



Quelle formation initiale pour nos enseignants ?

Les analyses de la FAPEO 2011

Rédaction :

Jessica Mathy

Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel

Avenue du Onze Novembre, 57 1040 Bruxelles

02/527.25.75 – 02/525.25.70

www.fapeo.be – secretariat@fapeo.be

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Table des matières

1. Etat des lieux	3
2. La formation initiale	5
Compétences attendues	5
Comment forme-t-on nos enseignants ?	7
L'enseignement fondamental ordinaire.....	7
L'enseignement secondaire ordinaire.....	12
L'enseignement spécialisé.....	16
Tableau récapitulatif de la formation initiale des enseignants en Communauté française	17
3. Entrée dans la carrière	18
Statistiques relatives à l'abandon en début de carrière	18
Accompagnement des jeunes enseignants.....	19
4. Formation initiale et qualité de l'enseignement.....	21
5. Historique des réformes.....	22
6. Pratiques d'ailleurs.....	24
Conclusion	26
Bibliographie.....	28

Résumé

La réforme de la formation initiale fait l'actualité en cette fin d'année 2011 : allongement de la durée, ajout et/ou renforcement de certains cours, accompagnement en début de carrière, tutorat, les pistes avancées sont nombreuses. Pour mieux comprendre de quoi on parle, il est nécessaire de connaître le parcours du futur enseignant en Communauté française ; et celui-ci n'est pas le même pour tous. Selon qu'un étudiant choisisse de devenir instituteur primaire, professeur de français ou professeur de menuiserie, il devra choisir une formation spécifique, fréquentera une haute école ou l'université, étudiera entre 3 et 6 ans, sera titulaire d'un titre de Bachelier ou d'Agrégé, s'orientera davantage vers une école officielle ou libre.

Cette analyse fait donc le point sur la formation initiale des enseignants. Quelles sont les études qui mènent à cette profession ? Combien d'années sont nécessaires ? Quels sont les cours inscrits au programme ? L'entrée dans la carrière, le rapport entre formation initiale et qualité de l'enseignement, ainsi que des exemples originaux développés dans d'autres pays seront également abordés.

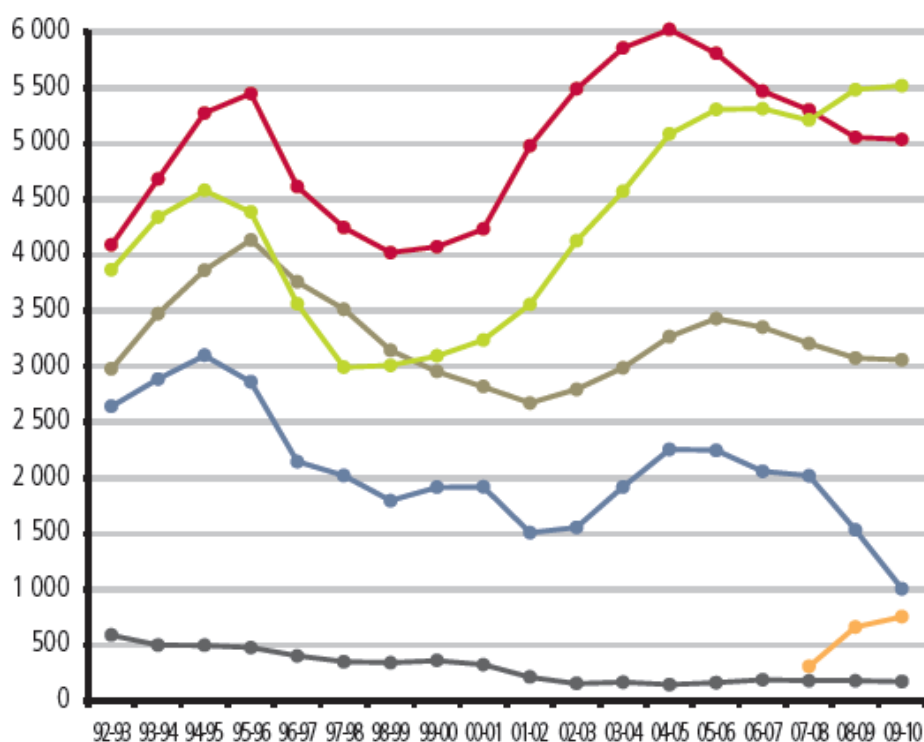
Mots clés

Enseignants, formation initiale, maternel, primaire, secondaire inférieur, secondaire supérieur, technique et professionnel, haute école, université, Régent, Agrégé, master à finalité didactique, compétences, programmes, axes, sections, enseignement spécialisé, carrière, accompagnement.

1. Etat des lieux

En 2009, 2.699 étudiants ont reçu le diplôme de Bachelier, 478 ont réussi l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) et 275 ont obtenu un master à finalité didactique, leur permettant à tous de devenir enseignants.

Le nombre de diplômés recule d'année en année : 21% en moins par rapport à 2007 et 4% par rapport en 2008¹. Ceci s'explique par une baisse des inscriptions, hormis la section normale secondaire et le master à finalité didactique, toutes les sections de formation au métier d'enseignant connaissent une diminution du nombre d'inscrits dans les différentes filières : normale préscolaire, normale primaire, normale technique moyenne et agrégation de l'enseignement secondaire supérieur. La diminution du nombre d'inscriptions à l'agrégation peut s'expliquer par la création du master à finalité didactique, instauré par le décret « Bologna » de 2004, mais qui n'a vu le jour qu'en 2008.



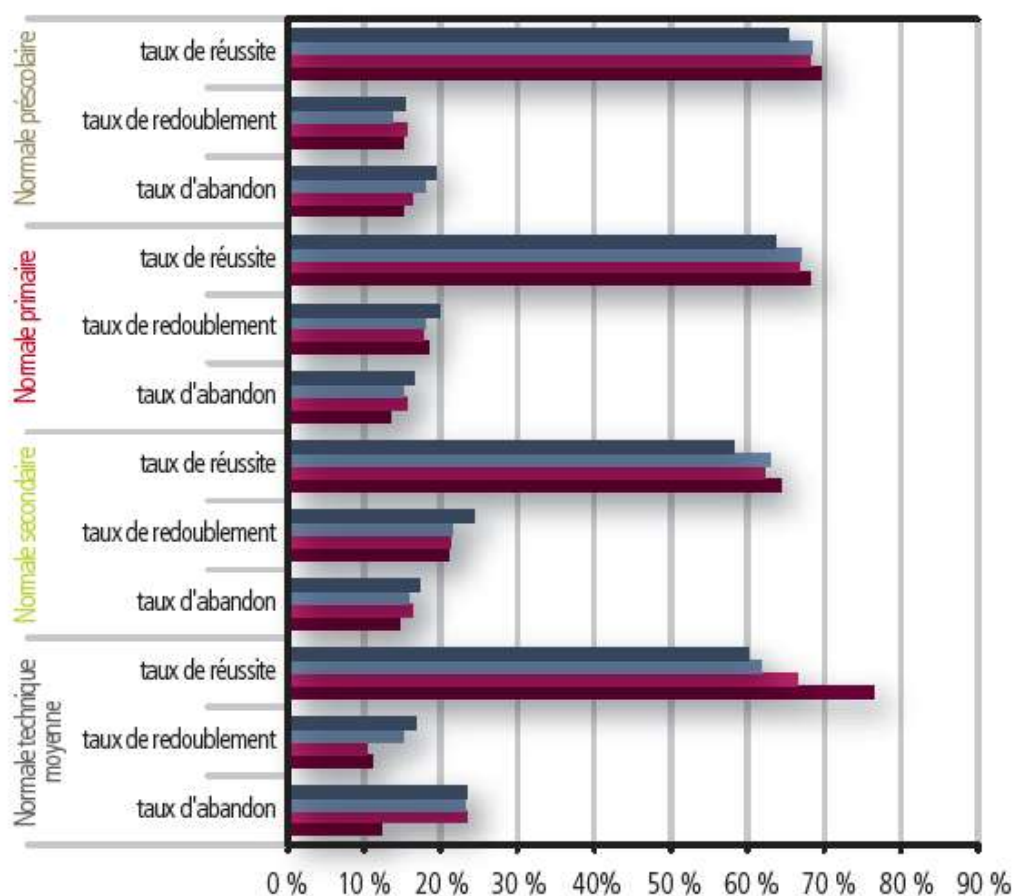
En 2009-2010, le nombre d'inscriptions dans la section normale secondaire est de 5 517 étudiants alors que ce nombre était de 3 867 en 1992-1993 et 4 578 en 1994-1995.

- Normale préscolaire
- Normale primaire
- Normale secondaire
- Normale technique moyenne
- Master en 2 années d'études finalité didactique
- AESS

Source : Fédération Wallonie-Bruxelles/Etnic, *Indicateurs de l'Enseignement 2011*, « Nombre total d'étudiants inscrits en AESS et en sections normales de 1992-1993 à 2009-2010 », p.73.

Le taux de réussite est globalement plus faible qu'auparavant, et ce toutes sections confondues. Le redoublement, tant décrié au niveau primaire et secondaire, s'abat également sur l'ensemble des sections : jusqu'à 25% des étudiants redoublent leur année en section normale secondaire. Enfin, les abandons sont en hausse, principalement en section normale technique moyenne.

Les raisons qui poussent à l'abandon (17,6% en moyenne) et au redoublement (20,6%) lors de la formation initiale n'apparaissent pas dans les Indicateurs de l'Enseignement. Or, sans explications, il est difficile de comprendre ce phénomène et encore plus ardu d'y apporter une réponse.



En section normale préscolaire, le taux de réussite, toutes années confondues, est passé de 69,7 % en 2002-2003 à 65,4 % en 2008-2009 tandis que le taux de redoublement est passé de 15,1 % à 15,4 % et le taux d'abandon de 15,2 % à 19,3 %.

- 2008-2009
- 2006-2007
- 2004-2005
- 2002-2003

Source : Fédération Wallonie-Bruxelles/Etnic, *Indicateurs de l'Enseignement 2011*, « Taux de réussite, de redoublement et d'abandon – toutes années confondues – dans les sections normales de 2003-2004 à 2008-2009 », p.73.

2. La formation initiale

La réforme de la formation initiale, que ce soit dans son contenu, sa durée ou son organisation, ne peut être réfléchi que sur base du constat de ce qui est pratiqué actuellement en Communauté française. Dès lors, nous nous attarderons sur l'analyse des programmes et grilles horaires des différentes filières d'enseignement menant au métier d'enseignant. L'étude des cours dispensés, tant au niveau du contenu que de la charge horaire, est un prérequis nécessaire à l'élaboration de pistes alternatives concernant la formation initiale de nos futurs enseignants, en tenant compte des compétences attendues des enseignants.

Compétences attendues

Au terme de leur formation, les enseignants, tous niveaux confondus, devraient maîtriser certaines compétences.

L'Union européenne a défini huit compétences clés que doivent maîtriser les enseignants afin de pouvoir les transmettre ensuite à leurs élèves¹ :

1. La communication dans la langue maternelle.
2. La communication en langues étrangères.
3. La compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies.
4. La compétence numérique.
5. Apprendre à apprendre.
6. Les compétences sociales et civiques.
7. L'esprit d'initiative et d'entreprise.
8. La sensibilité et l'expression culturelles.

La Communauté française, elle, demande à ce que les enseignants acquièrent treize compétences² :

1. Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe et pour une meilleure adaptation aux publics scolaires.
2. Entretenir avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficaces.
3. Être informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession telle qu'elle est définie par les textes légaux de référence.
4. Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique.
5. Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique.

¹ Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie [Journal officiel L 394 du 30.12.2006].

² Ministère de la Communauté française, « Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents », 19/01/2001, article 3 et « Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur » du 22/02/2001, article 3.

6. Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel.
7. Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession.
8. Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne.
9. Travailler en équipe au sein de l'école.
10. Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler.
11. Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir.
12. Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage.
13. Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée.

Les programmes d'enseignement visent à atteindre ces objectifs, mais à des degrés différents. Par exemple, la compétence dénommée « **entretenir avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficaces** » semble être développée via le cours de « Psychologie de la relation et de la communication », qui représente 30 heures de cours sur les 2.600 heures de cours, en moyenne, totalisées en 3 ans de formation initiale. Est-ce là suffisant pour assurer aux futurs enseignants d'entretenir des relations constructives avec les parents de leurs élèves ? Comment apprennent-ils à considérer les parents comme des acteurs de l'Enseignement à part entière ? Savent-ils que les parents ont leurs propres structures représentatives au sein de l'environnement scolaire ? Sont-ils préparés à aborder des questions pédagogiques avec les parents ? Autant de questions pertinentes auxquelles les grilles horaires semblent apporter peu de réponses...

Comment forme-t-on nos enseignants ?

L'enseignement fondamental ordinaire

En 2009-2010, l'enseignement fondamental ordinaire était dispensé dans 1.741 écoles³, employait 33.099 instituteurs⁴ et touchait 485.989 élèves⁵.

La répartition des enseignants était alors la suivante :

➤ Enseignement de la Communauté française	2.745 enseignants
➤ Enseignement officiel subventionné (communal et provincial)	17.424 enseignants
➤ Enseignement libre subventionné	12.930 enseignants

La formation des futurs instituteurs préscolaires et primaires s'effectue dans des hautes écoles (enseignement supérieur de type-court). Il existe 20 hautes écoles à départements pédagogiques en Communauté française :

Organisées et subventionnées par la Communauté française – non confessionnelles :

- Haute Ecole de Bruxelles
- Haute Ecole Charlemagne
- Haute Ecole de la Communauté française en Hainaut
- Haute Ecole de la Communauté française Paul-Henri Spaak
- Haute Ecole de la Communauté française de Namur Albert Jacquard
- Haute Ecole de la Communauté française du Luxembourg Robert Schuman

Subventionnées par la Communauté française – non confessionnelles :

- Haute Ecole provinciale du Hainaut – Condorcet
- Haute Ecole de la Province de Liège
- Haute Ecole Francisco Ferrer de la Ville de Bruxelles
- Haute Ecole Lucia de Brouckère
- Haute Ecole de la Ville de Liège
- Haute Ecole de la Province de Namur
- Haute Ecole libre de Bruxelles Ilya Prigogine (réseau libre)

Subventionnées par la Communauté française – confessionnelles :

- Haute Ecole Louvain en Hainaut
- Haute Ecole Libre Mosane
- Haute Ecole de Namur-Liège-Luxembourg
- Haute Ecole Galilée
- Haute Ecole Léonard de Vinci
- Haute Ecole EPHEC
- Haute Ecole « Groupe ICHEC ISC Saint-Louis - ISFSC »

³ Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique (Agers), *Annuaire des écoles d'enseignement fondamental ordinaire (maternel et primaire)*.

⁴ Fédération Wallonie-Bruxelles et Etnic, *Indicateurs de l'Enseignement 2011*, « Nombre de charges enseignantes de l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire », p.75.

⁵ Fédération Wallonie-Bruxelles et Etnic, *Indicateurs de l'Enseignement 2011*, « Population scolaire dans l'enseignement fondamental et secondaire », p.23.

Devenir instituteur préscolaire

La formation initiale des instituteurs du préscolaire (niveau maternel) s'effectue en haute école, dans la section normale préscolaire. Au terme de trois années réussies, l'étudiant se voit délivrer un diplôme de Bachelier instituteur préscolaire. Ce diplôme lui ouvre également les portes de la fonction de maître de psychomotricité.

La formation est pratiquement identique à celle des instituteurs primaires (développée au point suivant), hormis quelques variations horaires.

Si la formation en français est similaire, le nombre d'heures de cours de mathématiques est deux fois moins important en maternel. Il en va de même pour la formation en histoire et en géographie (45 heures de cours au niveau maternel contre 80 heures en primaire), et pour la formation scientifique (65 heures de cours contre 120). A l'inverse, l'éducation corporelle et la psychomotricité occupent une part importante du programme (130 heures de cours contre 60 en primaire), de même que l'éducation musicale et plastique (155 heures de cours pour chaque matière contre 80 heures en primaire). Enfin, les stages pédagogiques comportent 30 heures supplémentaires⁶.

Des variations dans la grille de cours peuvent également apparaître d'une école à l'autre : certaines hautes écoles préfèrent mettre l'accent sur la formation scientifique ainsi que sur les cours de français et de mathématiques en réduisant le nombre d'heures de cours en éducation artistique ou en éducation corporelle⁷.

La formation dispensée à l'étudiant « lui permet d'acquérir les compétences relatives à enseigner ainsi que les compétences à caractères pédagogiques. Il sera amené à maîtriser les savoirs disciplinaires, interdisciplinaires et leur volet didactique en vue de l'action pédagogique. En fin de cursus, le Bachelier sera capable de concevoir des dispositifs d'enseignement et des situations d'apprentissage, les tester, les évaluer et les réguler. Il saura mobiliser les connaissances en Sciences humaines en vue d'une meilleure adaptation aux situations scolaires »⁸.

⁶ *Comparaison entre les programmes de Bachelier instituteur préscolaire et de Bachelier instituteur primaire de la Haute Ecole de Bruxelles.*

⁷ *La Haute Ecole Albert Jacquard favorise par exemple les savoirs disciplinaires à raison de 15 heures supplémentaires en français et 20 heures en mathématiques, par rapport à la Haute Ecole de Bruxelles.*

⁸ HEPH Condorcet, « Présentation du Bachelier instituteur préscolaire », <http://www.condorcet.be/formations/le-bachelier-instituteur-prescolaire-de-la-categorie-pedagogique-de-la-haute-ecole-provinciale-de-hainaut-condorcet.html>

Devenir instituteur primaire

Les étudiants désirant devenir instituteurs primaires doivent suivre une formation en haute école, dans la section normale primaire. Au terme de trois années réussies, l'étudiant se voit délivrer un diplôme de Bachelier instituteur primaire.

Cette formation initiale s'articule autour :

- d'une formation disciplinaire,
- d'une formation pratique,
- d'activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle.

La formation est organisée autour de contenus et d'activités qui « *concourent à ce que les étudiants, non seulement acquièrent des automatismes professionnels de l'enseignement, mais puissent devenir des théoriciens de leurs pratiques. Le modèle de formation mis en œuvre est un modèle simultané* »⁹.

➤ **Programme de cours**

Le programme s'articule autour de **7 axes de formation** :

- **Les connaissances socioculturelles** (120 heures ou plus)
 - Diversité culturelle et dimension de genre
 - Philosophie et histoire des religions
 - Initiation aux Arts et à la Culture
 - Sociologie et politique de l'éducation
- **Les connaissances socio-affectives** (120 heures ou plus)
 - Psychologie de la relation et de la communication
 - Psychologie du développement
 - Techniques de gestion de groupe et expression orale
- **Les connaissances disciplinaires et interdisciplinaires** (120 heures ou plus)
 - Maîtrise écrite et orale de la langue française (connaissance transversale)
 - Utilisation de l'ordinateur et apport des médias et des TIC dans l'enseignement (connaissance transversale)
 - Education corporelle et psychomotricité
 - Education artistique : éducation musicale
 - Education artistique : éducation plastique
 - Etude du milieu : formation géographique
 - Etude du milieu : formation historique
 - Etude du milieu : formation scientifique
 - Français
 - Mathématiques

⁹ Eurydice, « Structures des systèmes d'enseignement et de formation en Europe », 2009-2010, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_FR_FR.pdf

Notons que, selon le type d'établissement, des modifications de programme peuvent apparaître. Par exemple, à la Haute Ecole de Bruxelles, les savoirs disciplinaires comprennent également des cours de secourisme (20 heures) et d'éducation aquatique et au sauvetage (10 heures).

- **Les connaissances pédagogiques** (180 heures ou plus)
 - Pédagogie générale
 - Psychologie des apprentissages
 - Evaluation des apprentissages
 - Différenciation des apprentissages, notion d'orthopédagogie et détection des difficultés d'apprentissage et leur remédiation
 - Etude critique des grands courants pédagogiques

Notons que le nombre d'heures de cours allouées à ces matières peut varier en fonction de l'établissement. Par exemple, la Haute Ecole de Namur-Liège-Luxembourg ajoute 30 heures de psychologie des apprentissages ainsi que 15 heures de différenciation des apprentissages. Les connaissances pédagogiques font l'objet de 45 heures supplémentaires par rapport à la Haute Ecole de Bruxelles.

- **La démarche scientifique** (45 heures ou plus)
 - Initiation à la recherche, notions d'épistémologie, préparation au travail de fin d'études (TFE)
 - Réalisation d'un travail de fin d'études

Notons que l'année au cours de laquelle le cours sera organisé peut varier en fonction de l'établissement. Par exemple, la Haute Ecole de Namur-Liège-Luxembourg organise le cours de démarche scientifique tout au long des trois années d'enseignement, pour atteindre 75 heures de cours. A l'inverse, la Haute Ecole de Bruxelles ne dispense que 30 heures de démarche scientifique compilées au cours de la 2^e année.

- **Le savoir-faire** (780 heures ou plus)
 - Ateliers de formation professionnelle (il s'agit d'un ensemble d'activités destinées à expérimenter, observer et analyser les différents aspects du métier d'enseignant. L'étudiant apprend, par exemple, à construire des séquences de cours).
 - Stages pédagogiques

Les hautes écoles disposent d'un volume de 120 heures, minimum, réservées à des activités d'enseignement qu'elles déterminent en toute autonomie. Dans ce cadre, la Haute Ecole de Bruxelles ajoute deux cours de savoir-faire : un séminaire d'éducation à la citoyenneté et un séminaire de méthodologie générale propre au primaire, soit 80 heures de cours supplémentaires¹⁰.

¹⁰ Ministère de la Communauté française, « Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents », 19/01/2001, article 12.

- **Les activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle** (80 heures ou plus).
 - Identité enseignante, déontologie et dossier de l'enseignant
 - Ouverture de l'école sur l'extérieur
 - Elaboration du projet professionnel
 - Formation à la neutralité

Les hautes écoles peuvent également organiser des modules à option à destination des futurs instituteurs préscolaires ou primaires :

- Un module de 15 heures d'information sur l'enseignement spécialisé, son organisation et son fonctionnement. Les étudiants suivant ce module effectuent alors un de leurs stages dans l'enseignement spécialisé.
- Un module de 60 heures de formation à la didactique de la morale ou de la religion (selon la haute école). La réussite de ce module conduit à un certificat permettant d'enseigner ces cours dans l'enseignement primaire.
- Un module de 60 heures de formation à la didactique de la deuxième langue, uniquement pour les instituteurs primaires.

➤ **Stages**

Les stages représentent au minimum 480 heures du programme. Lors de la 1^{ère} année, l'étudiant effectue son stage en position d'observateur : il assiste, en présence de son maître de stage, à un cours dispensé par un enseignant. En 2^e et 3^e années, l'étudiant est en situation réelle et enseigne son cours face à une classe. Les étudiants effectuent de préférence leurs stages par équipe de deux. Les stages permettent à l'étudiant de découvrir différentes filières d'enseignement : l'enseignement général, technique et professionnel.

L'enseignement secondaire ordinaire

En 2009-2010, l'enseignement secondaire ordinaire était dispensé dans 507 écoles¹¹, employait 37.213² instituteurs¹² et touchait 335.925 élèves¹³.

La répartition des enseignants était alors la suivante :

- | | |
|---|--------------------|
| • Enseignement de la Communauté française | 8.943 enseignants |
| • Enseignement officiel subventionné (communal et provincial) | 6.947 enseignants |
| • Enseignement libre subventionné | 21.323 enseignants |

Devenir professeur en secondaire inférieur

La formation initiale des Régents s'effectue dans les hautes écoles, soit dans la section normale secondaire (les professeurs formés peuvent enseigner des cours généraux dans l'enseignement général de transition et de qualification au degré inférieur et dans l'enseignement professionnel, jusqu'à la 7^e année), soit dans la section normale technique moyenne (les professeurs formés peuvent enseigner des cours techniques et/ou de pratique professionnelle dans l'enseignement général, technique ou professionnel, de la 1^{ère} à la 7^e année).

Au terme de trois années réussies, l'étudiant se voit délivrer le titre d'Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur (AESI).

Au contraire des instituteurs préscolaires et primaires qui sont pluridisciplinaires, les professeurs du secondaire sont disciplinaires et se spécialisent dans une ou plusieurs matières. L'étudiant en section normale secondaire doit choisir parmi plusieurs sous-sections :

- Arts plastiques
- Education physique
- Français et français langue étrangère
- Français et morale
- Français et religion
- Langues germaniques
- Mathématiques
- Sciences : biologie, chimie, physique
- Sciences économiques et sciences économiques appliquées
- Sciences humaines : histoire, géographie, sciences sociales

¹¹ Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique (Agers), *Annuaire des écoles d'enseignement fondamental ordinaire (maternel et primaire)*, http://www.enseignement.be/index.php?page=25933&act=search&check=&nive=112&geo_mots=&geo_type=0&geo_prov=&geo_cp=&geo_loca=&rese=tous&rech_avan=1&type_rech=2&opt_mots=&opt_groupe=11&opt_option=&opt_deg=&opt_tyen=#resultats

¹² Fédération Wallonie-Bruxelles et Etnic, *Indicateurs de l'Enseignement 2011*, « Nombre de charges enseignantes de l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire », p.75.

¹³ Fédération Wallonie-Bruxelles et Etnic, *Indicateurs de l'Enseignement 2011*, « Population scolaire dans l'enseignement fondamental et secondaire », p.23.

Il en va de même pour les futurs professeurs de cours techniques et/ou de pratique professionnelle, ils se spécialisent en :

- Bois - Construction
- Economie familiale et sociale
- Electromécanique
- Habillement

Nous noterons qu'il n'existe pas de formation en haute école pour les futurs professeurs de latin, de grec, d'espagnol et d'italien ; ceux-ci sont formés à l'université.

➤ Programme de cours

La formation initiale des futurs régents est organisée selon les mêmes modalités que la formation des instituteurs primaires et préscolaires.

Les connaissances socio-culturelles, socio-affectives et pédagogiques, ainsi que la démarche scientifique sont invariables. Diffèrent les connaissances disciplinaires puisque les cours prodigués sont uniquement relatifs à la spécialisation choisie : les futurs professeurs de français étudient le français et le français langue étrangère, alors que les futurs professeurs de mathématiques étudient l'analyse, la trigonométrie, l'algèbre, les statistiques, la physique, l'informatique et l'algorithmique. Le nombre d'heures de cours allouées à ces savoirs disciplinaires peut varier selon la haute école, jusqu'à 60 heures. Le cours portant sur la « maîtrise orale et écrite de la langue française » est, lui, dispensé à l'ensemble des étudiants ; tous les enseignants sont supposés avoir un niveau suffisant dans la langue d'enseignement.

Les étudiants qui choisissent les langues germaniques ou l'éducation physique sont susceptibles d'enseigner au niveau primaire, dès lors des heures de formation particulières sont intégrées à leur programme. Autre particularité, les étudiants en langues germaniques doivent réaliser un séjour linguistique de minimum deux semaines afin de mettre en pratique leurs apprentissages linguistiques.

Enfin, 15 heures d'information sur l'enseignement spécialisé et sur l'enseignement de promotion sociale peuvent être dispensées aux étudiants qui le désirent. Ceux-ci effectuent alors un de leurs stages dans ce type d'enseignement.

➤ Stages

Les futures Régents, quelle que soit leur spécialisation, doivent effectuer au minimum 480 heures de stages pratiques : 60 heures en 1^{ère} année, 120 heures en 2^e année et 300 heures en dernière année. Certaines hautes écoles mettent l'accent sur la pratique en ajoutant 50 heures de stages pédagogiques¹⁴. La première année, les étudiants effectuent un stage d'observation participante, suivi de stages actifs alternés en 2^e et 3^e année. L'étudiant termine son parcours en ayant expérimenté l'enseignement général, professionnel et technique.

¹⁴ La Haute Ecole de Namur organise 530 heures de stage réparties en trois périodes de 60h-150h-320h.

Devenir professeur en secondaire supérieur

La formation des professeurs de secondaire supérieur peut s'effectuer de deux manières:

- Un baccalauréat (3 ans) suivi d'un master disciplinaire (2 ans) - scientifique ou littéraire - en haute école¹⁵ ou à l'université, et suivi d'une année supplémentaire d'agrégation afin d'obtenir le titre d'Agrégé de l'enseignement secondaire supérieur (AESS).
- Un baccalauréat scientifique ou littéraire (3 ans) à l'université, suivi d'un master à finalité didactique (2 ans). L'AESS est intégrée dans ce master.

Les masters à finalité didactique n'existent pas dans toutes les disciplines : « *les finalités didactiques ne peuvent en effet être organisées par l'Université que dans le cas de filières correspondant à un "titre requis" pour l'enseignement secondaire supérieur*¹⁶ ». Dans le cas des autres filières, une agrégation est organisée.

➤ Programme de cours

L'agrégation étant intégrée dans le programme du master à finalité didactique, nous nous intéresserons uniquement aux cours dispensés au niveau de l'agrégation universitaire.

L'AESS comporte 300 heures de cours et stages. Les universités disposent de 30% de marge de manœuvre pour adapter leur programme scolaire.

Les étudiants visant l'AESS sont issus de départements variés : Philologie romane, Sciences économiques, Sciences sociales, Sciences physiques, Sciences mathématiques, etc. Étant déjà détenteurs d'un master spécialisé, ils ne suivent plus de cours disciplinaires au niveau de l'agrégation mais se concentrent sur la pédagogie et la didactique.

La formation en AESS comprend 4 axes, communs à tous les départements¹⁷:

- Les connaissances socioculturelles (30 heures ou plus)
 - Sociologie de l'éducation
 - Analyse de l'institution scolaire et de ses acteurs
 - Approche théorique de la diversité culturelle, politique de l'éducation
 - Réflexion éthique sur la profession
- Les connaissances pédagogiques assorties d'une démarche scientifique et d'attitudes de recherche (60 heures ou plus)
 - Transposition didactique comportant l'épistémologie de la discipline
 - Didactique de la discipline

¹⁵ Uniquement si la haute école organise un enseignement supérieur économique de type long.

¹⁶ Université Libre de Bruxelles, Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Éducation, Section Interfacultaire de l'Agrégation, *Memento 2011-2012*, p. 2.

<http://www.ulb.ac.be/facs/aess/img/mementoaess.pdf>

¹⁷ Eurypedia, « Formation initiale des enseignants des niveaux préprimaire, primaire et secondaire », https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgique-Communaute-francaise:Formation_initiale_des_enseignants_des_niveaux_pr%C3%A9primaire,_primaire_et_secondaire#L.E2.80.99enseignement_fondamental.2C_secondaire_inf.C3.A9rieur_de_transition_et_secondaire_de_qualificatio_n

- Approche interdisciplinaire
- Connaissance et l'exploitation pédagogique des médias et des technologies de l'information et de la communication
- Les connaissances socio-affectives et relationnelles (30 heures ou plus)
 - Approche de l'adolescent et de la vie scolaire
 - Gestion des groupes dans la classe et autour de celle-ci
 - Étude des relations interpersonnelles dans un contexte scolaire
- Le savoir-faire (90 heures ou plus)
 - Articulation de la théorie et de la pratique (stages en situation réelle et séminaires d'analyse des pratiques)

Notons que la maîtrise du français est évaluée tout au long de la formation.

➤ Stages

Les étudiants se confrontent à la réalité du terrain lors de stages d'observation participante, de stages d'enseignement (mise progressive en situation d'enseignement), et de stages d'activités scolaires hors cours (implication dans des activités liées au fonctionnement de l'établissement et aux relations entre ses acteurs). L'étudiant effectue au minimum 60 heures de stage (y compris l'observation préalable des classes, les préparations et les activités pédagogiques hors-leçons). Une diversification des lieux de stage doit permettre aux étudiants de rencontrer le plus de situations professionnelles possibles. Dans le cas du master didactique, les stages sont répartis sur les deux années.

Enseigner les cours techniques et professionnels en secondaire

En ce qui concerne l'enseignement technique et professionnel, les professeurs de ces cours, à tous niveaux de l'enseignement secondaire, doivent être titulaires, soit:

- du titre de Régent technique
- d'un certificat d'aptitude pédagogique (C.A.P.) délivré par l'Enseignement supérieur de promotion sociale ou par le Jury de l'enseignement de la Communauté française. Ceci concerne les futurs professeurs de cours techniques ou de pratique professionnelle n'étant pas titulaire du diplôme de Régent ou d'Agrégé.

En 2009-2010, 666 C.A.P. ont été délivrés : 393 à des porteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur et 273 à des non porteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur¹⁸.

Le parcours du futur enseignant en Communauté française n'est pas le même pour tous. Selon qu'un étudiant choisisse de devenir instituteur primaire, professeur de français ou professeur de menuiserie, il devra choisir une formation spécifique, fréquentera une haute école ou l'université, étudiera entre 3 et 6 ans.

¹⁸ Conseil de l'Éducation et de la Formation, *Avis 111*, « Recrutement et entrée dans la carrière des enseignants débutants », 30 septembre 2011, p.14,

http://www.cef.cfwb.be/fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_111.pdf

L'enseignement spécialisé

Il n'existe pas de formation spécifique pour les étudiants qui désirent enseigner dans l'enseignement spécialisé. Les hautes écoles et les universités peuvent toutefois dispenser aux étudiants qui le souhaitent un module d'information de quinze heures sur l'enseignement spécialisé. Ces étudiants effectuent alors un de leur stage au sein de ce type d'enseignement.

Les futurs enseignants qui choisissent l'enseignement spécialisé le font bien souvent à l'aveugle, sans vraiment en connaître les structures. Pourtant, apprendre à des élèves présentant des troubles de l'apprentissage, un retard mental, des troubles caractériels ou encore des déficiences auditives ou visuelles est sans doute un métier à part, qui demande une approche psychopédagogique particulière qu'aucun programme de cours ne peut enseigner.

De même, enseigner dans le spécialisé requiert des outils spécifiques, tels que le PIA, le plan individuel d'apprentissage. Malheureusement, aucun cours théorique ne permet à l'étudiant d'apprendre à utiliser ce plan, à en faire un instrument d'enseignement différencié, à l'intégrer dans son évaluation tout au long de l'année, et à y associer les parents, comme le demande le législateur¹⁹.

Le manque de préparation spécifique explique peut-être les importants taux d'abandon dans l'enseignement spécialisé. À Bruxelles, 64% des enseignants abandonnent dans les 5 premières années au niveau fondamental 31% au niveau secondaire²⁰.

¹⁹ Ministère de la Communauté française, « Circulaire relative aux modalités de transmission du Plan individuel d'apprentissage (P.I.A.) », 28/11/2011, http://www.enseignement.be/hosting/circulaires/upload/docs/4019_20111128_154403.pdf

²⁰ Conseil de l'Éducation et de la Formation, *Avis 111*, « Recrutement et entrée dans la carrière des enseignants débutants », 30 septembre 2011, p.25.

Tableau récapitulatif de la formation initiale des enseignants en Communauté française

Fondamental		Secondaire	
Maternel	Primaire	Inférieur	Supérieur
Où étudient-ils ?			
Dans une haute école (enseignement de type court)		A l'université ou en haute école (uniquement pour l'enseignement supérieur économique de type long ou école supérieure des Arts)	
Pendant combien de temps ?			
3 ans		5 ans pour le master didactique 6 ans pour le master disciplinaire suivi de l'AESS	
Quel titre obtiennent-ils ?			
Bachelier instituteur préscolaire	Bachelier instituteur primaire	Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur (AESI)	Agrégé de l'enseignement secondaire supérieur (AESS)
Axes de formation			
La formation s'articule autour de 7 axes de formation		4 axes de formation	
<ol style="list-style-type: none"> 1. L'appropriation des connaissances socioculturelles (120 heures min.) 2. L'appropriation des connaissances socio-affectives et relationnelles (120 heures min.) 3. La maîtrise des connaissances disciplinaires et interdisciplinaires (120 heures min.) 4. La maîtrise des connaissances pédagogiques (180 heures min.) 5. L'appropriation d'une démarche scientifique et d'attitudes de recherche (45 heures min.) 6. Le savoir-faire (780 heures min.) 7. Les activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle (80 heures min.) 		<ol style="list-style-type: none"> 1. L'appropriation des connaissances socioculturelles (30 heures min.) 2. L'appropriation des connaissances socio-affectives et relationnelles (30 heures min.) 3. Les connaissances pédagogiques assorties d'une démarche scientifique et d'attitudes de recherche (60 heures min.) 4. Le savoir-faire (90 heures min.) 	
Stages			
510 heures, minimum	480 heures, minimum	480 heures, minimum	60 heures
Total des heures			
Entre 2.465 heures et 2.711 heures, selon les hautes écoles		2.300 heures en moyenne (à partir de la 1 ^{ère} année de baccalauréat)	

3. Entrée dans la carrière

Statistiques relatives à l'abandon en début de carrière

En 1989, dans son étude sur l'évolution de la carrière d'enseignant, le sociologue Michael Huberman définissait sept étapes constitutives du cycle de vie professionnelle des enseignants²¹:

1. Entrée dans la carrière
2. Phase de stabilisation
3. Phase de diversification
4. Remise en question
5. Sérénité et distance affective
6. Conservatisme et plaintes
7. Désengagement

En 2011, la réalité du métier d'enseignant semble avoir évolué vers un désengagement précoce, bien avant les phases de diversification et de sérénité. En Wallonie, 40% des enseignants abandonnent au cours des 5 premières années, 50% endéans les 8 premières années. Bruxelles connaît un taux encore plus important : 44% d'abandon dans les 5 premières années au niveau fondamental et 62% au niveau secondaire²².

Comment expliquer ces départs précipités ? Une étude de l'Université de Mons, datant de 2010, révèle que « *lors de leur entrée en carrière, les nouveaux enseignants sont confrontés à une multitude de difficultés, auxquelles ils doivent très souvent encore faire face de manière isolée. D'origines individuelle et systémique, ces difficultés peuvent être catégorisées selon trois axes de tension : pédagogique/didactique, personnel (psychologique et motivationnel), et socioprofessionnel (intégration dans la profession et dans les équipes écoles)* ». Et de préciser que les difficultés d'ordre pédagogique sont liées à ²³ :

- La gestion de la classe et de la discipline
- La planification de la matière
- La gestion de l'hétérogénéité des groupes-classes
- L'évaluation des apprentissages
- L'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage.

²¹ Huberman M., « La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession », Neuchâtel (Suisse), Delachaux & Niestlé, 1989.

²² Conseil de l'Éducation et de la Formation, *Avis 111*, « Recrutement et entrée dans la carrière des enseignants débutants », 30 septembre 2011, p.25.

²³ De Stercke J. et al., « Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone », Université de Mons, Département des Sciences et Technologie de l'Éducation, Service de Pédagogie générale et des médias éducatifs, et Université de Liège, Unité de Professionnalisation en Education Recherche et Formation, Unité de Didactique Générale et Intervention éducative, octobre 2010, http://www.google.be/url?sa=t&rct=j&q=difficult%C3%A9s%20d'insertion%20professionnelle%20dans%20l'enseignement%20secondaire%20ordinaire%20en%20belgique%20francophone&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fute3.umh.ac.be%2Frevues%2Finclude%2Fdownload.php%3FidRevue%3D10%26idRes%3D89&ctbs=ctr%3AcountryBE&ei=MorwTqKIHMQbOsuxsKoB&usg=AFQjCNHnmR7gBn3S88CIE_hshy_vKRH1Ag

Ajoutons le décalage entre approche théorique scolaire et pratique de terrain, l'alternance entre plusieurs écoles pour obtenir un temps-plein ou la succession d'intérimis au cours de l'année, le manque de référentiels, la nécessité d'intégrer toujours plus de savoirs, savoir-être et savoir-faire au sein de ses cours, le travail à domicile (pour les préparations ou les corrections) ou encore la difficulté d'enseigner face à certains publics réputés « difficiles », et le métier d'enseignant peut vite devenir usant.

Si les conditions de travail sur le terrain ne peuvent évoluer du jour au lendemain, notamment en raison de l'évolution sociétale qui sous-tend les attentes attribuées à la communauté éducative, il serait judicieux de préparer davantage les futurs enseignants à ce qu'est réellement le métier d'instituteur ou de professeur, et ce dès la première année de la formation initiale, sans œillères et sans tabous.

Il semble donc nécessaire de prendre en charge les jeunes enseignants dès le début de leur affectation dans une nouvelle école afin de faciliter l'entrée dans la carrière et d'appréhender avec eux les difficultés qui se poseront tout au long de l'année.

Accompagnement des jeunes enseignants

Si les premières semaines, voire mois, de travail peuvent être compliqués à gérer pour un enseignant fraîchement débarqué dans sa fonction, le parcours effectué pour arriver jusqu'à cette nouvelle école est souvent semé d'embûches également... Selon qu'il ait choisi de postuler dans l'Enseignement subventionné par la Communauté française ou dans l'Enseignement organisé par la Communauté française, le futur enseignant diplômé opère différemment. Pour enseigner dans l'Enseignement subventionné, qu'il soit officiel ou libre, le futur enseignant contacte directement le Pouvoir organisateur (PO) de l'établissement scolaire convoité.

Dans le cas de l'Enseignement organisé par la Communauté française, le futur enseignant envoie sa candidature à la Direction générale des personnels de l'Enseignement des réseaux de la Communauté française, suite à une publication au Moniteur belge d'un appel à candidatures. Cette procédure étant centralisée au niveau ministériel, le processus de désignation prend davantage de temps et il n'est pas rare que le jeune enseignant n'apprenne que quelques jours avant la rentrée scolaire le nom de sa nouvelle école, la liste de ses attributions ainsi que sa charge horaire.

L'enseignant découvre alors sa première classe et plonge à deux pieds dans ce métier qu'il a choisi, que ce soit par vocation ou par réorientation professionnelle. Et le début de carrière du jeune enseignant est rarement une sinécure : adaptation à l'environnement scolaire, préparation des leçons, corrections, préparation des bulletins, compréhension et suivi des programmes – ce qui n'est pas une mince affaire, intégration de nouveaux savoirs, gestion du groupe, relation avec l'ensemble de la communauté éducative, réunions de parents et conseils de classe sont les bases du travail de tout enseignant. Selon le niveau et les options d'enseignement, d'autres tâches peuvent encore s'ajouter. Par exemple, un enseignant au 1^{er} degré auprès de classes complémentaires et différenciées devra utiliser au fil de l'année le plan individuel d'apprentissage (PIA) de chacun de ses élèves afin de préciser leur degré de compétences disciplinaires et transversales.

Il s'agit donc d'accompagner ces jeunes enseignants à appréhender ce nouveau contexte afin de leur permettre de commencer l'année scolaire dans les meilleures conditions. À l'heure actuelle, l'accompagnement des enseignants débutants est peu pratiqué. Si quelques projets existent, il s'agit

principalement d'initiatives localisées. Pourtant, une véritable politique d'insertion professionnelle pensée à moyen-terme est nécessaire car le métier d'enseignant a pour spécificité d'exiger à ce dernier d'être directement opérationnel sur le terrain. En classe, face à une vingtaine d'élèves, il n'est pas possible de prendre une pause afin de réfléchir à ce qu'il conviendrait de faire ou de dire.

L'accompagnement lors de l'entrée en fonction doit permettre au jeune enseignant « d'apprendre à maîtriser son travail, à découvrir ses propres ressources et limites, à se constituer un bagage de savoirs et de compétences issus de l'expérience même du métier d'enseignant »²⁴.

Cet accompagnement complète la pratique de stages participatifs et variés au cours de la formation initiale. Ces stages demeurent essentiels car nombre de situations en classe sont résolues par l'enseignant sur base de ce que lui-même a expérimenté par le passé. En effet, face au « choc de la réalité », l'enseignant débutant, s'il ne se conforme pas automatiquement aux pratiques de l'école ou ne développe pas de solutions originales qui lui sont propres, « répétera aveuglément les modèles auxquels il a été exposé, soit au moment où il était lui-même élève, soit pendant sa formation initiale, soit dans son milieu de stage ou encore en imitant un collègue »²⁵.

²⁴ A. Akkari et M. Tardif cités par Pierre Dehalu, « L'insertion professionnelle des enseignants débutants en Communauté Française de Belgique », p.8

http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/pols/documents/insertion_professionnelle.pdf

²⁵ Thérèse Nault citée par Pierre Dehalu, « L'insertion professionnelle des enseignants débutants en Communauté Française de Belgique », p.8

http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/pols/documents/insertion_professionnelle.pdf

4. Formation initiale et qualité de l'enseignement

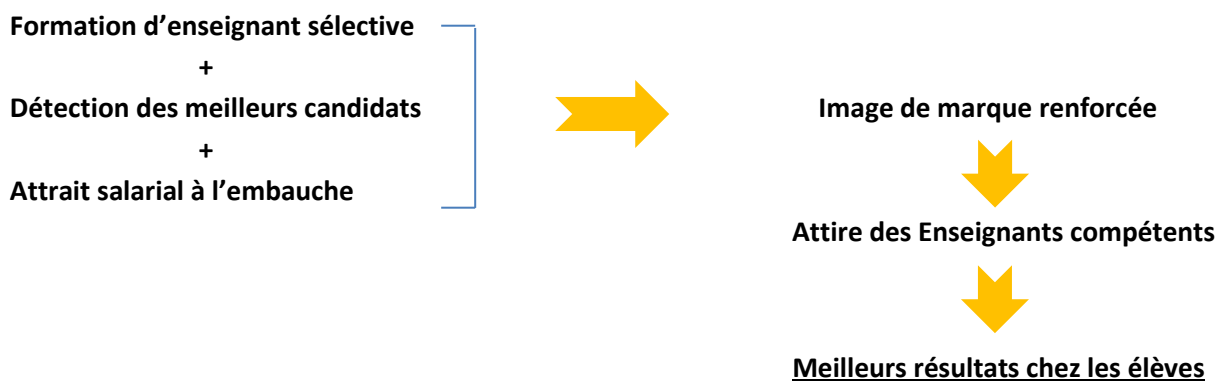
Un rapport rédigé en 2007 par la firme de consultance McKinsey²⁶ révèle que la qualité de l'enseignant influence la réussite de l'élève. Ce lien étant établi, McKinsey recommande d'offrir aux futurs enseignants une formation de qualité, et d'inciter les personnes les plus compétentes à devenir enseignants.

Outre un financement adéquat, des indicateurs de suivi, des processus d'évaluation rigoureux, des infrastructures adaptées, des aides ciblées à destination des enseignants (mais aussi des élèves) est un des facteurs de réussite.

Afin de s'assurer de la qualité des enseignants, McKinsey propose plusieurs critères de sélection :

- Maîtrise de la langue et du calcul
- Qualités relationnelles et compétences en communication
- Dispositions à apprendre
- Motivation pour enseigner

L'étude met en relation la formation d'enseignants sélective et l'amélioration des résultats chez les élèves selon ce schéma :



En conclusion, d'après McKinsey, les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants sont :

- La qualité d'un système scolaire ne peut excéder celle de son corps enseignant.
- Seule l'amélioration de l'enseignement dans les salles de classe produit des résultats.
- La performance globale passe par la réussite de chaque élève.

²⁶ McKinsey&Company, « Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants », septembre 2007, http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How_the_Worlds_Best_Performing_french.pdf

5. Historique des réformes

1995 : Création des hautes écoles

La fusion des écoles normales formant les instituteurs et régents avec d'autres écoles supérieures de la Communauté française donne naissance aux hautes écoles, créées « sur base d'un projet pédagogique, social et culturel [...] par regroupement volontaire des établissements d'enseignement supérieur organisés ou subventionnés par la Communauté française »²⁷.

1997 : Adoption du décret « Missions »

Ce décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement a défini à la fois les objectifs de l'école et des enseignants. L'école doit former des « citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures »²⁸.

Afin d'atteindre cet objectif, il est demandé aux enseignants de mobiliser chez l'élève des compétences transversales et disciplinaires ; de le placer en situation de découverte, de production et de création ; d'articuler la théorie et la pratique ; de concilier travail individuel et collectif, de l'éveiller aux différentes filières de formation ; ou encore d'intégrer les technologies de la communication et de l'information dans les apprentissages.

La définition de ces nouveaux objectifs requiert une approche nouvelle du métier d'enseignant.

2000 : Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents

Outre la définition des compétences attendues des instituteurs primaires et régents, ce décret vise à professionnaliser davantage le métier d'enseignant, notamment en introduisant une série de nouveaux cours, tels que les cours visant l'acquisition de connaissances socio-culturelles. L'étudiant s'initie aux Arts et à la Culture, à la diversité culturelle, à l'histoire des religions ou encore à la sociologie de l'éducation. D'autre part, des ateliers de formation professionnelle « proposent aux étudiants un ensemble d'activités susceptibles de faire émerger des compétences méthodologiques et un regard réflexif sur celle-ci. Ils leur permettent d'expérimenter, d'observer et d'analyser les différentes composantes de la profession. Ils intègrent la didactique disciplinaire et générale dans le cadre d'activités organisées à la fois sur le terrain et à la haute école »²⁹.

2004 : Processus de Bologne

Le décret de Bologne, relatif à l'enseignement supérieur, intègre pleinement le système de formation en Communauté française au reste de l'Union européenne. Dans une optique d'harmonisation à l'échelon européen, les cours sont désormais comptabilisés en ECTS, les crédits européens. Une année d'étude valant 60 ECTS, un Bachelier additionne 180 ECTS et un Agrégé aura obtenu 300 ECTS au terme de sa formation. Grâce à ce nouveau système, il est plus facile pour un étudiant de poursuivre sa formation dans un autre pays européen sans perte de reconnaissance des acquis.

²⁷ Ministère de la Communauté française, « Décret fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes écoles », 01/09/1995.

²⁸ Ministère de la Communauté française, « Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre », 23/09/1997, article 6 §3.

²⁹ Ministère de la Communauté française, « Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents », 19/01/2001, article 10.

Bologne marque aussi le passage à la mobilité étudiante – les échanges linguistiques se multiplient en Europe – et enseignante.

2005 : Modifications au décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents

Plusieurs points du décret sont revus, notamment en ce qui concerne les stages puisqu'un stage pratique est organisé dès la première année de formation³⁰.

2005 : Contrat pour l'Ecole

Le « Contrat pour l'Ecole » définit dix priorités dont deux concernent les enseignants. Premièrement, le Contrat met en avant la nécessaire préparation et valorisation des enseignants. Deuxièmement, priorité est donnée à la formation initiale en vue du remplacement des nombreux enseignants proches de la retraite et qu'il conviendra de remplacer le moment venu³¹.

2007 : Le master à finalité didactique ouvre les portes de l'Enseignement

Cet arrêté « détermine la correspondance des grades académiques de master à finalité didactique, organisés dans l'enseignement supérieur universitaire, avec les grades d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur ». Ainsi, l'obtention d'un master à finalité didactique ouvre les portes de l'Enseignement en secondaire supérieur, en tant que professeur de cours généraux, de cours techniques ou de pratique professionnelle³².

2007 : Maîtrise suffisante de la langue française

Cet arrêté décrète que « les établissements d'enseignement supérieur qui organisent au moins un master à finalité didactique ou des études d'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur veillent à l'organisation de l'examen de maîtrise suffisante de langue française ». Cet examen « doit permettre de vérifier que l'étudiant est capable de s'exprimer de manière fructueuse dans le cadre des travaux et des examens que comporte le programme d'études et particulièrement durant les stages qu'il aura à effectuer dans l'enseignement secondaire »³³.

³⁰ Ministère de la Communauté française, « Modifications au décret relatif à la formation initiale des instituteurs et des régents », 20/07/2005.

³¹ Pierre Dehalu, « L'insertion professionnelle des enseignants débutants en Communauté française de Belgique », http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/pols/documents/insertion_professionnelle.pdf

³² Ministère de la Communauté française, « Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant la correspondance de grades académiques de master à finalité didactique avec les grades académiques visés dans les dispositions en matière de titres requis dans l'enseignement », 06/08/2007.

³³ Ministère de la Communauté française, « Arrêté du Gouvernement de la Communauté française relatif à l'examen de maîtrise suffisante de la langue française pour l'accès aux épreuves de master à finalité didactique ou à l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur », 14/08/2007.

6. Pratiques d'ailleurs

La sélection des futurs enseignants, la formation initiale de ceux-ci et leur accompagnement une fois en fonction varient d'un pays à l'autre. Un rapide survol de ce qu'il se fait ailleurs amène à considérer notre modèle dans une perspective globale, à le comparer et à, peut-être, s'inspirer de pratiques innovantes afin d'améliorer la formation de nos enseignants. Les exemples cités ont été choisis en raison du caractère original des modalités de la formation organisée, au-delà de toute connotation politique ou idéologique.

➤ Au Québec

Les futurs enseignants, quel que soit le niveau choisi, suivent leur formation en sciences de l'éducation à l'université. Au terme de trois années d'études, l'étudiant est titulaire d'un baccalauréat professionnalisant qui lui permet d'enseigner. Outre les cours disciplinaires et la formation psychopédagogique, les étudiants doivent effectuer 700 heures de stages. Les écoles accueillant les stagiaires reçoivent une allocation spéciale, dans le but d'encourager les enseignants associés.

Au cours de sa formation, le futur enseignant apprend à être autonome professionnellement, à travailler en collaboration avec ses pairs et avec les parents, et à adapter son enseignement aux élèves en difficulté³⁴.

➤ En Finlande

Tous les enseignants, du primaire au secondaire supérieur, suivent une formation universitaire de cinq ans. L'admission se fait sur concours.

Ce n'est pas le salaire qui explique le succès de cette profession mais bien le statut et les conditions de travail des enseignants : respect de la fonction, relations conviviales avec les élèves, collaboration avec les parents, liberté pédagogique, sans oublier l'équipement des écoles et le rythme scolaire réduit³⁵.

➤ À Singapour

Contrairement à chez nous où l'étudiant est contrôlé en fin de parcours, l'accès à la formation initiale y est contrôlé en amont. Préalablement à la formation, les candidats au métier d'enseignant doivent passer une entrevue face à une commission d'examen dont font partie des directeurs d'école. Les meilleurs d'entre eux, sélectionnés selon des critères sélectifs sont définis par le Ministère de l'Éducation, pourront rejoindre l'Institut national de l'éducation.

Autre spécificité du système singapourien : les étudiants reçoivent un salaire durant toute la période de formation. Ainsi, Singapour attire des comptables, des banquiers, des ingénieurs ou encore des avocats qui désirent se réorienter professionnellement tout en conservant des revenus.

³⁴ Karsenti T. et al., «La formation des enseignants dans la francophonie. Diversités, défis, stratégies d'action », 2007, http://www.rifeff.org/pdf/Ouvrage_fef.pdf

³⁵ Bouckaert C., « Forces et faiblesses du système éducatif finlandais », Conférence donnée dans le cadre du cours *Question de pédagogie de la discipline*, Université Libre de Bruxelles, 2006, http://w3.iihe.ac.be/~cvdvelde/AESS/METH089/Syst_finlandais_texte.pdf

Enfin, une fois diplômés, « les nouveaux enseignants participent à un programme de préparation personnalisé ainsi qu'à un programme de mentorat structuré dans leur école afin de favoriser leur intégration dans le milieu scolaire. Des communautés et des réseaux professionnels facilitent le partage du savoir et des pratiques exemplaires »³⁶.

Ces divers exemples s'inscrivent dans des réalités socio-économiques particulières et l'on ne peut envisager d'appliquer simplement une formule de type « copier-coller » afin de transposer ce type d'initiatives chez nous. Toutefois, la connaissance de ces pratiques contribue à enrichir notre réflexion et peut élargir nos champs de vision et d'action.

³⁶ Ministère de l'Éducation, Canada, « Bâtir un système national d'éducation pour le XXI^e siècle : L'expérience de Singapour », 2010, http://www.edu.gov.on.ca/adele/Singapore_CaseStudy2010Fr.pdf

Conclusion

L'étude attentive de notre système de formation met en évidence la variété des cours dispensés. Nos enseignants semblent suivre une formation plurielle, qui répond aux décrets régissant la formation initiale des instituteurs, Régents et Agrégés. Mais qu'en est-il de la concordance entre les savoirs transmis et les compétences dont doit faire montre ces enseignants une fois confrontés à la réalité du terrain ?

Certes, les futurs enseignants suivent un cours de « Différenciation des apprentissages, notion d'orthopédagogie et détection des difficultés d'apprentissage et leur remédiation », mais sont-ils réellement capables de détecter les mécanismes d'erreur chez leurs élèves ? Les chiffres relatifs à l'échec scolaire semblent montrer le contraire puisque, en Communauté française, un élève sur cinq est en retard scolaire à la fin du primaire et un sur deux à la fin du secondaire.

Il en va de même pour l'approche à la « Diversité culturelle et dimension de genre » : fournit-on aux futurs enseignants des outils concrets, pratiques et transposables en matière de multiculturalisme et de gestion des différences culturelles, ethniques et/ou idéologiques ? Quand on sait que les enseignants débutant se voient bien souvent attribuer des classes réputées difficiles, au public varié, on rêve d'un cours qui permette à l'étudiant de se confronter à ce type de réalité, dès le début de sa formation.

Au-delà de la relation enseignant-élève, l'enseignant est-il préparé à gérer une relation de communication avec les parents de ceux-ci ? Les 30 heures consacrées au cours de « Psychologie de la relation et de la communication » permettent-elles de former des enseignants ouverts à la communauté éducative et conscients que les parents de leurs élèves sont aussi des acteurs à part entière en matière d'enseignement et d'éducation ? Pourquoi les futurs enseignants ne participent-ils pas à des réunions de parents durant la formation initiale ?

Cette analyse montre également que si des spécificités existent d'une haute école à l'autre, l'organisation de l'enseignement entre sections est assez similaire, notamment en matière de charge horaire. Comment expliquer qu'une des seules distinctions entre le programme de cours d'un futur instituteur préscolaire et d'un futur instituteur primaire se résume au nombre d'heures allouées à chaque matière ? Les élèves de maternel et de primaire sont fondamentalement différents en termes d'attentes, de niveau, de compétence. Un enfant de 3 ans ne demande pas la même approche qu'un élève de 10 ans, et pourtant, ces distinctions ne se font pas ressentir dans le programme. Le métier n'étant pas le même, il semblerait logique que le programme prenne en considération ces écarts.

Enfin, une pratique pédagogique formatrice et réflexive n'est pas assurée à tous les futurs enseignants. Si le nombre d'heures de stages est important dans les hautes écoles, les étudiants à l'agrégation n'effectuent que quelques dizaines d'heures de pratique sur le terrain. Les stages pédagogiques doivent pourtant être la priorité, et ce dès le début de la formation initiale. Pour former des enseignants de qualité, mais aussi pour permettre aux étudiants qui s'inscrivent dans ce programme de se rendre compte au plus vite des réalités du métier d'enseignant, et de se réorienter rapidement le cas échéant.

En conclusion, la formation initiale des enseignants gagnerait à être renforcée, et il serait très utile d'amener ces étudiants à développer une connaissance globale du système scolaire, tant au niveau micro que macro : structures scolaires, acteurs intra et extra scolaires, institutions, etc. C'est en ayant une vision la plus large possible de son métier que l'enseignant pourra amener ses élèves à découvrir les différentes facettes de la société.

Bibliographie

Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique (Agers), *Annuaire des écoles d'enseignement fondamental ordinaire (maternel et primaire)*,

http://www.enseignement.be/index.php?page=25933&act=search&check=&nive=112&geo_mots=&geo_type=0&geo_prov=&geo_cp=&geo_loca=&rese=tous&rech_avan=1&type_rech=2&opt_mots=&opt_groupe=11&opt_option=&opt_deg=&opt_tyen=#resultats

Bouckaert C., « Forces et faiblesses du système éducatif finlandais », Conférence donnée dans le cadre du cours *Question de pédagogie de la discipline*, Université Libre de Bruxelles, 2006,

http://w3.iihe.ac.be/~cvdvelde/AESS/METH089/Syst_finlandais_texte.pdf

Conseil de l'Éducation et de la Formation, *Avis 111*, « Recrutement et entrée dans la carrière des enseignants débutants », 30 septembre 2011,

http://www.cef.cfwb.be/fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_111.pdf

De Stercke J. et al., « Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone », Université de Mons, Département des Sciences et Technologie de l'Éducation, Service de Pédagogie générale et des médias éducatifs, et Université de Liège, Unité de Professionnalisation en Education Recherche et Formation, Unité de Didactique Générale et Intervention éducative, octobre 2010,

Dehalu P., « L'insertion professionnelle des enseignants débutants en Communauté Française de Belgique », http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/pols/documents/insertion_professionnelle.pdf

Eurydice, « Structures des systèmes d'enseignement et de formation en Europe », 2009-2010, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_FR_FR.pdf

Eurypedia, « Formation initiale des enseignants des niveaux préprimaire, primaire et secondaire », https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgique-Communaute-francaise:Formation_initiale_des_enseignants_des_niveaux_pr%C3%A9primaire,_primaire_et_secondaire#L.E2.80.99enseignement_fondamental.2C_secondaire_inf.C3.A9rieur_de_transition_et_secondaire_de_qualification

Fédération Wallonie-Bruxelles/Etnic, *Indicateurs de l'Enseignement 2011*.

Parlement européen et Conseil européen, « Recommandation 2006/962/CE sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », 18 décembre 2006, [Journal officiel L 394 du 30.12.2006].

HEPH Condorcet, « Présentation du Bachelier instituteur préscolaire »,

<http://www.condorcet.be/formations/le-bachelier-instituteur-prescolaire-de-la-categorie-pedagogique-de-la-haute-ecole-provinciale-de-hainaut-condorcet.html>

Huberman M., « La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession », Neuchâtel (Suisse), Delachaux & Niestlé, 1989.

Karsenti T. et al., «La formation des enseignants dans la francophonie. Diversités, défis, stratégies d'action », 2007, http://www.rifeff.org/pdf/Ouvrage_fef.pdf

McKinsey&Company, « Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants », septembre 2007,

http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How_the_Worlds_Best_Performing_fr_ench.pdf

Ministère de la Communauté française, « Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant la correspondance de grades académiques de master à finalité didactique avec les grades académiques visés dans les dispositions en matière de titres requis dans l'enseignement », M.B. 06-08-2007.

Ministère de la Communauté française, « Arrêté du Gouvernement de la Communauté française relatif à l'examen de maîtrise suffisante de la langue française pour l'accès aux épreuves de master à finalité didactique ou à l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur », M.B. 14-08-2007.

Ministère de la Communauté française, « Circulaire relative aux modalités de transmission du Plan individuel d'apprentissage (P.I.A.) », 28/11/2011,

http://www.enseignement.be/hosting/circulaires/upload/docs/4019_20111128_154403.pdf

Ministère de la Communauté française, « Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur », M.B. 22-02-2001.

Ministère de la Communauté française, « Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents », M.B. 19-01-2001.

Ministère de la Communauté française, « Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre », M.B. 23-09-1997.

Ministère de la Communauté française, « Décret fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes écoles », M.B. 01-09-1995.

Ministère de la Communauté française, « Modifications au décret relatif à la formation initiale des instituteurs et des régents », M.B. 20-07-2005.

Ministère de l'Éducation, Canada, « Bâtir un système national d'éducation pour le XXI^e siècle : L'expérience de Singapour », 2010,

http://www.edu.gov.on.ca/adele/Singapore_CaseStudy2010Fr.pdf

Université Libre de Bruxelles, Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Éducation, Section Interfacultaire de l'Agrégation, *Memento 2011-2012*,

<http://www.ulb.ac.be/facs/aess/img/mementoaess.pdf>