

# PROF

Mars 2012

**DOSSIER SPÉCIAL**  
Évaluation de la  
formation initiale



## Formation initiale des enseignants : après l'évaluation, la refondation ?

Annoncé dans la Déclaration de politique communautaire 2009-2014 et lancé en mars 2011, le processus d'évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles, confié au Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis, accouche aujourd'hui d'un rapport très dense, dont on peut lire l'intégralité sur le portail [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be) <sup>(1)</sup>.

La rédaction de *PROF*, le magazine des professionnels de l'enseignement, se devait d'y faire écho, dans ce dossier spécial mis en ligne sur [www.enseignement.be/prof](http://www.enseignement.be/prof), sans attendre la parution du prochain numéro imprimé.

Ce dossier s'ouvre sur un condensé de ce qui constitue le cœur du rapport. En sept pages (3 à 9), Véronique Degraef, qui a mené la recherche, résume les « *problématiques de synthèse et perspectives pratiques* ». La formation doit-elle consacrer des enseignants « prêts à l'emploi » ou prêts à se construire ? Comment articuler formation initiale, entrée dans le métier et formation continuée ? Quelle formation pour les formateurs de futurs enseignants ?

Ce rapport étant sur la table, qu'en fait-on ? Nous avons posé la question au ministre de l'Enseignement supérieur (pp. 10 et 11) Pour Jean-Claude Marcourt, il s'agit maintenant de partager ses conclusions et d'enclencher un projet de société à inscrire dans la durée, au-delà de la législature qui se termine en 2014. Pas question pour autant d'attendre les bras ballants : « *En 2012, nous devons montrer qu'un certain nombre d'enseignements de cette évaluation peuvent être rapidement mis en œuvre* ».

Quelque mille acteurs de la formation initiale des enseignants ont pris part à cette évaluation. Une mobilisation qui a « *largement dépassé* » les espérances des chercheurs, dont la « *méthode d'analyse en groupe* » fut déjà éprouvée lors des consultations des enseignants du fondamental, du secondaire et du spécialisé. Luc Van Campenhoudt, qui a contribué à la mettre au point, nous explique en quoi elle permet « *mieux qu'un échantillon statistique* » (pp. 12 et 13).

En marge des entretiens menés au sein des Hautes Écoles, des Universités, des établissements de Promotion sociale et d'Enseignement supérieur artistique ; à côté des analyses de groupes ; et en plus des forums ouverts à un public plus large, de nombreux organes consultatifs et associations ont pris position dans cet important débat. Impossible de les citer tous, ni de les reprendre intégralement, mais nos lecteurs trouveront ici (pp. 15 à 18) des liens vers ces argumentaires souvent détaillés et nuancés.

La rédaction de *PROF* restera attentive aux réactions suscitées par la publication du rapport, et en rendra compte dans une version réactualisée de ce dossier, à paraître\* dans le prochain numéro imprimé du magazine. Pour réagir aux conclusions de ce rapport, une seule adresse : [prof@cfwb.be](mailto:prof@cfwb.be), en mentionnant vos nom et coordonnées, afin de permettre à la rédaction de vous contacter avant la publication éventuelle de tout ou partie de votre réaction.

Bonne lecture. ●

**Didier CATTEAU et Patrick DELMÉE**

<sup>(1)</sup> *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles, Mars 2011 – février 2012*, par Véronique Degraef (chercheuse), Alexandra Mertens et Julie Rodriguez (assistants de recherche), Abraham Franssen et Luc Van Campenhoudt (promoteurs), avec la collaboration de Marie Dufrasne, Marie Joachim, Laurence Noël et Emmanuelle Petit. [www.enseignement.be/index.php?page=26566](http://www.enseignement.be/index.php?page=26566)



\* Paraître

**PROF, le magazine des professionnels de l'enseignement**, est une publication du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique).

### Adresse

Magazine PROF – Local 2G2  
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22  
1000 - BRUXELLES  
[www.enseignement.be/prof](http://www.enseignement.be/prof)  
[prof@cfwb.be](mailto:prof@cfwb.be)  
Tél : 02 / 690 81 33  
Fax : 02 / 600 09 64

### Rédaction

Rédacteur en chef : Didier Catteau  
Journalistes : Patrick Delmée, Catherine Moreau  
Mise en pages : Olivier Vandevelle

### Comité d'accompagnement

Hafsa Ben Zouien, Alain Berger, Alain Faure, Éric Frère, Véronique Frère, Lise-Anne Hanse, Martine Herphelin, Anne Hicter, Jean-Pierre Hubin (président), Chantal Kaufmann, Jean-Michel Motte, Arlette Vanderkelen, Daniel Plas et Willy Wastiau.

### En couverture

Une des questions évoquée lors du processus d'évaluation de la formation initiale des enseignants, c'est l'articulation entre la formation initiale, l'entrée dans le métier et la formation continuée. Pour que les enseignants se sentent bien dans le métier qu'ils ont choisi... © Franck Boston - Fotolia

### Éditeur responsable

Jean-Pierre HUBIN,  
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles  
AGERS  
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22  
1000 BRUXELLES

### Direction de la publication

Martine HERPHELIN

### Conception de la maquette

Polygraph' sprl  
[polygraph@skynet.be](mailto:polygraph@skynet.be)

### Vie privée

Afin d'envoyer le magazine *PROF* à ses destinataires, la Fédération Wallonie-Bruxelles (AGERS) traite les données à caractère personnel suivantes : nom, adresse et numéro matricule. La Communauté française ne conserve ces données que pendant le temps nécessaire à la réalisation de l'envoi du magazine. Conformément à la loi du 8 décembre 1992 relative à la protection de la vie privée à l'égard des traitements de données à caractère personnel, les destinataires du magazine disposent, moyennant la preuve de leur identité, d'un droit d'accès et, le cas échéant, d'un droit de rectification à l'égard des données à caractère personnel les concernant.

ISSN 2031-5295 (imprimé)

ISSN 2031-5309 (online)

© Ministère de la Communauté française. Tous droits réservés pour tous pays. Reproduction autorisée pour un usage en classe. Pour tout autre usage, reproduction d'extraits autorisée avec mention des sources.

# ÉVALUATION DE LA FORMATION INITIALE

## problématiques de synthèse et perspectives pratiques

À partir du diagnostic de la formation initiale des enseignants (FIE) établi par les acteurs, et notamment des convergences et des divergences entre les interprétations des récits des participants au cours des analyses en groupe, quelques problématiques de synthèse ont pu être dégagées.

Elles se structurent autour de quatre points névralgiques qui, en cohérence avec la méthode, placent les acteurs en leur centre. Et invitent à penser « métier d'enseignant », « acteur étudiant », « système d'action » et « institution ».

● par **Véronique DEGRAEF**



**En sept pages, Véronique Degraef, qui a mené la recherche, résume ce qui constitue le cœur du rapport, disponible intégralement sur [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be)**

### 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 formation initiale est cette phase de quelques années où des étudiants s'approprient les bases du métier dont ils n'auront sans doute la pleine maîtrise\* qu'au fil d'années de pratique. C'est pour-

quoi de nombreux participants aux analyses en groupe estiment que si l'on veut améliorer la formation initiale des enseignants, 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 formation et du système qui l'organise. Ce n'est sans doute pas le seul possible, mais il est essentiel. Sans cette clarification des finalités et du ou des modèles de réf-

rence 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 ?

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. À 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.

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 formation initiale ?

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 titu-

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.

### 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 formation initiale représente la première grande séquence dans un ensemble de séquences qui s'étend sur toute la vie professionnelle. C'est pour-



**Véronique Degraef :**  
« Le débutant doit être accompagné et soutenu, sans quoi la formation initiale travaille en pure perte ».

La tension sur les finalités de la formation initiale s'exprime également dans les attentes concernant le rôle attendu de chacun des intervenants de la formation initiale. Plusieurs récits ont ainsi évoqué les divergences régulières entre maîtres\* de stage et formateurs/enseignants. La formation des maîtres de stage, le développement d'un travail en équipe de co-formateurs (maîtres\* de stage, formateurs/enseignants, maître\* de formation pratique) sont autant d'outils à mettre en place.

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 maîtrise\* de contenus, de méthodologies et de techniques spécifiques, de savoirs et

laire 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 maîtrise\* 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 paraît\* 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,

quoi 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 4<sup>e</sup> 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 formation initiale 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.

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 forma-

tion 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 ...). La question de la durée de la formation initiale devrait être pensée en fonction de sa place et de ses fonctions dans l'ensemble de la formation tout au long de la carrière.

### Tension entre métier d'étudiant et métier d'enseignant

Séquence dans une formation longitudinale, la formation initiale 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 formation 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'acquiescer et d'intérioriser d'abord celui d'étudiant, avec ses exigences en termes de connaissances et de compétences. Ils voudraient non seulement bien maîtriser\* 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. C'est 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

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.



d'étudiant est acquis et ils ont déjà connu le succès et la confiance en soi qui l'accompagnent.

Bref, si la formation initiale 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 formation initiale 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 de nouveaux cours et de nouvelles activités pratiques, sans repenser l'ensemble.

On insiste, en effet, dans cette évaluation, 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 formation initiale.

### 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 de la théorie à la pratique, et de la manière de concevoir dans le temps le passage de

l'une à l'autre. 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. Selon eux, il faudrait systématiquement apprendre comment les différents enseignements théoriques peuvent être transposés dans une pratique concrète dans la classe.

Cette transposition est moins simple et moins binaire qu'il y paraît\* et est peut-être une manière inadéquate d'aborder les choses. Certains contestent l'idée qu'à chaque enseignement théorique particulier doit 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 glo-



bale. 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. 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 de 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.

## 2. Penser « Acteur étudiant »

### Acteur scolaire, beaucoup

Le fil conducteur retenu est celui de l'expérience étudiante au cours de sa formation initiale au métier. 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 traitée de manière transversale dans l'ensemble de l'évaluation. Mais dans quelle mesure est-il aussi un acteur social et un acteur institutionnel ?

### 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 haute école (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'évaluation de la formation initiale 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 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.



**Fin janvier, trois forums ont permis d'affiner et de valider les résultats de la recherche.**

Il n'en reste pas moins 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.



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. 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.

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 formation initiale doit comporter des dispositifs pour mieux conjuguer l'acteur scolaire et l'acteur social dans la classe, dans l'école et dans la société.

### Acteur institutionnel, pas du tout

S'il existe bien une continuité entre les précédentes consultations des enseignants du fondamental, du secondaire et du spécialisé d'une part, et cette évaluation-ci, 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'évaluation de la formation initiale 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 connaître\*. 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



© Archives PROF/RVE/Michel Vanden Eeckhout

**S'agit-il de former un enseignant prêt à l'emploi ou prêt à se construire durant toute sa carrière ?**

autres, ne semble le connaître\* ni surtout vouloir le connaître\*.

À de notables exceptions près, ce qui les intéresse, c'est leurs cours, leur classe, leurs stages, leurs profs ou leurs étudiants, leur haute école ou université, leurs travaux et leurs examens. C'est en effet déjà bien assez compliqué comme ça ! Ce rapport au système s'explique sans doute surtout par 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.

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.

### 3. Penser « Système d'action »

#### Des formateurs aux étudiants : un effet miroir réfracté

À partir de ce fil conducteur de l'expérience étudiante, on découvre un acteur étudiant comme en miroir de ses formateurs. Dans leur conception du praticien réflexif à qui on refuse de transmettre des « trucs », les enseignants se projettent dans leurs étudiants, écartelés entre l'intériorisation et la résistance à cette 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 maîtres\* 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. 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 étudiants et formateurs) qu'horizontales (comme entre formateurs).

#### 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, maîtres\*-assistants et professeurs d'agrè-

gation, trop cantonnés dans leurs hautes écoles et 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 apparaît\* 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

de la formation des formateurs devrait logiquement constituer une des priorités d'une réforme de la formation initiale des enseignants. La question du recrutement et de la formation des maîtres\* 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

C'est assurément le cas des ateliers de formation professionnelle (AFP) et des maîtres\* 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 coûts\* et aux efforts consentis.



© Archives PROF/FPWB

**« Peut-on être réflexif et créatif quand un sentiment d'insécurité et de d'impuissance tenaille ? »**

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 maîtres\*-assistants notamment.

Bref, pour beaucoup d'étudiants, notamment mais pas seulement, une réforme

adopte vis-à-vis du stage une attitude réprouvée par le maître\*-assistant ou le professeur de didactique, ou lorsque leurs évaluations ne concordent pas, ce qui est bien souvent le cas. Les relations entre maîtres\*-assistants et maîtres\* 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.

### **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.

La recherche pourrait être un des principaux vecteurs de collaborations entre les différents acteurs et les différentes composantes de la formation initiale. 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.

Il faudrait créer des pôles de recherche interinstitutionnels et des lieux d'interaction entre chercheurs, étudiants et enseignants. Les recherches des spécialistes devraient être davantage accessibles aux enseignants, pour que ces derniers puissent s'en inspirer pour améliorer leurs pratiques. Parallèlement, on propose de valoriser le mémoire didactique et la recherche didactique dans les universités. En matière de formation initiale, les intérêts et 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, il sera donc crucial de faire ressortir ces intérêts communs et réciproques.

### **4. Penser « Institution »**

Les entretiens et analyses 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 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 renvoyent 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 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 qui a effectivement été posée aux chercheurs à propos de cette évaluation), est : « Dans quelle pièce joue-t-on ? »

L'évaluation de la formation initiale 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 ?

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 formation initiale, ne sont pas réductibles à des demandes organisationnelles, même si des aspects organisationnels y sont forcément présents. Elles doivent sans doute être interprétées aussi comme une volonté de repositionner l'école comme une Institution.

La demande de décloisonnement de la formation présente la même ambivalence – qui n'est pas une ambiguïté – en s'inscrivant, dans l'optique de faire davantage

sens, cohérence et lien. Comment réussir une réforme, qui ne soit pas seulement organisationnelle mais aussi institutionnelle ? Les analyses en groupe dégagent

notamment en ce qui concerne sa cohérence et son décloisonnement. L'expérience de l'évaluation qualitative, participative et prospective a prouvé que, dans



© Archives PROF/ RWB/Jean-Michel Clajot

**« Une réforme réussie de la formation initiale des enseignants pourrait avoir un puissant effet d'entraînement\* au niveau de l'ensemble du système scolaire... »**

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, notamment celles de la redéfinition du métier d'enseignant, des finalités et missions spécifiques de la formation initiale, et de sa cohérence.

La réforme 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'entraîner\* des effets en chaîne\*, une feuille de route avec un calendrier et les principales étapes.

Une réforme réussie de la formation initiale des enseignants pourrait alors avoir un puissant effet d'entraînement\* au niveau de l'ensemble du système scolaire,

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 formation initiale des enseignants, elle en fait désormais partie et en modifie la donne. ●



\* Maître, maîtrise, paraît, maîtriser, connaître, apparaît, coûts, entraîner, chaîne, entraînement

# Jean-Claude Marcourt : « La réforme ne se fera pas dans la rupture »

Pour le ministre Marcourt, « *ce ne sera pas une réforme, mais des réformes* », qui devraient constituer un projet de société à inscrire dans le temps, au-delà de cette législature.

Mais en 2012, « *nous devons montrer qu'un certain nombre d'enseignements de cette évaluation peuvent être rapidement mis en œuvre* ».

**PROF : Quelle suite allez-vous donner au rapport diffusé ce 28 février ?**

**Jean-Claude Marcourt :** Avant de répondre à cette question, je voudrais saluer le travail effectué par l'équipe universitaire, mais aussi par les quelque mille personnes qui ont collaboré à cette évaluation. Ce n'est pas un travail en chambre, mais la première fois, je pense, que l'on a véritablement réalisé une évaluation participative, avec tous les acteurs institutionnels mais aussi avec les professeurs et les étudiants qui n'ont d'autres fonctions que d'être professeurs et étudiants.

Pour en venir à la suite, je me suis engagé à communiquer les résultats de cette évaluation à mes collègues du Gouvernement et au Parlement, pour partager l'ensemble des éléments. C'est un point fondamental. Et il faut continuer le dialogue.

**Le rapport suggère de doter le système de formation initiale des enseignants « d'une identité commune et transversale aux institutions concurrentes, avec des interlocuteurs légitimes au regard du public et des pouvoirs publics »<sup>(1)</sup>. Pensez-vous instaurer une structure spécifique pour accompagner la réforme ?**

Nous avons, mes collaborateurs et moi, l'intention d'inscrire cette réforme dans le temps. La suggestion d'avoir un groupe d'accompagnement est sûrement une façon d'assurer une meilleure stabilité du processus, au-delà des aléas.

Pour moi, cette réforme doit dépasser la législature qui se termine en 2014. Il s'agit vraiment d'un choix de société.

**Comment voyez-vous la réforme, à l'issue de ce processus ?**

Ce ne sera pas une réforme, mais des réformes. Certaines à brève échéance et d'autres à échéance plus lointaine. Et j'insiste sur le fait que nous ne devons pas nous dire que nous allons jusqu'en 2014, et puis après on verra... Mais avant toute réforme, nous devons partager le constat et les conclusions de cette évaluation.

**Et donc on ne fait rien dans l'immédiat ?**

Si. Il y a des choses qui peuvent donner lieu à des mises en œuvre. En 2012, nous devons montrer qu'un certain nombre d'enseignements de cette évaluation peuvent être rapidement mis en œuvre, pour 2013. Trois exemples.

Le premier, c'est le passage du cursus de formation initiale à la formation continuée. Le rapport évoque une question qui fait débat : au sortir de la formation initiale, est-on un enseignant prêt à l'emploi ou un enseignant prêt à se construire ? Je pense qu'on doit être capable d'être professeur, mais que cela suppose un accompagnement à l'entrée dans le métier.

Le deuxième élément sur lequel on peut réfléchir très vite, c'est la grille des cours. Il y a un grand paradoxe : de nombreux acteurs évoquent une surcharge de cette grille, en haute école, mais disent en même temps qu'il y a des choses à ajouter, comme par exemple des éléments sur la dyslexie ou d'autres difficultés des élèves et façons d'y remédier. Là, on est semble-t-il dans un nœud.

Troisième exemple : la formation des formateurs. Le rapport souligne le ressenti

d'un décalage entre ce que les formateurs enseignent et la réalité vécue à l'entrée dans le métier.

Mais je le répète : il est important de partager ce document d'une grande qualité et qui montre qu'il n'y a pas de rupture entre les points de vue institutionnels et ce que défendent les acteurs de terrain. Et de le partager au premier chef avec ma collègue Marie-Dominique Simonet, concernée dans ses compétences « Enseignement obligatoire » mais aussi « Promotion sociale ».

**A-t-on les moyens d'une réforme ambitieuse ?**

Si on prend le problème de façon simpliste, en considérant qu'il faut ajouter une couche et donc une enveloppe budgétaire, alors ce sera délicat. D'ici 2015, non seulement le carcan budgétaire sera inchangé, mais il faudra faire des efforts pour retrouver l'équilibre !

Est-ce que ça ne doit pas nous obliger à nous demander ce que l'on veut tous ensemble ? Pour moi, il est primordial d'avoir des enseignants qui restent davantage dans l'emploi, et qui sont plus à même de rencontrer les défis d'aujourd'hui, avec pour objectif de réduire l'échec scolaire !

Et si on veut cette réforme, est-ce qu'on ne doit pas à certains moments élargir le débat à l'Enseignement obligatoire, pour retrouver des moyens ?

Quoi qu'il en soit, que ce soit par nécessité budgétaire ou par volonté de faire les choses de façon progressive, il faut inscrire cette réforme dans la durée. Avec comme priorité des priorités que les

enseignants se sentent mieux dans leur métier. Mais c'est évident que j'aurais préféré venir avec cette réforme dans un contexte d'aisance budgétaire...

### **Vous évoquez l'accompagnement à l'entrée dans le métier. Mais le décret de 2000 sur la formation des instituteurs et régents le prévoyait pour 2004, et rien n'est venu...**

De nombreux textes mériteraient d'être entièrement appliqués... Mais c'est inutile de se dire qu'on aurait pu le faire avant. Ce qui importe ici, c'est qu'on ne prend pas la question de la formation par un petit bout de la lorgnette mais dans sa globalité. C'est d'un projet de société qu'il s'agit !

### **Parmi les questions figure celle de l'allongement. Votre position ?**

Je n'ai pas de position tranchée sur la durée de l'allongement. Il y a deux manières d'allonger. Soit en faisant passer le cursus initial tel que conçu actuellement, à 4-5 ans. Soit en considérant qu'au moment où le jeune quitte l'école pour le métier, il peut encore prolonger sa formation. D'autant qu'il y a plusieurs entrées au système de formation. Aujourd'hui, il faut se confronter de manière concrète à la réalité de ces parcours de formation.

Par ailleurs, on s'interroge sur l'origine des étudiants. Certains disent qu'en allongeant, vous allez décourager certains jeunes. D'autres que vous allez attirer d'autres profils. Moi, j'ai toujours été préoccupé par la démocratisation des études. Mais je le suis aussi, et au premier chef, des élèves à qui on prodigue l'enseignement. Là aussi, il faut avoir une vision globale des choses.

### **Faut-il filtrer les étudiants à l'entrée ?**

J'ai toujours été très réticent quant aux filtres, parce que des jeunes se révèlent durant leurs études. Je crois davantage à l'accompagnement qu'au filtre. Mais il ne faut pas affadir les études au motif que ceux qui y entrent ne disposent pas des prérequis nécessaires. ●

Propos recueillis par  
**Didier CATTEAU**

(1) *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles*, p. 84.

## **Manuel Dony, président du CEF : « Rater cette réforme, c'est rater l'enseignement »**

Manuel Dony préside le Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF). Celui-ci émet des avis sur ces thématiques, soit d'initiative, soit sollicité.

L'avis 111 du CEF porte sur l'entrée dans le métier d'enseignant. Il rappelle que trop d'enseignants abandonnent et trop tôt. Et qu'au sein de l'Europe, nous sommes un des pays les plus frappés. Il dresse un panorama européen et des propositions de solutions : d'autres pays ont lancé des processus plus aboutis que les nôtres (1).

L'entrée dans le métier suit la formation initiale. Dans la foulée de la recherche menée par les FUSL, le ministre Marcourt a sollicité un avis du CEF sur cette question et notamment sur son allongement possible. « *Le CEF n'éditera pas un avis, mais bien un dossier d'instruction* », explique Manuel Dony.

Cette commande n'a pas été ressentie de la même manière par tous les membres du CEF. Certains pensaient se limiter à la formation des enseignants du fondement (de l'institutrice maternelle à l'AESI), d'autres pensaient à une refonte totale de la formation initiale de tous les enseignants. Ce débat, « *une véritable école de la démocratie* », a débouché sur la nécessité de considérer l'identité commune de ce métier. « *Par la suite, note le président, nos travaux n'ont pu aboutir totalement : nos membres se trouvant pris à d'autres tables, dont celle de la recherche des Facultés universitaires Saint-Louis (FUSL)* ».

### **Un dossier d'instruction**

La procédure permet d'éditer le dossier d'instruction, sous la responsabilité du président. Il a pris cette décision, avec l'appui du Conseil unanime : « *Même si nous n'avons pu aboutir à un consensus exprimé dans un avis, toutefois, nous nous sommes entendus sur des traits communs : l'augmentation de la pratique réflexive axée sur les stages, le*

*tutorat, la formation autour de contenus communs, l'émergence d'un métier commun avec transversalité de certaines compétences* ».

Le CEF a naturellement suivi le processus mené par les FUSL. Il estime que ses résultats cadrent bien avec leur dossier d'instruction. M. Dony : « *Du terrain émergent au même moment une série de traits communs. Je suis très satisfait* ».

### **Et la suite ?**

Dans les mois qui viennent, le CEF laissera d'abord à M. Marcourt le soin de l'analyse des résultats et de recadrer ensuite de nouveaux chantiers. « *Nous serions particulièrement preneurs d'une étude sur le profil de l'enseignant efficace* », déclare le président du CEF.

Des chantiers doivent se définir et se lancer. La réforme concrète n'est donc pas pour tout de suite. À ce propos, M. Dony ne peut s'engager qu'à titre personnel. Il estime que ce travail est énorme, qu'il a une importance primordiale, qu'on ne doit pas s'attendre à une décision rapide.

Pour lui, il faudra du temps, à l'échelle de la décennie et beaucoup de concertation. Et, pour avancer, il manque une réflexion sur le profil du bon enseignant, avec des traits transversaux à toutes les disciplines et tous les niveaux, et des traits plus spécifiques. Il faut aussi tenir compte du cadre budgétaire d'austérité et calculer l'impact financier des mesures à prendre. Et de conclure : « *D'autant plus que si on rate cette réforme, on rate l'enseignement* ». ●

Propos recueillis par  
**Patrick DELMÉE**

(1) <http://bit.ly/wtK7VT>



\* Paraît



# Une démarche qualitative, quantitativement intéressante

La méthode d'analyse en groupe, utilisée ici, l'avait déjà été pour la consultation des enseignants du fondamental, du secondaire et du spécialisé, en 2003 et 2004.

Elle a été élaborée et expérimentée par Luc Van Campenhoudt, professeur de sociologie, qui en explique les atouts.



**Surpris par le nombre de sollicitations, les chercheurs ont rencontré 600 acteurs lors de la première phase du travail, explique Luc Van Campenhoudt.**

La recherche-action confiée aux Facultés universitaires Saint-Louis, et menée par Véronique Degraef, Abraham Franssen et Alexandra Mertens, a appliqué la méthode d'analyse en groupe. Luc Van Campenhoudt, professeur à Saint-Louis et à l'UCL, nous la détaille.

## **PROF : Comment caractérisez-vous cette recherche-action ?**

**Luc Van Campenhoudt :** Cette étude est d'abord une démarche qualitative. Le quantitatif cherche des réponses gérables, donc assez simples et standardisées, à partir d'un échantillon représentatif composé en fonction des statistiques des différentes populations impliquées.

L'approche qualitative, plus riche, n'est pas l'analyse d'un petit nombre de cas ; c'est le recueil de réflexions argumentées, de témoignages d'expériences consistantes, et d'évaluations auprès d'un échantillonnage diversifié. Ensuite, c'est la confrontation de ces différents matériaux les uns aux autres. D'où, un niveau de profondeur important chez les participants. Nous n'avons pas d'échantillon quantitatif représentatif : nous avons mieux qu'un échantillon représentatif.

## **Qui a participé à ce travail ?**

Nous avons rencontré six-cents\* acteurs en une centaine d'entretiens <sup>(1)</sup>. Nous

n'en avons prévu qu'une quinzaine au départ, mais nous avons été surpris par un nombre important de sollicitations, et nous avons accepté d'y répondre. Au lieu d'être des préparations de la deuxième étape du travail – les analyses en groupe –, ces entretiens ont offert un matériel colossal, à traiter en tant que tel. Les analyses en petits groupes des récits d'expériences vécues ont réuni cent-douze personnes. Elles forment le cœur de la méthode et des résultats.

À cela, il faut ajouter près de trois-cents\* personnes dans les différents forums, ou au comité de suivi, où nous avons confronté nos résultats, pour les affiner. Ainsi, notre démarche est bien participative : elle a impliqué un millier de personnes. Ce nombre rend notre démarche qualitative, quantitativement intéressante.

## **CONVERGENCES ET DIVERGENCES PLUTÔT QUE CONSENSUS**

### **Quels sont les critères de validité d'un tel travail ?**

Il vise à une diversification maximale des profils dans le périmètre étudié. Nous avons varié les métiers : étudiants, enseignants de différents ni-

veaux, peu ou très expérimentés, des assistants, des maîtres\* de stage, des directeurs, des inspecteurs... Nous avons varié les réseaux, les filières, les disciplines.

Un deuxième critère est l'induction analytique. Après un premier nombre d'entretiens et d'analyses en groupe, on dégage déjà des résultats, des hypothèses. Ensuite, on les confronte dans une autre fournée de rencontres. Ainsi, on affine, on remplace et on corrige constamment.

Le troisième est la saturation. Chaque rencontre peut apporter des éléments nouveaux. Plus on en fait, plus on entend des répétitions. Après une centaine, tout ce qui se dit s'est déjà dit. On peut estimer qu'on a fait le tour et que rien d'important ne nous a échappé.

Vient enfin la justesse. Lors des rencontres, chaque intervention est une pièce du puzzle. Nous les synthétisons en essayant de rester loyaux par rapport aux contenus, tout en nous efforçant de les structurer avec cohérence, en dégageant leurs convergences et leurs divergences. Lorsque nous avons présenté cette synthèse aux forums, outre les nuances à apporter à ce travail, globalement, les participants nous ont dit mieux s'y retrouver que dans leurs propres interventions.

## Pourquoi ne pas travailler uniquement sur les convergences ?

Viser à tout prix les convergences aboutit à des résultats flous, généraux, banals. Ainsi qu'à une forme de violence argumentative, réalisée par des ténors qui imposent leurs vues. Or, les gens vivent sur des planètes différentes, n'ont pas les mêmes intérêts avec parfois des malentendus. Là où il y a des divergences, il y a du jus, intéressant, à approfondir. On ne peut s'entendre qu'en passant par là. Les participants saisissent ainsi les éléments en termes de relations : dans le groupe, les différentes interprétations peuvent se confronter et se répondre les unes les autres.

## DU RÉCIT D'EXPÉRIENCES AUX PERSPECTIVES PRATIQUES

Dans la méthode d'analyse en groupe, tous les participants sont des co-analystes. Dans chaque rencontre, les notes des chercheurs se font au tableau et deviennent l'objet d'une discussion. Le but est d'arriver à un accord sur la formulation des désaccords. À ce moment-là, les

convergences sont costaudes. On peut alors cerner, si pas les perspectives pratiques, au moins les enjeux. Le patron, ce n'est plus les individus, c'est la méthode. Une méthode où le jeu est correct, où tout le monde est sur pied d'égalité, où tout le monde se prend au jeu. Les personnes, toutes potentiellement intelligentes, sont aussi intelligentes que possible.

Ces analyses portent sur des récits. Chacun fait une proposition et le groupe choisit. Sur les cent-douze propositions, nous avons analysé une vingtaine de textes. Le récit doit être une histoire vraie et concrète, dont l'expérience est révélatrice. Avec un sourire, nous avons noté que les étudiants entraient facilement dans cette démarche de praticien réflexif, alors que les personnes qui avaient plus de recul ou plus d'expérience avaient plus de difficultés pour y arriver.

### Sur quoi débouche tout ce travail ?

Ces analyses de groupe se sont penchées aussi sur la traduction des résultats en perspectives pratiques. Cette démarche se caractérise par la continuité d'une part,

mais aussi la rupture : on réagit en fonction de ses valeurs, de ses idéologies, de ses choix politiques.

Les chercheurs ont essayé de faire une synthèse de ce travail en pointant les logiques, les cohérences (lire en début de dossier l'article de Véronique Degraef). Nous l'avons complétée par une liste de chantiers à entreprendre.

Nous en avons proposé huit lors des forums : définir le métier d'enseignant ; le profil du formateur d'enseignant ; valoriser la formation initiale, par exemple en redorant le statut des filières didactiques à l'université, en travaillant sur les normes et modalités de financement ; décloisonner la formation initiale pour lutter contre l'hiatus entre structures d'enseignement et de formation, comme le passage entre la maternelle et la primaire ou entre le secondaire inférieur et supérieur ; reconnaître\* les acteurs de la formation initiale des enseignants (FIE) comme co-formateurs (et notamment les maîtres\* de stage) ; articuler FIE, entrée dans le métier et formation continuée ; articuler FIE et recherche (notamment en didactique) ; clarifier les conditions d'accès à la formation initiale.

## Témoignages

### Vincent Depret

Proche de la pension, je suis instituteur à l'école communale du Château, et maître\* de formation professionnelle à la Haute école de la Fédération Wallonie-Bruxelles, toutes deux à Tournai. J'ai participé aux entretiens, aux ateliers et à un forum. J'ai pu exprimer de façon spontanée à d'autres acteurs ce qui me tient à cœur : on ne peut se permettre d'évaluer l'inquantifiable, il n'y a pas d'étalon du niveau d'apprentissage. J'ai pu m'ouvrir à d'autres acteurs, qui ont des dictionnaires différents des miens. Mes collègues tournaisiens sont sceptiques ; pour eux, tout est déjà dicté par l'Europe. Je reste optimiste : il faut toujours se réinventer, sinon on perd sa créativité. Et j'ai été épaté par la rigueur des sociologues et par la qualité de la rencontre. J'attends que dans le futur, on continue à être attentifs aux gens de terrain.



\* Maître

### Stéphane Obeid

En 3<sup>e</sup> bachelier (sciences économiques) à l'Institut supérieur pédagogique Galilée, j'envisage une passerelle et un master didactique, pour mieux maîtriser sa discipline.

Mon groupe a analysé mon récit *Des-sine-moi un blason*. Il exprimait mon étonnement. Après un an à l'ICHEC et des cours plutôt magistraux, lors du premier jour à l'ISPG, on m'a demandé de dessiner un blason avec mes craintes, mes objectifs. L'articulation théorie-pratique est une force : on alterne les stages et les cours magistraux. Et une faiblesse : on ne trouve pas assez de pertinence ni de liens avec les différentes disciplines.

Les autres étudiants du groupe, d'origines géographiques diverses, avaient des problèmes similaires. Derrière les intitulés de nos cours, se cachent souvent des réalités différentes. Se pose alors la question d'uniformiser ou non la formation.

### Giovanni Sutera

Je dirige la catégorie pédagogique de la Haute École Charlemagne (Fédération Wallonie-Bruxelles). J'ai participé aux entretiens et au forum. Les chercheurs ont pris le temps de rencontrer tous les acteurs impliqués. La synthèse des résultats, tend à confirmer l'analyse de la formation des instituteurs préscolaires, réalisée par l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement supérieur, qui par ailleurs entame un travail semblable pour les instituteurs primaires. Aujourd'hui, nous sommes dans l'expectative. La balle est dans le camp du ministre. Nous attendons une traduction des résultats de l'évaluation dans une prise de position politique et des textes. D'autant plus qu'un autre chantier est lié à cette thématique : celui de la transformation du paysage de l'enseignement supérieur en pôles regroupant universités et hautes écoles.



© PROF/FWB/Oliver Pagagnies

**Fabien Dumont , enseignant :**  
**« Surpris agréablement par le forum, inquiet après l'état des lieux »**

À la suite des forums et d'un travail d'analyse d'avis sur le sujet, nous en sommes venus à considérer que les résultats se recourent très largement. Pourquoi alors le système paraît-il toujours aussi complexe et génère-t-il autant d'insatisfactions ? Cette question appelle un autre chantier : un travail sur le système éducatif lui-même. Dans celui-ci, les acteurs (syndicats, réseaux, administrations, filières,...) sont amenés le plus souvent à fonctionner comme des organisations et à se préoccuper des problèmes organisationnels internes. Ils visent moins à fonctionner comme des institutions et à se préoccuper de missions liées aux besoins de leurs publics. On sent chez le millier de participants à notre recherche cette attente d'aller davantage vers ce qui « institue ». ●

Propos recueillis par  
**Patrick DELMÉE**

(1) Pour en savoir davantage sur les différentes phases de la recherche, lire les pages 6 à 12 du rapport, disponible sur [www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=3110](http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=3110)



\* Six cents, trois cents, maîtres, reconnaître, paraît

### Témoignages

#### Fabien Dumont

AESI en français-histoire, j'enseigne au Collège technique Saint-Joseph, à Comines. L'annonce d'un forum sur l'évaluation de la formation initiale des enseignants m'a agréablement surpris. Je m'y suis inscrit. Cet état d'esprit a perduré en découvrant la synthèse des entretiens qui m'ont semblé fort nombreux et des analyses de groupe. Il s'est transformé en inquiétude. L'état des lieux est assez catastrophique. Il va jusqu'à remettre en question la formation des formateurs. Si la qualité des médecins doit être remise en doute, comment encore se soigner ? Les ateliers m'ont déçu. Peu d'enseignants. Un public fort en-dehors du terrain, où chacun parlait pour sa chapelle. J'ai pu m'y exprimer. Pour moi, l'enseignant est comme le capitaine d'un bateau à qui on confie un navire sans lui dire que le temps est houleux, que le GPS et la radio déconnetent.

#### Ghislaine Viré

À l'ULB, j'enseigne les langues anciennes et y forme des futurs enseignants. J'ai participé à toutes les étapes du processus. Le groupe permet d'avoir une pluralité de regards. Des constats sont transversaux : les étudiants des hautes écoles ont du mal à s'approprier leur métier d'étudiant alors qu'on leur demande déjà d'aller en stage ; leur supervision manque de cohérence ; la formation continuée ne s'articule pas sur une analyse des besoins exprimés par les enseignants... D'autres sont plus spécifiques comme le manque de connaissances disciplinaires pour les AESI et de pratique sur le terrain pour les AESS. Évitez de placer un emplâtre sur la formation actuelle, pour la repenser globalement et pour tous les enseignants. Ainsi, avec les cinq Hautes écoles de son pôle, l'ULB construit un projet de masterisation, pour la fin de l'année académique.



# Avis et prises de position

Participative, l'évaluation de la formation initiale des enseignants a incité quantité d'acteurs à émettre leur opinion ou à clarifier leur position. Le ministre de l'Enseignement supérieur a également sollicité l'avis d'organes consultatifs, entre autres instances. Impossible ici d'exposer toutes ces prises de position. Suivez les liens pour en savoir plus...

● par **Didier CATTEAU** et **Patrick DELMÉE**



© Archives PROF/RWB/Olivier Pasquier

## Un bac suivi d'un master, organisés par modules

Dans son Avis 101 du 15 décembre 2011, le Conseil général des Hautes Écoles affine son Avis 90 du 18 juin 2009. Les demandes croissantes de la société, la pénurie d'enseignants, le sentiment des enseignants et étudiants de ne pas avoir assez de temps, l'harmonisation européenne, entre autres, plaident pour une réforme.

Il propose un master professionnalisant, aux mains des hautes écoles, qui réponde par un « tronc commun » au besoin d'unicité du métier, de continuité du cursus scolaire et de lutte contre les difficultés

de l'apprenant face aux transitions. Cette formation serait organisée en modules. « Certains pourraient être organisés en collaboration avec les universités, la promotion sociale et aussi dans le cadre de la mobilité internationale ».

Le Conseil général propose de rétribuer les stages du master et de faire accompagner le jeune enseignant. Et pour prendre du recul et réfléchir à ce projet de réforme de la formation, il évoque aussi la nécessité de conserver un lieu de concertation des différents opérateurs de formation. [www.cghe.cfwb.be/index.php?id=cghe\\_avis](http://www.cghe.cfwb.be/index.php?id=cghe_avis)

### En bref

**Ligue de l'enseignement.** Dans le numéro d'octobre 2011 de sa revue *Éduquer*, Antoine Bazantay rappelle que la formation initiale dure deux ans de plus dans la plupart des pays de l'Union européenne, et plaide pour une réflexion portant sur l'ensemble de la carrière d'enseignant.

<http://bit.ly/xa8dwG>

**Manque à gagner.** L'Union des Étudiants de la Communauté française (Unécof) craint que le passage de trois à cinq ans n'augmente la pénurie d'enseignants. Selon les résultats partiels d'une enquête menée auprès des étudiants, 80 % d'entre eux n'auraient pas commencé ces études si la durée initiale avait été de cinq ans. Par ailleurs, l'allongement impliquerait un manque à gagner de 50 000 € (deux ans de salaire). <http://bit.ly/w1eRZw>

**Question de cout.** La Fédération des étudiants francophones s'est également prononcée contre l'allongement des études, qui « n'est pas une garantie d'amélioration de la qualité de la formation » et occasionnerait « une augmentation du cout des études ».

<http://bit.ly/yWJLsb>

**APED.** Appel pour une École démocratique a publié en septembre 2011 un dossier consacré à la formation initiale. Pour Philippe Schmetz « réformer la formation initiale ne peut se faire qu'en s'attaquant à d'autres causes de notre catastrophe scolaire: moyens insuffisants au primaire, ségrégation précoce, mécanismes du quasi marché scolaire, instrumentalisation de l'école par les pouvoirs économiques. Un refinancement très substantiel est incontournable... »

<http://bit.ly/wpAaab>

**Conseil des femmes** francophones de Belgique. Constatant que la question des inégalités sexuelles est peu (re)connue par les acteurs du système éducatif, il considère que la masterisation permettrait d'étoffer le cours d'Approches théoriques et pratiques de la diversité culturelle et de la dimension de genre (30 heures actuellement), et mettrait tous les enseignants sur le même pied.

**MOC.** Pour le Mouvement ouvrier chrétien, l'accompagnement des jeunes enseignants doit être une priorité, et la formation initiale redéfinie (dans sa durée et ses contenus). Objectifs : développer une approche générale de la société, favoriser le travail en équipe en lien avec le milieu parental, acquérir des compétences permettant de détecter rapidement les difficultés des élèves et d'y remédier. <http://bit.ly/wyU2Hc>

**Écoles de devoirs.** Pour la Fédération francophone des écoles de devoirs (FFEDD), la formation initiale doit se doter d'une 4<sup>e</sup> année axée sur le terrain. Ses contenus devraient notamment aborder la notion du devoir à la maison, remettre des stages en 1<sup>re</sup> année, développer la capacité à communiquer avec les parents et partenaires de l'école, instaurer un cours de français langue étrangère, mais aussi renforcer la maîtrise\* de la langue d'enseignement, la sociologie et l'interculturel, et prévoir des stages en-dehors de l'école.

Le **Délégué général** des droits de l'enfant adhère au manifeste « Pauvreté et école, quelles priorités ? », selon lequel un enseignant doit pouvoir « faire le lien entre les comportements et les difficultés d'apprentissage d'un enfant et la réalité sociale de celui-ci », ce qui passe par « des pratiques de pédagogie active et différenciée ainsi que des apprentissages forts en termes sociologiques ». <http://bit.ly/zRhTr4>

Le **Centre pour l'égalité** des chances est favorable à un allongement de la formation s'il permet de mieux détecter et comprendre les phénomènes discriminatoires, de mieux gérer la diversité, de mettre en œuvre l'enseignement inclusif, d'ouvrir l'école aux parents et aux intervenants, entre autres enjeux.



\* Maîtrise

## CIUF : l'université, « un acteur incontournable »

Le Conseil interuniversitaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles (CIUF) ne se prononce pas « explicitement sur l'opportunité de l'allongement de la formation initiale des enseignants ». Dans son avis du 14 juin 2011, il positionne les universités en « acteur incontournable d'une formation de niveau master pour les enseignants ». Il tient à s'engager davantage dans la formation de tous les enseignants et à s'impliquer dans la préparation de sa réforme.

Il propose aussi un « socle commun de connaissances et de compétences », une formation en six axes: les disciplines, les sciences humaines, la didactique des dis-

ciplines et la psycho-pédagogie, la communication, la recherche, la pratique et son analyse critique et réflexive. Selon cet avis du CIUF, la formation initiale doit repartir des besoins, envisager une réforme des titres pédagogiques, et ne pas se limiter au seul allongement. Elle aboutirait à deux types d'enseignant s'articulant autour d'une charnière située, chez les apprenants, à 12 ou à 14 ans.

Pour le CIUF, cette refondation doit être préparée et organisée en concertation étroite entre les hautes écoles, les universités et la promotion sociale.

<http://bit.ly/A81Tat>



© Archives POF/FWB/Olivier Pagegnis

## Sélectionner les candidats enseignants ?

En 2009, le *Memorandum de l'enseignement catholique*, évoque la formation initiale, appelant entre autres choses à une sélection des candidats enseignants sur base d'une évaluation des aptitudes de base, de compétences nécessaires et des motivations. Il insiste aussi sur la définition de parcours de formation multipliant les mises en situation réelle dans les classes, le renforcement des capacités de détecter les difficultés d'apprentissage et de mettre en œuvre des stratégies de remédiation immédiate adaptées, et le développement d'atti-

tudes et aptitudes nécessaires au travail collectif.

Quant aux acteurs de la formation initiale, le Segec estime que « la définition de la longueur et des modalités d'organisation de la formation initiale permettent d'articuler les spécificités des offres de formation initiale dans les Hautes écoles et dans les universités ». Son *Mémorandum* plaide pour une étude attentive des « complémentarités entre les parcours et les approches existantes ».

<http://bit.ly/wmqeVv>

# Mettre la formation en cohérence avec l'organisation de l'enseignement

Dans un courrier adressé au ministre Marcourt, Roger Godet, Inspecteur général coordonnateur, évoque le fossé entre la sensibilisation à certaines problématiques essentielles et la capacité à mobiliser des compétences solides et affirmées pour les rencontrer. Selon M. Godet, il en va ainsi du rapport au savoir et de la transposition de ce rapport dans la pratique de classe ; de l'organisation, la planification et la gestion des apprentissages disciplinaires ; de la prise en compte des difficultés d'apprentissage et de la mise en place de dispositifs permettant de les pallier ; ou encore de la gestion efficace d'un groupe d'élèves.

« *Affaire de maîtrise\* des apports théoriques? Affaire de capacité à mobiliser ces apports en situations? Sans doute les deux* », souligne M. Godet, selon qui « *la question de l'allongement éventuel semble dès lors davantage une conséquence de ces propositions qu'une position de principe* ». Par ailleurs, dans le rapport d'inspection 2011 <sup>(1)</sup>, M. Godet, évoquant la difficulté de planification des apprentissages de mathématiques, et leur continuité, pointe particulièrement une forme de rupture

entre 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année secondaire. « *Il semble qu'au-delà des mathématiques, ce paradoxe devrait être pris en considération dans la réforme de la formation initiale des maîtres\* actuellement en réflexion. Ne serait-il pas cohérent avec le décret Missions de former, d'une part, des maîtres\* destinés à enseigner au 1<sup>er</sup> degré et, d'autre part, des maîtres\* destinés à enseigner aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés ?* »

Plus généralement, « *le fait de séparer, pour les matières à portée didactique, dès leur inscription dans une filière pédagogique d'une haute école, les futurs enseignants des niveaux préscolaire, primaire et secondaire inférieure accentue les effets négatifs des césures structurelles existant entre ces niveaux. Ces effets négatifs se ressentent dans l'ensemble des disciplines, ils se ressentent avec plus d'acuité encore en mathématiques* ».

<sup>(1)</sup> [www.enseignement.be/index.php?page=25703&ne\\_id=851](http://www.enseignement.be/index.php?page=25703&ne_id=851)



\* Maîtrise

## Syndicats : se donner les moyens

La CGSP-Enseignement place la réforme de la formation initiale des enseignants dans le contexte plus large de réseau unique et de tronc commun pluridisciplinaire jusqu'à 16 ans, et estime « *évident que l'ensemble des qualités pédagogiques et disciplinaires demandées aux enseignants de chaque niveau ne pourraient être atteintes qu'après un cursus d'études supérieures de niveau universitaire, réparti sur cinq années* ». La première partie de son analyse a été publiée en juin 2009 (<http://bit.ly/zgfvvc>). La seconde est annoncée dans les semaines qui suivent la publication du rapport. Elle abordera entre autres la formation des AESS et des professeurs de cours techniques et de pratique profes-

sionnelle, la formation des formateurs, ou encore l'organisation structurelle du cursus.

La CSC-Enseignement, favorable à une réforme, admet qu'elle passera sans doute par un allongement des études à terme, selon des modalités à déterminer après l'évaluation qui se termine et après analyse des besoins. La CSC, pour qui la formation doit rester professionnalisante, sera attentive aux moyens nécessaires à cette réforme. Par ailleurs, le syndicat réaffirme son opposition à tout filtrage des étudiants à l'inscription, plaidant pour une meilleure orientation au terme du secondaire et un meilleur accompagnement des étudiants en 1<sup>er</sup> bac.

**Former les formateurs.** ChanGements pour l'égalité (CGé) estime « *évident que la formation initiale doit mieux préparer 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 renforcer, les inégalités sociales* ». Le mouvement « *ne souhaite pas se prononcer sur une architecture précise* » de ce que serait la formation de demain, mais estime notamment qu'il faut des temps de formation communs à tous les enseignants, une formation alternant pratique et théorie. CGé insiste aussi sur l'urgence « *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* », avant toute réforme.

<http://bit.ly/yUsHgv>

**Lire et écrire** a demandé à ses apprenants de décrire l'enseignant idéal. Réponse : c'est celui qui peut « *voir tous les enfants (surtout les invisibles) ; reconnaître\* la difficulté dès qu'elle arrive ; travailler plus, autrement, avec ceux qui sont en difficulté ; évaluer pour comprendre le niveau de difficulté et mettre en place des dispositifs pour remédier rapidement...* ». L'association se prononce pour une meilleure formation initiale, plus longue, mais aussi sur une simplification du système scolaire, et sur le non-redoublement, entre autres.

**CEDEP.** En mai 2010, le Centre d'Étude et de Défense de l'École publique proposait une formation de niveau universitaire pour tous les enseignants, dans ses *Réflexions en vue d'un système éducatif plus performant pour tous les enfants*. <http://bit.ly/wVetEz>

**Commission de pilotage.** En 2006, la Commission de pilotage du Système éducatif remettait une « *proposition provisoire relative aux améliorations à apporter à la formation initiale des enseignants afin de l'inscrire dans les objectifs du Contrat pour l'école* ». <http://bit.ly/co5mAc>



\* Reconnaître





© Archives PROF/FWB/Jean-Michel Clajot

Des avis ? Des réactions ?  
Envoyez-les à la rédaction de PROF,  
le magazine des professionnels de  
l'enseignement, via [prof@cfwb.be](mailto:prof@cfwb.be)

### En bref

**L'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement supérieur** (Aeqes) a publié en décembre 2010 une *Évaluation du Bachelier Instituteur(-trice) préscolaire en Communauté française de Belgique. Analyse transversale*. État des lieux, bonnes pratiques mises en évidence par les experts, forces et faiblesses, opportunités et risques se terminent par un tableau de recommandations.

Les experts présentent aussi cinq scénarios possibles de refondation, avec leurs avantages et leurs inconvénients : un bachelier en 4 ans, des bacheliers suivis d'un master, un bachelier ou master hors enseignement suivi de masters spécialisés, des bacheliers professionnalisants suivis de masters spécialisés au cours d'une période probatoire, un bachelier commun de transition suivi de masters spécialisés. [www.aeqes.be/documents/AEQES-PRESCOLAIRE-NET.pdf](http://www.aeqes.be/documents/AEQES-PRESCOLAIRE-NET.pdf)

## Pour les parents, il faut renforcer la formation

Dans deux analyses parues en 2011, la Fédération des associations de parents de l'enseignement officiel (Fapeo) dresse un état des lieux concluant à l'intérêt de renforcer la formation des futurs enseignants, et jette un *Regard parental sur la formation des enseignants*, à l'issue duquel figure la liste des « aspects essentiels de la formation qui paraissent devoir être soutenus ou renforcés dans une formation commune des enseignants ». <http://bit.ly/AgmjHo> et <http://bit.ly/AiDm7v>

catholique (Ufapec), quelles que soient les décisions prises, la formation doit répondre à plusieurs difficultés : maîtrise\* de la langue française, analyse juste du milieu qu'ils rencontrent, stages dans des écoles à encadrement différencié ou dans l'enseignement spécialisé, continuité entre formations initiale et continuée, formation à l'accompagnement des élèves « dys ». L'Ufapec préconise aussi un début de carrière accompagné par un enseignant expérimenté. <http://bit.ly/zwYSwl>

Pour l'Union des fédérations des associations de parents de l'enseignement



\* Maîtrise