions que les formateurs se rendent sur les lieux de stage. Actuellement, ils le font uniquement si un problème survient durant le stage.*
- *Je peux seulement consacrer vingt périodes d'encadrement des stages sur les 40 périodes prévues car il y a trop d'élèves.*

Dans les analyses en groupe, les stages ont fait l'objet de nombreuses propositions de récits. Huit des vingt récits choisis leur sont consacrés : *Le 1er vrai stage, Dans ma classe, je fais comment ?, Stagiaires en pleurs, Qu'est-ce que je pourrais faire d'autre ?, La jeune prof et les 8 malabars, Le MS n'assume pas l'échec, On n'a pas le temps, C'était génial !*

Les divergences et convergences dans les interprétations auxquelles ils ont donné lieu sont particulièrement emblématiques des tensions vécues entre étudiants, enseignants/professeurs, maitres de stages, dans la FIE aujourd'hui. Avec la question, « est-ce que je suis faite pour ça ? », le récit *Le 1er vrai stage* relaté par une psychopédagogue, à l'occasion d'une supervision de stage d'une étudiante en 2e année du baccalauréat institutrice préscolaire, interroge les dimensions émotionnelle et relationnelle de l'exercice du métier, les modalités de leur apprentissage, le temps de maturation nécessaire à ces jeunes adultes et la difficulté des enseignants d'évaluer les compétences professionnelles des étudiants.

> *Dès mon arrivée durant la pause, la MS me saute dessus en me disant que cela ne va pas du tout. L'étudiante est en pleurs. Je regarde ses documents, les pages sont vides : aucun objectif n'est défini, les compétences ne sont pas ciblées. Elle est en 2e sans avoir compris ces notions de base. Je regarde s'il y a des traces d'activités dans la classe, il n'y a rien. J'interroge les enfants, je n'ai aucune réponse. L'étudiante pleure de plus en plus, les enfants sont perturbés. Je suis très mal à l'aise, d'autant plus que je suis passée par là, je me revois à sa place. La classe redémarre, elle reprend son activité, ça se passe mal, les enfants décrochent, elle les lance en atelier faire du picotage, une activité dont j'ai horreur ! Au moment du debriefing, la MS souligne tout ce qui ne va pas, elle est désespérée et me lance : « que font-elles en 1re année ? ». Je suis MA de psychopéda en 1re, c'est donc difficile pour moi d'entendre cela. J'ai l'impression d'avoir une page blanche devant moi, je le vis mal parce que je me sens responsable, je me sens remise en question après quatre ans d'enseignement. Je remets aussi en question le fonctionnement de l'école qui n'organise jamais de moments d'échanges entre collègues. Je me sens aussi très dévalorisée par les autres collègues parce que j'enseigne en 1re préscolaire. C'est l'effet miroir des visites de stage. À l'issue du stage en 2e, beaucoup d'étudiantes demandent : « Est-ce que je suis faite pour ça ? ». Elles attendent toujours une réponse à tout, veulent un canevas de leçon tout fait. Je me pose aussi beaucoup de questions au sujet du passage de la 1re à la 2e tel qu'il se révèle au moment du 1re stage.*

Le récit *Stagiaires en pleurs*, apporté par un directeur d'établissement d'enseignement spécialisé, soulève également la question des compétences émotionnelles des stagiaires. Les interprétations de ces deux récits suggèrent que la FIE a le devoir et la responsabilité d'inciter les futurs enseignants à se connaitre et connaitre leurs limites, à mener à bien « un travail sur soi ». Le métier d'enseignant, parce qu'il est aussi un métier du social, exige à la fois une forte capacité d'empathie et des nerfs d'acier. Cette habileté émotionnelle n'est pas donnée à tous, certains peuvent l'acquérir en formation, d'autres pas.

- *On ne peut pas former l'affect d'un futur prof ! Il l'a ou il ne l'a pas. Tout le monde ne peut pas être trader, tout le monde ne peut pas être enseignant non plus. On peut avoir envie sans en être capable psychologiquement.*
- *C'est une situation typique du social. Quel que soit le métier, il faut apprendre à gérer les difficultés des situations de vie. C'est un travail qui doit être réalisé au niveau de la FI par l'apprentissage d'outils d'analyse et d'un travail sur soi, apprendre à se connaitre, acquérir la capacité de vivre ce genre de situation. Dans leur formation, il faudrait*

un outil d'analyse pour prendre du recul par rapport à ce type de situation (écoute active, dissociation des faits et des sentiments). Faut apprendre cela dans le cadre de la FI afin que les étudiants soient amenés à reconnaitre à un moment donné : je ne suis pas fait pour cela ! Je ne gère pas ce genre de stress !

Une étudiante en ESA déclare :

- *La grande leçon de l'agrégation aura été d'apprendre que toute rencontre avec quelqu'un d'autre transforme. Transforme soi et l'autre. Si on n'accepte pas ça, on est foutu d'avance. La transformation sur les enfants est tellement grande que c'est normal que ça nous touche aussi. Il y a une violence des enfants parce qu'on les force à changer, accepter cette violence, aide beaucoup. Il y a moyen de faire plein de choses au niveau des formations pour aller dans ce sens.*

Deux représentations de l'enseignant sont ici confrontées : celle d'un devenir enseignant, inscrit dans la durée, un apprentissage progressif qui ne s'acquiert qu'avec l'expérience bien encadrée et réfléchie ; celle d'une vocation, de compétences innées, déjà là, que la FIE va s'employer à développer et renforcer, de telle sorte qu'à l'entrée dans le métier l'enseignant soit « prêt à l'emploi », quels que soient les lieux, les écoles, les collègues et les élèves. Comme dans le récit *Born to teach* proposé par un inspecteur dans l'enseignement secondaire supérieur.

Quand j'étais enseignant, il m'arrivait souvent de recevoir des étudiants de licence qui faisaient des stages pratiques dans le cadre de leur agrégation. Il y a presque une vingtaine d'années, un jeune homme, de 22 ans je suppose, m'a marqué de manière indélébile pour trois raisons : aisance avec le groupe classe à laquelle je n'avais jamais pu prétendre, il maitrisait les contenus de manière très aboutie et, en discutant avec lui, il me donnait envie d'aborder ce qu'il voyait avec les élèves. Comment se fait-il que les élèves sont autant accrochés et actifs dans ce travail avec ce débutant ?, me demandais-je. Je me suis fait la réflexion que c'était peut-être inné, et ça m'a gêné, parce que je me suis dit : je n'y arriverai jamais. Deuxième réflexion : j'ai pensé qu'il maitrisait avec une telle facilité tous les contenus, qu'il était débarrassé de ce handicap qui consiste à dire d'abord « surtout pas se tromper». Spontanéité, véritable gymnastique pédagogique ... Il était pertinent vis-à-vis des élèves, même en termes d'autorité. Il faisait autorité, il mettait les élèves en confiance par le fait que vraiment, il avait une maitrise très approfondie du contenu. Cela m'a posé question, me paraissait vraiment énorme de ne plus être embarrassé par les questions de contenu dans le travail.

Trois récits de stages mettent en évidence la contradiction entre les divers discours en présence ainsi que le sentiment d'illégitimité des évaluations objectives et subjectives des divers acteurs de la FIE. Formateurs, superviseurs, maitres de stage ne sont pas d'accords entre eux, donnent des consignes contradictoires, voient les choses de façon différente. La formation et la supervision sont mises à mal. La supervision est trop faible, contradictoire et illégitime.

Une superviseuse de stages d'étudiants AESS en psychologie raconte dans le récit *La jeune prof et les 8 malabars* :

C'est une visite de stage dans l'enseignement qualifiant que je fais dans une école « hard » de Bruxelles, qui ne figure pas dans notre liste de lieu de stage, mais que l'étudiante a choisie parce qu'elle avait envie d'expérimenter une école étiquetée difficile. J'en ai déjà entendu parler dans les journaux, je me suis dis : ouille, ouille, ouille. J'étais complètement bouleversée de découvrir cette école qui est presque une forteresse. Il y a un sas, on décline son identité et la deuxième porte s'ouvre quand la première est fermée. Un éducateur me prend en charge jusqu'à la salle des profs. Il y a un panneau métallique jusqu'au-dessus de la porte pour éviter qu'elle ne soit défoncée. On peut quitter les locaux, mais il n'y a pas de clenche à l'extérieur. L'éducateur me dit : « On en a marre de l'étiquette de cette école. C'est une super école, intéressant d'y travailler et pas aussi compliqué qu'il n'y parait ». Elle est là, c'est une étudiante timide et réservée. Il y a le tableau et deux rangées de bancs sur lesquels des hommes énormes sont assis. Le MS est là, il y a deux étudiants devant lui. Je suis derrière un malabar et je regarde l'étudiante. Le garçon devant moi a un bic sur son oreille, personne n'a rien … La fille avait fait un beau tableau, des notes de cours. Elle me dit : « Ils n'ont pas leurs notes de cours ». Elle leur dit : « Prenez note ». Ils répondent : « On n'a pas de bic ». Je regarde le MS. Il dit : « C'est souvent comme ça ». Elle dit : « Est-ce que quelqu'un a un bloc de notes ? ». Personne n'a rien. La leçon avance. Point 1, 2, 3 … Puis il y a la sonnerie et tout le monde laisse tout là. On se retrouve à la salle des profs.

Je lui demande comment elle se sent. Elle me dit : « Ça va, je ne sais pas ce qu'ils retiennent mais, en tout cas, ils ne sont pas désagréables». Le MS me dit : « Ce cours ne sert à rien, de toute façon ils ne travailleront pas, c'est un milieu de chômeurs, je ne sais pas pourquoi ils ont choisi ça ». L'étudiante était à la 4e heure de son stage, elle devait encore faire 6 heures. Je lui ai dit : « Chapeau ». Elle me dit : « Je suis découragée, mais je prépare beaucoup ». On a décidé que, même si cela ne les rend pas autonomes, elle distribuerait ses notes de cours aux élèves. En stage, il faut des conditions optimales, cette façon de faire était donc justifiée. Le MS a dit : « D'habitude, c'est plus compliqué, ils parlent entre eux, mais pas cette fois-ci ». J'avais l'impression qu'il était à la dérive et que cette étudiante, très structurée, ça dénotait. J'ai dit au MS et à la fille que, selon les critères universitaires, la leçon de stage était inévaluable, que seule la partie pratique « perception du métier/ gestion de l'autorité, difficultés » était évaluable, et que celle-là était réussie. J'avais beaucoup d'admiration pour cette fille. Je me suis dit : Mais qu'est-ce qu'enseigner dans ces écoles là ? Le MS n'était pas assez aidant, ne montrait pas suffisamment de croyance ou de conviction. En partant, dans la rue, avec tous ces jeunes, j'ai eu un sentiment d'insécurité que je n'avais pas en arrivant.

Comme le récit précédent, *Qu'est-ce que je pourrais faire d'autre ?*, raconté par une institutrice primaire et étudiante en Master en sciences de l'éducation, questionne la validité des critères d'évaluation des formateurs en charge de la supervision des stages.

J'avais une classe de premier cycle. Le prof me demande d'introduire la notion de verbe aux élèves. Je demande à mon maitre de stage comment elle me conseille d'introduire ces notions. Elle me dit tout de suite : « Le mieux c'est de faire mimer des actions aux enfants pour qu'ils se rendent compte de ce qu'est l'action dans la phrase, de les faire mimer pour leur faire intégrer l'action elle-même ». J'ai donc préparé mes leçons en fonction de ça. Mon prof de français est venu m'observer au cours d'introduction du verbe. En fin de séquence, elle m'emmène dans le couloir, elle me félicite d'abord, puis elle me dit : « Je trouve que la façon d'introduire cette notion par le mime ne fonctionne pas. Comment aurais-tu fait pour les verbes être, penser, réfléchir ? ». Comme toujours quand on se retrouve comme cela, face à son professeur, avec le stress, on ne sait pas trop quoi répondre. Je dis : « Bon d'accord, en effet ». Et je demande : « Qu'aurais-je pu faire d'autre ? ». Et là, le professeur se retrouve dans la même situation que moi deux secondes plus tôt; elle ne savait pas quoi dire.

Le récit *On n'a pas le temps*, proposé par une étudiante en Master en sciences de l'éducation et institutrice en fonction, rend compte de sa désillusion lorsque la MS a invoqué le programme pour la contraindre à adopter une posture enseignante qui l'ennuie.

Quand j'étais en stage avant cette expérience, ma MS m'avait dit que j'avais une semaine de stage pour travailler sur la pollution et que je pouvais faire comme je voulais. J'avais donc organisé les cours de maths, de français, etc. autour de ce thème. J'étais super contente de faire comme une vraie instit, de pouvoir faire cette expérience. Pour mon deuxième stage, je pensais que je pourrais faire pareil, c'est-à-dire proposer des séquences actives, des projets. Je propose donc à la MS de fabriquer un livre avec les enfants. On aurait vu le graphisme des lettres, les plus débrouillards auraient écrit, d'autres qui suivent moins bien auraient juste recopié, d'autres auraient illustré. J'avais plein d'idées sur les façons de faire mon projet en impliquant toutes les matières et j'étais sûre que ça allait lui plaire. Elle m'a dit : « Mais ils ne savent pas écrire. Pourquoi tu veux faire ça ? Et puis on n'a pas le temps, on doit avancer dans le programme. Pendant ton stage, on doit voir la lettre L, M, N et le chiffre 7 et 8 ». J'ai essayé de me justifier en disant que justement ça nous permettrait de voir tout ça et elle a refusé. Je me suis mise en mode « je râle » et j'ai fait la leçon sur la lettre L, et ainsi de suite. Qu'est-ce que je me suis ennuyée à ce stage ! Ma superviseuse était surprise, elle m'a dit qu'elle ne me reconnaissait pas, que ça ne me ressemblait pas.

L'évaluation du stage semble être particulièrement critique. Les jugements différents, parfois contradictoires, des enseignants superviseurs et des maitres de stages sont perçus comme déstabilisants, génèrent un sentiment d'injustice chez les étudiants qui voient dans les divergences exprimées sur la qualité de leur pratique professionnelle la preuve du manque d'objectivité du système. Des enseignants considèrent que la double casquette d'évaluateur et de superviseur rompt la relation de confiance avec les étudiants et porte atteinte à la qualité de la FIE. D'autres estiment au contraire que la même personne peut porter les deux casquettes si le cadre est bien défini, si le rôle de supervision et d'accompagnement est clair, et si les critères et indicateurs sont élaborés en commun et mis en œuvre en toute transparence.

Lors des tours de table, les dimensions relationnelle, organisationnelle et institutionnelle du métier ont été abondamment discutées et analysées. Quels sont les rôles, les responsabilités, les statuts du MS, du formateur, du superviseur ? Qui les définit ? Comment cela s'ajuste-t-il ou pas sur le terrain ? Le rôle central des MS a très souvent été souligné, ainsi que les conditions d'exercice de leur fonction. Mal rémunérés, disposant de peu de pouvoir sur l'évaluation du stage, ils se montrent peu impliqués, n'accompagnent pas le stagiaire, le briment ou, au contraire, manquent de sévérité. Comment organiser le lien entre la FIE et ce qui se passe dans les écoles ? Quel est le rôle respectif des établissements de FI, des formateurs/enseignants, des étudiants dans cette mise en relation ?

Formateurs/enseignants s'accordent pour dire que cette dimension organisationnelle et institutionnelle est cruciale et que des efforts doivent être faits pour renforcer le travail en coordination, reconnaitre l'apport de chacun, sortir d'une logique administrative et véritablement co-construire la FIE. Des ex-étudiants à l'AESS, ont défendu un point de vue relativement divergent, estimant que cet ajustement ne relève pas de la seule responsabilité des MS, ou des formateurs, mais aussi des futurs enseignants eux-mêmes.

- *Il faut être une sorte d'éponge diplomatique. C'est à l'enseignant de se mettre en condition pour s'intégrer. Il doit agir de manière à valoriser la personne qui l'accueille, observer comment la structure fonctionne et proposer un projet qui ne va pas la déstabiliser. S'intégrer de manière fine. Trouver sa place sans gêner, ni bousculer. Il doit être assez intelligent pour contourner le problème sans que cela soit remarqué.*
- *N'est-il pas normal que les MS vivent un décalage entre ce qu'ils connaissent et ce qu'on apprend en formation, étant donné la rapidité avec laquelle évoluent l'enseignement et les formations d'AESS ? Comment faire pour que les enseignants soient toujours dans le coup ?*

De quelle formation continuée les MS bénéficient-ils ? Sont-ils formés à exercer leur rôle de MS ? Sont-ils reconnus et valorisés dans cette fonction ? De façon très convergente dans les analyses en groupe comme dans les entretiens, a été soulignée l'importance de former les MS et de valoriser financièrement leur contribution si essentielle à la FIE. Des inspecteurs et des conseillers pédagogiques constatent quant à eux, d'une part, la diversité des logiques organisationnelles et institutionnelles des HE et, d'autre part, le décalage entre ce qu'elles prétendent faire et ce qu'elles font réellement.

- *La politique de stages de l'école est spécifique et rarement conforme à la réalité de terrain. Les raisons pratico-pratiques entament le plus souvent la politique annoncée des stages. L'évaluation du stage est cruciale mais, encore une fois, la réalité et les intentions collent rarement. Si un stagiaire a mal ou pas préparé son stage, le MS peut évaluer négativement. Mais là les ennuis commencent. Il y a les pressions de l'étudiant qui dit : « Je vais rater ma dernière année à cause de vous ». Il y a les menaces de recours, les interventions de parents. Bref, une situation telle que, le plus souvent, le MS baisse la nuque dans le cas précis, mais décide de ne plus vouloir de stagiaire après !*

3.5. L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER

Après les stages, c'est l'entrée dans le métier qui sert de test « grandeur nature » à la formation initiale des enseignants. Mais, le récit *Le choc -1er jour*, présenté par un enseignant dans le secondaire inférieur professionnel, détenteur d'un CAP, apporte un bémol en montrant le décalage entre la FI reçue et les réalités du métier d'enseignant dans l'enseignement technique et professionnel.

Le premier jour, on m'a donné carte blanche. Je me suis renseigné sur la ligne de conduite à suivre. On m'a dit : « Tu donnes cours de ce que tu veux, tu les laisses tricher ». J'ai dû enseigner huit heures de cours d'affilée. Au début, les élèves étaient calmes. Après c'était l'anarchie. J'ai pleuré le soir, et suis vite tombé en dépression. Le premier jour, j'ai failli claquer la porte. C'est mon beau-père, ancien instituteur, qui m'a forcé à rester. Je disais que je voulais devenir enseignant pour les congés. Il a repris mon argument et m'a dit que je devais apprendre la philosophie de l'enseignement. Maintenant, ça va, je ne ressens plus cette dictature du début. J'estime passer plus de temps à m'occuper de chamailleries, de problèmes familiaux et sociaux qu'à donner cours. Avec ces classes-là, c'est comme ça, cela passe davantage par un apprentissage des choses de la vie que de leur métier.

Même décalage entre FI et réalité de terrain pour *Tenir le coup*, autre récit d'une douloureuse entrée dans le métier, vécue comme une longue traversée du désert, par une agrégée en philologie romane, professeur de français dans l'enseignement général inférieur et supérieur.

Je pense à mes trois premiers mois, l'an dernier, passés à pleurer dans la salle des photocopieuses et à essayer de surmonter le débarquement dans l'enseignement et d'aller à l'école à reculons. Je suis contente d'avoir tenu le coup, mais… il faut tenir le coup ! J'ai fait les Romanes. J'ai terminé en 2004. J'ai fait l'agrégation trois ans après. C'était difficile de me remettre dans une position d'étudiante. Cette année m'est complètement passée au-dessus de la tête. C'est à peine si je me souviens avoir fait des stages. C'est trois ans après que je me suis décidée à me lancer dans le métier. Je m'étais toujours dis que j'allais être prof mais que je devais d'abord faire mes expériences. Du jour au lendemain, paf, je commence. Je donne cours temps plein de français en 2e et en 3e. Six ans après mes études et trois ans après l'agrégation, à un niveau pour lequel je n'ai pas été formée. 22 heures par semaine, quatre classes et un cours d'histoire en plus. J'ai vite croisé la prof que je remplaçais à partir du mois de janvier. Elle m'a donné un tas de photocopies en me disant : « Voilà, tu vas voir ça, ça, ça, etc. ». J'ai un peu regardé pendant les vacances. J'arrive à la rentrée, et je me rends compte que je ne sais rien. Je ne sais rien des procédures, des programmes. Je n'avais même pas rencontré les profs. Toutes les premières heures se sont mal passées, sauf dans la classe où j'étais titulaire, là la confiance s'est vite installée. Donc, j'ai débarqué dans un gros vide et j'avais envie de courir très, très loin. Je me souviens que je regardais la fenêtre pendant les cours et je me disais : qu'est-ce que je fais, je saute, je me casse une jambe ? Je n'osais pas en parler aux collègues. J'allais pleurer dans la salle des photocopieuses qui, au final, est un bon endroit parce qu'il y avait toujours quelqu'un qui finissait par y passer à qui je pouvais parler. Pourtant, je suis toujours là. J'ai rempilé dans la même école. Le directeur m'a félicitée en fin d'année. Je ne comprenais vraiment pas pourquoi au début. Puis j'ai compris qu'il me félicitait parce que j'étais restée. Il y a eu les conseils de classe où, tout à coup, je me retrouvais avec les autres profs, merveilleux ! Il y a eu aussi un voyage de classe que j'avais organisé et qui s'est très bien passé. En fait, j'aime beaucoup les ados. Individuellement, j'ai beaucoup d'amour pour eux. Après, il y a la classe. C'est pas pareil. Cette année en 5e, je m'éclate ! Par contre, en 4e, c'est toujours le cauchemar, mais je suis vraiment contente d'avoir tenu bon.

Lors des tours de table, il y a une forte convergence pour dire que la FI ne forme pas au métier « tel qu'il est vraiment » dès lors que le stage est de courte durée et accompagné.

- *Les stages projettent. Il n'y a pas d'évolution. Tandis que pour le prof qui a une classe, il y a une continuité. Le stage c'est comme un morceau de cake. On vient prendre possession d'un morceau de temps dans la classe, sans avoir vécu ce qu'il y a avant, ni après. C'est le côté abstrait, et hors propos du stage. Malgré tout, le positif du stage c'est qu'il va permettre d'apprendre.*

On déplore aussi l'individualisme du milieu enseignant et, plus encore, le fatalisme, la normalité du sentiment d'incompétence : « C'est normal, on est tous passés par là », sous-entendu « j'ai ramé, tu peux ramer aussi ! ». L'entrée dans le métier, c'est le choc de la découverte d'une double réalité éprouvante : la réalité de l'institution scolaire et celle du groupe-classe. La confrontation au regard des élèves marque l'entrée dans le métier. La première impression donnée au groupe, la première image de « prof » est cruciale, et quasi indélébile. Tout semble se construire autour de la première fois : le premier regard des élèves forge la réputation. L'autorité se justifie. Il faut avoir l'air de gérer sa matière, d'être certain de ce que l'on avance. Être en capacité de pouvoir justifier l'intérêt du cours auprès des élèves. Dans l'après-coup du choc, l'enseignant se découvre responsable de son image. Pour parler de l'effet classe, la métaphore de la scène de théâtre est utilisée : « On a beau répéter devant son miroir, ce n'est jamais pareil que devant la salle complète ».

Quel équilibre trouver entre le respect strict du code et du cadre, la mobilisation des routines et des rituels qui, paradoxalement, libèrent les tensions et la nécessité d'innover, de s'adapter, de se laisser surprendre, de créer soi-même la surprise, de faire face à l'inattendu ?

- *Les jeunes enseignants n'ont pas acquis la faculté d'être réactifs aux situations. Ils manquent de créativité, ils veulent des choses toutes cuites, ils sont zappeurs. Il est normal, vu leur manque d'expérience que de l'imprévu survienne, mais ils sont tout de suite noyés, perdus, ne savent pas faire face et demandent des modèles. Si on a pas travaillé la réflexivité, la créativité en FI, il faut le faire en FC, non pas en donnant des recettes, comme ils le veulent, mais en fournissant une méthode, en montrant qu'il existe des outils.*

Aux dires des novices, la FI ne leur apprend rien sur le fonctionnement de l'institution scolaire. Ou ce qui a été dit ne leur a pas parlé. L'entrée dans le métier suppose l'apprentissage sur le tas des contraintes, de la frustration face aux relations de pouvoir et aux conditions de travail, des normes et des règles, notamment administratives, et de la culture de l'école « ancrée dans ses murs », à laquelle le nouveau venu est tenu de s'adapter s'il veut pouvoir s'intégrer.

- *En FI on n'a peu ou pas de contacts avec les divers acteurs du système scolaire. On a juste vu une seule fois une inspectrice et jamais de conseiller pédagogique, donc c'est normal d'avoir des craintes et de l'anxiété. La connaissance du système éducatif est vraiment inexistante. La diversité des réseaux et des programmes : lequel choisir ? Je n'ai jamais eu en main propre celui de la Communauté française ni le socle de compétences ni jamais lu ou entendu les obligations légales des enseignants, je découvre tout cela sur le tas. Peut-être que ça a été abordé en FIE, mais si j'ai cette impression, c'est que ça n'a pas percolé.*

Proposant d'inverser la question habituelle, adressée au formateur, « est-ce que je suis fait pour ça ? », « ça » désignant un métier abstrait, idéal, extrait de sa réalité matérielle et de son cadre institutionnel, les nouveaux enseignants suggèrent que la formation de praticien réflexif les conduise à pouvoir décider quelle école, quel niveau et quel type d'enseignement, quels élèves, sont faits pour lui.

- *Certaines écoles ne conviennent pas à certains profs ni à certains élèves. Par rapport à notre personnalité, c'est évident qu'on n'est pas capable d'enseigner partout. En général ça se voit dès la rencontre avec la direction. On a la croyance qu'on rentre dans une classe comme dans une bulle hermétique alors que cette bulle est poreuse et s'imprègne de tout ce qu'il y a autour.*
- *Ce qui m'a manqué dans ma formation, c'est de ne pas avoir pu établir mon projet professionnel plus loin que « je veux enseigner ». Dans quoi je veux enseigner ? Qu'est-ce qui me correspond ? Qu'est-ce qui me plaît ?*

Cette vision individualiste diverge avec celle des formateurs et des enseignants expérimentés qui défendent un modèle universaliste du métier et se disent choqués par l'individualisme des jeunes, leur mentalité consumériste.

Dans le récit *La liste infinie*, une conseillère pédagogique dans l'enseignement secondaire inférieur confirme le sentiment d'incompétence des enseignants débutants.

Lors d'une session de conseil pédagogique, je leur demande de m'indiquer leurs besoins. Je me retrouve avec une liste de demandes de formation ingérable dans le cadre des trois séances prévues. Les demandes portent sur les fondamentaux du métier : quand faire l'évaluation ? Sur quoi ? Comment évaluer les compétences ? Famille de tâches ou de compétences ? Comment évaluer les tâches ? Quels documents pour être en conformité ? Comment gérer les bulletins ? Comment constituer son cahier de matière ? Quelles intentions pédagogiques ? Comment poser un diagnostic ? Qu'est ce que la remédiation ? Comment être prêt pour l'inspection ?

Les interprétations du récit portent sur le rôle de l'enseignant et les compétences attendues. Le constat du fossé entre la théorie et la pratique justifie la demande de changement dans l'organisation et le contenu de la FIE. Les nouvelles théories pédagogiques, aussi intéressantes soient-elles, semblent inapplicables. Le stage n'est qu'une parenthèse. Il n'y a que trop peu de mise en situation qui puisse tendre vers la réalité du terrain. L'apprentissage réel du métier n'est pas installé. Les formateurs manquent de légitimité : le contenu de leurs cours est inadéquat et ils n'ont pas, ou très peu, d'expérience enseignante.

- *Il y a quelque chose dans la formation des formateurs qui pose problème.*
- *Ce qui est crucial, c'est la formation des formateurs et la nécessité d'aborder d'autres techniques participatives, de se remettre en question, de retravailler. C'est là que ça doit commencer : remettre en question leur transmission et apporter d'autres techniques.*
- *La liberté laissée aux MA est étonnante. Il n'y a pas d'inspection en HE donc pas d'évaluation du niveau à atteindre. Les MA n'ont pas de programme, ils créent eux-mêmes leur programme de cours, enseignent ce qu'ils veulent, comme ils le veulent. Il n'y a pas de socles communs. La FIE est donc très dépendante de la qualité des formateurs. On repère tout de suite de quelle HE proviennent les jeunes enseignants !*
- *Beaucoup de jeunes MA, récemment sortis de l'université sans expérience dans l'enseignement, n'ont jamais été en classe. Les MA ont des connaissances très théoriques mais sont très faibles au niveau des applications pratiques.*

Exemple : les outils d'évaluation.

- *Les HE fonctionnent indépendamment du secondaire, il n'y a pas de concertation entre secondaire et HE, parce que ce n'est pas le même ministre de tutelle.*
- *Entre les murs des HE, comment les formateurs se représentent-ils le métier d'enseignant ? Les jeunes changent. L'école change. Actualise-t-on les représentations des enseignants ?*
- *La réflexion sur le métier d'enseignant par rapport à l'environnement social, sur l'identité de l'enseignant, sur ses valeurs, qui devrait faire partie de la FI, en est totalement absente. Il existe bien un petit cours d'identité professionnelle depuis la réforme, mais c'est du bricolage. Pour aborder ces questions valablement avec les étudiants, il faudrait que les MA les aient eux-mêmes abordées. Ce qui n'est pas le cas. Ils se défendent en disant qu'ils n'ont pas été formés à ça. Mais en tant que profs chargés de la FIE, ils doivent être au fait des réformes, être en mesure d'informer sur les décrets, les programmes, etc. Les instances d'avis ? Ne connaissent pas. Les MA sont en dehors de la réalité de l'enseignement, de la formation, de l'emploi, de tout ce qui est apprentissage tout au long de la vie. Ils doivent donner un socle de compétences costaud aux futurs enseignants qui vont devoir évoluer en se formant durant toute leur vie et ils ne sont au courant de rien !*
- *Les pédagogues en HE sont rarement des spécialistes de la matière. En maths, c'est un vrai problème. Les MA psychopédagogues devraient travailler en binôme avec les spécialistes de la discipline. Ce type de coordination se pratique rarement, même si c'est ce qui est prévu avec les AFP. Mais c'est peu fréquent. Pour améliorer les choses, il faudrait que les régents en maths fassent un Master en sciences de l'éducation !*
- *Il y a une minorité de bons formateurs. Les directions recrutent des jeunes MA sans expérience de l'enseignement et sans agrégation. Les vieux MA, ex-enseignants, n'ont plus vu une classe depuis des années, méconnaissent les réformes intervenues dans l'enseignement (socles de compétences, programmes). Résultat : leur formation est à côté de la plaque.*
- *En HE, les directions ne recrutent pas, elles sélectionnent !*
- *La faiblesse de la FI relève de la responsabilité des directions et des formateurs des HE.*
- *On a donné une complète autonomie de gestion aux HE, elles s'en sont emparées : on est dans nos murs, on s'y cache, on ne dit rien de ce qui s'y passe.*

Le besoin d'encadrement et d'accompagnement lors de l'entrée en fonction est souligné et diverses perspectives pratiques pour pallier le manque de supervision et de soutien sont formulées : tutorat, intervision avec des pairs, sas transitionnel, mentorat, coopération entre nouveaux et anciens enseignants, travail en équipes pédagogiques.

- *Quel boulot de former des enseignants ! Quel boulot d'être enseignant ! Et comment former les enseignants à une telle diversité du métier ?*
- *Le premier point noir c'est le profil à l'entrée, le deuxième point noir, c'est l'entrée dans le métier, dans un cas comme dans l'autre la HE a peu de prise. Le profil à l'entrée est très différent de celui d'avant c'est un fait. C'est le tabou en Communauté française : tout le monde peut faire n'importe quelles études supérieures ! À la sortie, c'est la fracture entre la FIE et l'exercice du métier.*
- *Le danger est de comparer ce qui est incomparable. Beaucoup de choses ont évolué depuis le temps où nous avons nous-mêmes été formés et avons démarré notre métier d'enseignant. Le transfert théorie/pratique est très compliqué. Il l'a toujours été, mais il l'est bien davantage aujourd'hui. Il faut s'interroger sur cet objet-là. Ces jeunes enseignants doivent être capables de se déstructurer et de se restructurer. Ils le font seuls, le plus souvent, et se trouvent en face d'élèves socialisés tout à fait différemment qu'ils ne l'ont été eux-mêmes.*
- *Le suivi des jeunes enseignants montre qu'ils ne savent pas appliquer seuls sur le terrain. Ils ont besoin d'être épaulés, n'osent pas se lancer. Ils sont dans une grande solitude, ont beaucoup de difficultés à exprimer leurs problèmes. Ils ne disent pas aux collègues, à la direction, que cela se passe mal. Rares sont ceux qui font appel de façon spontanée aux conseillers pédagogiques.*
- *À nos débuts, nous avons eu le soutien des collègues plus âgés, alors que les jeunes enseignants n'ont pas de coaching dans les écoles. Ils vont rarement solliciter l'aide d'anciens profs, parce qu'ils sont très fiers de leur titre, très autosatisfaits, voire arrogants. J'ai mon titre, donc je n'ai rien de plus à apprendre. Ils sont, en particulier, très réfractaires à la pédagogie par compétences qu'ils ne connaissent pas.*
- *La question cruciale, c'est celle de l'accompagnement des jeunes enseignants dans le métier. C'est vrai qu'il y a la peur d'entrer dans le métier.*

- *Comment on organise l'entrée dans le métier ? Il faut changer le système qui prévaut en Belgique, vouloir un produit tout prêt, et mettre en place un dispositif d'encadrement, d'accompagnement des jeunes enseignants.*

Le manque de curiosité des étudiants et des enseignants novices est aussi pointé du doigt. Ils méconnaissent les groupes de travail et de réflexion créés par des spécialistes des disciplines comme les ressources pédagogiques existantes, qui peuvent les aider et les alimenter dans l'exercice de leur métier. La formation initiale devrait permettre aux étudiants et aux institutions externes (conseil pédagogique, recherche didactique) de se connaitre davantage et de pouvoir travailler ensemble.

Enfin, il a aussi été question des difficultés rencontrées par les enseignants qui exercent le métier sans titre, les dits article 20, qui se forment sur le tas, en observant les autres enseigner.

- *Qu'en est-il de la valeur de la personne qui a un diplôme par rapport à ceux qui n'en n'ont pas mais qui enseignent. Il y a beaucoup de pénurie pour les langues, les mathématiques et les sciences. Je rencontre au quotidien des articles 20. Ils sont énergivores. Leur pratique repose sur la bonne volonté de leurs collègues et sur le souvenir des professeurs qu'ils ont eu, pas sur une méthode scientifique. Leur maitrise des savoirs disciplinaires est fort problématique. En aval de tout cela, je me demande quelle est la valeur de mon diplôme par rapport à celui qui n'en a pas ? Lorsqu'il n'y a aucune distinction qui est faite, émotionnellement, cela peut détruire beaucoup de choses au sein de la HE.*
- *Je suis article 20 dans les filières immersives. Je peux témoigner qu'il y a beaucoup d'enseignants « article 20 » qui font le maximum pour arriver au niveau exigé. En Belgique, il y a plus de 80 écoles qui fonctionnent en immersion. Or, il n'y a aucune formation spécifique dans la FIE pour l'immersion. C'est vraiment un problème sur le terrain. Les enseignants en immersion sont démunis. Il y a de plus en plus d'écoles qui deviennent immersibles, des enseignants nommés sont obligés d'accepter ce changement. Les travailleurs en immersion désirent pouvoir être formés pour mieux appréhender ce type d'enseignement.*

Plusieurs jeunes et moins jeunes enseignants en fonction participant aux analyses en groupe étaient étudiants dans le cadre du Master en sciences de l'éducation ou avaient suivi cette formation. Que vont-ils y chercher ? Qu'y trouvent-ils ? Depuis la reconnaissance du barème 501 pour les instituteurs et régents titulaires du titre, un nombre croissant de sortants des HE font une année « passerelle » à l'université pour ensuite s'inscrire dans le Master. Certains enseignent à temps partiel, d'autres reportent une éventuelle entrée dans le métier à l'issue des études universitaires. Cet afflux de jeunes sortants de FIE transforme le public d'un Master initialement conçu pour des enseignants chevronnés, soucieux d'acquérir de nouveaux apports théoriques pour enrichir leurs pratiques et pour les réfléchir avec des pairs, ou à des enseignants désireux de quitter la classe pour exercer d'autres fonctions dans le système scolaire (formateur d'enseignant, inspection, conseil pédagogique, direction d'école). Principalement construite sur l'expérience enseignante et sa mise en réflexivité, le Master est contraint d'évoluer pour répondre aux attentes de futurs enseignants désireux de renforcer leur bagage théorique en psycho-pédagogie et en sciences humaines avant de se lancer dans le métier.

Le récit *Dissonance formation-inspection* proposé par une enseignante de français dans l'enseignement secondaire inférieur offre l'occasion d'interroger le rôle de l'inspecteur et les comportements des enseignants et de la direction face à l'inspection.

Début mars, l'équipe des professeurs de français de son établissement reçoit une lettre informant d'une prochaine procédure d'inspection. Une collègue la prévient par téléphone. Elle se dit que ce n'est pas grave mais elle intègre, au fur et à mesure, le stress collectif (pleurs). L'équipe est composée de cinq professeurs (un homme, quatre femmes). L'une est plus âgée, deux ont moins de 5 ans d'expérience et les deux derniers ont autour de 15 années d'expérience. Ils partagent facilement leurs informations même s'ils n'ont pas le même cours et s'occupent du premier degré de l'enseignement général en français. Le directeur conseille aux professeurs de « se calmer ». Les membres de l'équipe ont peur, reprennent le programme, ils décortiquent tout et travaillent le soir puis le calme se réinstalle puisqu'ils se rendent compte qu'ils le respectent. L'inspectrice semble très sympathique, elle s'exprime bien et leur dit qu'elle n'est pas là pour casser, qu'il s'agit d'un partage. Elle fait d'abord un feedback à chaud juste après l'observation des cours et feuillette un cahier. Un mois plus tard, elle vient les voir et leur dit que ça s'est bien passé. Mais au feedback suivant elle leur adresse une série de reproches, estime que les cours ne conviennent pas par rapport au

programme. L'équipe va voir la direction. L'inspectrice demande qu'ils réalisent des interrogations après chaque gros chapitre et que l'apprentissage se concentre sur l'intériorisation des tâches finales. L'équipe n'est pas contraire, mais la direction est en désaccord notamment sur l'utilisation d'un manuel. L'inspectrice rendra un rapport. On pensait être une équipe dynamique, en réflexivité. On s'est rendu compte que notre travail ne correspondait pas aux attentes de l'inspectrice. J'ai remis en question ma formation. Je suis allée consulter mes profs à l'École Normale qui ont rejeté en bloc le constat de l'inspectrice. Les professeurs et l'inspectrice sont en contradiction sur le programme et son application. Suite à cette inspection, il a fallu réaliser une adaptation forcée qui a été mal vécue.

Quels sont les droits, les devoirs, les pouvoirs d'un inspecteur ? Les interprétations soulignent le fait que pour certains jeunes enseignants, le premier regard critique sur leur travail est le moment de l'inspection. Ce seul regard externe, souvent négatif, constitue une expérience traumatisante qui n'est pas porteuse d'un élan formateur. Le pouvoir et la supériorité hiérarchique des inspecteurs, vus aussi comme illégitimes puisque loin de l'exercice réel de la profession, sont mal vécus. Les interprétations soulignent également l'imaginaire infantilisant associé au mot inspection, les réactions irrationnelles de panique, les pleurs, le stress, etc. qui dénotent l'absence de professionnalisme. Sur le plan organisationnel, on note aussi le manque d'interaction entre le programme et la formation, le manque de parallélisme entre la pratique et le programme, le manque d'échange entre l'inspection et les écoles normales, et enfin le manque de collaboration et de liaison entre la direction et l'inspection. « Cela devrait être un travail d'équipe, or ce sont des mondes différents.»

- *Le problème c'est la vision du programme différente d'un inspecteur à l'autre, d'un MA à l'autre, d'un stagiaire à l'autre.*
- *Dans les pays anglo-saxons, on dit : « You learn from your mistakes ». Il s'agit d'humilité. En faisant des erreurs on apprend. On construit sa réflexion sur ses erreurs.*
- *Les inspecteurs ne sont pas des diables et des potentats, mais si on leur laisse ce pouvoir, ils le prennent. On a eu un inspecteur qui se glorifiait de faire pleurer les institutrices. Donnez du pouvoir aux gens, ils en usent.*
- *Le moment de l'inspection est l'occasion de mettre en évidence l'impossibilité de consensus, donc c'est un moment angoissant et insécurisant. Et c'est à ce moment qu'on se rend compte que notre identité professionnelle doit prendre forme dans un melting pot de représentations et d'interprétations des programmes. Qu'est-ce qu'un bon enseignant ?*
- *Ce qui est fou c'est que l'inspection revient l'année suivante et que la direction refuse les conseillers pédagogiques. Pourquoi la direction a-t-elle le droit d'interdire et pourquoi l'inspection n'impose-t-elle pas l'aide de CP ?*
- *Cette année, c'est mon premier contact avec l'inspection après trois ans de travail. C'est l'occasion d'avoir un regard extérieur sur sa pratique, mais peut-être que ça devrait venir plus tôt. C'aurait été plus profitable pour moi endéans la première année. Il y a la peur d'être évalué, contrôlé alors que c'est ce qu'on fait toujours avec les élèves. Personnellement, je l'ai bien reçu. Mais des collègues réagissaient de manière anxieuse alors que j'étais plutôt preneur parce que j'ai vu ça comme bénéfique sur ma pratique, un retour.*
- *Quelle autonomie des enseignants dans le système scolaire de la Communauté française ? L'extrême régulation par le haut les infantilise.*

3.6. LES ENJEUX DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

S'agissant des enjeux, la FIE semble en décalage, en rupture, deux mots qui émaillent les propos des acteurs. Décalage entre la représentation du futur enseignant et la réalité éclatée, engendrée par l'individualisation croissante des trajectoires, aussi bien des étudiants que des enseignants. La récurrence des mots hétérogénéité et diversité est tout aussi remarquable.

- *Tendance générale à la diversification des parcours de formation suite à la réforme Bologne.*
- *Les parcours des étudiants qui veulent devenir enseignants sont très diversifiés, et la législation n'en tient pas compte. Il faut que la législation sur les titres évolue, en particulier, sur les équivalences.*
- *Il y a une grande diversité des profils étudiants. La première question à laquelle il convient d'apporter une réponse c'est : qu'est-ce que le métier d'enseignant ?*
- *Les élèves d'aujourd'hui sont tellement différents de ceux d'il y a vingt ans qu'il est indispensable de transformer la FIE.*

3.6.1. La surprise de l'hétérogénéité

L'idée d'un métier hérité[44] exercé par des personnes qui « depuis la petite enfance jusqu'à la retraite passent leur vie à l'école » où ils exercent un métier « à carrière plane » est largement répandue au sein du monde de la FIE pour justifier la nécessité de déconstruire des représentations obsolètes du métier d'enseignant. Les profils très riches et diversifiés, tant en termes de formation, de titres que de fonctions occupées, des participants aux dix analyses en groupe indiquent que les parcours enseignants sont loin d'être aussi linéaires et uniformisés que le veut la croyance.

La difficulté de l'hétérogénéité des publics est fréquemment invoquée, qu'elle concerne les entrants dans la FIE (quels que soient les lieux et institutions qui l'organisent), les élèves et les classes avec lesquels les futurs enseignants vont être amenés à travailler, ainsi que les niveaux, les filières d'enseignement et les écoles dans lesquelles ils vont devoir entrer et trouver leur place.

Dans les récits d'expérience comme dans les entretiens, cette hétérogénéité manifestement inattendue est source d'une multitude de problèmes relationnels, pédagogiques, organisationnels et institutionnels. Ces problèmes engendrent un double sentiment d'incompétence et d'incapacité qui plonge les futurs enseignants, les formateurs, les MS, les directeurs et les inspecteurs dans l'incompréhension voire dans le désarroi. Incompétence en termes de connaissances, d'outils et d'informations. D'où la liste infinie de savoirs (théoriques et pratiques) à ajouter à la FIE, et à la FC, afin de renforcer et de rassurer l'enseignant dans l'exercice de son métier. Incapacité en termes de moyens matériels et humains. « On n'a pas le temps, on n'a pas l'argent, on n'a pas la liberté, on n'a pas la reconnaissance » traversent, de façon lancinante les récits et les entretiens, révélant une tension forte et permanente, donc éprouvante, entre l'idéal du métier et sa réalité prosaïque, marquée par la pénurie d'effectifs et d'argent, la perte du sens, le déficit de cohérence, de compréhension et de coopération.

Sans que cela lui soit propre, le monde de l'enseignement semble vivre de façon particulièrement aiguë le choc de la confrontation avec ce que l'économiste français Bernard Gazier appelle les trois nouvelles raretés de la société contemporaine : la rareté du temps, la rareté de l'attention et la rareté de la liberté[45]. De la combinaison de ces trois raretés, il découle « d'intenses problèmes de coordination, de communication et d'intégration qui doublent et dépassent ceux de la production matérielle et de sa diffusion. » De fait, former à travailler en équipe, de façon collégiale, entre pairs, promouvoir et instituer la coopération des différents types d'acteurs qui co-produisent la FIE, sont les pistes d'amélioration immédiates identifiées par les participants pour combattre le sentiment de solitude dans l'exercice du métier et rompre l'individualisme qui prévaut dans le monde enseignant. Sans la mise en place de ces mesures, la sortie précoce du métier ne pourra être enrayée.

3.6.2. Le métier d'enseignant

Un examen attentif des entretiens avec les acteurs sur les enjeux actuels de la FIE atteste d'un consensus sur la nécessité de définir à nouveaux frais le métier d'enseignant. Convergence similaire observée dans les tours de table de chacun des vingt récits choisis sur la nécessité, préalablement à toute réforme de la formation initiale, de saisir ce que signifie enseigner aujourd'hui et de professionnaliser les enseignants. Dans la société actuelle, quel est le rôle de l'enseignant, quel que soit le niveau où il enseigne ?

- *La revalorisation de la fonction enseignante est indispensable.*
- *Valoriser professionnellement le métier d'enseignant et le reconnaître socialement.*
- *Le métier est-il encore possible ?*
- *L'approche par compétences a changé la bibliothèque de savoir. Le savoir en soi n'est plus valorisé. Aujourd'hui, le savoir a perdu son statut symbolique. Et l'enseignant aussi.*
- *L'école est-elle bien adaptée aux enjeux du monde présent et futur ? Tout le monde s'accorde à dire que tout change mais l'école ne change pas. Les méthodes didactiques ne changent pas. Les enseignants ne changent pas.*

---

[44] La transmission du métier d'enseignant de père en fils/fille et mère en fils/fille, soulignée par plusieurs auteurs, a été mise en évidence par de nombreux participants à l'EFI qui la mentionnaient spontanément lors du tour de table de présentation ou le précisaient lors de l'une de leurs interventions.

[45] Dans le chapitre intitulé « L'égalité du 21e siècle » de son ouvrage *Tous sublimes. Vers un nouveau plein emploi*, Flammarion, 2003, Gazier écrit : « Le monde de la rareté n'est pas derrière nous. Bien au contraire, de nouvelles raretés ont été révélées dans l'économie et la société. Elles ne sont plus seulement dans les objets. Elles sont en nous, subjectives, ce qui ne veut pas dire évanescentes mais

- *De façon générale, pour l'enseignement d'aujourd'hui, et plus encore pour celui de demain, il y a, premièrement, l'enjeu de la diversité géographique, sociale, philosophique. Deuxièmement, l'enjeu de la modularisation. Troisièmement, l'enjeu de la mobilité européenne. Pour relever ces enjeux, il est nécessaire de restructurer et de rationaliser. Restructuration (les bassins, les académies, les pôles) et rationalisation, afin d'aboutir à des référentiels cadres, communs et interréseaux.*
- *L'enseignement de façon générale, et la FIE en particulier, est un vieux système obsolète qui n'est plus en phase avec la réalité sociale.*
- *La question de la professionnalisation est cruciale, dans le système clos des écoles, dans le monde scolaire fermé sur lui-même. Les enseignants sont des sous-développés sociaux. Ne leur parlez pas de contrat de travail et de fiche de paie, ils ne savent pas ce que c'est ! Dans le monde enseignant, le mot salaire est tabou.*
- *C'est un métier d'une extrême complexité, qui plus est, totalement dévalorisé.*
- *Il faut partir du métier d'enseignant tel qu'il s'exerce aujourd'hui. Quel est le cœur du métier ? C'est l'exercice de l'autorité. Tenir sa classe. Qu'est-ce que l'autorité pour un praticien réflexif ?*
- *Le métier est dénigré dans la société, même par le politique. On ne parle que de nos vacances d'été !*
- *Qu'est ce que le métier d'enseignant ? C'est la question principale. C'est la responsabilité de la société d'y répondre. Une fois qu'il sera répondu à cette question, on pourra définir comment former au mieux ces professionnels.*
- *Avant l'enseignant était survalorisé. Aujourd'hui, c'est l'excès contraire. L'enseignant est confronté à deux générations hostiles : les élèves et les parents.*
- *Cela fait 30 ans que l'on dit que le métier d'enseignant a viré, s'est transformé. Sans que l'on en tire les conséquences pratiques, ni dans la FI ni dans la FC.*
- *Le problème est au niveau de la valorisation du métier, ainsi qu'au niveau de l'absence de suivi : pas assez d'accompagnement dans l'entrée dans le métier, pas de FC de qualité.*
- *Définir le métier d'enseignant, réformer la FIE en conséquence, c'est un choix de société, choix qui oblige à repenser tout le système scolaire, en restant pragmatique, vu le contexte de la Communauté française.*
- *Comment donner le signal fort du choix premier du métier d'enseignant ? C'est crucial pour le métier, particulièrement dans l'enseignement fondamental.*
- *L'enjeu, c'est une vision transversale, faire des articulations entre les niveaux d'enseignement. Il n'existe pas de véritable projet éducatif depuis le maternel jusqu'au supérieur. La réforme de la FIE est l'occasion de développer cette vision transversale. Une réflexion de ce type existe depuis longtemps, mais elle reste dans les marges car elle est difficilement compatible avec le fonctionnement du système scolaire. Depuis la communautarisation de l'enseignement, toute tentative de transformation est tuée dans l'œuf par le marchandage politicien. Il n'y a jamais de sortie par le haut.*

C'est quoi un enseignant aujourd'hui ? Le métier s'est considérablement transformé, l'enseignant devant jouer une diversité de rôles : il est transmetteur de savoirs, psychologue, éducateur, assistant social, médiateur. C'est l'image de l'enseignant aux multiples casquettes. Enseigner consiste à jongler avec ces casquettes dans la classe, dans la salle des profs, dans l'école, dans les réunions de parents, dans la vie en société. Pour exercer ces différents rôles, être en capacité de passer à toute vitesse de l'un à l'autre, l'enseignant doit maitriser un large éventail de connaissances, des plus générales aux plus spécialisées. C'est la liste infinie des compétences, des savoirs théoriques et pratiques à enseigner et à acquérir en FIE pour ensuite les développer dans le métier durant toute la carrière, notamment dans le cadre de la formation continuée. Sans oublier d'empiler dans sa boîte à outils portable, au cas où, une panoplie d'outils, de modèles, de trucs et d'astuces. Et c'est quoi un formateur d'enseignant aujourd'hui ?

- *Le rôle du professeur en HE ou à l'Université a changé. Il est devenu l'accompagnateur d'un étudiant sur le terrain. Ce changement de métier, d'accompagnateur d'individus, tient au fait que les contextes sont compliqués et qu'une situation n'est pas l'autre. Il est alors important d'être plus coach que sanctionneur.*
- *On demande aux étudiants de travailler leur identité professionnelle mais pas aux équipes de MA.*

La question est : qu'est-ce que je veux faire comme formateur d'enseignant ?

- *Il est essentiel de réfléchir à notre identité enseignante en HE.*
- *Entre les murs des HE, comment les formateurs se représentent-ils le métier d'enseignant ? Les jeunes changent. L'école change. La société change. Actualise-t-on les représentations des enseignants ?*
- *La priorité des priorités, c'est l'amélioration de la qualité de la formation des MA en HE.*

implantées au plus profond de nous-mêmes. Trois raretés sont particulièrement éclatantes, et elles ont été mises en évidence par trois grands économistes contemporains, trois prix Nobel aux orientations politiques tout à fait différentes. La rareté du temps a été analysée par l'économiste américain ultra libéral Gary Becker, la rareté de l'attention a été l'apport principal d'Herbert Simon, économiste américain lui aussi, mais souvent en faveur de l'intervention collective, et finalement la rareté de la liberté qui est le thème central de l'oeuvre de l'Indien Amartya Sen, héraut du tiers-monde face à l'inconscience des pays nantis et partisan de réforme radicale. »

- *L'enjeu actuel, c'est donner les moyens techniques et humains aux formateurs d'améliorer les cours en termes de contenu et dans une logique de coopération, de collégialité, fondée sur une philosophie de l'éducation.*
- *Ce qui est nécessaire c'est l'amélioration de la transmission des connaissances, de l'enseignement théorique, ainsi que l'amélioration de la formation des formateurs d'enseignants.*

3.7. RÉFORMER LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS ?

Nécessité de redéfinir le métier d'enseignant et d'ajuster la FIE, c'est dans ce contexte que s'inscrit la question d'une éventuelle réforme. Comment les acteurs concernés se positionnent-ils par rapport à un allongement à cinq ans ?

Dans le matériau dont nous disposons, le projet de réforme a été diversement traité. Il a été très peu discuté au cours des analyses en groupe, émergeant parfois de façon incidente, ce que des participants ont déploré en fin de parcours. Le sujet a en revanche été abondamment couvert au cours des entretiens, en réponse à la troisième question posée. Il convient de distinguer ici les commentaires recueillis en direct auprès des acteurs des 1re et 2e lignes et les prises de position de ces mêmes acteurs institutionnels et associatifs qu'ils ont rendu publiques sous forme d'avis, de propositions écrites, etc., et que nous examinons dans la partie 5 du présent rapport.

3.8. ALLONGEMENT À CINQ ANS : POINTS DE VUE DES ACTEURS

Sans surprise, les jugements sont partagés. Certains acteurs estiment que la question de l'allongement est mal posée.

- *Pourquoi parler d'allongement ? Le terme est mal choisi. Le projet, c'est une FIE en cinq ans. C'est réfléchir toute la FIE dans une logique de cinq ans.*
- *Un processus de réforme de la formation des enseignants ne peut se limiter à la « masterisation » de la formation des enseignants formés en dehors de l'université. Il faut refonder la formation de tous les enseignants, aboutir à une révision en profondeur de l'ensemble des programmes de formation des enseignants en prenant appui sur la spécificité et les atouts des différents acteurs qui la prendront en charge. La réforme ne peut donc se limiter au seul allongement des études.*
- *Il faut tout remettre à plat, en pointant les forces et les faiblesses de chaque structure existante, et reconstruire un nouveau système de FIE.*
- *Il faut repenser le système scolaire dans son ensemble. Pas se limiter à la FIE.*
- *Il faut remettre tout à plat au niveau savoirs/compétences. Pas rajouter des étages. Il est indispensable qu'un débat profond sur le contenu ait lieu avec tous les acteurs.*
- *Rasons tout et remettons les compteurs à zéro ! Il faut réformer la FIE à toute vitesse, la repenser de fond en comble, en qualité, afin de garantir une meilleure pratique professionnelle.*
- *La priorité c'est le contenu de la FIE. N'est-il pas essentiel de d'abord se questionner sur les besoins des apprenants tout au long de leurs périodes d'apprentissages ? N'est-ce pas cela qui doit être revu en long et en large ? Les apprenants d'aujourd'hui ne sont pas les mêmes que ceux d'hier. Toute la société change, évolue et l'école est toujours la même, structurée de la même façon, avec des contenus identiques. Savoir qui deviendra enseignant, par qui il sera formé, et en combien de temps, ne devrait être défini qu'après avoir défini les besoins essentiels d'apprentissage des publics ciblés.*

D'autres considèrent que l'allongement est une fausse bonne solution, comportant de nombreux désavantages.

- *Le danger du Master, c'est l'exclusion du public qui ne peut pas payer cinq ans. C'est un choix de société. La HE joue le rôle d'ascenseur social.*
- *En trois ans, c'est évident qu'il n'y a pas assez de temps. Mais si on passe à cinq ans, cela va diminuer le nombre de candidats. Alors, il vaut mieux faire l'université tout de suite.*

- *On a envie d'entrer dans la vie active rapidement. Cinq ans, c'est trop long.*
- *Ce qui est choquant, c'est le passage d'office de trois à cinq ans. Pourquoi pas quatre ans ?*
- *Le problème de fond, c'est la FC des enseignants qui est beaucoup trop limitée. L'allongement à cinq ans, c'est prendre le problème par le petit bout de la lorgnette.*
- *C'est la question du passage qui est cruciale. Entre le secondaire et le supérieur, comme entre la FIE et le monde du travail. C'est la gestion de l'organisation du travail et des contenus. Un accompagnement est nécessaire dans les HE, mais aussi dans les écoles, sous la forme d'un tutorat. Il y a un problème profond de régulation amont/aval. Là est le dysfonctionnement. L'allongement de la FIE n'est pas la solution à ce problème. C'est une illusion d'optique.*
- *La crainte, c'est le couplage HE/Université qui délivrera une formation inadaptée.*
- *L'argument de la norme européenne est un leurre.*
- *Ce qui importe, c'est maintenir les jeunes enseignants dans les classes. Si on « masterise », ils n'y resteront pas.*
- *Que vont devenir les MA sans doctorat ? À quelle sauce va-t-on nous manger ? Allons-nous devoir faire un doctorat ?*
- *Trois ans pour être instit ou régent, c'est largement suffisant. Le problème n'est pas là. Il est du côté de ceux qui entrent dans la FI. Qui sont-ils ? Quelle est leur motivation ? On a allongé de deux à trois ans quand j'étais aux études. Il n'y avait rien dans cette 3e année, c'était une perte de temps incroyable. Il faudrait des enseignants dignes de ce nom, des gens motivés, qui ont la vocation.*
- *J'ai fait en un an les études d'instit, puis c'est devenu deux ans, puis trois ans. Maintenant on parle de cinq ans. Accumuler du savoir, c'est bien, mais cela ne vous donne pas la clé pour enseigner. Je crains que l'on ne mélange tout. Allonger à cinq ans pour les salaires ridicules d'enseignants ! Qui va faire ça ?*
- *C'est la réforme de l'enseignement secondaire qui est nécessaire pour augmenter les compétences de base de tous les élèves en particulier dans l'enseignement technique de qualification.*
- *C'est une réforme de l'organisation du système scolaire qui doit être préconisée pour réduire l'écart entre la FIE innovante et la raideur du terrain.*
- *Il faut améliorer la qualité de l'enseignement en Belgique. Améliorer la performance du système scolaire afin que les jeunes soient de bons étudiants et de bons enseignants pour ceux qui veulent le devenir.*
- *C'est au niveau du recrutement qu'il faut travailler. Qui se destine à l'enseignement ?*

Enfin, il y a tous ceux pour qui c'est une bonne solution, mais à certaines conditions et selon certaines modalités.

- *L'allongement à cinq ans permettra de renforcer la qualité de la FIE, et aussi de mettre fin au clivage entre régents et licenciés, si mortel dans les salles des profs. Tous à cinq ans, tous formateurs.*
- *Le Master permettrait aux étudiants en 4e et 5e années d'entrer en initiation avec leurs pairs et de devenir des experts. C'est nettement mieux que la FC, qui maintient les gens pendant des années à l'école.*
- *Le rapport au savoir est trop faible, trois ans c'est trop court pour y remédier convenablement. Le passage à cinq ans pourrait être une solution. Le métier d'enseignant est exigeant.*
- *L'allongement à cinq ans, dans une logique d'harmonisation de toute la FIE, peut être un outil de lutte contre l'échec scolaire.*
- *Repenser la FI en HE, sans celle à l'université, n'a aucun sens.*
- *Il est essentiel de définir un référentiel métier et un référentiel de compétences avant de définir un programme d'études en cinq ans. Il faut également définir un code déontologique de l'enseignant.*
- *Il est essentiel de définir les compétences attendues des futurs enseignants. Egalement réfléchir à la meilleure façon de développer les compétences tout au long de la carrière, ce qui suppose une logique de gestion de carrière aujourd'hui absente.*
- *Il n'existe pas de mesures communes sur les connaissances à acquérir. Il faudrait mieux mesurer le rapport au savoir, on a besoin de repères clairs, en tenant aussi compte de spécificités locales.*
- *Est-ce qu'on veut former des enseignants ou des spécialistes des disciplines ?*
- *D'accord pour allonger à cinq ans si l'on garde l'aspect proximité de la FIE.*
- *Postulat de base : les HE doivent rester propriétaires de leur FI.*
- *La formation doit rester professionnalisante. C'est le postulat de base. Pas de FIE de type universitaire, avec de la théorie d'abord et la pratique en stage après.*
- *Si l'allongement des études se fait à l'université, alors il faut réformer l'université.*
- *Le passage à cinq ans doit être lié au travail sur l'image des enseignants et de l'enseignement. Il existe déjà une*

pénurie qui risque d'être renforcée, ce qui va nuire encore plus à l'image de l'enseignement.

- *Il est capital, premièrement, de ne pas oublier la dimension professionnalisante qui est la principale caractéristique de la FIE en HE et, deuxièmement, de veiller à ce que le Master ne soit pas organisé qu'à l'université.*
- *Il est plus que nécessaire de redéfinir un nouveau profil des formateurs qui oeuvrent en formation initiale, et donc de dresser des priorités pour une réforme de leur formation. Elle constitue une clef pour la réussite de la réforme de la FIE.*
- *Si l'allongement à cinq ans est inéluctable pour des raisons de norme européenne, ainsi qu'on l'affirme, alors il faut prévoir plusieurs portes d'entrée afin de permettre un accès à ceux qui ont un titre de bachelier universitaire ainsi qu'aux bacheliers enseignants en fonction. Le Master devrait s'acquérir, dans un laps de temps à définir, par exemple dans les huit années après l'entrée dans le métier.*
- *La FC est aussi cruciale que la FI. Le niveau de l'offre de formation en cours de carrière n'est pas bon. Beaucoup de formations proposées sont obsolètes. La FC doit évoluer. Il faut de bons outils de formation et de bons formateurs. C'est là que le bât blesse !*

Pour de nombreux répondants, plutôt que « simplement » allonger, la réforme devrait tenir compte de deux éléments contextuels. D'une part, penser la « masterisation » dans le nouveau paysage potentiel de l'enseignement supérieur. La refonte de la formation devrait être organisée en collaboration avec les différents types d'institutions, en veillant à tirer le meilleur profit des compétences reconnues des unes et des autres. D'autre part, penser « l'allongement » dans une articulation formation initiale - formation continuée. L'apprentissage tout au long de la vie, qui constitue depuis la fin des années 90 une stratégie européenne, rencontre les exigences du métier d'enseignant qui appelle tout particulièrement à la formation en cours de carrière. Telle qu'elle est organisée aujourd'hui, la FC est très critiquée. De nombreux acteurs préconisent que la réforme de la FIE s'attache aussi à revoir de fond en comble le contenu de la FC ainsi que ses modalités d'organisation.

Comme beaucoup l'ont fait remarquer au cours des entretiens, toute hypothèse qui pourrait être envisagée en matière « d'allongement » pose des questions de coûts, en termes de politique budgétaire mais aussi d'accès à la formation. Sans négliger le risque de réduction temporaire ou durable d'effectifs, donc d'aggravation de la pénurie, puisqu'il se pourrait qu'en termes d'attractivité, la longévité produise l'effet inverse à celui attendu.

partie 4

PROBLEMATIQUES DE SYNTHESE ET PERSPECTIVES PRATIQUES

À partir du diagnostic qui précède, on peut dégager un certain nombre de problématiques de synthèse. Pour une large part, celles-ci sont élaborées à partir des problématiques formulées par les participants au cours des analyses en groupe, à partir des convergences et des divergences entre leurs interprétations des récits. Ces problématiques de synthèse prennent également en compte les perspectives pratiques envisagées par les acteurs au terme des mêmes analyses en groupe. Fort nombreuses, portant sur des aspects multiples de la FIE, pas toujours compatibles entre elles, parfois même contradictoires, ces perspectives pratiques sont révélatrices des principales préoccupations des acteurs de la FIE. Les problématiques de synthèse constituent le trait d'union entre le diagnostic posé par les acteurs et les perspectives pratiques qu'ils proposent, dont elles permettent de faire ressortir les tendances fortes et les logiques. Ces problématiques de synthèse se structurent ici autour de quatre points névralgiques qui, en cohérence avec la méthode, placent les acteurs en leur centre. Elles ont été intitulées : Penser « Métier d'enseignant », Penser « Acteur étudiant », Penser « Système d'action » et Penser « Institution ».

4.1. PENSER « MÉTIER ENSEIGNANT »

On entend par métier un ensemble de connaissances et de compétences pratiques dont les bases sont apprises dans le cadre d'une formation initiale mais qui ne s'acquièrent réellement que par l'expérience et par la réflexion critique sur cette expérience. La FIE est cette phase de quelques années où des étudiants s'approprient les bases du métier dont ils n'auront sans doute la pleine maitrise qu'au fil d'années de pratique. C'est pourquoi de nombreux participants aux analyses en groupe estiment que si l'on veut résoudre les problèmes de la FIE et l'améliorer, la première chose à faire est de redéfinir ce métier particulier de manière précise en tenant compte de ses finalités, des transformations du contexte social et institutionnel, et des conditions concrètes de travail. Tel est, à leurs yeux, le point de départ de toute politique d'amélioration de la FIE et du système qui l'organise. Ce n'est sans doute pas le seul possible, mais il est essentiel. L'idée de métier a plusieurs implications importantes.

4.2.1. Enseignant prêt à l'emploi ou enseignant à (se) construire ?

Il s'agit tout d'abord de penser le « métier d'enseignant » ou les métiers d'enseignant, auxquels prépare – ou devrait préparer – la formation initiale. Sans cette clarification des finalités et du ou des modèles de référence visés par la formation, il serait vain d'en débattre les modalités. L'hypothèse est ici que malgré les nombreux textes qui définissent le profil et les compétences du « praticien réflexif », ou à cause de ceux-ci, le référentiel du métier d'enseignant n'est pas suffisamment approprié et qu'il continue à faire l'objet de controverses. S'agit-il de former un professionnel prêt à l'emploi ou de lui fournir les bases de la construction ultérieure et continue du métier d'enseignant ? Cette opposition a parfois été thématisée comme celle entre un « enseignant reproducteur », pouvant appliquer des programmes voire des « leçons types » clairement définies, et un enseignant « concepteur », invité à « inventer ».

À la vision d'un apprentissage qui s'effectue sur le temps long, par étapes, depuis l'entrée en formation initiale, durant les stages, ensuite au moment de l'entrée effective dans le métier et qui se poursuit éventuellement tout au long de la carrière, s'oppose une vision de l'enseignant sinon « parfait », du moins suffisamment « prêt à l'emploi » dès la sortie de sa formation. A priori pourtant, il semble entendu qu'il serait illusoire et contre-productif de prétendre former un enseignant prêt à l'emploi au terme de sa formation. Et pourtant, c'est bien ce qui est demandé au jeune enseignant qui entre en fonction. Les récits portant sur les difficultés d'entrée dans le métier en attestent. En atteste aussi la demande insistante des futurs enseignants à être davantage armés et prêts à faire face aux conditions concrètes du métier.

Si l'objectif est de produire des personnes prêtes à l'emploi, opérationnelles dès le premier jour, l'accent doit alors être mis sur la pratique (intensification des stages). Si l'on vise la formation de praticiens réflexifs, capables de concevoir un enseignement adapté à la diversité des publics d'élèves, la formation doit plutôt être orientée vers le renforcement des connaissances théoriques, et ce, même si la marque de fabrique de la FIE est l'articulation entre théorie et pratique.

Cette tension sur les finalités de la formation initiale s'exprime également dans les attentes concernant le rôle attendu de chacun des intervenants de la FIE. Plusieurs récits ont ainsi évoqué les divergences régulières entre maitres de stage et formateurs/enseignants. En matière d'évaluation du stage, si l'enjeu est de former des étudiants prêts à l'emploi, le MS est l'évaluateur principal. Mais si l'objectif est le recul réflexif face à l'expérience, alors le rôle d'évaluateur revient d'abord aux formateurs. La formation des MS, le développement d'un travail en équipe de co-formateurs (MS, formateurs/enseignants, MFP) sont autant d'outils à mettre en place dans les deux cas.

4.2.2. Professionnalité ou personnalité ?

Complémentairement, le débat sur la définition du métier d'enseignant et du profil à la sortie porte également sur la pondération entre la dimension professionnelle (le métier conçu comme la maitrise de contenus, de méthodologies et de techniques spécifiques, de savoirs et de savoir-faire) et la dimension plus personnelle (le métier conçu comme être ou savoir-être). Quel poids faut-il accorder aux dimensions personnelles dans la FIE ? Le métier d'enseignant étant un « métier de l'humain » où la personne est son propre outil de travail, faut-il agir sur les questions éthiques et déontologiques durant la FIE, ou s'agit-il d'une dimension accessoire ? Quels sont les critères d'évaluation ? Faut-il arrêter un étudiant qui « réussirait les épreuves » tout en présentant un profil de personnalité jugé inadéquat pour l'enseignement ? À l'inverse, faut-il être plus indulgent envers un étudiant « qui a la vocation » (comme le suggère l'intitulé du récit *Born to teach*) mais qui maitriserait mal les savoirs disciplinaires ?

4.2.3. Étudiant pré-sélectionné ou étudiant « tel qu'il est » ?

Quels que soient l'output attendu de la formation initiale et l'idéal de l'enseignant qui est visé, une solution « simple » au constat du décalage entre l'idéal de la formation, le profil des étudiants à l'entrée

et les exigences de la pratique à la sortie consisterait à filtrer davantage le recrutement à l'entrée. Pour beaucoup, c'est la qualité des entrants dans le système qui est mise en cause et le seuil d'exigence à l'entrée qui devrait être relevé. L'accès à la formation d'enseignant ne devrait pas être permis à tous les titulaires du CESS, le diplôme des sortants de la filière professionnelle n'étant pas de valeur égale à celui des sortants de la filière générale. Certains proposent un examen d'entrée pour filtrer les entrants, d'autres préconisent un test indicatif d'évaluation des compétences de base, particulièrement pour la maitrise orale et écrite du français, et des outils de remise à niveau. Dans la pratique, cette aide peut se décliner sous forme de remédiation ou d'une année préparatoire.

L'hypothèse d'une plus grande sélectivité de l'accès à la formation initiale des enseignants est toutefois loin de faire consensus. De nombreux interlocuteurs s'y opposent, au nom de la fonction de démocratisation que doit aussi remplir l'enseignement supérieur, parce qu'ils y voient un risque d'accentuation de la pénurie d'enseignants, ou parce que le principe même d'un filtrage leur parait contradictoire avec le postulat d'éducabilité au fondement de la démarche d'enseignement et de formation. Pour ceux-là, loin d'être une menace pour la qualité de l'enseignement, la prise en compte de l'hétérogénéité des profils (sociaux, scolaires, culturels...) des étudiants devrait être considérée comme un atout et une ressource autant qu'une difficulté à affronter, précisément au moment où il s'agit pour les enseignants de relever ce défi.

4.2.4. Un processus longitudinal

Entre ces axes de tension, c'est bien la continuité processuelle de l'apprentissage d'un métier qu'il s'agit de penser. L'acquisition du métier est un processus longitudinal. La FIE représente la première grande séquence dans un ensemble de séquences qui s'étend sur toute la vie professionnelle. C'est pourquoi, il faut tout d'abord la situer dans ce processus, par rapport aux principales séquences qui la suivent. Celle qui suit directement est l'entrée dans le métier, étape décisive, épreuve trop difficile pour beaucoup qui abandonnent dès ce stade. Mentorat, coaching, transition en alternance (par exemple au cours d'une quatrième année), intervision ou supervision, nombreuses sont les perspectives pratiques qui disent toutes la même chose : le débutant doit être accompagné et soutenu, sans quoi tous les efforts fournis par la FIE et les moyens y consacrés le sont en pure perte, avec un terrible sentiment d'échec d'abord pour le jeune qui quitte la carrière après y être à peine entré mais aussi pour les formateurs.

Mais la messe n'est pas dite au terme de la FIE. Le monde change sans cesse, le métier évolue et la recherche progresse. La fatigue du métier peut aussi s'installer. La formation initiale porte bien son nom ; elle sous-entend que l'enseignant doit suivre une formation « non initiale », qui s'étend sur toute la durée de la vie professionnelle. La formation continuée n'était pas l'objet de cette évaluation, mais beaucoup insistent pour que formation initiale et formation continuée soient pensées ensemble, non seulement dans la continuité mais aussi l'une en fonction de l'autre. L'idée d'année sabbatique, appliquée au Canada, au cours de laquelle l'enseignant peut non seulement se former, mais pourrait aussi apporter une autre forme d'aide à l'école est évoquée (comme prendre part à des recherches, encadrer les plus jeunes ...). L'année sabbatique n'est pas une période de vacances mais une période, limitée dans le temps, où change la nature du travail effectué. Approchant de la fin de sa carrière, l'enseignant expérimenté mais qui n'a plus la forme de sa jeunesse pourrait travailler lui aussi en alternant les cours et d'autres services à l'école ou à ses collègues plus jeunes. La question de la durée de la FIE devrait être pensée en fonction de sa place et de ses fonctions dans l'ensemble de la formation tout au long de la carrière.

4.2.5. Tension entre métier d'étudiant et métier d'enseignant

Séquence dans une formation longitudinale, la FIE est elle-même composée de sous-séquences. Dès l'entrée en formation initiale, une tension s'observe à cet égard entre deux positions. Pour la plupart des formateurs, la FIE implique que les étudiants soient engagés d'entrée de jeu dans la formation au métier d'enseignant et apprennent d'emblée à se comporter comme des praticiens réflexifs. Aux yeux d'une grande partie des étudiants qui, sortant à peine de l'école secondaire ou ayant déjà échoué dans

d'autres études supérieures, ne sont encore que des « élèves », il ne faut pas précipiter les choses. Avant d'apprendre le métier d'enseignant, ils demandent qu'on leur laisse le temps d'acquérir et d'intérioriser d'abord celui d'étudiant, avec ses exigences en termes de connaissances (de la langue et, dans certains cas, des matières de base notamment) et de compétences (discipline et méthode de travail, organisation personnelle et autonomie, capacité d'assimiler une matière abondante, esprit critique et réflexivité notamment). Ils voudraient non seulement bien maitriser d'abord le métier d'étudiant mais aussi pouvoir mener une vie d'étudiant, avec ce qu'elle implique de découverte du monde, des autres, de la vie, et de la construction d'un rapport adulte au savoir et à l'étude. Souvent désemparés face aux exigences du métier d'enseignant et par la surcharge de travail, ces étudiants demandent plus de sécurité psychologique et pédagogique, tandis que leurs formateurs les veulent, dès le début, réflexifs et créatifs. Mais peut-on être réflexif et créatif quand un sentiment d'insécurité et d'impuissance tenaille ? « Ils veulent des trucs » regrettent les formateurs qui ont de bonnes raisons de les leur refuser. Cette demande de « trucs » n'est pas un signe de paresse intellectuelle ou une recherche de facilité, mais principalement un réflexe panique de jeunes gens dont on exige trop et trop vite, qui ressentent un décalage entre ce que leurs formateurs et le « système » (avec son programme et ses grilles horaires notamment) attendent d'eux et ce qu'ils se sentent capables de faire, notamment au cours de ces moments de vérité que sont le stage et l'entrée dans le métier. Tous les étudiants ne partent pas d'un même point de départ et n'ont pas les mêmes cartouches. Pour ceux qui ont déjà en poche un diplôme d'études supérieures, universitaire ou non, le métier d'étudiant est acquis et ils ont déjà connu le succès et la confiance en soi qui l'accompagnent.

Bref, si la FIE vise bien l'apprentissage du métier d'enseignant, comment en concevoir la progressivité, et y placer l'acquisition indispensable des connaissances et compétences de base de l'étudiant du supérieur ou de l'université, dans les cas où il n'a pas déjà, au départ, de formation supérieure dans une discipline ?

Du point de vue des programmes et des contenus, la FIE est largement perçue comme une addition de matières, d'activités et de travaux que l'on case comme on peut dans des horaires trop étriqués. Ajouter une ou deux années supplémentaires créerait un volume de temps plus large, mais qui risque d'être vite encombré à son tour si l'on se contente d'ajouter à ce qui existe de nouveaux cours et de nouvelles activités pratiques, sans repenser l'ensemble. Durant l'EFI, les seules propositions de cours formulées par les participants rempliraient aisément six ou sept années de formation.

Dès lors, il conviendrait de concevoir davantage les programmes en termes de « lignes de formation ». Elles consisteraient en succession, superposition, alternance et/ou entrecroisement de séquences longues et lentes d'apprentissage (la formation fondamentale) et de séquences courtes et rapides (comme une leçon lors d'un stage), certaines étant communes à tous les futurs enseignants, d'autres spécifiques à certaines formations ou à certains profils (selon qu'ils ont déjà ou non un diplôme d'études supérieures par exemple). À l'image des lignes mélodiques dans le contrepoint, chaque ligne doit être composée en fonction du mouvement et de la finalité d'ensemble. On insiste, en effet, dans l'EFI sur l'intérêt qu'il y aurait à unifier certains parcours actuels par trop différents et à organiser des temps de formation en commun pour tous les enseignants, quels que soient le niveau ou la matière qu'ils enseignent. Certaines lignes de formation aboutiraient avant la fin de la formation initiale, d'autres seraient l'affaire de la formation continuée, d'autres enfin chevaucheraient l'une et l'autre. Sachant quelles lignes de formation sont indispensables, nécessaires ou seulement souhaitables en cours de formation initiale, et quels en sont les contenus et les longueurs, on pourrait mieux apprécier le nombre d'années nécessaires à la FIE.

4.2.6. De la théorie à la pratique, de l'idéal à l'atterrissage

Si le métier est un ensemble de connaissances et de compétences pratiques, une question centrale est celle du lien entre la théorie et la pratique et de la manière de concevoir dans la temporalité le passage de celle-là à celle-ci. Une convergence massive s'observe sur ce point, la plupart des étudiants et formateurs considèrent qu'il faut davantage de transposition didactique des savoirs et connaissances théoriques. Les participants veulent dire par là qu'il faudrait systématiquement apprendre comment les

différents enseignements théoriques peuvent être transposés dans une pratique concrète dans la classe. La transposition de la théorie (psychologique ou sociologique ou de quelque nature que ce soit) dans une pratique d'enseignement est moins simple et moins binaire qu'il n'y parait et est peut-être une manière inadéquate d'aborder les choses. Certains contestent l'idée qu'à chaque enseignement théorique particulier doive correspondre une pratique particulière. Cette question n'est pas sans lien avec la précédente, celle de l'intériorisation du métier d'étudiant. Comme cela a été évoqué dans un forum, à ce niveau, c'est plus profondément le rapport au savoir qui se réfléchit d'une manière globale. C'est l'étudiant comme être intellectuel global qui se forme comme médiateur entre des connaissances théoriques et l'expérience concrète du métier et, plus largement, de la vie. La transposition d'un cours théorique, en sciences humaines notamment, est sans doute beaucoup moins affaire de didactique qu'affaire de formation intellectuelle et scientifique de l'enseignant. À cet égard, et comme plusieurs dispositifs et initiatives développés en différents lieux de la FIE en attestent déjà, il conviendrait de privilégier une conception de la formation initiale, non comme lieu classique d'enseignement, mais d'abord comme un espace laboratoire d'expérimentation (au double sens de recherche d'innovation et d'expérience du passage du dire au faire). La difficulté d'« atterrir » a été soulignée à de multiples reprises dans les analyses en groupe. Pour diverses raisons, l'idéal formulé dans les décrets, notamment celui du praticien réflexif, est difficile à concrétiser.

Cette difficulté est attribuée à une série de manques – manque de cohérence entre les multiples dispositions, directives, contraintes – qui placent tout simplement devant l'impossibilité de bien faire tout ce qu'il y a à faire, manque de moyens et de temps pour se concerter et préparer les étudiants à leurs stages, manque d'expérience de terrain des formateurs des Hautes Écoles et des Universités dans le fondamental et le secondaire (le fameux « Faites ce que je dis pas ce que je fais »). Toutefois, dès que l'on creuse ces questions et que l'on entre dans des espaces scolaires concrets, il n'est pas certain que cet idéal soit très clair et compris par tous de la même manière. Ainsi, par exemple, les enseignants en ESA défendent-ils avec conviction la singularité de l'enseignement des arts, et l'ineptie de normes et de cadres généraux trop bureaucratiques, notamment en matière de profils des formateurs. Aussi, dans la bouche des participants aux analyses en groupe, le fameux praticien réflexif reste-t-il un concept relativement abstrait qui renvoie davantage à un sujet individuel qu'à une dynamique collective et institutionnelle.

4.2.7. Faire collectivement métier

Parler de métier d'enseignant suppose que tous ceux qui l'exercent, du maternel à l'université, partagent non seulement un minimum de connaissances et de compétences pratiques qui leur soit spécifiques mais aussi un sentiment d'appartenance à ce métier. C'est pourquoi la question d'un tronc commun de formation est posée, mais aussi celle de la constitution de références institutionnelles et symboliques de nature à « faire collectivement métier ».

4.3. PENSER « ACTEUR ÉTUDIANT »

4.3.1. Acteur scolaire, beaucoup

Le fil conducteur retenu ici est celui de l'expérience étudiante au cours de sa formation initiale au métier. Ce choix n'est pas arbitraire : c'est bien l'étudiant à qui s'applique la FIE, et qui doit se former à son futur métier d'enseignant. Il est donc le premier acteur concerné. L'expérience étudiante peut être vue comme l'articulation de trois dimensions de l'acteur qui sont en complémentarité et en tension : l'acteur scolaire, l'acteur social et l'acteur institutionnel.

Que l'étudiant soit un acteur scolaire est une évidence qui est traitée de manière transversale dans l'ensemble de ce rapport. Mais dans quelle mesure est-il aussi un acteur social et un acteur institutionnel ? Les analyses montrent combien les réponses à ses questions ont des implications importantes.

4.3.2. Acteur social, un peu

Les analyses en groupe mettent au jour deux images relativement contradictoires des étudiants. D'un côté, on répète que les futurs enseignants sont confrontés à une réalité sociale de plus en plus dure à laquelle ils ne sont guère préparés. Jeunes gens, le plus souvent de classe moyenne, respectueux de l'école et élevés, grosso modo, dans le même moule, passant de l'école (comme élèves) à l'école (comme enseignants), en transitant quelques années par la HE (où ils se retrouvent entre eux), ils restent durablement dans le monde scolaire, fortement imprégnés de la culture traditionnelle de l'école, conçue comme un milieu relativement coupé de la société, ainsi que par ses valeurs d'humanisme, de désintéressement et d'altruisme.

D'un autre côté, l'EFI met clairement en évidence la diversité croissante des trajectoires sociales des futurs enseignants, qui sont souvent déjà passés par de nombreuses épreuves, et sont loin de sortir du même moule, de sorte que l'étudiant en HE, en ESA ou en Agrégation a de plus en plus de chances de côtoyer des condisciples fort différents de lui. L'homogénéité de la catégorie des étudiants, correspondant à un modèle socialement plutôt moyen, voire inconsistant, ayant connu un parcours relativement uniformisé est, de plus en plus, un « stéréotype de salle des profs », dont la culture de la reproduction est en décalage croissant avec les réalités des étudiants. En outre, les valeurs traditionnelles de l'école sont de plus en plus concurrencées par la culture ambiante du marché et du consumérisme. Loin de se percevoir comme futurs enseignants « tous terrains », disposés à étudier toutes les matières nécessaires, à travailler dans toutes sortes d'écoles, avec n'importe quels élèves, et sous n'importe quelle direction, les étudiants sont de plus en plus nombreux à vouloir désormais choisir, comparer les offres mises en concurrence, en fonction de leurs goûts, de leurs appréhensions et de l'image que chacun se fait de lui-même.

Le fait demeure que de nombreux étudiants se retrouvent mal préparés lorsqu'ils se confrontent à la réalité sociale, au moment crucial du stage et plus tard au premier jour de la vie professionnelle. Beaucoup expérimentent ces moments comme une épreuve initiatique, vécue dans la panique parfois, dont certains ressortent grandis, mais d'autres plus ou moins durablement traumatisés. Surtout lorsque diverses conditions défavorables, comme l'impréparation, le manque de soutien des MS et/ou des MA et de concertation entre eux, la confrontation trop brutale avec une classe d'élèves peu dociles, corsent la difficulté. Le futur enseignant se sent vulnérable, souvent même désarmé, au niveau de la maitrise de l'enseignement à dispenser et de l'incertitude sur le « comment bien faire » ; mais aussi et peut-être surtout au niveau de la réalité sociale, parfois abrupte, de la classe et de l'école et, par conséquent, au niveau des affects en situation de stress.

La question de la formation du futur enseignant comme acteur social est donc aujourd'hui, plus que jamais, cruciale. Son expérience de la vie collective hors école et sa confrontation avec une réalité différente de celle de son milieu d'origine sont tout aussi importantes que sa formation strictement scolaire. De ce point de vue, l'acquisition du métier commence en amont de la FIE, mais elle doit y rester une préoccupation centrale. C'est d'ailleurs pour cette raison que certains proposent qu'une partie des stages puissent être effectués en dehors du cadre scolaire, dans des associations de quartier, des maisons de jeunes, des organisations sociales ou culturelles par exemple. Car il s'agit de sortir les (futurs) enseignants de l'école et de les former autant en dehors qu'au sein de l'école. Il y a sans doute là, de surcroit, une réponse partielle à la difficulté de trouver des lieux de stages et des maitres de stage. La diversité croissante des trajectoires des futurs enseignants, et cette épaisseur sociale d'une partie d'entre eux, ne peuvent plus être ignorées. Elles pourraient être, au contraire, pensées comme une ressource à partir de laquelle les étudiants peuvent apprendre à mieux « faire classe » dans une société elle-même diversifiée et à prendre davantage en compte le groupe classe, auquel la tendance est justement de donner davantage d'importance. Bref, la FIE doit comporter des dispositifs pour mieux conjuguer l'acteur scolaire et l'acteur social dans la classe, dans l'école et dans la société.

4.3.3. Acteur institutionnel, pas du tout

La question de la formation du futur enseignant comme acteur scolaire et comme acteur social se triple de celle du futur étudiant comme acteur institutionnel. S'il existe bien une continuité entre les précédentes consultations des enseignants du fondamental, du secondaire et du spécialisé d'une part, et la présente EFI, c'est la persistance d'un sentiment de décalage entre le monde vécu (ici, essentiellement, des futurs enseignants et de leurs formateurs) et, d'autre part, le système institutionnel qui organise cette formation. Ou plutôt entre les mondes vécus, au pluriel tant ils sont multiples et variés à de nombreux égards, et les mondes institutionnels qui composent ce système complexe.

L'EFI montre en tout cas que, dans leur grande majorité, les acteurs de la base, les étudiants mais aussi, dans une large mesure, les professeurs, perçoivent ce « Système » comme une sorte de monstre qui leur est étranger, vivant sur une autre planète d'où il lance ses directives et qu'ils subissent sans vraiment le connaitre. Un Léviathan dont les immenses tentacules se dispersent, s'entrecroisent et se nouent dans tous les sens. C'est un curieux paradoxe : si les étudiants et leurs formateurs sont bien d'accord pour souligner ce décalage, curieusement la majorité, tant chez les uns que chez les autres, ne semble le connaitre ni surtout vouloir le connaitre. À de notables exceptions près, ce qui les intéresse, c'est leurs cours, leur classe, leurs stages, leurs profs ou leurs étudiants, leur HE ou leur Université, leurs travaux et leurs examens. C'est en effet déjà bien assez compliqué comme ça ! Et ce système est si complexe qu'il décourage d'essayer d'y voir clair.

Mais ce rapport au système s'explique sans doute surtout par un rapport au métier relativement proche de celui de l'artisan, de l'indépendant, voire de la profession libérale, soit des métiers où le professionnel est dans une relation personnelle avec son « client » (en l'occurrence l'élève) auquel il fournit un service selon des règles déontologiques. Et, par contraste, un rapport au métier relativement éloigné de celui d'un agent de service public ou d'une institution (en l'occurrence scolaire), où c'est l'institution même en tant que collectif qui fournit ce service à son destinataire (l'élève) selon des règles éthiques, le travail de chaque agent étant indissociable de la fonction collective. Curieux paradoxe pour des professionnels rémunérés, directement ou non, par l'État !

Dans le premier cas, dominant, le « système » est un environnement extérieur saisi dans un épais brouillard, qui impose des contraintes plus qu'il ne procure des ressources à l'individu. Dans le second cas, l'agent se définit comme partie intrinsèque de ce système, auquel il apporte une contribution avec d'autres. Si l'on peut comprendre les participants aux analyses en groupe et aux entretiens lorsqu'ils pensent que la structuration et le fonctionnement du système comporte de nombreux aspects problématiques, voire des effets pervers, qui pèsent lourdement sur le travail des formateurs et des formés, force est de constater que ces mêmes participants, autant formateurs que formés, semblent se placer en marge de ce système, comme s'il s'agissait d'une fatalité.

La redéfinition du métier implique donc une redéfinition du rapport du futur enseignant à l'institution et au système scolaire, qui aille au-delà d'une « simple » explication de son organisation formelle et de ses règles. Comment former concrètement l'étudiant à cette dimension de l'acteur qu'il est censé être ? La réponse à cette question réside, pour une large part, dans un ensemble de perspectives pratiques qui concernent les relations entre les acteurs au sein du système de la FIE. Bref, en caricaturant quelque peu, l'étudiant modal est acteur scolaire beaucoup, acteur social un peu et acteur institutionnel pas du tout. Il faudrait donc rétablir les équilibres entre ces trois dimensions.

4.4. PENSER « SYSTÈME D'ACTION »

4.4.1. Des formateurs aux étudiants : un effet miroir réfracté

À partir de ce fil conducteur adopté jusqu'ici de l'expérience étudiante au cours de sa formation initiale, on découvre un acteur étudiant comme en miroir de ses formateurs. Dans la reproduction d'une image conventionnelle de l'étudiant de classe moyenne, sans épaisseur sociale, qui n'a jamais vraiment quitté l'école et est imprégné des valeurs scolaires, les enseignants se projettent dans leurs étudiants comme dans un miroir. Dans leur conception du praticien réflexif à qui on refuse de transmettre des « trucs », les enseignants se projettent dans leurs étudiants qui sont écartelés entre l'intériorisation de cette injonction et leur résistance à cette même injonction, par exemple, lorsqu'ils demandent le droit d'être d'abord des étudiants. Surtout, lorsqu'ils sont si peu acteurs sociaux et encore moins acteurs institutionnels, les étudiants reflètent l'image de leurs maitres qui, pour la plupart, ne le sont pas davantage. Ils en restent le reflet lorsqu'ils se considèrent, encore et toujours, comme des artisans ou des indépendants, plus que comme des agents institutionnels. Quand l'apprentie enseignante se réfugie en pleurs dans la salle des photocopieuses, elle illustre un phénomène largement répandu chez ceux qui la forment : la solitude et le cloisonnement des acteurs qui, dans une large mesure, s'ignorent les uns les autres.

Mais, sur ce point comme sur les précédents dans des mesures variables, les étudiants disent aussi et montrent surtout qu'en ce qui concerne leur propre expérience, ils n'en sont plus vraiment là, que les choses ne sont pas aussi monolithiques. Effet miroir donc certes, mais effet réfracté, qui change quelque peu de direction lorsque le rayon lumineux entre dans un milieu de densité différente. Quoi qu'il en soit, cet effet miroir montre que les problèmes doivent être posés, non pour chaque catégorie d'acteurs prise séparément, mais bien en termes de système d'action et de relations entre acteurs, relations autant verticales, comme entre les étudiants et leurs formateurs, que horizontales, comme entre les formateurs.

4.4.2. Formation des étudiants et formation des formateurs

Au cours des analyses en groupe réunissant seulement des étudiants, à plusieurs reprises ceux-ci ont osé avancer qu'une des causes principales de leur difficulté de passer de la théorie à la pratique résidait dans le manque d'expérience de terrain de leurs propres formateurs, maitres assistants et professeurs d'agrégation, trop cantonnés dans leurs Hautes Écoles et leurs Universités. Effet miroir encore, mais effet miroir d'une grande importance s'il était, comme c'est probable, avéré : les lacunes dans la formation des étudiants au métier d'enseignant seraient un reflet des lacunes dans la formation des formateurs. Peu interrogée dans la vie scolaire et académique courante, cette formation des formateurs apparait comme un chantier majeur à engager dans les prochaines années. Le parallélisme entre ce qui a été dit de la formation des futurs enseignants et de celle de leurs formateurs est quasi parfait. S'il faut redéfinir le métier d'enseignant, il faut aussi redéfinir celui de formateur d'enseignants, son profil de fonction et sa lettre de mission. S'il faut revaloriser le métier d'enseignant et encourager de bons étudiants à s'y engager, il faut aussi motiver les enseignants expérimentés du Supérieur à devenir formateurs d'enseignants. Si l'on s'interroge sur le profil à l'entrée des étudiants qui se destinent à l'enseignement, il faut parallèlement s'interroger sur le profil de ceux à qui est confiée la formation des premiers. S'il faut prévoir un dispositif d'accompagnement du jeune enseignant qui débute sa carrière, il faut un dispositif analogue pour les nouveaux formateurs d'enseignants. Si la formation des futurs enseignants s'inscrit dans un cadre précis, il devrait en être de même pour les maitres-assistants notamment. Bref, pour beaucoup d'étudiants, notamment mais pas seulement, une réforme de la formation des formateurs devrait logiquement constituer une des priorités d'une réforme de la FIE.

La question du recrutement et de la formation des maitres de stage est particulièrement délicate. Ceux-ci ne se poussent pas au portillon pour plusieurs raisons : perturbation de leur cours par les stages et

retards pris sur la matière, cours par les stagiaires laissant à désirer, faible voire absence de rétributions matérielle et symbolique. Comme, le plus souvent, on est déjà bien content d'en avoir trouvé un, il est difficile d'être exigeant avec lui ou de lui demander de réviser son point de vue lorsqu'il adopte vis-à-vis du stage une attitude réprouvée par le maitre-assistant ou le professeur de didactique, ou lorsque leurs évaluations ne concordent pas, ce qui est bien souvent le cas. Le problème est celui d'un système d'action dont les acteurs ne se sentent pas ou n'ont pas la possibilité de travailler comme des « co-formateurs » des étudiants. Les relations entre maitres-assistants et maitres de stages ne sont qu'une composante d'un système d'acteurs qui peinent à coopérer et même à se concerter et à se coordonner. Le constat reste en effet globalement vrai pour ce qui concerne les relations entre enseignants, maitres-assistants ou professeurs en agrégation notamment.

4.4.3. Le praticien réflexif existe, nous l'avons rencontré

Un des enseignements de cette EFI est une bonne nouvelle : le praticien réflexif existe, et nous l'avons rencontré. Dans les analyses en groupe. La mauvaise nouvelle est que les participants sont loin d'être également réflexifs. Le plus réflexif de tous fut, paradoxalement, celui que les autres acteurs pensent devoir former à le devenir : l'étudiant. Aucun étudiant, en effet, n'a eu la moindre peine à proposer, conformément à la directive méthodologique, un « vrai » récit dont il fut un des protagonistes directement impliqué. Aucun n'a rechigné à évaluer les situations et les pratiques où il était lui-même engagé avec souvent à la clé, une remise en question personnelle.

Certes, parmi les autres catégories d'acteurs, la plupart ont su aussi « mettre en drame » (ce qui ne veut pas dire « dramatiser ») leur propre expérience et on aurait tort de généraliser. Mais statistiquement, plus on grimpe dans l'échelle des statuts, plus la proportion est grande de celles et de ceux qui proposèrent un « problème général » ou une « situation courante » plutôt qu'un véritable récit et qui, dans les tours de table, montraient une propension à évaluer la FIE à travers les comportement des autres acteurs. À se comporter, en somme, comme des profs. Plus on montait dans l'échelle symbolique des fonctions, soit vers les professeurs d'université, plus le phénomène était marquant.

Dans leurs évaluations des analyses en groupe, globalement très positives, mais non sans quelques critiques pertinentes parfois, les participants ont massivement souligné l'intérêt et le plaisir qu'ils avaient pris, souvent pour la première fois de leur vie professionnelle, à procéder à un échange consistant avec d'autres acteurs de la FIE, dans un dispositif méthodologique clair et rigoureux. Ils ont démontré par là, la grande aspiration et le grand potentiel d'une bonne partie des acteurs de la FIE pour s'impliquer davantage dans ce type d'échange et de collaboration avec d'autres, dès lors qu'ils en auraient l'opportunité et que certaines conditions pratiques seraient assurées.

4.4.4. Renforcer ce qui fonctionne bien

Une clé bien connue du changement dans les organisations, consiste à ne pas se braquer sur ce qui bloque, du moins lorsque ce n'est pas indispensable, et de concentrer les énergies sur ce qui fonctionne bien et constitue, en outre, un nœud dans le système d'action entre les partenaires. Comme on l'a vu, c'est assurément le cas des Ateliers de formation professionnelle (AFP) et des Maitres de formation pratique (MFP), ces enseignants partiellement détachés pour rendre compte de leur expérience, et la mettre en débat avec les étudiants et d'autres enseignants. Certes, les jugements unanimement positifs sur ces deux dispositifs comportent quelques bémols. Raison supplémentaire de tout faire pour lever les différents obstacles au plein déploiement des AFP et des MFP car, sur ces deux points, on est certain que les choses sont bien engagées, et que les résultats seront largement supérieurs aux couts et aux efforts consentis. Ce qui est vrai pour ces deux dispositifs l'est aussi pour toutes les autres bonnes pratiques de concertation et de collaboration, ici ou à l'étranger, qui devraient être repérées et développées.

4.4.5. La recherche : vecteur de collaborations transversales

La recherche pourrait être un des principaux vecteurs de collaborations entre les différents acteurs et les différentes composantes de la FIE. Lorsque les participants aux analyses en groupe en parlent, ils l'envisagent presque systématiquement comme ce qui doit faire lien entre la théorie et la pratique comme entre les acteurs et entre les institutions d'enseignement, sans clivage aucun. À leurs yeux en effet, la recherche devrait être conçue en partenariat entre les Universités, les Hautes Écoles et les ESA, mais aussi entre les Hautes Écoles entre elles. Il faudrait créer des pôles de recherche interinstitutionnels, notamment entre ESA en matière de didactique des arts, qui devraient s'inspirer du service didactique des sciences. Il faudrait créer des lieux d'interaction entre les chercheurs, les étudiants et les enseignants. Les recherches des spécialistes devraient être davantage accessibles aux enseignants, pour que ces derniers puissent s'en inspirer pour améliorer leurs pratiques. Le message est clair, sans ambiguïté et convergent. Parallèlement, on propose de valoriser le mémoire didactique et la recherche didactique dans les Universités.

En matière de FIE, les intérêts et les objectifs communs supplantent largement les spécificités bien fondées. Les raisons de collaborer supplantent encore plus largement celles de se faire concurrence. Au moment de la réforme de la FIE, il sera donc crucial de faire ressortir ces intérêts communs et réciproques.

4.5. PENSER « INSTITUTION »

Les entretiens en petits groupes et les analyses en groupe mettent en évidence trois problèmes pour ce qui concerne ce qu'on appelle communément le « système ». Le premier est sa complexité, avec ses conséquences en termes d'incohérence, de coût et de désintéressement des professionnels pour les questions institutionnelles. Les réformes, normes et directives, se sont tant accumulées, sans être toujours bien articulées les unes aux autres, le paysage institutionnel est tant éclaté et compliqué dans un contexte où les publics ont souvent bien changé – du fait même de ces réformes parfois – que règne un sentiment très largement partagé de manque d'articulation entre les différentes composantes et dimensions du système et un manque de coordination générale. Une question clé, que nous renvoient sans cesse, sous de multiples formulations, les participants aux analyses en groupe peut être résumée ainsi : dans quelle mesure est-il encore possible de bien former des enseignants dans ce cadre institutionnel et dans ce système complexe ? Plus radicalement encore : dans sa globalité incroyablement complexe, ce système est-il encore sous contrôle ? Le deuxième problème, qui découle en partie du premier, est le décalage, dont il a été question plus haut, entre ce système et le vécu des étudiants et des enseignants.

Le troisième problème réside dans une certaine méfiance à l'égard de tout projet de réforme. On en a tant connu ces dernières années, elles ont généralement tant déçu, il a été si difficile de les mettre concrètement en œuvre, on les a tant subies sans que nos avis ne soient vraiment pris en compte, que la première question que l'on se pose, et que l'on a effectivement posée aux chercheurs à propos de cette EFI, est « Dans quelle pièce joue-t-on ? ». L'EFI était elle-même suspecte, même si, en l'occurrence, les acteurs de terrain n'étaient pas évalués, mais évaluateurs. On a vu plus haut l'ambiguïté de l'attitude la plus courante à l'égard de ce « système » : on le perçoit comme étranger, mais on n'a aucune envie de se l'approprier. Comment dépasser ce constat ? Sous l'épais feuillage des insatisfactions et des critiques, quelles pistes dévoilent les analyses en groupe ?

4.5.1. Organisation ou Institution ?

On a vu plus haut que, à de notables exceptions près à ne pas sous-estimer, les étudiants et leurs formateurs n'étaient guère des acteurs institutionnels. L'idée d'institution mérite d'être approfondie. Dans les analyses en groupe, s'observe une divergence transversale à différentes questions, entre une vision organisationnelle et une vision institutionnelle du système de la FIE. Cette divergence correspond à une divergence analogue concernant la vision de l'ensemble du système scolaire.

Dans la vision organisationnelle, le système est perçu comme un agencement complexe d'organes, d'« institutions » aux sens restreint et concret du terme (comme des établissements, des réseaux et des P.O., des administrations, des programmes de cours ou de formation…), qui mobilisent des ressources humaines (du personnel), techniques (des méthodes pédagogiques, des programmes…) et matérielles (des salles de classe, des manuels, des ordinateurs…), en fonction de préoccupations essentiellement internes. Celles-ci varient, bien sûr, selon l'organisation dont il est question, par exemple l'ensemble du système scolaire, l'ensemble des établissements relevant d'un même pouvoir politique ou d'un même P.O., ou une Haute École particulière. Dans ce dernier cas, ce sera notamment la répartition interne des moyens, les conditions de travail, la qualité des collaborations entre les membres du personnel, et entre ce personnel et les élèves, la discipline dans l'établissement ou encore la lutte contre l'échec, le souci de tenir tête à la concurrence et d'attirer les meilleurs élèves possibles. Le rapport à l'environnement se présente alors comme un processus d'adaptation aux contraintes qu'il impose : Bologne, les restrictions budgétaires, la concurrence internationale ou nationale, les demandes de l'industrie,… Les finalités ne sont pas interrogées ou sont fixées de l'extérieur. Le but est alors de mieux « s'organiser » et d'utiliser de la meilleure façon possible les ressources pour améliorer le fonctionnement interne et les résultats de l'organisation par rapport à ces finalités venant d'ailleurs.

Dans la vision institutionnelle[46], le terme Institution est pris dans son sens fort de ce qui « institue », fait exister et fait reconnaitre digne de susciter des convictions et une mobilisation durable. Ce qui importe avant tout, c'est une mission par rapport à l'extérieur, un travail pour et sur l' « environnement », qui n'en est plus vraiment un car il s'agit de la société dans son ensemble et, en l'occurrence, de la jeunesse plus particulièrement. Bref, un projet civilisationnel au niveau de la société, émancipateur et éducationnel au niveau des élèves. La dimension symbolique de l'institution est ici évidemment essentielle. Loin d'être une simple représentation idéaliste de la réalité, ou sa projection dans une improbable utopie, cette dimension symbolique renvoie à une constante activité par laquelle les acteurs réorganisent et étendent en permanence leur conscience du monde et d'eux-mêmes, créant par là du sens et du lien. Dans la vision institutionnelle, l'organisation se plie à l'institution ; dans la vision organisationnelle, l'institution se plie à l'organisation.

Cette distinction entre organisation et institution est sans doute trop schématique, « idéal-typique », elle comporte le risque de dévaloriser l'exigence d'une bonne organisation, mais elle peut aider à bien penser la FIE dans son devenir souhaitable. L'hypothèse sous-jacente est double. Primo, le constat : face aux changements rapides et profonds de la société, face aussi à la complexification des modes de « régulation », face aux crises multiples (des structures de l'Etat, des finances publiques…), face encore au « déclin des institutions » (dans leur ensemble), face enfin à l'emprise croissante du Marché (notamment scolaire), la tendance est, depuis pas mal d'années déjà, de penser les « institutions[47] » et d'aborder leurs problèmes, sur le mode défensif, dans le cadre d'une vision principalement organisationnelle. Secundo, la perspective : pour que leurs institutions (avec une minuscule) s'en sortent, les acteurs institutionnels doivent les penser davantage comme des Institutions (avec une majuscule), sans pour autant sous-estimer ou aborder avec amateurisme les contingences organisationnelles.

Le diagnostic posé par les acteurs de la FIE est à cet égard éclairant et particulièrement intéressant. D'un côté, force est de constater que la vision du système et les questions soulevées à son sujet au cours de l'EFI relèvent bien davantage du registre organisationnel que du registre institutionnel, en ce sens fort du terme. On en veut pour indicateur que l'élève, qui est le destinataire final du métier d'enseignant, est soit absent des analyses, soit présent seulement comme celui qui fait peur, par exemple dans le récit *La jeune prof et les huit malabars* (jeune prof qui, entre parenthèses, ne s'en sort pas si mal que ça). Pour autant, le registre institutionnel n'est pas si loin qu'il n'y parait, notamment dans sa dimension symbolique. En des termes variés et en de multiples endroits, on le réclame. La demande massive de redéfinition du métier et du socle commun de compétences et de connaissances qui lui seraient constitutives, celle aussi de refondation globale de la FIE ne sont pas réductibles à des demandes organisationnelles, même si des aspects organisationnels y sont forcément présents.

[46] Voir Freitag M., 1995, *Le naufrage de l'Université et autres essais d'épistémologie politique*, Québec et Paris, Nuit blanche Éditeur et La Découverte.
[47] Dubet F., *Le déclin des institutions*, Paris, Seuil, 2002.

Elles doivent sans doute être interprétées aussi comme une volonté de repositionner l'école comme une Institution. La demande de décloisonnement de la FIE présente la même ambivalence – qui n'est pas une ambiguïté – en s'inscrivant, dans l'optique de faire davantage sens, cohérence et lien. C'est aussi dans cette perspective que peuvent être interprétées d'autres propositions minoritaires mais symptomatiques, comme celle de créer un Ordre des enseignants.

4.5.2. Pluralité interne et autonomie du système de la FIE

Dans le même ordre d'idées, la fragmentation du système de la FIE en de multiples composantes trop cloisonnées (entre les formateurs des mêmes étudiants, entre les Hautes Écoles et les Universités, entre les Hautes Écoles entre elles, entre les Universités entre elles, entre les réseaux et les P.O., etc.) a été soulignée et regrettée à de multiples reprises. Le système de la FIE est morcelé mais aussi, de ce fait, poreux, traversé par des forces politiques, sociales, institutionnelles et philosophiques qui viennent de tous côtés.

Personne, au cours de l'EFI, n'a réclamé pour autant le centralisme et l'uniformisation. Il s'agit plutôt de décloisonner, d'articuler, de devenir co-formateurs, de promouvoir et de renforcer les liens et les collaborations à tous les niveaux. Mais c'est trop peu dire. Beaucoup de participants aux analyses en groupe sont d'accord pour affirmer la spécificité du métier et de la fonction d'enseignant, du maternel jusqu'à l'université. Outre une plus grande cohérence de l'ensemble du champ de la formation des enseignants, cette affirmation devrait avoir pour conséquence une plus forte identité, et une plus grande autonomie, de ce champ transversal par rapport aux clivages du système scolaire. Contrairement à ce qui se passe dans d'autres secteurs de la société, comme le monde patronal, le monde syndical, le monde médical ou celui des avocats, mais aussi dans d'autres secteurs de l'enseignement, pour ce qui concerne la FIE, les pouvoirs publics n'ont pas face à eux des interlocuteurs spécifiques. Ceux-ci sont, de fait, seulement les dirigeants des grandes institutions, comme les Universités et les Hautes Écoles, les syndicats, les réseaux, pour qui les problèmes de la FIE sont pris en considération à travers le spectre des intérêts généraux défendus par l'institution qu'ils dirigent. C'est avec ce souci à l'esprit que certains ont proposé la création d'un Conseil de la formation des enseignants.

4.5.3. La dimension temporelle et processuelle de toute réforme

Comment réussir une réforme, qui ne soit pas seulement organisationnelle, mais aussi, au sens fort où nous l'avons entendu ici, institutionnelle ? Les analyses en groupe dégagent un principe essentiel : la réforme doit être envisagée comme un processus inscrit dans la temporalité, et fondée sur la mobilisation et la responsabilisation de tous les acteurs concernés. La question de l'allongement éventuel doit être traitée en lien étroit avec l'ensemble des questions qui se posent actuellement concernant la FIE, notamment celles de la redéfinition du métier d'enseignant, des finalités et missions spécifiques de la FIE dans l'ensemble du système scolaire, et de sa cohérence. Celle-ci ne résultera pas d'une seule restructuration synchronique du système, aussi parfaite serait-elle. Elle doit être elle-même pensée comme un processus collectif et temporel, qui fait appel aux capacités des acteurs, avec une hiérarchisation des priorités, une identification des leviers de changement susceptibles d'entrainer des effets en chaîne, une feuille de route avec un calendrier et les principales étapes.

Une réforme réussie de la FIE pourrait alors avoir un puissant effet d'entrainement au niveau de l'ensemble du système scolaire, notamment en ce qui concerne sa cohérence et son décloisonnement. L'expérience de l'EFI qualitative, participative et prospective a prouvé que, dans certaines conditions, les acteurs de différents statuts et institutions pouvaient se mobiliser et collaborer. Cette expérience n'est pas une étude extérieure au système d'action que constitue la FIE, elle en fait désormais partie et en modifie la donne.

4.6. CHANTIERS PRIORITAIRES

De l'ensemble des perspectives pratiques évoquées dans ce rapport, il est possible de dégager quelques chantiers prioritaires. Cette synthèse n'est pas exhaustive. La question de la durée de la FIE et de son contenu sur une éventuelle durée de 5 ans doit être traitée par rapport à ces différents chantiers.

4.6.1. Refonder la FIE

Redéfinir le **métier** d'enseignant en tenant compte des transformations de la société, du contexte social et institutionnel, des conditions concrètes de travail. Répondre à la question : Qu'est-ce qu'enseigner aujourd'hui ?
Penser ce métier dans le cadre d'un système éducatif conçu comme une **Institution**, c'est-à-dire à partir de ses missions au bénéfice de la société et des personnes, et non comme une organisation orientée d'abord vers ses problèmes internes. Aborder tout problème interne dans la perspective de ses missions externes. Travailler sur ce qui fait sens et lien entre toutes les parties prenantes.
Inscrire la refondation dans la **temporalité**, en adoptant une méthode de travail qui implique les acteurs, en définissant les priorités, la feuille de route et l'agenda.

4.6.2. Accompagner

Concevoir la formation initiale comme une composante d'une formation continue, tout au long de la vie. Penser ensemble formation initiale et formation continue.
Favoriser une culture du métier, notamment en définissant un **socle commun** de connaissances et de compétences pour tous les futurs enseignants, en organisant des formations communes à tous les futurs enseignants, quel que soit leur niveau d'études et celui de leurs futurs élèves.
Former les futurs enseignants comme **acteurs sociaux**, autant en dehors qu'au sein de la classe et de l'école. Dans ce but, élargir et multiplier les possibilités de stages en dehors de l'école, dans la vie sociale et associative. Les former également comme **acteurs institutionnels**, capables de s'intéresser aux aspects institutionnels et de traverser les clivages.
Surtout, priorité des priorités : mettre en œuvre des **dispositifs d'accompagnement des jeunes enseignants** au cours des premières semaines et des premiers mois d'entrée dans le métier.

4.6.3. Recruter et former les (co)formateurs

Réformer la formation des formateurs, en particulier dans leur rapport au terrain. Définir le profil de formateur d'enseignant. Motiver les enseignants expérimentés du supérieur à devenir formateurs d'enseignants et valoriser cette fonction au sein des Universités, des HE et des ESA.
Développer des incitants financiers et symboliques pour que les bons enseignants acceptent de devenir **maitres de stage**. Leur donner un vrai statut et mettre sur pied des activités de formation à leur profit.
Rechercher et motiver de bons maitres de stage en dehors du milieu scolaire, dans la vie sociale et associative.
Développer les **Ateliers de formation professionnelle,** donner un vrai statut aux **Maitres de formation pratique** et lever les obstacles à leur plein déploiement.
Encourager les formateurs, enseignants et maitres de stages, à être **co-formateurs**, en valorisant le temps consacré à la concertation, aux collaborations et aux formations conjointes.

4.6.4. Valoriser la recherche inter-institutionnelle

Faire de **la recherche un vecteur central de valorisation du métier et de collaboration** entre les différents acteurs et les différentes institutions composantes de la formation des enseignants (Universités, HE et ESA notamment). Inciter les pouvoirs publics et institutionnels à lancer des appels d'offres dans ce sens.

Valoriser le **mémoire didactique** dans les Universités. Rendre davantage accessibles à tous les nombreuses recherches existantes.

4.6.5. Restructurer le système institutionnel

Doter l'ensemble du système de la FIE d'une **identité commune et transversale** aux institutions concurrentes, avec des interlocuteurs légitimes au regard du public et des pouvoirs publics.
Débusquer dans le système institutionnel et dans l'organisation de la FIE, tels qu'ils fonctionnent actuellement, toutes les incohérences, les contradictions, les dispositifs inapplicables ou inappliqués, les complications et les duplications inutiles, les effets pervers du système qui compromettent la qualité de la FIE, génèrent un gaspillage d'énergie et de ressources considérable et constituent une source de découragement[48].
Sanctionner positivement – financièrement et symboliquement – les synergies, économies d'échelle et initiatives concertées et transversales ; sanctionner négativement les comportements concurrentiels contre-productifs.
Ne pas accepter le système institutionnel, tel qu'il fonctionne actuellement, comme une donnée inébranlable, ne plus accepter un système où la capacité de bloquer et d'imposer des vetos est beaucoup plus grande que la capacité de faire bouger structurellement et profondément les choses.
Bref, **mettre dorénavant autant d'énergie à transformer le système institutionnel qu'à former les acteurs** et à édicter ce qu'ils doivent faire. Travailler « le haut » autant que « le bas »[49].

Grâce à de nombreuses études qui ont précédé cette évaluation, on savait déjà assez bien ce qui posait problème et ce qui ne marchait pas dans le système de la FIE. Aujourd'hui, on sait en outre très exactement ce qu'en pensent les acteurs les plus directement concernés. Et ce qu'ils en pensent rejoint largement les analyses de nombreux chercheurs mais aussi de responsables institutionnels, comme le montre la partie suivante du présent rapport.

[48] Ce rapport en donne de nombreuses illustrations. Voir aussi d'autres recherches éclairantes à ce sujet.
[49] À cet égard, on ne saurait trop suggérer d'effectuer également des analyses en groupes avec les responsables institutionnels.

partie 5

POURQUOI RÉFORMER AUJOURD'HUI ?

Nous avons pris le parti de rendre compte brièvement dans ce rapport des prises de position des principaux acteurs institutionnels et associatifs sur une réforme de la FIE. La plupart d'entre eux ont d'ailleurs participé à l'EFI en tant qu'acteurs de 2e ligne et/ou membres du Comité de suivi. Il nous a en effet paru utile de mettre en correspondance les propos et points de vue des acteurs « de terrain », exposés dans le diagnostic, avec les avis rendus par ceux qui, d'une façon ou d'une autre, participent du processus décisionnel.
Plusieurs argumentaires sont avancés en faveur d'une réforme de la FIE. Chacun d'entre eux constitue une entrée à partir de laquelle la réforme se justifie comme une nécessité.

5.1. RÉFORMER POUR PLUS D'EFFICACITÉ ?

« La qualité d'un système scolaire ne peut excéder celle de son corps enseignant »[50], ces mots, lourds de sens, reflètent le credo des systèmes scolaires les mieux cotés par PISA. Il n'en découle pas pour autant l'hypothèse que le niveau, trop bas, des élèves est directement imputable à la qualité du corps enseignant en tant que telle mais bien que la formation initiale telle qu'elle est organisée actuellement ne suffit sans doute plus. Les résultats des élèves ne font pas à eux seuls l'insuccès de l'enseignement de la désormais Fédération Wallonie-Bruxelles, dont le caractère inégalitaire du système scolaire est connu de longue date.

En 2005, le Contrat pour l'école trace une ligne de conduite générale : tirer chaque élève vers le haut. Il est surtout d'ordre symbolique, appelant tous les acteurs impliqués de près ou de loin à s'approprier les contenus du décret « Missions », dans le prolongement duquel il s'inscrit, et à lui donner corps. Il rappelle quatre problèmes majeurs de notre enseignement qui compromettent sa performance :

- trop d'élèves ne maitrisent pas les apprentissages de base, notamment la lecture, le calcul et l'écriture ;
- trop de jeunes n'obtiennent pas de diplôme secondaire ou avec un taux de retard trop important ;
- la ségrégation est trop grande entre établissements, entre classes et entre élèves ;

[50] Contrat pour l'école, 10 priorités pour nos enfants, Communauté française de Belgique, 2006.

- des filières de relégations font l'objet d'une réorientation subie plus que d'un choix.

Le Contrat fixe des objectifs et des priorités pour contrer ces constats alarmants, parmi lesquels « mieux préparer les enseignants ». Mieux préparer aux méthodes d'apprentissage de base et à l'utilisation critique des manuels scolaires, mieux préparer à la détection rapide des difficultés et aux mécanismes socio-affectifs qui les sous-tendent, aux techniques de remédiation et à la gestion de l'hétérogénéité, former à une compréhension critique des socles de compétences et à leur pertinence, etc[51].

La Déclaration de Politique Communautaire 2009-2014 abonde dans le même sens : outiller les enseignants pour faire classe, renforcer la pédagogie différenciée et ses outils, limiter le redoublement, favoriser la mutualisation des pratiques pédagogiques et le travail en équipe. Les enseignants étant les garants de la qualité de l'enseignement, une réforme qui leur permettrait de relever les nouveaux défis pédagogiques posés par l'école se justifie.

5.1.1. Un enseignement supérieur accessible à tous

Cet argument découle du précédent et il ne présente en soi rien de neuf. Mais l'enjeu « qualité de l'enseignement » n'est-il pas d'autant plus important que le gouvernement promeut, dans la dernière Déclaration de Politique Communautaire, un enseignement supérieur accessible à tous ? La démocratisation de l'enseignement supérieur ne passe pas uniquement par la question de son coût. Beaucoup de jeunes en sont exclus parce que l'enseignement secondaire ne les a pas armés pour y parvenir, ou ne les y a pas conduits. Au-delà du niveau à proprement parler des élèves sortants, sont principalement incriminées des pratiques ségrégatives au sein de l'enseignement secondaire, comme la réorientation vers les filières techniques et professionnelles qui restreignent l'accès à l'enseignement supérieur. Mais encore, l'exclusion ne passe pas toujours pas des critères objectifs ; une auto-sélection s'opère également entre les jeunes, certains ne se sentant pas capables de se lancer dans des études supérieures ou, du moins, redoutant certaines filières. Il revient aux enseignants de déconstruire ces stéréotypes au sein des classes et des établissements scolaires et d'effectivement « aller chercher chaque enfant là où il est et l'amener au maximum de ses possibilités »[52].

La mixité sociale au sein de l'enseignement supérieur, comme résultat idéal d'un système éducatif équitable qui aurait réussi son pari, passe par une appropriation en profondeur des missions de l'enseignement obligatoire par les enseignants et une harmonisation des pratiques éducatives. Une réforme serait à ce niveau favorable en termes d'amélioration du contenu de la formation initiale des enseignants.

5.1.2. Réformer pour enrayer la pénurie ?

La pénurie oblige à recruter du personnel enseignant qui n'a pas de formation pédagogique. Étrange ? Oui. Mais, en elle-même, la pénurie appelle-t-elle à la réforme ? Non, l'état actuel de la formation initiale n'est pas la cause directe du manque d'enseignants. Cependant, agir sur certains aspects de la formation initiale pourrait améliorer des paramètres en lien direct avec la situation actuelle de pénurie. Quand est posée la question du « pourquoi » de la pénurie, le verdict est bien souvent le même : l'attractivité du métier. Mais qu'on ne se méprenne pas, cette réponse en recouvre bien d'autres. Les conditions de travail d'abord, ensuite le salaire. Dans un autre registre, sont évoquées la complexité croissante du métier (au niveau des fonctions et des statuts mais aussi au niveau de la pratique quotidienne), l'inadéquation entre les attentes de la société et le rôle effectif d'enseignant et, enfin, la dévalorisation du métier.

Si une réforme de la formation en tant que telle ne peut sans doute pas changer radicalement les conditions de travail et les rémunérations, elle peut toutefois, dans l'hypothèse d'un allongement de trois à cinq ans, contribuer à restaurer la profession et son image. Réformer la formation des enseignants « pour qu'ils soient mieux armés face aux exigences et aux difficultés du métier »[53], et réformer pour revaloriser. L'attractivité du métier joue sur son image, mais l'image joue aussi sur son attractivité,

[51] *Contrat pour l'école, 10 priorités pour nos enfants*, Communauté française de Belgique, 2006.
[52] Loc.Cit.
[53] Ibid, p. 16.

difficile donc de savoir de quel côté attaquer le problème. Sachant que les pays dotés des systèmes scolaires les plus performants sont ceux dont la formation des enseignants est la plus sélective, n'est-il pas tentant de parier qu'une réforme pourrait revaloriser la formation et raviver son attractivité ?[54]

La nécessité de travailler sur la qualité de l'image de l'enseignant semble être une préoccupation connue de tous puisqu'elle se retrouve parmi les mesures à prendre dans plusieurs textes politiques[55], en particulier la Déclaration de Politique Communautaire 2009-2014 pour laquelle « il s'agit plus que jamais de rendre à la fonction enseignante ses lettres de noblesse »[56]. Par ailleurs, plusieurs mesures de simplification de procédures administratives ont été prises, ou vont l'être, de même que de simplification des statuts et fonctions. Pour beaucoup, l'attractivité passe en effet par une meilleure lisibilité du système. L'amélioration des situations temporaires, plus de souplesse et de facilité dans les remplacements de courte durée, la nomination plus rapide des jeunes enseignants, leur accompagnement en début de carrière, la mobilité ente les réseaux sont d'autres pistes souvent évoquées dans le cadre de la lutte contre la pénurie.

5.2. LA FORMATION INITIALE : DES FAILLES POINTÉES DU DOIGT

Suite au Contrat pour l'école, la Commission de Pilotage du Système Éducatif (CPSE) a été invitée à remettre, avec le Conseil Général des Hautes Écoles (CGHE) et le Conseil Interuniversitaire de la Communauté française (CIUF), un avis sur « les améliorations à apporter à la formation initiale en vue d'inscrire celle-ci dans les objectifs du Contrat »[57]. Pour y parvenir, la Commission de Pilotage a d'abord jugé utile d'interroger sur la question le Conseil général de l'Enseignement Fondamental, le Conseil général de Concertation de l'Enseignement Secondaire ainsi que le Conseil général de Concertation de l'enseignement spécialisé. Suite à quoi, la Proposition provisoire de la Commission de pilotage relative aux améliorations à apporter à la formation initiale des enseignants afin de l'inscrire dans les objectifs du contrat pour l'école a été élaborée en 2006 et publiée sur le site enseignement.be[58].

Déplorant que ce document « très intéressant n'ait pas été pris en considération par les autorités de l'enseignement supérieur, responsables de l'organisation de la formation des enseignants», le Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) reprend cette proposition dans son dossier d'instruction *La formation des enseignants et leur entrée dans le métier*[59]. Pour répondre à la demande de la Ministre de l'enseignement supérieur « de réfléchir aux treize compétences requises, à leur pertinence et à la formation requise pour y parvenir, dont la question de la durée et des contenus », le CEF s'est également appuyé sur les nombreux avis relatifs à la formation des enseignants et des formateurs d'enseignants qu'il a émis depuis sa création en 1991. Deux de ces avis retiennent particulièrement l'attention ici : l'avis n°71 Réforme de la formation des enseignants de mars 2000 et l'avis n°83 La formation des formateurs d'enseignants de novembre 2003[60].

Dans le premier, le CEF liste huit priorités pour toute réforme de la formation des enseignants :

1. définir la profession enseignante et les compétences requises pour l'exercer ;
2. inscrire la formation dans une perspective de développement professionnel tout au long de la carrière ;
3. dès la formation initiale, former à l'articulation entre théorie et pratique ;
4. instaurer un accompagnement intensif en début de carrière ;
5. renforcer la formation continuée de tous les enseignants ;
6. privilégier la formation de tous les formateurs d'enseignants ;
7. inscrire toute réforme dans des perspectives d'évolution à moyen et long terme ;
8. adopter des stratégies de réforme qui suscitent l'engagement dans l'innovation.

Les six premières priorités se retrouvent clairement dans la proposition de la Commission de Pilotage. Dans le deuxième avis, le CEF dresse d'abord un état de la situation des formateurs en formation

[54] Barber M., Mourshed M., op. cit.
[55] Notamment dans le plan d'action contre la pénurie de 2002 qui évoque une « campagne de sensibilisation pour restaurer l'image du métier ».
[56] *Déclaration de Politique Communautaire 2009-2014*, Communauté française de Belgique, p. 37.
[57] *Le contrat pour l'école*, Communauté française de Belgique, 2005, p.31.
[58] Commission de pilotage du système éducatif, *Proposition provisoire de la Commission de pilotage relative aux améliorations à apporter à la formation initiale des enseignants afin de l'inscrire dans les objectifs du contrat pour l'école*, Bruxelles, 2006.
[59] Conseil de l'Education et Formation, *La formation des enseignants et leur entrée dans le métier à partir d'un regard sur les 13 compétences requises par décret pour les instituteurs et les régents*, Dossier d'instruction, Bruxelles, juin 2009, 91 p.
[60] Id., Avis n°71 *Réforme de la formation des enseignants*, 31mars 2000, Avis n° 83 *La formation des formateurs d'enseignants*, novembre 2003.

initiale ainsi que de celle des formateurs en formation continue des enseignants. Il propose ensuite un référentiel de compétences des formateurs d'enseignants et des contenus de formation. Et il conclut en posant la question de savoir vers quelle formation des formateurs d'enseignants se diriger.

À la demande du Ministre de l'Enseignement supérieur, le Service général de l'Inspection a rendu, en 2011, un avis à propos de la formation initiale des maitres[61]. Fondé sur les constats posés par les membres du Service de l'Inspection lors des missions menées durant les trois dernières années scolaires dans les établissements d'enseignement obligatoire, l'avis identifie les acquis et manquements dans la maitrise des présupposés théoriques et la capacité de mobiliser ceux-ci en situation d'enseignement, et formule des propositions d'amélioration. L'inspection ne place donc pas « son analyse en termes d'allongement ou non des études pour certaines catégories d'enseignants », estimant qu'un éventuel allongement est davantage une conséquence de ces propositions qu'une position de principe[62]. » Ses constats portent sur le rapport au savoir et la transposition de ce rapport dans la pratique de classe ; l'organisation, la planification et la gestion des apprentissages disciplinaires ; la prise en compte des difficultés d'apprentissage et la mise en place de dispositifs prenant en compte ces difficultés et permettant de les pallier, et la gestion efficace d'un groupe d'élèves.

Concernant le premier aspect, l'Inspection observe que « dans de nombreuses classes, toutes disciplines confondues, les savoirs qu'ils soient construits ou transmis sont le plus souvent considérés comme étant des donnés et non pas des « construits » en évolution vis-à-vis desquels il convient d'avoir un rapport critique[63]. » Pour le deuxième point relatif aux apprentissages disciplinaires, l'Inspection constate une difficulté à tous les niveaux, et particulièrement au niveau préscolaire, dans la prise en compte de l'évolution cognitive des élèves. L'Inspection relève aussi « la difficulté à assurer une continuité des apprentissages au-delà d'une année scolaire et tout particulièrement lors des moments charnières entre niveaux[64]. » Enfin, qu'il s'agisse de la prise en compte des difficultés d'apprentissage des élèves ou de la gestion efficace d'un groupe d'élèves, l'Inspection constate beaucoup de bonne volonté et un souci de bien faire fondés plus sur des « interventions spontanées et immédiates » que sur la mobilisation de connaissances.
Elle recommande dès lors :

- d'assurer à tous les futurs enseignants, quel que soit le niveau d'enseignement auquel ils se destinent, une solide et équivalente maitrise de présupposés théoriques relatifs aux disciplines à enseigner, y compris leur épistémologie, à la psychologie de l'apprentissage, aux sciences humaines, à la pédagogie générale et à la didactique propre à chaque discipline ;
- de mettre en place un regroupement des filières de formation initiale qui favorise la continuité des apprentissages en mettant les formations en cohérence avec l'organisation de l'enseignement obligatoire comme défini par le décret missions. À savoir, d'une part, le futur enseignant se destinant à l'enseignement dit du tronc commun et, d'autre part, les futurs enseignants des 2e et 3e degrés secondaires.

S'appuyant sur les constats de ses membres, enseignants de mathématiques de tous les niveaux, ainsi que sur ceux établis dans les rapports du Service général d'Inspection, le Groupe d'Enseignement Mathématique (GEM) a lui aussi souhaité donner son avis[65] sur un éventuel allongement de la formation des enseignants. Il plaide pour :

- une formation initiale plus consistante du point de vue mathématique particulièrement pour les instituteurs primaires ;
- une formation solide pour tous les enseignants de mathématiques (instituteurs, AESI et AESS) en épistémologie des mathématiques s'articulant le mieux possible aux contenus ;
- une formation didactique qui prenne en compte les recherches des praticiens chercheurs de groupe tels que IREM, CREM, GEM, ERMEL.

Le GEM insiste sur le renforcement de l'accompagnement des enseignants débutants par des conseillers pédagogiques, ainsi que sur l'importance du mentorat, et préconise la création d'une « passerelle », d'une part, vers l'AESS et, d'autre part, vers le Master en mathématiques, pour les détenteurs d'un BAC AESI en mathématiques.

---

[61] Godet R., Inspecteur général coordonnateur, *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*, 2011, 5 p.
[62] Ibid., p.5
[63] Ibid., p.2
[64] Ibid., p.2
[65] Groupe d'Enseignement Mathématique (GEM), *Avis du GEM à propos de l'allongement de la formation des maitres*, 2011, 3 p.

De son côté, le Conseil supérieur pédagogique a, à diverses reprises depuis le début des années 1990, « rappelé la nécessité d'assurer une formation des enseignants de qualité en quatre ans[66] », mettant en avant un projet de formation de quatre années d'études qu'il a élaboré en février 1992. Dans un avis datant de 1999 relatif à la formation des enseignants, le Conseil général des Hautes Écoles reprenait cette exigence. « Depuis des années, les experts répètent avec insistance que la formation des enseignants doit répondre à des exigences de plus en plus diverses et complexes, notamment maitriser efficacement des compétences relationnelles, élever le niveau des formations générale, scientifique et technique, renforcer les compétences pédagogiques et professionnelles, dont la pratique des technologies nouvelles. Pour atteindre ces exigences, la formation, dans l'enseignement supérieur pédagogique, doit s'étendre sur au moins quatre années d'études[67]. »

Au niveau du contenu de la formation, les différents Conseils suggèrent que la formation initiale offre :

- une connaissance théorique plus approfondie des courants dont sont issues les pratiques pédagogiques ;
- une connaissance plus poussée en matière de psychologie des apprentissages, les étudiants ayant en effet des difficultés à préparer, séquencer, organiser et évaluer les apprentissages ;
- une meilleure connaissance de l'approche par compétences, aussi bien les compétences que doit acquérir l'étudiant en FIE que celles qu'il doit amener ses futurs élèves à atteindre. La pédagogie par compétences est théoriquement présente dans la formation initiale, mais la transposition en situation réelle semble poser problème aux étudiants ;
- des connaissances relationnelles permettant notamment une bonne communication avec les différents partenaires de l'école, les collègues, la direction, les parents, les inspecteurs, le personnel médical et paramédical, interne et externe, y compris les centres psycho-médico-sociaux (PMS), l'environnement scolaire, le secteur associatif, les écoles de devoirs, etc. ;
- des compétences en matière de diversité, de gestion de groupes hétérogènes, en tenant compte également de la dimension de genre et d'égalité ;
- une approche de l'enseignement spécialisé : organisation et missions spécifiques de cet enseignement, le Plan Individuel d'Apprentissage (PIA), outil méthodologique élaboré pour chaque élève et ajusté durant toute sa scolarité par le Conseil de classe, le travail en équipe disciplinaire, l'intégration, les compétences-seuils, c'est-à-dire les compétences dont la maitrise à un niveau déterminé est attendue à la fin de chaque phase dans l'enseignement spécialisé de forme 3.

Dès lors que la charge de travail et le nombre d'heures de cours provoquent un net sentiment de surcharge chez les étudiants, l'intérêt d'un allongement à cinq ans est évoqué par toutes les instances. L'idée serait de favoriser pendant les premières années l'apprentissage du travail et du développement personnel et de laisser certains apprentissages théoriques aux dernières années, en alternance avec un terrain plus immersif. En ce qui concerne les stages, leur volume est estimé suffisant, leur qualité par contre pourrait être améliorée : ils devraient être mieux encadrés et couvrir l'entièreté des facettes de la profession, au-delà de la classe. Le CEF souligne que l'alternance entre le terrain et la formation serait une alternative positive. Les ateliers de formation professionnelle sont jugés suffisants, mais mériteraient d'être mieux répartis entre les années d'études, au regard des heures de stage qui y sont prestées de manière à stimuler plus de réflexivité. Il serait aussi opportun d'instaurer un stage actif obligatoire de quinze jours ouvrables dans l'enseignement spécialisé.

Enfin, le problème de la maitrise de la langue française est soulevé avec insistance. Un nombre important d'étudiants ne maitrisant pas cet acquis de base, beaucoup sont d'avis d'en faire une condition à l'obtention du diplôme. Une solution serait de faire passer aux étudiants une épreuve diagnostique à l'entrée de la formation et d'organiser éventuellement des modules compensatoires de remise à niveau. Le CEF estime que la maitrise de la langue française devrait constituer une compétence finale à part entière.

Une orientation fait certainement consensus : la formation initiale ne suffit pas. Elle ne suffit ni à développer totalement les treize compétences, ni à faire face à la complexité de la pratique

[66] Conseil général des Hautes Écoles, *Avis n°62 relatif à des modifications à apporter à la formation initiale des instituteurs et des régents*, 17 février 2005, p. 2.
[67] Id., *Avis n°19 relatif à la formation des enseignants,* 20 mai 1999

quotidienne. Deux éléments devraient impérativement la compléter : une formation continuée, trait d'union indispensable pour actualiser le lien entre formation initiale et réalité et un accompagnement du jeune enseignant en début de carrière. L'accompagnement pourrait prendre la forme d'un parrainage dans lequel un tuteur, reconnu statutairement pour son ancienneté et ses compétences, prend en charge l'insertion d'un jeune enseignant pendant un laps de temps déterminé au cours duquel ce dernier garde un contact avec l'institution de formation initiale, par exemple dans le cadre d'un séminaire d'intégration. Si l'on suit jusqu'au bout ce modèle d'induction inspiré de ce qui a été mis en place au Pays de Galles, le nouvel enseignant pourrait, au terme de son stage d'accueil, faire valoriser pécuniairement cette expérience. Le CEF examine une nouvelle piste allant dans ce sens, celle d'une éventuelle corrélation entre l'accompagnement des jeunes enseignants dans l'entrée du métier et l'allègement de la fin de carrière des enseignants chevronnés.

5.2.1. Une question en amont : la formation des formateurs d'enseignants

Parmi les difficultés posées par la formation initiale des enseignants, les instances d'avis parlent d'un décalage entre la formation et la réalité de terrain : les jeunes enseignants ne rencontrent pas la demande des établissements scolaires. Mais à quelle réalité de terrain la formation fait-elle écho ? Celle des formateurs qui interviennent dans la formation initiale. Or, ceux-ci n'ont pas toujours d'expérience de terrain ou cette expérience est obsolète. Le CEF s'arrête sur la question de la formation des formateurs d'enseignants[68]. Malgré leur spécificité, « apprendre à faire apprendre », il n'y a pas de formation qui leur soit spécifiquement destinée. Leur profil non plus n'est d'ailleurs pas défini. Qui sont-ils ? Les formateurs d'enseignants proviennent de filières de formation différentes, possèdent des titres différents et interviennent dans la formation à des niveaux différents.

Dans un rapport intitulé *Le genre dans les Hautes Écoles pédagogiques : le cas du cours « Approche théorique et pratique de la diversité culturelle et de la dimension de genre »*[69], le Conseil des femmes francophones fait état des résultats d'entretiens avec 26 enseignants de 22 établissements. Il constate que la moitié d'entre eux ignoraient la modification intervenue trois ans plus tôt de l'intitulé du cours consacré à la diversité culturelle afin d'y ajouter la dimension de genre. De plus, un tiers de celles et ceux qui étaient avertis du changement déclaraient ne pas aborder volontairement cette dimension. Lorsque la dimension de genre était abordée dans le cours, c'était le plus souvent comme un problème spécifique à certains groupes culturels. Le Conseil note aussi le très large éventail dans la formation disciplinaire des formateurs et le fait que la majorité d'entre eux reconnait ne pas disposer de formation en la matière. Et le Conseil de se demander : « Quels outils conceptuels les formations disciplinaires, le CAPAES et l'agrégation donnent-ils aux futurs formatrices et formateurs pour penser cette problématique ? »

Le CEF est d'avis qu'il est nécessaire de construire un référentiel de compétences pour que les formateurs aux profils différents puissent converger dans leurs pratiques. Il définit les compétences autour de trois rôles que doivent simultanément assumer les formateurs d'enseignants, même si leur rôle dans la formation tend à privilégier l'un d'eux. De ces trois rôles découlent trois compétences[70] :

- « l'enseignant spécialiste d'un domaine » doit pouvoir concevoir, planifier, animer un enseignement relatif à sa spécialité ;
- « le formateur d'adulte professionnel » doit être en mesure de développer des dispositifs visant à développer chez les futurs enseignants des compétences professionnelles ;
- « l'accompagnateur de la construction de compétences et de l'identité professionnelle » doit pouvoir accompagner le futur enseignant dans le cadre de stages ou de séminaires d'analyse pratique.

Dans quelle mesure est-il nécessaire de spécifier une formation pour les formateurs d'enseignants ? Le CEF examine les trois rôles au regard des compétences attendues d'un formateur dans l'enseignement supérieur. « Le référentiel de compétences défini pour le CAPAES permet de rencontrer les trois grands rôles des formateurs d'enseignants »[67], mais chaque compétence ne recouvre pas forcément les trois

[68] Conseil de l'Education et Formation, *Avis n°83 La formation des formateurs d'enseignants*, novembre 2003.
[69] Conseil des Femmes francophones, *Le genre dans les Hautes Écoles pédagogiques : le cas du cours « Approche théorique et pratique de la diversité culturelle et de la dimension de genre »*, Bruxelles, juin 2008.
[70] Conseil de l'Éducation et de la Formation, op. cit. , p. 16-17.

rôles de manière uniforme. Chacun des rôles comporte des compétences spécifiques et requiert la maitrise de certaines compétences que la formation devrait pouvoir fournir. Plusieurs solutions sont proposées pour l'organisation de cette formation, mais une seule est retenue par le CEF : la formation continuée. La Communauté française subventionne désormais la formation continuée des membres du personnel de l'enseignement supérieur, mais aucune formation spécifique n'est organisée pour les formateurs d'enseignants. De ce fait, les formateurs interviennent seuls dans leur formation continuée alors qu'ils gagneraient à s'y impliquer de concert, cette dernière contribuant au développement d'une identité professionnelle qui, dans le cas présent, reste à définir.

5.3. QUELLE RÉFORME DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS ?

D'autres acteurs institutionnels comme les pouvoirs organisateurs, les organisations syndicales, les fédérations de parents d'élèves, et divers acteurs associatifs se sont prononcés ces dernières années sur la FIE et la nécessité de la réformer.

Ainsi, le *Mémorandum 2009 de l'enseignement catholique* identifie la nécessité de « former des enseignants efficaces et motivés » comme une priorité majeure et plaide pour des modalités d'organisation de la FI qui articulent les spécificités des offres de formation initiale dans les HE et les Universités. Sans se prononcer pour un allongement à cinq ans, le Mémorandum plaide pour un examen approfondi, « préliminaire à toute modification », (…) des « contenus des programmes actuels, leur complémentarité et leur adéquation avec la réalité du terrain professionnel ; les compétences manquantes et/ou à revoir dans la formation initiale, les besoins non satisfaits et l'accompagnement en début de carrière, afin de permettre une meilleure insertion dans le métier. »[72]

L'Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique (UFAPEC) a, quant à elle, organisé en 2011, une réflexion globale sur la profession d'enseignant qui a débouché sur la production de la note *L'enseignant, sa formation et l'entrée dans la carrière*[73]. Sans se prononcer sur l'opportunité d'un allongement à cinq ans, l'UFAPEC demande que la FIE réponde aux difficultés constatées et permette « aux étudiants d'acquérir une maitrise approfondie de la langue française et d'être formés à une analyse juste du milieu qu'ils rencontrent ». Elle souhaite aussi que « des stages dans des écoles à encadrement différencié ou de l'enseignement spécialisé soient inscrits obligatoirement dans leur cursus, que la formation initiale et la formation continuée forment un tout et soient réfléchies de manière complémentaire. » L'UFAPEC estime tout aussi nécessaire de faciliter l'entrée dans la carrière en mettant en place un accompagnement, un tutorat ou mentorat (inscrit dans la charge horaire) par un enseignant expérimenté.

Dans un document *Réflexions en vue d'un système éducatif plus performant pour tous les enfants*[74], le Centre d'Étude et de Défense de l'École Publique (CEDEP) a présenté, en mai 2010, un ensemble de dix-huit propositions, fruit d'un travail collectif de plus de deux années des membres de ses associations constitutives (pouvoirs organisateurs, directeurs d'écoles, enseignants, parents et sympathisants de l'enseignement public). Il y établit un diagnostic des insuffisances de la FIE actuelle ainsi que les principaux enjeux d'une réforme pour laquelle il formule trois recommandations. « L'allongement des études se justifie par l'alignement sur les autres pays européens, l'inadéquation de la formation actuelle et de notre système éducatif à l'évolution de la société, et la revalorisation barémique, désormais instituée par décret, pour les instituteurs ou régents qui ont obtenu un diplôme universitaire ». (…) Un tel allongement impliquera une réforme profonde des contenus des formations, des titres et des modes de rémunération. (…) Tout enseignant dans sa classe et son institution se doit d'adopter vis-à-vis des apprentissages de ses élèves une attitude scientifique de praticien chercheur. Dans la réforme en préparation, cette partie de la formation devrait acquérir, qualitativement et quantitativement, une importance égale à la maitrise des matières à enseigner. »[75]

[71] Ibid, p. 18.
[72] Secrétariat général de l'enseignement catholique (SeGEC), *Memorandum 2009 de l'enseignement catholique*, Bruxelles, 28 p.
[73] UFAPEC, *L'enseignant, sa formation et l'entrée dans la carrière*. Note informative, 25/08/2011, 3 p.
[74] CEDEP, *Réflexions en vue d'un système éducatif plus performant pour tous les enfants*, Bruxelles, mai 2010, 6 p.
[75] Id., *La formation des enseignants : objectifs, réflexions et recommandations*, Bruxelles, septembre 2011, p. 4-5.

En termes organisationnels, le CEDEP préconise que la réorientation de la FIE soit mise au point sur base de « la collaboration des institutions de formation existantes, universitaires et non universitaires, de façon permanente et coordonnée, en vue d'atteindre à long terme, pour chaque enfant, dans chaque établissement scolaire, les objectifs fixés »[76] :

- recommandation n°1 : rassembler toute l'expertise professionnelle disponible en Communauté française au sein d'un centre de formation pédagogique et didactique chargé d'étudier et de mettre au point les nouvelles réorientations de la formation initiale et en cours de carrière des enseignants, quelles que soient leurs fonctions et disciplines ; coordonner sa mise en œuvre dans les établissements supérieurs et universitaires, et évaluer ses résultats, notamment en termes de progression et de réussite des élèves, au fur et à mesure, en vue d'apporter les ajustements nécessaires.
- recommandation n°2 : organiser les cinq ans de formation initiale en trois volets dans le cadre d'un système mixte utilisant les compétences du supérieur court et de l'université : formation à l'éducation en général, centrée sur l'enfant, son évolution, ses besoins et une sensibilisation au fonctionnement des institutions scolaires, y compris des stages d'initiation ; formation au contenu des matières à enseigner par le futur enseignant ; formation à la pratique pédagogique. La dernière étape de la formation devrait correspondre à une entrée dans le monde professionnel rémunérée et encadrée par l'institution de formation.
- recommandation n°3 : compléter la réforme de la FIE par un accueil, un suivi et un soutien des nouveaux enseignants, et s'inscrire dans une réforme globale du système éducatif, en vue de renforcer sa cohérence.

En 2011, après avoir dressé un état des lieux de la FIE actuelle en HE et à l'université[77], la Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (FAPEO) a publié *La formation initiale des enseignants. Regard parental*, dans laquelle elle se déclare favorable à un allongement de la formation initiale des enseignants. Partant de la conviction que c'est de la qualité des enseignants qu'émerge la qualité de l'enseignement, mais ne s'estimant pas en mesure d'évaluer l'efficience des différentes formations actuelles, le nombre d'heures supplémentaires nécessaires ou encore l'intitulé des cours, la FAPEO s'appuie sur des difficultés ou insuffisances relevées par les parents d'élèves pour formuler des suggestions d'amélioration. De façon générale, elle préconise que soient soutenues ou renforcées, dans une formation commune des enseignants, des aptitudes en matière de dynamiques de groupe et de coopération, de connaissance de soi, de créativité, arts et culture, de nouvelles technologies et d'éducation aux médias, de relations famille-école ou encore d'enjeux sociétaux.

La question de la place de l'art et de la culture dans l'enseignement en général, et dans la formation initiale et continuée des futurs enseignants en particulier, soulignée par la FAPEO, est également au coeur des préoccupations d'acteurs associatifs, notamment le mouvement d'éducation permanente Culture et Démocratie[78]. Celui-ci souligne que des espaces de formation à la culture et aux arts existent dans l'enseignement supérieur pédagogique, mais il les juge insuffisants, d'autant que les enseignants utilisent peu la liberté académique dont ils disposent pour investir ces espaces et les habiter. L'indifférence de l'enseignement à l'envahissement des écrans et des images, ainsi qu'à la culture digitale, est jugée inquiétante. « Plus les écrans envahissent notre quotidien, moins l'école s'en occupe ! » L'évolution extrêmement rapide des nouvelles technologies et les possibilités de celles-ci en matière d'enseignement imposent que la formation initiale y consacre un espace important. De même, l'éducation aux médias s'avère être une nécessité afin que l'école contribue à former des jeunes responsables et acteurs, non seulement de leur consommation de technologies, mais surtout des nouvelles sources d'information accessibles sur la toile. C'est pourquoi, dans la perspective de l'allongement de la formation des futurs enseignants, Culture et Démocratie plaide, d'une part, pour un renforcement de la formation culturelle et artistique – savoirs, compétences et pratiques – des enseignants et, d'autre part, pour la création d'une formation à la compréhension critique de l'image dans l'enseignement obligatoire et dans l'enseignement supérieur pédagogique.

[76] Ibid., p. 4.
[77] Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel, *Quelle formation initiale pour nos enseignants ?*, Bruxelles, 2011.
[78] Culture et Démocratie, *La culture au cœur de l'enseignement. Un vrai défi démocratique*, Actes du colloque organisé le 17 novembre 2008, Les Cahiers de Culture et Démocratie, n°2, Bruxelles, 2009, 119 p.; *L'indispensable révolution. Culture et création au cœur de l'enseignement*, Les Cahiers de Culture et Démocratie, n°3, Bruxelles, 2011, 71 p.

Dans le monde associatif, le mouvement socio-pédagogique ChanGements pour l'égalité (CGé) s'est prononcé en juin 2011 en faveur d'une réforme de la FIE afin que celle-ci prépare mieux les enseignants « à former tous les élèves, quels que soient leur origine socioéconomique, culturelle et leur genre, dans une perspective de réussite ; et ceci en vue d'enrayer un système éducatif qui continue à reproduire, voire renforce, les inégalités sociales »[79]. CGé définit trois pôles de compétences pour les futurs enseignants :

- des spécialistes de l'apprentissage pour tous les élèves : « Aujourd'hui, face à la diversité des publics que l'école doit accueillir jusqu'à 18 ans, le métier d'enseignant change de paradigme. Au-delà de la transmission des savoirs, l'essentiel du métier consiste à trouver des chemins adaptés pour accompagner la construction des savoirs à travers les erreurs et les obstacles sociocognitifs rencontrés par les élèves » ;
- des éducateurs garants du groupe-classe : « La fonction d'enseignant est indissociablement liée à un rôle d'éducateur. Il s'agit de consacrer une part importante de la formation initiale des enseignants aux questions relatives à la dynamique de groupe et à la gestion égalitaire de la classe. La question de l'autorité est un enjeu majeur du métier d'enseignant. Les étudiants devraient sortir de leurs études avec la conviction que l'autorité n'est pas naturelle, mais le fruit d'un travail permanent au sein des équipes éducatives » ;
- des acteurs sociaux : « Un regard éclairé sur les réalités sociales permettrait à chaque enseignant d'avoir une position critique sur sa pratique et sur celle de son école afin de favoriser l'égalité pour tous à un niveau systémique. Le postulat d'éducabilité de tous les apprenants est un des fondements du métier d'enseignant. (…) Cette posture éthique forte est en lien avec le thème de la «professionnalisation » des enseignants. La profession n'est pas qu'une somme de savoirs, elle est aussi une identité avec un langage et des codes, un statut et un pouvoir. C'est ce pouvoir que les enseignants (présents ou à venir) gagneraient à se réapproprier en identifiant clairement les lieux où ils en ont, pour lutter contre le défaitisme. Une façon de se le réapproprier serait d'avoir un code de déontologie propre à la profession ».

CGé ne propose pas d'architecture précise de la nouvelle FIE, mais définit cinq pistes d'action :

- des temps de formation communs à tous les enseignants, quels que soient le niveau ou la matière qu'ils enseignent ;
- une formation alternant pratique et théorie, des lieux de stages en dehors de l'école (associations, écoles de devoirs, AMO, maisons de quartier, etc., du temps de concertation entre les différents formateurs intervenant autour des stages, notamment pour leur évaluation ;
- une articulation entre formation initiale, entrée dans le métier et formation continuée : « Il est évident que toutes les compétences ne sont pas définitivement maitrisées en fin de formation. Il faut donc que la formation initiale prépare à la formation continuée pour que chaque enseignant s'inscrive, lui aussi, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie » ;
- des outils : « Les enseignants doivent disposer, de manuels, de séquences d'apprentissage, d'outils d'évaluation dans leur boîte à outils. (…) Cette boîte à outils sera articulée et régulièrement confrontée aux résultats de la recherche en sciences de l'éducation, en formation continuée ou ailleurs, pour éviter d'entrer dans une reproduction mécanique » ;
- la formation des formateurs d'enseignants : « Préalablement à toute réforme de la formation initiale des enseignants, il est urgent de consacrer énergie et financement à la formation continuée de tous les acteurs éducatifs en charge de la formation et de l'accompagnement des enseignants et futurs enseignants (formateurs d'enseignants, MA, MS, directeurs, inspecteurs et conseillers pédagogiques). »

Dans le même ordre d'esprit, des acteurs associatifs rassemblés dans la Plateforme de lutte contre l'échec scolaire ont publié, en juillet 2009, dans le quotidien *Le Soir*, une Carte blanche appelant le gouvernement à « mettre sur la table la question de l'allongement des études pour devenir enseignant afin de débattre sereinement mais fermement sur le contenu et les méthodes de formation des futurs enseignants, afin d'aborder également la qualité et les méthodes de formation continue »[80]. Les mêmes,

[79] ChanGements pour l'Égalité, *Former les enseignants à faire apprendre tous les élèves*, Bruxelles, mai 2011, 6 p.
[80] *Le Soir*, 16 juillet 2009.

réunis par le Délégué général aux droits de l'enfant, ont élaboré un manifeste *Pauvreté et écoles, quelles priorités ?*[77], dans lequel ils soulignent l'importance de combattre les inégalités scolaires et d'associer les familles des milieux très précarisés au travail et aux projets de l'école. Pour y parvenir, une préparation spécifique devrait être assurée au cours de la formation initiale et continuée des enseignants en y incluant « les pratiques de pédagogie active ainsi que des apprentissages forts en termes sociologiques ».[82] Les signataires préconisent en outre « des périodes de stages en école, en maison de jeunes, en AMO » et « une formation plus poussée en sciences sociales qui amène les futurs enseignants à développer une démarche de réflexion sur les différences interculturelles et leurs représentations de la société ».[83]

À l'instar d'autres acteurs, l'association Appel pour une école démocratique (Aped)[84] estime qu'une réforme de la formation initiale des enseignants doit s'inscrire dans une réflexion approfondie sur le système éducatif dans son ensemble. Plutôt que de chercher à aligner l'école et la formation de ses enseignants à un monde qui laisse une logique de marchandisation pervertir le projet scolaire, l'Aped plaide pour une école qui forme à la citoyenneté et à l'esprit critique, armant les élèves pour agir sur le monde. Elle défend l'idée d'un réseau unique arguant que les dépenses d'énergies et de ressources autour de ces enjeux de pouvoir s'opèrent au détriment des vraies préoccupations démocratiques engendrées par l'école.

Dans le monde syndical, le Comité Communautaire de la CGSP Enseignement a adopté en mai 2009 une position appelant à « une réforme et une revalorisation profonde de la formation initiale des enseignants »[85]. Cinq enjeux principaux sont énoncés :

- « Lutter contre une école inégalitaire : les études internationales montrent que c'est la pierre angulaire incontournable des systèmes scolaires qui parviennent à conjuguer performance et égalité. »
- « Répondre à un métier de plus en plus complexe : l'ensemble des qualités pédagogiques et disciplinaires demandées aux enseignants de chaque niveau ne pourraient êtres atteintes qu'après un cursus d'études supérieures de niveau universitaire, réparti sur 5 années. »
- « Valoriser professionnellement le métier d'enseignant et le reconnaitre socialement. »
- « Favoriser la mobilité entre les pays européens. »
- « Supprimer les hiérarchies entre les enseignants : à unité de fonction, unité de formation. »

Pour la CGSP Enseignement, la FIE doit conduire les futurs enseignants à devenir des professionnels de l'enseignement en exigeant d'eux « une maitrise des savoirs et compétences à faire acquérir, ainsi qu'une maitrise élevée de la langue de l'enseignement ; l'apprentissage des élèves au centre de leur enseignement ; la mise en oeuvre des pédagogies et des didactiques les plus efficaces en fonction des objectifs à atteindre ; la capacité de réfléchir sur sa pratique et de la réguler ; l'intégration de son rôle dans une vision plus large du cadre de l'enseignement ; l'acquisition de connaissances solides et de compétences en matière de communication, gestion de conflits, relations écoles-parents, pédagogies multiculturelles, alphabétisation, législation scolaire, travail en équipe ». Le syndicat juge aussi indispensable de prévoir des mesures transitoires , comme la valorisation de l'expérience professionnelle ou l'organisation des modules de formation, accessibles aux agents en fonction avant l'entrée en vigueur de la réforme afin qu'ils puissent bénéficier des barèmes issus de celle-ci. Enfin, la CGSP fait de la formation des formateurs « une clef pour la réussite de la réforme de la formation des enseignants ». Elle prône de redéfinir un nouveau profil des formateurs en FIE et de dresser des priorités pour une réforme de leur formation. Elle considère en outre que le CAPAES devrait faire l'objet d'une évaluation et d'une éventuelle adaptation.

Partageant un souci similaire pour la formation des formateurs d'enseignants, en 2011, la CSC-Enseignement a fait réaliser une enquête auprès d'un échantillon de 160 formateurs de HE et de l'EPS représentatif de la population enseignante. L'article *CAPAES, résultats de l'enquête et revendications*[86], présente les principaux résultats de l'enquête sur six paramètres de la formation : le profil des candidats, leur motivation, l'accompagnement, les organismes de formation, le dossier professionnel et la Commission CAPAES.

[81] Le Délégué général aux droits de l'enfant, Pauvreté et école, quelles priorités ?, Manifeste, Bruxelles, 2011, 6 p.
[82] Ibid., p. 3.
[83] Loc. cit.
[84] Appel pour une école démocratique, *Contribution à l'évaluation de la formation initiale des enseignants*, mai 2011, 10 p.
[85] CGSP-Enseignement, *Réforme et revalorisation de la formation initiale*. Adopté au Comité Communautaire du 20 mai 2009 à Charleroi.
[86] *CAPAES, résultats de l'enquête et revendications*, CSC-Educ, mai 2011.

La majorité des candidats interrogés possèdent un titre pédagogique lorsqu'ils commencent la formation[87] et une expérience professionnelle antérieure dont plus de 50 % hors de l'enseignement. Mais cette expérience n'est pas reconnue pour les MA et les chargés de cours contrairement aux MFP[88]. Interrogés sur les motivations de leur inscription, 71 % des répondants ont évoqué les aspects financiers et administratifs, ce que déplore la CSC-E qui recommande aux HE « de mettre davantage en évidence auprès des nouveaux enseignants l'importance d'une formation pédagogique appropriée à l'enseignement supérieur ». L'enquête révèle que, contrairement à ce qui est prévu dans le décret, presque la moitié des personnes interrogées n'a bénéficié d'aucun encadrement en HE. La gestion administrative et le contenu de la formation ne sont pas jugés très satisfaisant, ce qui nécessiterait de préciser davantage le contenu des cours, l'aide à apporter au candidat dans le cadre du dossier professionnel et certaines obligations en ce qui concerne l'organisation et l'information. Les répondants déplorent que la Commission CAPAES ne justifie pas sa décision et qu'il n'y ait pas de défense orale du dossier professionnel. Constatant que les dossiers pédagogiques, qui constituent un matériau riche en réflexion, sont conservés dans les archives et ne sont pas accessibles au public enseignant, la CSC-E demande aux HE « de valoriser le travail des candidats en organisant un partage d'expériences ».

L'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) qui a pour mission, dans son plan décennal, d'évaluer les différents cursus de formation d'enseignant, envisage cinq formes-types d'allongement de la formation initiale des enseignants du fondamental[89] :

- « un allongement à 240 crédits des bacheliers professionnalisants » qui consisterait à alléger les trois premières années et introduire un stage plus immersif en alternance durant la quatrième année ;
- « des bacheliers professionnalisants à 180 crédits suivis d'un master à 120 crédits » permettant d'être reconnus comme « enseignants mastérisés ». Cette possibilité existe déjà en Communauté française : c'est le cas des instituteurs qui suivent un Master en sciences de l'éducation. Néanmoins, en application du décret « passerelle », cette combinaison compte six ans. Des procédures d'allègement par valorisation des acquis de l'expérience (VAE) seraient opportunes ;
- « un bachelier ou master hors enseignement (180 crédits) suivi de masters spécialisés (120 crédits) ». S'il présente l'opportunité de toucher un nouveau public, ce schéma ne concerne toutefois que les personnes déjà détentrices d'un grade académique qui, après une carrière hors enseignement, choisissent de se réorienter vers un métier de l'éducation ;
- « des bacheliers professionnalisants à 180 crédits suivi de masters spécialisés à 120 crédits au cours d'une période probatoire », version améliorée du scénario n°2 et généralisée à la formation initiale de tous les enseignants du fondamental. Le master s'opèrerait en alternance, la pratique professionnelle en classe, bien encadrée, étant rétribuée ;
- « un baccalauréat commun de transition (180 crédits) suivi de masters spécialisés (120 crédits) », soit une formation complète de cinq ans, co-organisée par les Universités et les HE. C'est le scénario de formation de haut niveau, jugé idéal par l'Agence, parce qu'il permet de modifier l'image de l'enseignant du fondamental chez les étudiants du secondaire et, partant, d'attirer les meilleurs candidats.

Comme le précise l'Agence, seuls les trois derniers scénarios « visent la définition du métier d'enseignant pour tous les enseignants au niveau master ».[90] Elle insiste sur l'importance de la concertation entre acteurs concernés par « la conception, la structuration, le pilotage et la mise en oeuvre de tels ensembles masters : les Universités pourraient garantir la rigueur conceptuelle et le lien direct avec les recherches sur la formation, l'éducation et l'enseignement ce qui placerait ces masters au niveau 7 du Cadre européen de certification. Quant à elles, les catégories pédagogiques des HE apporteraient leur contribution par leur expertise de la formation, leur proximité du terrain et des besoins des écoles »[91]. Ce serait également tout bénéfice pour les formateurs en HE qui se verraient ainsi associés de façon structurelle à la production et à la diffusion de la recherche sur l'enseignement et la formation.

[87] Cela peut-être induit par le fait que beaucoup de personnes interrogées sont issues du type court et de la catégorie pédagogique.
[88] Les MFP doivent justifier une expérience de deux ans hors enseignant et ils peuvent valoriser cette expérience jusqu'à 10 ans d'ancienneté barémique.
[89] Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur, Évaluation du bachelier Instituteur préscolaire : analyse transversale, 2010, p. 64-68.
[90] Ibid., p.70.
[91] Loc. cit.

Parmi les raisons qui invitent à reposer la question de la FIE, le Conseil général des Hautes Écoles (CGHE) évoque, dans un avis publié en décembre 2011[92], le constat établi par les experts de l'AEQES selon lequel « les 3 années de bachelier professionnalisant ne suffisent pas pour assurer une formation qui permette de répondre aux exigences actuelles du métier d'enseignant ». Quatre principes ont guidé la réflexion du CGHE et l'ont conduit à opter pour une formation en cinq ans en HE, organisée sous la forme d'un baccalauréat de 180 crédits suivi d'un Master de 120 crédits, selon une combinaison de modules généralistes et spécialisés, certains modules pouvant être menés en collaboration avec les Universités, l'EPS et aussi dans le cadre de la mobilité internationale.

Le premier principe, jugé le plus fondamental, est celui de l'unicité du métier. La FIE s'adresse donc « à tous les enseignants, du préscolaire au secondaire supérieur et, à partir d'un espace de formation commun, permettra choix et/ou réorientation en cours d'études et en cours de carrière[93]». Deuxièmement, il s'agit de former des enseignants aptes à assurer la continuité du cursus scolaire et le développement de l'apprenant en s'attachant plus particulièrement aux passages entre les niveaux du préscolaire à l'enseignement supérieur. Troisièmement, les compétences requises nécessitent que la formation pédagogique et la formation disciplinaire soient intégrées. Quatrièmement, « il faut former des acteurs sociaux, capables de penser la formation, qui maitrisent la didactique et l'épistémologie des disciplines[94] ». Pour le CGHE, il découle de ce dernier principe que les catégories pédagogiques des HE « doivent rester les lieux privilégiés de la formation des enseignants » (…) « leur spécificité réside, entre autres, dans l'ancrage local, dans la connaissance de terrain, dans le recours systématique, dès le départ, à des méthodes et à des professionnels comme les MFP qui donnent du sens aux apprentissages (intégration de la pratique à la théorie, interdisciplinarité, pédagogie adaptée aux besoins, apprentissage en situation), dans l'évaluation continue et formative[95] ».

Six mois plus tôt, en juin 2011, le Conseil interuniversitaire francophone publiait la note *La formation des enseignants en Communauté française. Prise de position du CIUF*[96], dont l'objet n'est pas « de se prononcer explicitement sur l'opportunité d'un tel allongement au regard des questions qu'il soulève, mais bien de positionner les universités comme un acteur incontournable d'une formation de niveau master pour les enseignants[97] ». Après avoir souligné que l'idée de modifier les conditions de formation des enseignants fait consensus chez les acteurs du monde scolaire, le CIUF se prononce pour « une refondation de la formation des enseignants » qui ne peut « se limiter au seul allongement des études » mais « doit se baser sur une analyse rigoureuse des besoins de formation, aboutir à une révision en profondeur de l'ensemble des programmes de formation des enseignants et prendre appui sur les spécificités et les atouts des différents acteurs qui la prendront en charge[98] ».

Le CIUF exprime la volonté du monde universitaire, d'une part, « de s'engager davantage, dans le futur, dans la formation de tous les enseignants », et, d'autre part, « d'être impliqué dans la réflexion et les travaux préparatoires à toute réforme[95] ». Pour le CIUF, le processus de réforme devrait consister en une convergence progressive des divers dispositifs de formation « afin de garantir à tous les enseignants, quel que soit le lieu de leur formation initiale, un socle commun de connaissances et compétences, constitutives de leur métier[100] ». Ce socle commun est construit selon six axes de formation : une solide formation disciplinaire, une formation en sciences humaines, une formation en didactique des disciplines enseignées et en psycho-pédagogie, une formation en communication, une formation à la recherche et une formation à la pratique et à son analyse critique et réflexive.

Appelant à une préparation et à une organisation en concertation étroite entre les HE, les Universités et l'EPS, « en veillant à tirer le meilleur profit des compétences reconnues des unes et des autres (en particulier, la recherche pour les Universités, la maitrise des processus de formation en alternance pour les HE et le passage de l'exercice d'un métier à l'enseignement de celui-ci pour la promotion sociale) », le CIUF envisage deux modalités de regroupement de l'ensemble des filières de formation pédagogique pour l'enseignement jusqu'à 18 ans. « Dans un premier découpage possible et selon une logique liée à l'organisation actuelle de notre système éducatif, on distinguerait la formation des enseignants de l'école du fondement (de 2,5 ans à 14 ans pour y inclure l'actuel premier degré du secondaire) et celle

[92] Conseil général des Hautes Écoles, Avis n°101 relatif à la formation initiale des enseignants (Avis 90 bis), 15 décembre 2011, 6 p.
[93] Ibid., p.4.
[94] Loc. cit.
[95] Loc. cit.
[96] Conseil Interuniversitaire de la Communauté française, La formation des enseignants en Communauté française. Prise de position du CIUF, juin 2011, 4 p.
[97] Ibid., p.1.
[98] Ibid., p.3.
[99] Ibid., p.2.
[100] Loc. cit.

des enseignants des deux derniers cycles du secondaire (de 15 ans à 18 ans). Un second découpage possible consisterait, dans une logique davantage disciplinaire et liée au degré de polyvalence des métiers, à distinguer la formation des enseignants du préscolaire et du primaire (2,5 ans -12 ans) et celle des enseignants du secondaire (13 ans -18 ans). »[101] Mis en oeuvre dans le cadre d'une « collaboration structurelle entre Universités et HE », ces programmes de FIE de niveau universitaire seraient accueillis « dans de nouvelles structures, co-gérées par les Universités et les HE », dans la logique des rapprochements en cours au sein des pôles qui se constituent.

Il est difficile en effet de penser une réforme de la formation initiale des enseignants sans mentionner le processus en cours de recomposition du paysage institutionnel de l'enseignement supérieur. Harmoniser l'offre d'enseignement en Communauté française pour la qualité et la cohérence du système éducatif en lui-même, mais aussi en réponse à Bologne : renforcer la position de notre enseignement supérieur dans l'espace européen et l'inscrire dans la concurrence internationale. Dans ses (très) grandes lignes, le projet consiste à fusionner les institutions, dans toute leur diversité, sur base d'un critère a priori géographique. Le regroupement en pôles pose de nombreuses questions. Quel partage de compétences entre entités ? Quel mode de gouvernance de chacun des pôles et de l'ensemble de ceux-ci ? Quelles conditions de collaboration entre pôles ?[102] Il suscite aussi des inquiétudes sur le devenir identitaire des différentes institutions, dès lors que la fusion « suivrait davantage une logique géographique, plutôt qu'une logique de réseau[103], institutions en outre soucieuses de garder leur autonomie et leurs spécificités, notamment la recherche pour les Universités et la formation professionnalisante pour les HE.[104]

5.4. UNE DYNAMIQUE EUROPÉENNE

Le 19 juin 1999, vingt-neuf pays européens ont signé la déclaration de Bologne, s'engageant ainsi à organiser leur enseignement supérieur selon un canevas commun en vue de donner petit à petit forme à un « espace européen de l'enseignement supérieur » et d'inscrire celui-ci dans une logique de compétitivité mondiale. Cette ambition est concrétisée en Belgique par le décret du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur et favorisant son intégration dans l'espace européen. Au sein de l'espace européen, il est, entre autres, question d'équivalence des diplômes, en ce sens, il est pertinent d'évaluer la FIE de la Fédération Wallonie Bruxelles au regard de celles d'autres pays de l'Union. Peu de pays organisent encore la formation en trois ans, la tendance dominante étant à la mastérisation. Suivant la logique d'harmonisation initiée par Bologne, l'alignement de la formation à cinq ans se légitime.

Si l'on s'attarde un moment à l'histoire de la formation des enseignants en Europe, plusieurs évolutions importantes peuvent être soulignées. Une grande similarité entre pays européens peut être observée en 1900 et pendant un peu plus d'un demi-siècle : les instituteurs primaires étaient formés quasiment partout au niveau secondaire supérieur. D'après A. Delhaxhe[105], c'est autour de 1970 que la situation change à l'échelle européenne : la formation initiale des enseignants bascule vers le niveau supérieur bien que quelques pays européens offrent encore un modèle mixte – la France par exemple.

Progressivement, la Belgique fera figure d'exception. Depuis 1984 en effet, à part le changement d'appellation de « institut supérieur pédagogique » en « haute école », le niveau et la durée de la formation sont restés particulièrement stables dans notre pays en comparaison des autres pays européens. Quasi partout, la formation universitaire s'impose en effet. Par ailleurs, la situation est encore plus atypique en ce qui concerne la formation des enseignants du secondaire inférieur puisque seule la Belgique n'a pas encore passé le cap de la formation universitaire.

On peut également constater que les modèles de parcours de formation – simultané versus consécutif – ont été peu modifiés malgré les changements de niveau d'enseignement. « Dans les pays nordiques, par exemple, mais aussi dans le sud de l'Europe, le passage au niveau universitaire et la mise en place

[101] Loc. cit.
[102] *Table ronde de l'enseignement supérieur*, note préalable, 2009.
[103] *Déclaration politique communautaire* 2009-2014, p.71.
[104] Conseil interuniversitaire de la Communauté française, *La formation des enseignants en Communauté française. Prise de position du CIUF*, juin 2011 & Conseil interréseaux de concertation, *L'enseignement supérieur en Communauté française. Vers une harmonisation du paysage…*, mai 2009.
[105] A. Delhaxhe. « La formation des enseignants primaires et des régents en Belgique : quelques singularités par rapport aux autres pays européens » ; article consulté le 4/01/2011 sur http://www.changement-egalite.be/spip.php?article1666

de la structure de Bologne n'ont pas modifié le modèle simultané de la formation des enseignants du primaire. (…) Pour le secondaire inférieur, la situation est plus partagée et les deux modèles coexistent dans bon nombre de pays. »

Parmi les constats mis en évidence dans le rapport *Chiffres-clés pour l'Éducation* (2009), il semble intéressant d'épingler le fait qu'un peu moins de la moitié des pays européens organisent une phase finale qualifiante en emploi, mais que les mesures de soutien aux enseignants débutants sont quant à elle de plus en plus répandues. Des dispositifs de soutien en cours de carrière existent également[106].

Au vu de tous les arguments mobilisés par les acteurs institutionnels et associatifs, la mastérisation de la formation initiale semble presque inéluctable. La Déclaration de Politique Communautaire stipule que « le gouvernement entreprendra une refonte de la formation initiale des enseignants (…) Face aux exigences du métier et aux besoins exprimés par les enseignants, cette refonte implique à terme un rallongement de la durée des études à cinq ans. »[107] À partir de l'étude de vingt systèmes scolaires performants qui se distinguent par leur amélioration dans la durée, le rapport du consultant McKinsey identifie trois éléments déclencheurs[108] d'une réforme du système scolaire :

- une situation de crise, politique ou économique ;
- l'existence d'un rapport critique relatif à la performance du système ;
- la présence d'un leadership politique ou technique fort dans la durée.

Dans quelle mesure la Fédération Wallonie-Bruxelles remplit-elle ces conditions ?

[106] *Chiffres clés de l'Education en Europe*, Eurydice, EACEA (2009), p. 157-158
[107] *Déclaration de Politique Communautaire 2009-2014*, Communauté française de Belgique, p. 40.
[108] McKinsey&Company, « S'assurer une place parmi les meilleurs systèmes d'enseignement », présentation à l'ADIC, Bruxelles, 18 octobre 2011, p. 66.

annexe 1

GLOSSAIRE

AEQES	L'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur
AESI	Agrégation de l'Enseignement Secondaire Inférieur
AESS	Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur
AFP	Atelier de Formation Professionnelle
AGERS	Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique
AMO	Services d'Aide à la Jeunesse en Milieu Ouvert
FIE	Formation Initiale des Enseignants
Aped	Association Appel pour une école démocratique
BAC	Baccalauréat
C&P	Réseau officiel subventionné communal et provincial
CAF	Centre d'Autoformation et de Formation continuée
CAP	Certificat d'Aptitudes Pédagogiques
CAPAES	Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur
CECAFOC	Centre Catholique pour la Formation en cours de Carrière
CECP	Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces
CEDEP	Centre d'Étude et de Défense de l'École Publique
CEF	Conseil de l'Education et de la Formation
CF	Communauté française
CGé	ChanGements pour l'égalité
CGHE	Conseil Général des Hautes Ecoles

CGSP- Enseignement	Centrale Générale des Services Publics- Enseignement
CIUF	Conseil Interuniversitaire de la Communauté française
COCOF	Commission Communautaire Française de la Région de Bruxelles-Capitale
CPEONS	Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné
CPSE	Commission de Pilotage du Système Éducatif
CRef	Conseil des Recteurs des Universités francophones de Belgique
CSC-Enseignement	Confédération des Syndicats Chrétiens- Enseignement
ECTS	European Credit Transfer System
EFI	Évaluation de la Formation Initiale
EPS	Établissement d'Enseignement de Promotion Sociale
ESA	École Supérieure des Arts
FAPEO	Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel
FC	Formation continuée
FELSI	Fédération des Établissements Libres Subventionnés Indépendants
FLE	Français Langue Étrangère
FOCEF	Formation Continuée des Enseignants du Fondamental (catholique)
FUNDP	Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
HE	Haute École
IFC	Institut de la Formation en Cours de Carrière
IMEP	Institut Supérieur de Musique et de Pédagogie
LC	Réseau subventionné libre confessionnel
LNC	Réseau subventionné libre non confessionnel
MA	Maitre-Assistant
MAG	Méthode d'Analyse en Groupe
MB	Moniteur Belge
MFP	Maitre de Formation Pratique
MS	Maitre de Stage
PIA	Plan Individuel d'Apprentissage
PISA	Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
PMS	Centre Psycho-Médico-Social
PO	Pouvoir Organisateur
UCL	Université Catholique de Louvain
UFAPEC	Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique
ULB	Université Libre de Bruxelles
ULg	Université de Liège
UMH	Université de Mons-Hainaut
VAE	Valorisation des Acquis de l'Expérience

annexe 2

FORMATION DES INSTITUTEURS, RÉGENTS ET DES AGRÉGÉS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUPÉRIEUR

Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents (D. 12-12-2000, Moniteur Belge, 19-01-2001)	Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (D. 08-02-2001, Moniteur Belge, 22-02-2001)
En référence au décret-missions, la Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné poursuivent comme objectifs dans la formation des instituteurs préscolaires, des instituteurs primaires, des régents et des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur d'amener les étudiants à développer les treize compétences suivantes : 1. Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe pour une meilleure adaptation aux publics scolaires ; 2. Entretenir avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficaces ; 3. Être informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession telle qu'elle est définie par les textes légaux de référence ; 4. Maitriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique ; 5. Maitriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique ; 6. Faire preuve d'une culture générale importante, afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel ; 7. Développer des compétences relationnelles liées aux exigences de la profession ; 8. Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne ; 9. Travailler en équipe au sein de l'école ; 10. Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler ; 11. Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir ; 12. Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage ; 13. Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée.	
« Activités » d'enseignement nécessaires pour atteindre les objectifs fixés par la formation initiale des instituteurs et des régents	**« Contenus » nécessaires pour construire les compétences fixées par la formation initiale des agrégés de l'enseignement supérieur :**
Axe 1 : L'appropriation des connaissances socio-culturelles qui comprennent : - la sociologie et la politique de l'éducation ; - l'approche théorique et pratique de la diversité culturelle et la dimension de genre ; - une initiation aux arts et à la culture ; - la philosophie et l'histoire des religions.	**Axe 1 : L'appropriation des connaissances socio-culturelles qui abordent:** - la sociologie de l'éducation ; - l'analyse de l'institution scolaire et de ses acteurs ; - une approche théorique de la diversité culturelle ; - la politique de l'éducation ; - la réflexion éthique sur la profession.
Axe 2 : L'appropriation des connaissances socio-affectives et relationnelles qui concernent : - la psychologie de la relation et de la communication ; - la technique de gestion de groupes ; - la psychologie du développement ; - l'expression orale.	**Axe 2 : L'appropriation des connaissances socio-affectives qui abordent :** - l'approche de l'adolescent et de la vie scolaire ; - la gestion de groupes dans la classe et autour de celles-ci ; - l'étude des relations interpersonnelles dans un contexte scolaire.
Axe 3 : La maitrise des connaissances disciplinaires et interdisciplinaires correspond à : - la maitrise écrite et orale de la langue française ; - la connaissance approfondie et interdisciplinaire des matières à enseigner ; - les outils didactiques spécifiques à la discipline ou au champ disciplinaire.	**Axe 3 : L'appropriation des connaissances pédagogiques assorties d'une démarche scientifique et d'attitudes de recherche qui comportent deux parties :** - la transposition didactique: épistémologie de la discipline, didactique de la discipline, recherche en didactique de la discipline, approche interdisciplinaire, connaissance et exploitation pédagogique des médias et des technologies de l'information et de la communication ; - la formation pédagogique intégrée abordant: évaluation des apprentissages, des processus d'enseignement et d'apprentissage, étude critique des grands courants pédagogiques et de la recherche en éducation.
Axe 4 : La maitrise des connaissances pédagogiques comprend : - la pédagogie générale ; - l'évaluation des apprentissages ; - une étude critique des grands courants pédagogiques; - la psychologie des apprentissages ; - la différenciation des apprentissages, des notions d'orthopédagogie, la détection des difficultés d'apprentissage et leur remédiation.	**Axe 4 : Le savoir-faire (articulation théorie-pratique) s'acquiert lors :** - de stages en situation réelle (observation participante, enseignement et activités hors cours) ; - de séminaires d'analyse des pratiques.
Axe 5 : L'appropriation d'une démarche scientifique et d'attitudes de recherche comporte : - une initiation à la recherche, des notions d'épistémologie des disciplines, une préparation au travail de fin d'études ; - la réalisation d'un travail de fin d'études.	
Axe 6 : Le savoir-faire (articulation théorie-pratique) s'acquiert lors : - des stages pratiques d'enseignement en situation réelle ; - des ateliers de formation professionnelle.	
Axe 7 : Les activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle comprennent : - l'élaboration du projet professionnel ; - la formation à la neutralité ; - l'ouverture de l'école sur l'extérieur ; - l'identité enseignante ; - la déontologie ; - le dossier de l'enseignant.	

annexe 3

CERTIFICAT D'APTITUDE PÉDAGOGIQUE APPROPRIÉ À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

<table>
<tr><th>Candidats non porteur du CESS</th><th>Candidats porteurs du CESS</th><th>Candidats porteurs d'un titre de l'enseignement supérieur</th></tr>
<tr><td>1re année :
- UF01 :
- Expression orale et écrite en français
- Atelier d'expression orale et écrite en français.</td><td rowspan="2">2e année :
- UF02 : Formation générale orientée vers l'enseignement
- UF04 : Législation et organisation de l'enseignement
- UF05 : Méthodologie de l'enseignement secondaire
- UF07 : Pratique de la communication</td><td rowspan="3">Cycle spécial en 1 an (possibilité d'étalement sur 2 ans) :
- UF03 : Étude des phénomènes de société et leurs incidences en milieu scolaire
- UF04 : Législation et organisation de l'enseignement
- UF05 : Méthodologie de l'enseignement secondaire
- UF06 : Psychopédagogie et méthodologie générale
- UF07 : Pratique de la communication
- UF08 : Didactique
- UF09 : Stage
- UF10 : Épreuve intégrée</td></tr>
<tr><td>2e année :
- UF02 : Formation générale orientée vers l'enseignement
- UF04 : Législation et organisation de l'enseignement
- UF05 : Méthodologie de l'enseignement</td></tr>
<tr><td>3e année :
- UF03 : Étude des phénomènes de société et leurs incidences en milieu scolaire
- UF06 : Psychopédagogie et méthodologie générale
- UF08 : Didactique
- UF09 : Stage
- UF10 : Épreuve intégrée</td><td>3e année :
- UF03 : Étude des phénomènes de société et leurs incidences en milieu scolaire
- UF06 : Psychopédagogie et méthodologie générale
- UF08 : Didactique
- UF09 : Stage
- UF10 : Épreuve intégrée</td></tr>
</table>

Décret définissant le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES) en Hautes Écoles et dans l'enseignement supérieur de promotion sociale et ses conditions d'obtention (D. 17-07-2002, Moniteur Belge 24-08-2002)

La Communauté française pour les établissements qu'elle organise et tout pouvoir organisateur poursuivent comme objectif dans l'organisation du CAPAES d'amener les maîtres de formation pratique, les maîtres assistants et les chargés de cours recrutés dans une Haute École ainsi que les professeurs de cours généraux, de cours techniques, de cours de pratique professionnelle, de cours techniques et de pratique professionnelle, de cours de psycho-pédagogie, de méthodologie et de cours spéciaux recrutés dans l'enseignement supérieur de promotion sociale qui s'y inscrivent à développer les compétences suivantes :

- promouvoir la réussite des étudiants notamment par la prise compte de la diversité des parcours ;
- faire face aux devoirs et aux dilemmes éthiques de la profession ;
- travailler en équipe pluridisciplinaire en partageant la responsabilité collective de la formation ;
- construire avec les étudiants un contexte relationnel propice à l'apprentissage ;
- ancrer les contenus et les démarches dans la réalités professionnelle visée par la formation ;
- accompagner les étudiants dans leurs apprentissages tant théoriques que pratiques ainsi que dans la construction de leur projet professionnel ;
- planifier le cours et concevoir des dispositifs d'enseignement appropriés aux adultes ;
- maitriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix ;
- maitriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires et s'impliquer dans leur construction ;
- entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir relatif à sa discipline et avec la recherche en éducation ;
- porter un regard réflexif et interdisciplinaire sur ses connaissances scientifiques et son enseignement ;
- actualiser ses connaissances et ses pratiques ;
- s'inscrire dans une politique de gestion de la qualité de l'enseignement ;
- être un partenaire actif dans l'organisation et le développement de son institution.

Le programme du CAPAES se compose en trois parties, mises en œuvre simultanément :

- une formation à caractère théorique :
  - un axe socio-politique : sociologie de l'éducation, analyse de l'institution d'enseignement et ses acteurs, approche théorique de la diversité culturelle, politiques de l'éducation, réflexion éthique sur la profession,
  - un axe psycho-relationnel : socio-psychologie du jeune adulte et de l'adulte, technique de gestion de groupe dans et autour de la classe, les relations interpersonnelles dans un contexte d'apprentissage,
  - un axe pédagogique: étude des processus d'enseignement et d'apprentissage adaptés à l'enseignement supérieur en ce compris l'utilisation des technologies, facteurs de motivation et d'engagement dans l'enseignement supérieur, évaluation des apprentissages, démarches d'évaluation de la qualité de l'enseignement, initiation à la recherche en sciences de l'éducation et à ses méthodes, approche pédagogique du savoir scientifique: dimensions didactique, interdisciplinaire et épistémologique, réflexions sur l'identité professionnelle en lie avec la constitution du dossier de l'enseignant ;
- Une formation à caractère pratique :
  - un axe d'accompagnement de la pratique assurée par une équipe d'accompagnement constituée par des membres du personnel de l'établissement de formation sur le lieu de prestation,
  - un axe d'analyse des pratiques visant à faire acquérir des compétences pédagogiques pendant l'exercice de la profession,
  - un axe de développement professionnel ;
- L'élaboration d'un dossier professionnel.
  Constitué d'une production écrite personnelle dans laquelle le candidat procède à une auto-analyse de son parcours professionnel et de sa pratique enseignante, qu'il étaye par une série de productions faisant état de cet exercice.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

CES CENTRE D'ÉTUDES SOCIOLOGIQUES
FACULTÉS UNIVERSITAIRES SAINT-LOUIS

Éditeur responsable : Jean-Pierre HUBIN
Administration générale de l'Enseignement
et de la Recherche scientifique
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22 – 1000 Bruxelles

D/2012/9208/10