

Réformer la formation initiale des enseignants en Belgique francophone : une accélération bien lente... ou trop rapide ?

Antoine Derobertmeasure

Université de Mons

Cellule facultaire de Pédagogie Universitaire

Marc Demeuse

Université de Mons

Institut d'Administration Scolaire

1. Introduction

La formation initiale des enseignants est un enjeu qui dépasse les frontières d'une communauté ou d'une nation : l'Union européenne en a fait l'une de ses priorités lors de la déclaration de Bologne de 1999 et cinq orientations ont été identifiées : la maîtrise du cursus de formation (niveau 7 du Cadre européen de certification pour l'apprentissage tout au long de la vie ou CEC¹), le renforcement des liens entre le lieu de formation et le monde professionnel, le développement des compétences réflexives, l'encouragement à la mobilité internationale et, finalement, une incitation forte à développer une formation continue de qualité (Niclot, 2010). Dans le cadre de ce chapitre, nous nous intéressons au cas de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone. D'une

part, l'évolution de cette formation est abordée en ce qui concerne la manière selon laquelle la Communauté française de Belgique tente, depuis un très grand nombre d'années et sans doute au moins 25 ans, de mettre en œuvre une réforme en profondeur de cette formation initiale. Les tensions issues de son mode d'organisation bicéphale, à savoir, une formation universitaire pour les enseignants du secondaire supérieur et une formation en Hautes-Ecoles pour tous les autres, seront également présentées. Avant d'aborder les réflexions par rapport à une réforme de cette formation, une rapide évaluation de la situation actuelle sera proposée. Celle-ci est basée sur une série d'évaluations récentes de la formation des enseignants en Belgique francophone menées par l'agence en charge de la qualité dans l'enseignement supérieur, l'inspection et une équipe universitaire. Le texte se clôture sur une réflexion concernant la réforme de la formation initiale des enseignants en cours et les pistes que les travaux actuels permettent de dégager, notamment en termes de conditions pour que cette réforme puisse avoir quelques chances d'aboutir.

2. La situation actuelle en Belgique francophone

Le moment est sans doute assez bien choisi pour interroger la possible évolution du système de formation puisqu'actuellement, un groupe de travail, réunissant les quatre types d'opérateurs de la formation initiale des enseignants (les universités, les hautes écoles, les écoles de promotion sociale et les écoles supérieures des arts), travaille depuis plusieurs années à cette réforme et que le ministre en charge de l'enseignement attend le résultat de ces travaux dans les prochains mois. Les deux auteurs, chercheurs et formateurs d'enseignants à l'Université, sont très largement impliqués dans la réflexion sur la formation des enseignants ; l'un d'eux préside actuellement le groupe de travail susmentionné.

¹ Parlement et Conseil européen (2008).

Comme le décrit Beckers (1999a), plusieurs projets de réformes exprimant les tiraillements à propos la répartition des compétences entre les différents opérateurs existants se succèdent sans se concrétiser durant la période 1990 à 2001(Beckers, 1999a), depuis le rapport de la commission de Landsheere (1990) jusqu'à 2000 et 2001 où, sans résoudre la tension entre les traditions de deux systèmes de formation, implantés dans des institutions de formation différentes (Hautes Écoles et Universités), ni unifier la formation de tous les enseignants à un même niveau élevé de qualification, le Parlement de la Communauté française de Belgique vote deux décrets qui redéfinissent la formation initiale des instituteurs et des régents² (Décret du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents) ainsi que celle des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (Décret du 8 février 2001 définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur).

Ces décrets tentent de répondre à une triple exigence : (1) prendre en compte dans la formation les implications des ambitieuses modifications du système éducatif, (2) favoriser l'apprentissage de tous les élèves quelles que soient leur caractéristiques et (3) faire face à la diversification des outils d'apprentissage. Dans les deux textes, le législateur indique, quel que soit le niveau d'enseignement, qu'il s'agit d'un même métier : celui d'enseignant. Cette volonté se trouve cependant concrétisée dans deux décrets différents, mais qui présentent le même référentiel de 13 compétences, inspiré du modèle de Paquay (1994), ainsi que les quatre mêmes axes de formation. Ces décrets mettent en avant des termes clefs identiques tels que « les attitudes professionnelles », « les compétences professionnelles », « le regard réflexif », « la planification » qui correspondent à la valorisation d'un modèle de professionnalité : celui du praticien réflexif notamment doté d'une identité professionnelle forte (Beckers & Jardon, 2009 ; Derobertmeasure, 2012).

² Nom donné aux enseignants du secondaire inférieur. L'appellation légale actuelle est « agrégé de l'enseignement secondaire inférieur ».

L'organisation de la formation initiale des enseignants reste cependant l'apanage de différents opérateurs ou organismes de formation. Les formations proposées dépendent du niveau d'enseignement pour lequel les futurs enseignants sont formés. Ainsi, les départements pédagogiques des Hautes Écoles forment, en trois années, les enseignants du préscolaire, du primaire et de l'enseignement secondaire inférieur. La formation proposée est un bachelier professionnalisant (premier cycle d'études supérieures) organisé selon un mode simultané hors université, ce qui en fait une particularité (European Commission, 2015). Les Universités organisent, quant à elles, l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (selon un découpage qui correspond aux disciplines qui y sont classiquement organisées). Il s'agit, dans ce cas, d'une formation organisée selon un mode consécutif. Si les facultés conservent la gestion de ce cursus³, depuis le décret du 5 septembre 1994 relatif au régime des études universitaires et des grades académiques, les agrégations ont perdu la référence à la discipline enseignée au profit d'une appellation générique qui ne fait référence qu'au niveau d'études pour lequel les enseignants sont formés (agrégation de l'enseignement secondaire supérieur). Cette suppression de la référence à la discipline enseignée n'a plus de base légale aujourd'hui et la plupart des universités l'ont réintroduite progressivement.

Finalement, des écoles de promotion sociale dispensent également des formations nécessaires à l'exercice de la profession d'enseignant pour l'enseignement secondaire supérieur qualifiant. Ces différentes formations peuvent être organisées par chacun des réseaux organisés ou subventionnés par la Communauté française de Belgique. Les écoles supérieures des arts complètent l'offre de formation à destination des enseignants des domaines artistiques.

2.1 Évaluation de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone

³ Sauf si elles en disposent autrement, en en confiant, par exemple la gestion en tout ou partie, comme à l'Université de Liège, à une structure interfacultaire (voir article de Simons & Beckers).

Le point suivant traite de la question de l'évaluation de la formation initiale des enseignants. Il est alimenté par différentes études et analyses réalisées à la demande du Gouvernement. Il s'agit :

- De l'évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie lancée en mars 2011. Cette évaluation s'inscrit dans le cadre de la Déclaration de Politique communautaire 2009-2014 dans la perspective d'un allongement de cette formation initiale (Degraef, Mertens, Rodriguez, Franssen, & Van Campenhoudt, 2012).
- Des rapports transversaux d'évaluation de la formation initiale d'instituteur (-trice) préscolaire (2010) et de la formation initiale d'instituteur (-trice) primaire (2014) rédigés par l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES)⁴ conformément aux termes du décret du 22 février 2008 portant diverses mesures relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française.
- De l'avis et des propositions du Service général de l'Inspection à propos de la formation initiale des maîtres (Service général de l'inspection, s.d.) lesquels se fondent sur les constats posés par les membres de ce service lors des missions menées durant les trois dernières années scolaires dans les établissements d'enseignement obligatoire (environ 1300).

La consultation de ces trois sources d'informations apparaît pertinente pour dresser l'état des lieux du système de formation des enseignants en Belgique francophone : en effet, reposant sur des investigations menées tantôt par des chercheurs universitaires, tantôt par

⁴ <http://www.aeqes.be/>

des experts du domaine dans le cadre des démarches qualités ou des inspecteurs, le croisement de ces nombreuses données de nature diverse (interview, questionnaire, focus group...) permet d'apporter une vision précise de la situation.

De l'analyse de ces documents, ressort le constat que, s'il existe un accord implicite sur ce qu'est « un enseignant », ce métier n'est ni formalisé ni opérationnalisé à travers un profil de fonction⁵. La nécessité de cette (re)définition du métier d'enseignant est également soulignée par De Graef et ses collègues (2012, p.3) lorsqu'ils écrivent que celle-ci doit tenir « *compte des finalités, des transformations du contexte social et institutionnel, et des conditions concrètes de travail* ». Cet intérêt pour le métier d'enseignant est d'autant plus grand que le contexte dans lequel se déroule le début de carrière des novices, auxquels est confiée la réalisation de tâches identiques à celles confiées aux enseignants chevronnés, se caractérise par une rupture : « *il s'agit de passer d'un côté de la classe à cet autre opposé(...) il (l'enseignant) était l'enseigné, il devient l'enseignant (...) il était stagiaire, il devient titulaire (...) il s'est hissé jusqu'aux collègues en parité, mais il est le nouveau pas encore intégré* » (Baillauquès, 1999, p. 25). La grande précarité de la situation des débutants est aussi soulignée : public de plus en plus hétérogène, changements d'écoles fréquents (Beckers et al., 2004), remplacements de courte durée, affectation des tâches « restantes »...

La pertinence du référentiel de formation est également soulevée. Il est considéré par les experts de l'AEQES comme « *tout aussi enfermant et freinant l'innovation que cadrant* ». Ils considèrent qu'il « *paralyse la dynamique de projets novateurs et les initiatives pédagogiques* ». Ils ajoutent également que le référentiel se caractérise par une articulation non claire d'un référentiel « formation » à un référentiel de la profession et que certaines

⁵ Il existe néanmoins un « référentiel pour le métier d'enseignant dans l'enseignement fondamental et secondaire en Communauté française de Belgique » proposé dans un avis du Conseil de l'éducation et de la formation en 2000.

compétences ne peuvent être réellement développées en formation, ni même évaluées. Les experts pointent également l'organisation de la formation selon une approche « cours », caractérisée par la parcellisation et l'atomisation des contenus, et dont la grille horaire « *apparaît comme organisatrice du dispositif* » (AEQES, 2014 p. 44) ce qui laisse peu de place à l'imprévu ou à l'improvisation (Etienne, 2016). Le référentiel encore en vigueur (depuis 2000-2001) mérite donc d'être (ré)interrogé, comme le Conseil de l'éducation l'a fait en 2009, sans conduire jusqu'ici à une modification du cadre légal (Conseil de l'éducation et de la formation, 2009a et b).

Enfin, en ce qui concerne le positionnement, des étudiants-futurs-enseignants par rapport aux attentes, De Graef et ses collègues (2012, p.5) soulignent la tension qu'ils rencontrent entre le métier d'étudiant et le métier d'enseignant. Ils rapportent le propos de ces étudiants qui « *demandent qu'on leur laisse le temps d'acquérir et d'intérioriser celui d'étudiant, avec ses exigences en termes de connaissances et de compétences* ».

2.1.1 Les étudiants futurs enseignants

En ce qui concerne la formation professionnalisante en Haute École, le public est fortement féminin (+ de 80% de la population en ce qui concerne certaines sections). Il présente des taux de réussite, d'abandon et de redoublement comparables à ce que l'on observe dans le 1er cycle de l'enseignement supérieur. Les analyses mettent cependant en avant le fait que le parcours de ces étudiants peut être qualifié de « fragilisé » (AEQES, 2014, p.17). En effet, la moitié des étudiants de cette formation ne provient pas d'un enseignement secondaire général, la proportion d'étudiants boursiers y est de 25% (contre 15% dans les autres filières d'études), 29% seulement des étudiants sont dits « à l'heure » et la proportion d'étudiants en situation d'orientation de second choix y est particulièrement importante. De plus, bon nombre d'étudiants déclarent s'orienter vers cette formation, car elle serait plus « facile » et menant à une profession connaissant une relative pénurie de main-d'œuvre.

Si le rôle d'ascenseur social de cette formation, souvent pointé, peut être avancé, celui-ci n'en reste pas moins questionnable. C'est pourtant au nom de cet ascenseur social que sont critiqués, a priori, la possibilité d'introduire une sélection à l'entrée ou un allongement des études lors d'une éventuelle réforme, comme en témoignent les propos des représentants des étudiants de la Fédération des étudiants francophones (FEF)⁶. Cependant, si, en regard de la notion d'équité, il apparaît fondamental d'assurer à tous les candidats enseignants les mêmes chances d'accès aux études supérieures, il n'en reste pas moins vrai qu'une sélection « à l'entrée » des candidats pourrait constituer un levier visant non seulement à doter le système éducatif d'enseignants plus efficaces⁷, mais, également, à revaloriser la profession. C'est, à titre d'exemple, ce qu'un système éducatif réputé efficace et néanmoins équitable, la Finlande, met en place. La formation universitaire de tous les enseignants y est précédée d'un concours d'admission très sélectif puisque seuls 15% des candidats sont finalement admis⁸. Il existe cependant des contre-exemples de pays sélectifs, mais moins bien classés dans des épreuves telles que PISA, comme c'est le cas en France. Il convient donc de pousser plus avant cette analyse, ce que l'espace réservé à ce chapitre ne permet pas ici, car, comme le souligne Cattonar (2012, p. 516) « *la convergence internationale est [...] loin d'être total* ». Lessard et D'Arrioso (2010) proposent pour leur part une très intéressante analyse de l'universitarisation de la formation des enseignants au Québec à partir des « différents modèles » disponibles et des emprunts possibles en se basant sur le modèle théorique d'attractivité des politiques éducatives de Philips et Ochs. Cette approche est très éclairante par rapport au système de formation des enseignants en Belgique francophone, lui aussi marqué par plusieurs évolutions.

⁶ <http://www.fef.be/2012/01/le-point-sur-1%E2%80%99evaluation-de-la-formation-des-enseignants/>

⁷ La notion d'enseignants efficaces n'est pas neuve, même dans le contexte belge francophone. Elle est notamment évoquée par le Conseil de l'éducation et de la formation (CEF) dans un rapport qu'il consacre aux spécificités de la profession enseignante et de sa formation, en 1997.

Au-delà des informations apportées par les comparaisons internationales, il convient de souligner que la sélection à l'entrée heurte, en Belgique, le principe de libre accès aux études supérieures qui prévaut dans l'ensemble du système d'enseignement, en dehors de la situation historique de l'examen d'entrée⁹ aux études d'ingénieur civil, souvent questionné, y compris par le Gouvernement, ou du récent filtre au sein des études médicales, à l'issue de la première année qui n'est pas sans poser de nombreuses questions par rapport à son impact sur la profession même (Avenel, 2014)¹⁰. Par ailleurs, le recrutement des nouveaux enseignants étant directement opéré par les différents réseaux d'enseignement, publics et privés subventionnés (Conseil de l'éducation et de la formation, 2011a et b), toute planification est assez malaisée et rend un concours à l'entrée difficile à justifier et mettre en place. Il faut donc bien reconnaître que cette « solution » semble assez difficile à imaginer et même à discuter avec les différents partenaires du champ de la formation.

Compte tenu de ce qui vient d'être dit, même si toutes les formations d'enseignants partagent certains points communs, comme la non-sélection (formelle) à l'entrée des études, les étudiants s'insérant dans le cadre la formation initiale, selon que celle-ci est organisée en Haute École ou à l'Université, forment deux publics clairement distincts dès l'entrée.

Le Service Général de l'Inspection (s.d.) précise, par rapport aux faiblesses constatées lors des visites de terrain, une fois les enseignants formés et en poste :

- que le rapport critique à entretenir avec le savoir n'est que peu présent dans les pratiques enseignantes et qu'il est principalement observé au niveau du secondaire supérieur ;

⁸ <http://www.ciep.fr/dossierdoc/docs/formation-initiale-et-continue-enseignants.pdf>

⁹ Il s'agit bien d'un examen et non d'un concours.

¹⁰ Il s'agira bien ici d'un concours, instauré pour la première fois en juin 2016 sous l'impulsion du Gouvernement fédéral, malgré l'opposition de principe du ministre en charge de l'enseignement supérieur.

- concernant la maîtrise disciplinaire, que ce sont les enseignants de l'enseignement secondaire qui « *mobilisent le plus efficacement les savoirs et savoir-faire disciplinaires* » (Service Général de l'Inspection, p. 2)
- concernant la mobilisation de compétences en lien avec la psychologie de l'apprentissage, que les tendances sont différentes : les enseignants du primaire et du secondaire inférieur apparaissant moins en difficultés que leurs collègues du secondaire supérieur.

Comme l'indiquent Beckers et Jardon (2009), en ce qui concerne l'identité professionnelle, « *si la même identité professionnelle est visée pour l'ensemble de la profession enseignante, le maintien de deux modèles de formation n'est sans doute pas sans conséquence sur la construction de cette identité davantage comme enseignant [du primaire] ou davantage comme spécialiste matière [au secondaire]* » (p. 133).

À ce paysage déjà fort complexe, s'ajoute l'existence d'une spécificité qui permet, sans les y obliger, depuis 2009, à tous les enseignants de bénéficier d'une formation universitaire. En synthèse, il s'agit de la possibilité, pour les enseignants formés en Haute École en trois années, de réaliser un master en Sciences de l'Éducation. S'il souhaite, ensuite continuer d'enseigner au niveau auquel les destinait leur diplôme initial, ils peuvent valoriser financièrement leur master, consacrant ainsi le principe d'une rétribution en fonction du diplôme. Cette voie est généralement connue sous le vocable de « Barème 501 » en référence au barème qui est appliqué aux enseignants porteurs d'un master universitaire (par opposition au « Barème 301 » réservé aux porteurs d'un premier cycle obtenu en Haute École).

Si l'on peut se réjouir du succès d'une telle opportunité offerte aux enseignants exerçant dans l'enseignement maternel, primaire et secondaire inférieur, un quasi triplement des

effectifs en huit années, il est également crucial de s'interroger sur le sens de cette réalité : la formation dispensée dans le cadre d'un master en Sciences de l'Éducation n'a pas pour but, à l'origine, de former des « supers enseignants »... or, il s'agit, pour l'instant d'une des principales motivations à l'entrée de cette formation (De Stercke 2014). Par ailleurs, ce sont très généralement les enseignants les plus performants, diplômés des Hautes Écoles belges, qui poursuivent ces études universitaires (De Stercke et al., 2016). Dans l'état actuel, ce levier potentiel de changement est donc une source possible de dérégulations d'un système éducatif déjà caractérisé par un quasi-marché scolaire construit autour de libre choix de l'école par les parents des élèves dès la maternelle (Demeuse, Derobertmeasure & Friant 2010 ; Maroy & Dupriez, 2000 ; Marissal, 2014).

2.1.2 *Recommandation :*

Sur la base de ces différents éléments, une série de recommandations visant à dessiner le profil de la future formation initiale peut être dressée.

La première, relativement consensuelle, vise à ce que cette formation devienne un master professionnel « à et par la recherche », caractérisé par une alternance entre le milieu professionnel et le milieu de la formation ainsi que par une immersion dans le monde professionnel accompagnée par des mentors. Idéalement, cette formation, davantage « commune » à tous les futurs enseignants, devrait aussi permettre une harmonisation des différents niveaux de formation des différents types d'enseignants (selon le niveau d'enseignement visé) ce qui devrait, *in fine*, permettre de lutter contre l'un des problèmes identifiés, à savoir, les ruptures de la continuité des apprentissages survenant aux étapes charnières de l'enseignement (associées à des formations d'enseignants « différentes »).

La seconde s'intéresse davantage aux acteurs encadrant la formation initiale, ce qui signifie, d'une part, les enseignants des Hautes Écoles et d'autre part, les maîtres de stage accueillant

les stagiaires. Pour les premiers, prenons pour exemple un mathématicien : dans la situation actuelle, ce mathématicien, selon qu'il se destine à former de futurs comptables ou de futurs enseignants primaires, est tenu de réaliser une formation pédagogique « générale » (le CAPAES) qui ne comporte, au mieux, que 120 heures théoriques et une supervision sur son lieu normal d'exercice pendant 90 heures. Ce volume ne comprend, en principe, aucune formation didactique particulière. D'un point de vue quantitatif, cette formation est très largement inférieure à celle dont bénéficient les étudiants qu'ils sont chargés de former, du moins pour le volet pédagogique et professionnalisant. Il semble donc important de rompre avec cette logique et de mettre en place un réel chantier de formation des formateurs d'enseignants, dans le domaine de la didactique, de la pédagogie, des connaissances psychosociologiques, de la recherche en éducation...

En ce qui concerne les maîtres de stage, si l'impact des stages pratiques sur le développement professionnel n'est plus à démontrer, la qualité d'encadrement du maître de stage ne l'est pas moins ; cependant, en Belgique francophone, à l'exception de quelques initiatives « locales » (Derobertmeasure, Dehon, Demeuse, 2011), aucune formation « obligatoire », ni même reconnue, n'existe à ce niveau. L'encadrement des jeunes enseignants ne doit cependant pas se limiter aux périodes des stages durant la formation initiale, mais se poursuivre durant les premières années en emploi. Cette période est en effet particulièrement sensible, comme l'a bien montré une large étude de l'OCDE (2004 ; Beckers, 2005).

Il semble donc opportun que, parallèlement à la réflexion concernant la formation des enseignants, s'organise et se mette en place un système de formation des formateurs d'enseignants et des maîtres de stage, questions au cœur des réflexions en cours.

3. Vers quelle(s) évolution(s) ?

Il est sans doute toujours hasardeux de faire des paris sur l'évolution du système éducatif belge francophone, même à très courte échéance. Celui-ci connaît actuellement, de la part de sa ministre de l'enseignement obligatoire, une très large remise en cause à travers une démarche participative baptisée « Pacte pour un enseignement d'excellence »¹¹. À côté de cela, ou plus exactement au sein de ce pacte, le Ministre en charge de l'enseignement supérieur, dont dépend la formation initiale des enseignants¹², semble souhaiter une accélération de la réflexion autour de ce sujet. Ici aussi, c'est une démarche participative qui est mobilisée.

La préparation de la réforme est confiée à un groupe dans lequel siègent des représentants des quatre opérateurs actuels de la formation (Groupe des 4 opérateurs ou GT4O). Ce groupe présente régulièrement ses travaux à un comité permanent de suivi. C'est ensuite au gouvernement de prendre attitude par rapport aux pistes proposées.

Le GT4O, qui avaient déposé ses conclusions¹³ juste après les élections de mai 2014, s'était retrouvé en situation de relatif inconfort puisque le Ministre de tutelle ne semblait pas accorder à ce document beaucoup d'attention durant les premiers mois de la législature actuelle, très occupé — ce qu'on peut bien comprendre — par la mise en œuvre d'un décret qu'il avait fait voter peu avant les élections et qui réforme en profondeur tout le paysage de l'enseignement supérieur.

¹¹ <http://www.pactedexcellence.be/>

¹² La formation continue dépend, quant à elle, de la Ministre en charge de l'enseignement obligatoire...

¹³ <http://portail.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/publications/Documents/Documents%20utiles/Propositions%20pour%20une%20r%C3%A9forme%20des%20formations%20initiales%20des%20enseignants%20VF%2017%2006%202014.pdf>

Par ailleurs, la Déclaration de politique communautaire¹⁴, le texte qui scelle l'accord de majorité entre les deux partis au pouvoir pour la période 2014-2019, semblait faire volte-face par rapport à la formation initiale des enseignants. Si ce texte prévoyait bien, comme l'accord précédent, une formation en 5 ans, il prévoyait cette fois une approche beaucoup plus progressive : « *Dans une perspective d'excellence, la réforme de la formation initiale, dont les jalons ont été posés sous la précédente législature avec les acteurs de l'enseignement, sera développée en poursuivant la dynamique participative initiée jusqu'ici. Si des parcours différenciés doivent être imaginés, et des spécificités gardées, la structure de formation nouvelle sera pensée, à terme, en 5 ans pour tous. Sous cette législature, la formation initiale sera portée à 4 ans en renforçant essentiellement les périodes de stages au cours de cette dernière année. Elle intègrera les différentes formes d'enseignement supérieur* » (p. 14).

Il semble aujourd'hui que ce phasage ne soit plus d'actualité et il est permis de se demander qui a bien pu inscrire cette réserve dans le texte de l'accord. L'échéance serait à présent de disposer de tous les textes normatifs relatifs à cette formation « nouvelle mouture » avant la fin de la législature et le GT4O, remis en piste au printemps 2015, est à présent prié de terminer ses travaux avant les vacances d'été 2016. En ce sens, il est donc bien question d'une accélération, mais si on regarde dans le rétroviseur, on se dit que le rapport de Landsheere¹⁵, remis en juin 1990, soit il y a un peu plus de 25 ans, contenait très largement des pistes pour une réforme en profondeur de la formation initiale¹⁶. Il souffrait sans doute aussi de quelques défauts dont le moindre n'était pas, pour certains, de réformer en proposant

¹⁴ <http://archive.pfwb.be/1000000010f3030>

¹⁵ Le professeur de Lansheere n'en était pas à sa première publication sur le sujet puisqu'il est l'auteur, dès 1976, d'un ouvrage sur "La formation des enseignants demain" (Chez Casterman/ fondation européenne de la Culture).

¹⁶ D'autres documents, comme l'avis n°13 du Conseil de l'éducation et de la formation (1993) apportaient aussi des éléments fort intéressants et traçaient les pistes qui sont actuellement suivies, comme nous le verrons dans la suite du chapitre.

un mouvement unique vers l'université. Les propositions actuelles s'orientent davantage vers une approche favorisant les complémentarités des différents types d'institutions (co-diplomation d'une formation de niveau 7 du Cadre européen de certification, en deux cycles et 300 crédits à travers un modèle plutôt simultané¹⁷, abordant 6 axes de formation), notamment parce qu'absorber toute la formation initiale des enseignants n'est certainement pas chose aisée pour aucun des acteurs en présence. Le reconnaître, c'est sans doute aussi accepter d'avancer.

Cette relative modestie, dictée par un plus grand réalisme, constitue l'une des garanties de pouvoir avancer vers cette réforme d'ampleur, ce qui n'avait pu être réalisé au début des années 2000, les réformes de l'époque se contentant d'harmoniser davantage les programmes et les objectifs, sans modifier les structures.

Il reste que le chemin est encore long et que le plus difficile est sans doute à venir : comment les partenaires (universités, hautes écoles, écoles supérieures des arts et écoles de promotion sociale) vont-ils mettre en œuvre ce grand chantier dans un système où la concurrence est forte, le statut des institutions et des personnes très différent et les moyens limités ? Comment la réforme de la formation initiale des enseignants pourra-t-elle se mettre en œuvre de manière efficace si la formation des formateurs n'est pas entreprise très rapidement de manière à disposer des « troupes » ? Cette dernière question n'est pas triviale : s'il faudra cinq ans pour former les « nouveaux enseignants », il en faudra sans doute bien davantage pour

¹⁷ Une note du Ministère de l'éducation nationale (France) (s.d., p. 4), s'appuyant sur les travaux du réseau Eurydice, précise les modèles de formation en vigueur en Europe : « Deux modèles dominants existent : le modèle simultané (théorie et pratique combinées au cours de la formation initiale) et le modèle consécutif (la qualification de l'enseignement est atteinte au terme des études et d'une formation pédagogique qui suit la formation initiale). Le modèle consécutif est aujourd'hui fortement minoritaire en Europe, la plupart des pays ayant adopté le modèle simultané avec alternance de formations disciplinaires et professionnelles. C'est en particulier le cas de la plupart des pays nordiques et de tous les nouveaux pays adhérents qui ont le plus souvent adopté ce modèle.

Dans les modèles simultanés de formation, la décision de devenir enseignant est prise plus tôt, la formation constituant un engagement plus important en termes de durée, alors que dans les systèmes consécutifs (qui ne concernent guère plus que l'Espagne, la France, l'Italie et la Bulgarie) la décision de rejoindre l'enseignement est de facto prise plus tard, après l'obtention du diplôme universitaire. »

former leurs formateurs. Lorsqu'on sait que, malgré l'accroissement très important des effectifs en sciences de l'éducation, aucun moyen n'est accordé pour y faire face en dehors de l'enveloppe fermée qui étouffe les universités, on doit bien s'interroger sur la manière de former les spécialistes indispensables, aussi bien dans le champ de la pédagogie que dans celui des didactiques disciplinaires¹⁸. Par ailleurs, il n'est sans doute pas inutile de rappeler, comme le fait le Conseil de l'éducation et de la formation (2003, p. 4), « qu'il n'existe pas de titre ni de "métier" de "formateurs d'enseignants. D'ailleurs, la plupart de ceux qui exercent cette fonction s'affichent généralement avec une identité de professeur (d'une haute école, d'une université,...) ou de chercheur ou de conseiller pédagogique, etc." ».

Plus que la réforme de la formation initiale, c'est la réforme de la formation des formateurs qui appelle un important coup d'accélérateur. Il ne s'agit pas d'une autre histoire, comme certains seraient tentés de le croire, mais de l'une des conditions pour une éventuelle réussite du projet. C'est à présent la mission qui est donnée au GT4O. L'observation attentive de la mise en place, chez nos voisins, d'une maîtrise de la formation initiale des enseignants nous incite à la prudence par rapport à l'accélération des réformes et à une trop faible préparation de l'encadrement nécessaire. Si les discours sont globalement favorables, à l'exception sans doute de certains économistes qui considèrent l'investissement en capital humain comme impayable, il s'agit de ne pas manquer un rendez-vous inscrit depuis bien longtemps dans les textes et les réflexions.

Bibliographie

Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (2010). *Évaluation du bachelier instituteur (— trice) préscolaire en Communauté française de Belgique. Analyse transversale*. AEQES : Bruxelles.

¹⁸ Un grand nombre de ces questions sont déjà posées, notamment par le Conseil de l'éducation et de la

Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (2014). *Évaluation du bachelier instituteur (— trice) primaire en Communauté française de Belgique*. Analyse transversale. AEQES : Bruxelles.

Avenel, C. (2013). *Les choix d'orientation vers les études supérieures chez les filles comparativement aux garçons. Recherche sur la filière Médecine, massivement féminisée depuis vingt ans en France, avec le cas de Montpellier*. Université de Montpellier : thèse de doctorat non publiée.

Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Ed.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation* (pp. 21-42) ? Bruxelles : De Boeck.

Beckers, J. (1999). La formation initiale des jeunes enseignants en Communauté française de Belgique : Une affaire à rebondissement. *Puzzle*, 6, 10-11.

Beckers, J. (2005). Attirer, former et retenir des enseignants de qualité en Communauté française de Belgique. Echos d'une enquête. *CIFEN (Université de Liège), Bulletin n°18*, 3-7.

Beckers, J. & Jardon, D. (2009). Former à l'université des enseignants en sciences humaines : contraintes et atouts. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, & P. Perrenoud (Ed.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? quelles tensions ? quelles modalités ? quelles conditions ?* (pp. 111-124). Bruxelles : De Boeck.

Cattonar, B. (2012). La formation initiale des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : enjeux professionnels et identitaires. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34(3), 515-532.

Commission scientifique d'étude de la formation des enseignants présidée par Gilbert De Landsheere (1990). Rapport au Ministre de l'Éducation et de la Recherche scientifique de la communauté française. Rapport non publié.

Conseil de l'éducation et de la formation (1993). *Avis sur le projet de réforme de la formation des enseignants proposé par le Ministre Lebrun. Avis n°13*. Bruxelles : Conseil de l'éducation et de la formation (CEF).

Conseil de l'éducation et de la formation (1995). *Formation des enseignants. Orientations générales*. Bruxelles : Conseil de l'éducation et de la formation (CEF).

Conseil de l'éducation et de la formation (1997). *Spécificités de la profession enseignante, spécificités de la formation à cette profession. Avis n°45*. Bruxelles : Conseil de l'éducation et de la formation (CEF).

Conseil de l'éducation et de la formation (2000). *Référentiel pour le métier d'enseignant dans l'enseignement fondamental et secondaire en Communauté française de Belgique. Avis n°72*. Bruxelles : Conseil de l'éducation et de la formation (CEF).

Conseil de l'éducation et de la formation (2003). *La formation des formateurs d'enseignants. Avis n°83*. Bruxelles : Conseil de l'éducation et de la formation (CEF).

Conseil de l'éducation et de la formation (2009a). *La formation des enseignants et leur entrée dans le métier. A partir d'un regard sur les 13 compétences requises par le décret pour les instituteurs et les régents. Dossier d'instruction*. Bruxelles : Conseil de l'éducation et de la formation (CEF).

Conseil de l'éducation et de la formation (2009b). *La formation des instituteurs et des régents. Avis n°105*. Bruxelles : Conseil de l'éducation et de la formation (CEF).

Conseil de l'éducation et de la formation (2011a). *Recrutement et entrée dans la carrière des enseignants débutants. Dossier d'instruction*. Bruxelles : Conseil de l'éducation et de la formation (CEF).

Conseil de l'éducation et de la formation (2011b). *La formation des instituteurs et des régents. Avis n°111*. Bruxelles : Conseil de l'éducation et de la formation (CEF).

Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. Mons : Presses de l'Université de Mons. Disponible en ligne : http://halshs.archives-ouvertes.fr/view_by_stamp.php?&halsid=prknevm1pnjg3e77bm50html81&label=SHS&langue=fr&action_todo=view&id=tel-00726944&version=1&view=extended_view.

Derobertmeasure, A. et Dehon, A., Demeuse, M. (2011). L'approche par problème : un outil utile pour former les maîtres de stage. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 13, 203-224.

De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : la relève issue des hautes écoles*. Mons : Université de Mons (thèse de doctorat non publiée).

De Stercke, J., Derobertmeasure, A., Duchatel, J., Temperman, G., De Lièvre, B. & Robertson (2016). Reasons Why Teaching Professionals Continue or Resume University Study in the Wallonia-Brussels Federation: Knowledge for Its Own Sake? Economics? Altruism? *European Journal of Higher Education*, 6(2), 1-17. <http://dx.doi.org/10.1080/21568235.2016.1141699>

Degraef, V., Mertens, A., Rodriguez, J., Franssen, A. & Van Campenhoudt, L. (2012). Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en

Fédération Wallonie-Bruxelles. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (<http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=3429>).

Etienne, R. (2016, soumis). Rôle de l'analyse dans une formation en alternance : Faire avec la complexité et accompagner le changement ? Ouvrage collectif faisant suite à l'organisation du REF 2015

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Lessard, C., & D'Arrisso, D. (2010). L'universitarisation de la formation des enseignants. Exemple du Québec. *Recherche et formation*, 65, 31-44.

Marissal, P. (2014). La segregation entre écoles maternelles. Inégalités entre implantations scolaires : les inégalités sociales entre quartiers ont trop bon dos. *Éducation & Formation*, e-302, 191-203.

Maroy C., & Dupriez V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 73-87.

Ministère de l'éducation nationale (France) (s.d.). Concertation sur la refondation de l'école de la République. Formation des enseignants : éléments de comparaison internationale. Paris : Ministère de l'éducation nationale.
http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/09/consulter_la_comparaison_internationale_sur_la_formation_des_enseignants2.pdf

Niclot, D. (2010). Modèles d'enseignants et enseignants modèles pour l'Union européenne du future. In G. Baillat, D. Niclot & D. Ulma (Ed.), *La formation des enseignants en Europe* (pp. 33-52). Bruxelles : De Boeck.

OCDE (2004). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : OCDE.

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et Formation*, 16, 7-33.

Parlement européen, Conseil européen (2008). Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. *Journal officiel de l'Union européenne*, 6 mai 2008, C111/1-7/.

Service général de l'Inspection (s.d.). Formation initiale des maîtres — Avis rendu à la demande de Monsieur le Ministre Jean-Claude Marcourt. En ligne <http://www.enseignement.be/index.php?page=26831>