

*"Ce n'est pas parce que les choses sont difficiles que nous n'osons pas, c'est parce que nous n'osons pas qu'elles sont difficiles."*

**SENEQUE**

**Formation des enseignants**  
**Orientations générales.**

**Conseil de l'Education et de la Formation**  
**Conseil du 6 octobre 1995**

# TABLE DES MATIERES.

**Avertissement.**

**En préalable : Des précisions indispensables.**

**Introduction.**

## **Chapitre I. L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS.**

1. Malaise enseignant et identité professionnelle.
2. La professionnalisation du métier d'enseigner, premier véhicule de l'identité professionnelle.
3. Comment développer la professionnalisation, l'identité professionnelle, la mise en projet personnel ?

## **Chapitre II. LES OBJECTIFS DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS.**

- 1. Une formation au service des objectifs généraux de l'enseignement.**
- 2. Le profil de l'enseignant : les priorités.**
  - 2.1. Un professionnel doté de connaissances et de compétences techniques.
  - 2.2. Une personnalité équilibrée capable de relations avec les jeunes et les adultes.
  - 2.3. Un professionnel réfléchissant sur sa pratique et le système dans lequel il travaille.
- 3. Les objectifs particuliers de la Formation en cours de carrière.**
  - 3.1. Dans le domaine des compétences et des connaissances.
  - 3.2. Dans le domaine de la personne et de ses relations.
  - 3.3. Dans le domaine de la réflexivité.

## **Chapitre III. LES CONTENUS ET LES STRATEGIES DE LA FORMATION AU SERVICE DES OBJECTIFS.**

### **1. Les contenus à développer.**

- 1.1. Le développement des connaissances et des compétences d'un professionnel de l'apprentissage.
  - 1.1.1. Des connaissances disciplinaires.
  - 1.1.2. Des connaissances psychologiques.
  - 1.1.3. Des connaissances pédagogiques.
  - 1.1.4. Des connaissances relatives aux technologies nouvelles.
  - 1.1.5. Des compétences liées à la gestion des apprentissages sociaux et cognitifs.
- 1.2. Le développement de la personne.
- 1.3. Le développement d'un professionnel qui réfléchit sur sa pratique et le système dans lequel il travaille.
  - 1.3.1. Des connaissances relatives au système éducatif, son histoire et ses relations à l'environnement.
  - 1.3.2. Des compétences liées à l'approche réflexive du métier.

### **2. Les stratégies à utiliser.**

- 2.1. Quelques principes de base.
- 2.2. Des dispositifs.
- 2.3. L'organisation modulaire en unités capitalisables.

### **3. Les parts respectives de la Formation Initiale et de la Formation en cours de carrière.**

## **Chapitre IV. LES STRUCTURES DE FORMATION.**

### **1. En formation initiale.**

- 1.1. Les principes généraux.
- 1.2. L'organisation de la formation initiale, ses composantes.
- 1.3. Les passerelles.
- 1.4. L'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur.
- 1.5. Centre d'enseignement , centre de recherche en didactique.

### **2. Les structures et statuts de la formation en cours de carrière.**

- 2.1. Les principes généraux.
- 2.2. Le cadre organisationnel souhaitable.

## **Chapitre V. LES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS.**

### **1. En formation Initiale.**

- 1.1. Les professeurs.
- 1.2. Les maîtres de stage.

### **2. En formation en cours de carrière.**

## **Chapitre VI. LES ETUDIANTS.**

### **1. La problématique du recrutement.**

### **2. La participation des étudiants dans le cadre de leur formation.**

### **3. La reconnaissance et la valorisation des acquis.**

### **4. L'évaluation des qualités professionnelles.**

**EN CONCLUSION, UNE SYNTHÈSE ?**

**QUESTIONS A RESOUDRE ... ENCORE**

**REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.**

**GLOSSAIRE.**

**ANNEXES.**

**Annexe 1** (tableau): La formation initiale en Europe.

**Annexe 2** (tableaux): La formation continue post-initiale en Europe.

**Annexe 3** (tableau) : Part du budget consacré à la formation continue en Europe.

**Annexe 4 :La problématique de l'entrée dans la carrière.** Document de travail du groupe « Formation des enseignants ».

**Annexe 5 : Le profil du maître de stage**

**Annexe 6 : E. CREUTZ,** Vers une revalorisation qualitative de la fonction enseignante.

## AVERTISSEMENT

Après s'être déjà longuement penché sur la question de la formation des enseignants, le CEF a décidé de communiquer dans un premier temps aux autorités responsables ce qui constitue **la première étape de son étude**.

Celle-ci porte, comme son intitulé l'indique, sur **les orientations générales** de la formation initiale et en cours de carrière de tous les enseignants de la Maternelle au Supérieur.

Le CEF a voulu inscrire la formation dans une compréhension globale de la fonction enseignante et lui donner tout son sens au travers de celle-ci.

L'importance quantitative du document montre bien à quel point ces orientations sont précisées tout au long des pages.

Il n'empêche que le CEF a bien conscience des faiblesses d'un avis dont la concrétisation n'est pas ou peu abordée et qui ne fait qu'effleurer le problème de la formation à l'Enseignement technique et professionnel ainsi qu'à l'Enseignement spécial. Or ces aspects sont et restent une préoccupation essentielle à ses yeux: il poursuit donc le travail entamé dans ce sens.

**Des groupes de travail assortis d'experts préparent un avis complémentaire** qui fournira des éléments précis sur :

- \* les formations spécifiques : enseignement spécial, technique et professionnel, artistique...
- \* les pistes de mise en oeuvre d'une plus grande professionnalisation des enseignants autour de quelques grands axes :
  - l'unification de la formation initiale de tous les enseignants,
  - la réforme de la charge des enseignants en y incluant la formation continuée,
  - la généralisation de formations complémentaires valorisantes et valorisables,
  - la formation des formateurs de formateurs.

Ce document évoque **une situation idéale** mais les membres du CEF sont bien conscients des problèmes posés par les contraintes de la réalité actuelle. En particulier, ils n'oublient pas **les aspects budgétaires de leurs propositions**: ils en estimeront particulièrement **l'impact dans la concrétisation des orientations générales**.

Ils tiennent cependant à souligner dès à présent qu'**un certain nombre de mesures préconisées** dans ce premier document **sont réalisables à court terme sans aucun investissement budgétaire supplémentaire**.

## **En préalable: des précisions indispensables**

### **Les articulations en Formation Continue : concepts et conceptions.**

#### **La terminologie.**

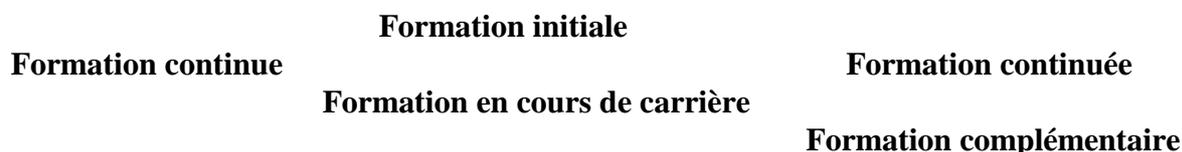
**La Formation continue** : ce terme comprend normalement toute la stratégie de formation et inclut donc formation initiale, continuée et complémentaire.

**La Formation initiale** : celle qui fournit le diplôme d'aptitude à l'enseignement.

**La Formation en cours de carrière** : comme son nom l'indique couvre tout le champ des formations réalisées pendant les années d'activité professionnelle. Elle comporte deux types de formation :

- **La Formation continuée** : celle qui devrait concerner tous les enseignants en incluant l'actualisation et le perfectionnement des compétences disciplinaires, didactiques et pédagogiques nécessaires à l'exercice du métier.
- **La Formation complémentaire** : celle qui est proposée à des enseignants volontaires et qui leur fournit une spécialisation ou une requalification personnelle, entre autres en vue de l'accès à des promotions dans le métier ou à des changements d'orientation.

L'articulation se présente donc suivant le schéma ci-dessous :



### **Les importances relatives des étapes de la Formation Continue.**

Les différentes étapes de la formation sont à nos yeux également importantes, tant la formation initiale que la formation en cours de carrière, étroitement imbriquées l'une dans l'autre.

Nous voulons toutefois attirer l'attention du lecteur sur le rôle essentiel de la formation en cours de carrière par les deux citations suivantes :

"On dénonce aujourd'hui l'utopie formatrice parce qu'on sait que, quelle que soit la formation initiale reçue, le choc du terrain "mange la formation"; (Vaniscotte,1993).

"... la formation continue est un des leviers importants pour accélérer le processus de professionnalisation" (Perrenoud, 1994).

## INTRODUCTION.

En démontrant leur volonté de participer de manière concrète et dynamique au devenir de notre système éducatif, les **étudiants** récemment - mais avant eux les enseignants et les parents - ont mis l'accent sur plusieurs problèmes cruciaux, notamment des éléments d'**insatisfaction**.

L'explication de ce malaise dépasse largement l'objet de notre travail et nécessiterait qu'on l'analyse en profondeur ainsi que le laissent entendre, en 1992, les conclusions de la Radioscopie de l'Enseignement en Communauté française de Belgique (cf. chapitre "L'identité professionnelle").

Néanmoins, cet aspect important doit être pris en considération dans le problème qui nous préoccupe, celui de la formation des enseignants, initiale ou en cours de carrière : aucune amélioration du cadre structurel et institutionnel, aucune réforme en profondeur ne déboucheront sur des résultats positifs si l'on ne trouve pas des solutions efficaces susceptibles de modifier la perception de la fonction enseignante dans notre société actuelle.

Comme tout le secteur non marchand, le monde éducatif ne peut pas être régi par la simple vision de perspectives à court terme qui oriente souvent les décideurs politiques : **l'urgence se fait sentir de donner un nouveau sens à l'Ecole, à ses missions et à ses orientations et donc au rôle et à la formation de ses agents.**

Même si différentes enquêtes réalisées tant auprès des enseignés que des enseignants révèlent une image positive de l'Ecole dans le chef de ses différents acteurs, l'enquête effectuée à l'initiative du Conseil de la jeunesse, à la demande du Ministre Elio DI RUPO, a débouché sur un constat attristant.

D'après "le tableau plus que mitigé, pour ne pas dire négatif", dressé par les élèves consultés, "le jeune ne voit plus dans l'école qu'un passage obligé et non un lieu d'apprentissage et de vie. (...) Ce malaise a été exprimé d'ailleurs en termes à peine différents par les enseignants eux-mêmes.

Or l'école, parce qu'elle est le premier lieu, hors de sa famille, où l'enfant doit composer avec l'extérieur, un lieu où les rôles se répartissent de manière complexe, un lieu où éclatent les différences entre les individus, l'école est un merveilleux terrain d'apprentissage.

Loin d'être une démocratie, elle n'en représente pas moins un formidable espace pour découvrir les mécanismes de la vie de groupe et se familiariser de manière pratique avec les notions de règle, de compromis, de tolérance, d'ouverture, de solidarité et de bien commun. Il apparaît, en tout cas, que c'est à l'âge de la scolarité que se déterminent les attitudes de chacun à l'égard de la vie sociale. C'est pourquoi le CJEF rappelle qu'à ses yeux **la réforme de l'enseignement est bien un enjeu de la société**" (...).

**En fait, les mutations profondes dont notre monde et notre société sont le théâtre placent l'enseignement devant des défis nouveaux et difficiles dont il doit triompher.**

Parmi les changements fondamentaux dont l'Ecole doit assumer les conséquences, certains la touchent directement : l'explosion des connaissances, la modification du rapport à ces connaissances, l'évolution et l'impact social des nouvelles technologies, la médiatisation de la culture, l'importance accordée à des compétences d'autonomie, de créativité, de réflexivité et de communication...

D'autres modifications sociétales obligent l'Ecole à reconsidérer ses missions et à les élargir, ce qui ajoute à la complexité de sa tâche :

- la nouvelle répartition du travail et l'évolution de la famille qui réclament de la part de l'Ecole un investissement de plus en plus important en matière d'accueil et d'éducation,
- la diversification et l'accroissement des besoins d'une population scolaire de plus en plus déconnectée de la culture traditionnellement véhiculée par l'Ecole...

**S'il est essentiel de rendre un sens à l'Ecole, qui peut, mieux que personne, oeuvrer dans ce but, sinon les enseignants eux-mêmes ? Mais pour cela, il est urgent que leur parviennent les signes visibles de la reconnaissance de la mission prépondérante qu'ils peuvent jouer, par leur action éducative, dans cette société en perpétuelle évolution.** Sans cette reconnaissance, non seulement beaucoup d'entre eux n'en prendront pas eux-mêmes conscience, mais on risque de voir se décourager tous ceux qui en sont convaincus et qui y travaillent dans l'anonymat le plus complet et dans des conditions souvent difficiles. En effet, l'identité personnelle de l'enseignant se construit à partir de l'image positive qu'il a de lui-même grâce à la reconnaissance dont il jouit à l'intérieur de l'établissement de la part de tous les acteurs (parents, chefs d'établissement, collègues) et à l'extérieur, de la part d'une opinion publique consciente de sa contribution inévitable à la construction d'un monde meilleur. Malheureusement, la massification et la banalisation du métier ont favorisé sa dévalorisation, tandis que, paradoxalement, augmentaient les exigences relatives aux multiples rôles qu'on voudrait assigner aux enseignants alors qu'ils n'y sont pas nécessairement préparés: on leur demande d'être techniciens de l'apprentissage, méthodologistes, pédagogues, psycho-sociologues... s'adaptant à tous les contextes et publics dans une démarche créative et autonome.

Comme le met en évidence le rapport de la Fondation Roi Baudouin (L'école n'est pas toute seule, 1994) :

"C'est l'enseignant qui se trouve face à la classe, non l'expert en pédagogie, le planificateur, le parent attentif ni le ministre responsable; l'enseignant est à la fois en première ligne, dans certains cas sur la ligne de front, et au point d'aboutissement de tous les projets et bonnes intentions. L'expérience nous apprend qu'il ne suffit pas de prescrire soigneusement ce que les enseignants doivent faire pour exécuter un projet, aussi bon soit-il. Les objectifs que l'on cherche à atteindre par le biais de l'enseignement ne peuvent être atteints simplement par une énumération des tâches des enseignants, ni par une spécification de la manière dont ces tâches doivent être accomplies. Bref, l'enseignant n'est pas un pouvoir exécutif mais un créateur".

D'énormes potentialités sont à l'oeuvre dans les écoles mais pour permettre à des enseignants épanouis et dynamiques de donner leur plein rendement, d'une part la société

civile et d'autre part le pouvoir politique - au travers des réformes dont celle de la formation continue - ont aussi leur rôle à jouer.

**Une réforme en profondeur de la formation des enseignants - pas un simple bricolage de forme - pourrait être considérée comme un signe de la volonté de développer une véritable revalorisation sociale de la fonction.**

## **Chapitre 1 - L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS.**

### **Préalable.**

Avant d'entrer dans les aspects spécifiques de la formation, il paraît indispensable de parler de **la personne de l'enseignant** : qu'est-ce que notre société offre à ses enseignants pour qu'ils puissent se réaliser en tant que personne dans leur profession.

PH. JONNAERT (1993), tout en reconnaissant l'importance du travail accompli par divers organes responsables, dont le CEF, s'insurge devant les réponses offertes jusqu'à présent au **malaise des enseignants** " Plutôt que d'affronter le problème tel qu'il est exprimé par les acteurs eux-mêmes ("nous avons mal à notre profession "), les décideurs politiques et les responsables de l'éducation ont mis beaucoup de soin à traiter des problèmes connexes : des réformes de structures de l'enseignement..., des réformes de contenus de l'enseignement..., des réformes de méthodes de l'enseignement ...lorsqu'il (l'enseignant) souhaite qu'on parle de lui, on lui répond en parlant de l'élève."

### **Pourquoi parler d'identité professionnelle dans le cadre de la formation des enseignants ?**

Ce n'est qu'au travers de la perspective d'une identité professionnelle reconnue que l'enseignant pourra **se mettre en projet à l'intérieur de sa profession et s'y épanouir**, pour le plus grand bénéfice des élèves.

## 1. MALAISE ENSEIGNANT ET IDENTITE PROFESSIONNELLE.

Selon la Radioscopie de l'Enseignement en Communauté Française de Belgique (1992), le malaise des enseignants, manifeste aujourd'hui, est dû à la "**difficulté** qu'ils éprouvent **de se construire une identité professionnelle** :

« L'extension du nombre d'enseignants s'est accompagnée d'une banalisation du métier : les personnes qui exercent le métier sont reléguées dans un relatif anonymat et condamnées à une carrière plane <sup>1</sup>. En outre, beaucoup de parents et d'élèves entretiennent avec eux une relation utilitariste. De plus en plus déçus, trop d'enseignants deviennent formalistes et utilitaristes, notamment en scindant sphère privée et sphère professionnelle <sup>2</sup>. Il semble impératif de prendre en compte la demande de revalorisation sociale dont, par contre, les modalités ne sont pas évidentes.(...). »

**La formation doit être revue, pas seulement à partir de la didactique et de la pédagogie <sup>3</sup> mais aussi à partir d'un questionnement philosophique et sociologique.**

D'autres intervenants ont analysé le malaise des enseignants. Ils l'attribuent :

- au statut social, aux conditions de travail, à la formation, au type de recrutement des candidats à la fonction;
- à une absence de définition de la profession, à la carrière plane et à l'enfermement dans des tâches identiques pendant 20-30 ans;
- à l'imprécision de la tâche (remède : donner aux enseignants une perception plus claire de ce qu'on attend vraiment d'eux);
- aux options politiques contradictoires;
- à la monotonie de la carrière;
- à la rémunération (une rémunération plus élevée ne ferait pas disparaître le mécontentement mais serait stimulante);
- à la composante relationnelle à l'intérieur de l'établissement,
- au style de management, à la gestion des ressources humaines à l'intérieur des établissements (remède : associer les enseignants à la prise de décisions, reconnaître l'importance du rôle des chefs d'école et du soutien administratif). (Rapport de l'OCDE 1991, pp. 330,334).

## 2. LA PROFESSIONNALISATION DU METIER D'ENSEIGNER, PREMIER VEHICULE DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE.

---

<sup>1</sup> Carrière plane : à entendre, ici dans l'acception commune des termes et non dans leur acception spécialisée en matière budgétaire.

<sup>2</sup> Sphère privée et sphère professionnelle : notion à dissocier de celle de « personne-fonction » : la confusion personne-fonction chez l'enseignant est quant à elle préjudiciable pour tous les acteurs de la relation pédagogique. (J. DONNAY, Colloque ADMEE, 1994).

<sup>3</sup> La formation disciplinaire est également un paramètre essentiel sur lequel doit s'articuler la formation didactique.

Tous les auteurs ou organismes consultés considèrent que les enseignants doivent être - ou devenir - des "**professionnels de l'apprentissage**".

Que recouvre aujourd'hui le concept « Professionnalisation » du métier d'enseigner ?  
En se basant sur la littérature pédagogique actuelle, on peut souligner les caractères suivants que nous appellerons : « **axes de la professionnalisation** » :

- l'expertise dans les **savoirs** et dans leur transmission, l'expertise en démarches et en techniques pédagogiques, l'acquisition et la mise à jour constante des savoirs et compétences;
- la mise en projet de la **personne** dans son métier, le développement d'une identité personnelle claire (s'alimentant à une culture intellectuelle commune à la profession), le sens des responsabilités et la capacité d'assumer les risques, la gestion des phénomènes **relationnels**, le travail d'équipe en collaboration avec divers partenaires, la prise de distance par rapport au rôle;
- la capacité de résoudre des problèmes complexes et variés par ses propres moyens en référence à des objectifs et à une éthique, l'action menée en **praticien réfléchi et innovateur**, la sensibilité aux résultats de la recherche et la mise en oeuvre de démarches de recherche<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> D'après ALTET M. (1992), BANCEL (1989), DEVELAY (1994), PERRENOUD (1994), TROUSSON (1992), VANISCOTTE (1992).

### 3. COMMENT DEVELOPPER LA PROFESSIONNALISATION, L'IDENTITE PROFESSIONNELLE, LA MISE EN PROJET PERSONNEL ?

Divers moyens spécifiques au service de la professionnalisation et de l'identité professionnelle sont évoqués. Sans vouloir être exhaustif, nous en citerons quelques-uns particulièrement récurrents :

- L'accès par la formation à un **haut niveau de qualification** pédagogique et disciplinaire.
- **L'unification de la formation** (avec parties de formation commune et parties spécifiques) permettrait de développer un "sentiment d'appartenance à une profession partageant des questions comparables" (Develay 1994).
- De plus cette unification est présentée par beaucoup comme nécessaire pour supprimer la hiérarchisation injuste des fonctions enseignantes.
- Le vecteur "**Recherche**" est un facteur souvent souligné :
  - Pour Ph. Meirieu (1988), la spécificité professionnelle des enseignants est plus large encore : "véritables acteurs sociaux, gestionnaires de l'apprentissage, enserrés certes dans des contraintes mais disposant d'une entrée spécifique dans les systèmes complexes que constituent nos sociétés, et par laquelle ils peuvent agir sur elles". Formation initiale et continuée devraient réaliser cette professionnalisation en se fixant comme objectif "la constitution d'équipes de praticiens-chercheurs".
  - Pour A. PROST (1985) plutôt que d'allonger les études, "mieux vaudrait développer une compétence spécifique et faire des enseignants de vrais professionnels de l'enseignement. **La recherche sur le métier** peut contribuer à cette valorisation professionnelle des enseignants en leur donnant une compétence méthodologique ignorée du profane, même savant, même diplômé".
- Une **motivation** renforcée :
  - Le développement professionnel passe également par la valorisation de l'enseignant au travers d'un **plan de carrière ou plutôt par des perspectives de diversification du métier.**  
Il faut fournir à l'enseignant des issues à une activité professionnelle vécue par certains comme trop répétitive et monotone.  
C'est dans la formation continuée et par la valorisation de l'acquis expérientiel que ces issues se créeront.  
Dès la formation initiale, le candidat enseignant devrait voir se profiler des perspectives de progression, de changement à l'intérieur de la profession.
  - L'établissement de réseaux de relations entre enseignants, **la collégialité et la convivialité au quotidien** donneraient au métier un visage plus attrayant certes, mais aussi plus professionnel.

## Chapitre 2 - LES OBJECTIFS DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS.

### 1. UNE FORMATION AU SERVICE DES OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ENSEIGNEMENT.

Quels enseignants faut-il former ?

**L'enseignant professionnel autonome et responsable agira en fonction d'objectifs généraux et de principes éthiques, en réponse à la demande sociale et institutionnelle.**

"La formation doit préparer à respecter les cahiers des charges fixés par les organisations scolaires tout autant qu'à faire évoluer le métier vers davantage d'autonomie et de responsabilité. On visera donc à **former des professionnels capables de penser et d'agir de façon autonome et responsable** à partir d'objectifs généraux et de principes éthiques aussi bien que de tenir compte de la définition sociale et institutionnelle des finalités et des modalités de l'enseignement" (Perrenoud, 1994, La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant).

*En Belgique, ce sont les objectifs généraux de l'enseignement définis par le CEF qui sont la référence.*

**Pour mémoire :**

- *L'enseignement doit promouvoir le développement de la personne de chacun des élèves.*
- *L'enseignement, en amenant les jeunes à construire leur savoir, doit les conduire à prendre une place active dans la vie économique.*
- *L'enseignement doit amener les jeunes à être des citoyens responsables dans une société libre.*

Nous pouvons considérer que ces objectifs, qui devraient être poursuivis simultanément cernent les 3 pôles de la mission de l'école :

- humaniste
- utilitaire et fonctionnel
- social.

Sans vouloir établir un parallélisme trop étroit, on peut voir apparaître une convergence entre ces 3 objectifs et les axes de la professionnalisation des enseignants (voir p. 9) :

- le développement de personnalités équilibrées renvoie plutôt au pôle humaniste;
- l'expertise dans les domaines disciplinaires et pédagogiques est en rapport étroit avec le pôle utilitaire et fonctionnel;

—la réflexion éthique sur le système et le positionnement comme agent de changement correspondraient au pôle social.

Nous faisons l'hypothèse qu'en adaptant - au travers de la formation - le profil de l'enseignant aux exigences de la professionnalisation, nous le rendrons capable de poursuivre dans sa relation éducative les objectifs définis par le CEF

**Ces objectifs supposent de multiples rôles et un profil beaucoup plus large que celui qui a répondu pendant très longtemps aux attentes de la société.**

**La formation devra donc s'inscrire dans le courant résolument novateur et utiliser de nouveaux moyens pour atteindre les objectifs évoqués.**

## **2. LE PROFIL DE L'ENSEIGNANT : LES PRIORITES.**

**2.1. Un professionnel doté de connaissances et de compétences techniques** lui permettant de gérer efficacement les apprentissages en situation scolaire.

**2.1.1. Une maîtrise des disciplines à enseigner** avec un rapport critique et autonome aux savoirs (réflexion épistémologique).

La maîtrise des contenus reste le passage obligé de toute démarche d'enseignement-apprentissage. La place essentielle à réserver aux disciplines doit être soulignée.

De nombreuses critiques ont été formulées à l'égard d'une certaine formation pédagogique qui, mettant l'accent sur les procédures (les compétences transversales), entraînerait une "dilution de l'objet culturel à enseigner" (Develay, 1992). Hannah Arendt, dans son ouvrage "La crise de la culture" (Between past and future), en 54, agitait déjà la sonnette d'alarme aux USA.

Il ne s'agit donc pas ici d'évacuer les connaissances au profit des compétences.

Un auteur comme Ph. Meirieu, qui a tellement mis l'accent sur les démarches d'apprentissage à développer, proclame au premier point de ce qu'il dit être sa « doctrine » : « Nul ne doit être privé de l'accès à la culture qui, seule, lui permet de penser le monde et de se penser dans le monde » (Meirieu, 1993).

Les stratégies ne peuvent être travaillées à aucun niveau d'enseignement sans s'appuyer sur des connaissances "L'élève doit avoir en mémoire à long terme des connaissances qui lui permettent d'établir des liens avec les nouvelles informations qui lui sont fournies, sinon il ne peut les traiter de façon significative."(Tardif, 1992)

Connaissances et compétences se construisent en interrelation : sans connaissances préalables, les compétences ne se construisent pas mais par ailleurs, les compétences transversales acquises serviront à l'élaboration de nouveaux savoirs. Marc Romainville (FUNDP, 1994) s'élève contre la pratique des disciplines "prétextes" tout comme cette mode qui sacrifierait les contenus aux compétences transversales. Il souligne la nécessité d'une base de connaissances riches et structurées.

"Il est parfois plus efficace de fournir aux élèves des connaissances préalables spécifiques que de les entraîner à des démarches ...Les stratégies, les démarches

d'apprentissage sont beaucoup plus spécifiques aux matières que ce que l'on a cru" même si, heureusement, il existe des compétences exportables d'un domaine à un autre. Dans la formation des enseignants, oublier les contenus disciplinaires au profit de la méthodologie constituerait une grave erreur puisque c'est la compréhension profonde du savoir à transmettre qui permettra de déterminer les meilleures stratégies d'apprentissage: "Dans tous les cas, l'épistémologie scolaire montre que ce n'est pas "plus je m'occuperai de l'élève, plus je saurai comment lui enseigner", c'est "plus je m'intéresserai au savoir et plus je saurai quoi" et aussi en partie comment enseigner" (Develay, 1992).

Nous concluons avec Britt-Mari Barth : "En effet, il ne s'agit pas de situer la fonction enseignante au niveau des savoirs à transmettre ou à celui de la transmission elle-même, avec tout ce que cela comporte; les deux fonctions se complètent : l'une est le moyen de valoriser l'autre. Toutefois, l'enseignant devrait être autant un spécialiste de la transmission du savoir que du savoir lui-même" (1993).

### **2.1.2. Les compétences didactiques : l'incitation à la curiosité intellectuelle, à l'apprentissage et à la construction des connaissances.**

Grâce à la qualité de son contact avec les élèves, l'enseignant doit être capable de provoquer le déclic indispensable qui déclenche l'envie d'apprendre et d'accéder à la connaissance.

Cela suppose :

— **un souci prioritaire de donner du sens à toutes les activités pratiquées avec les élèves.**

Si le but est de "former les adultes de demain" responsables de leurs actes et capables d'assumer des rôles choisis en connaissance de cause, il est impensable de travailler avec des jeunes, si petits soient-ils, en ne les considérant pas comme une partie prenante qu'on respecte et à qui on explique les tenants et les aboutissants en lui laissant des initiatives et en préservant précieusement une créativité nécessairement enrichissante.

— **Le souci de mener les élèves vers une appropriation active des savoirs et des savoir-faire.**

— **Le souci constant d'une adéquation des méthodes et de la didactique aux publics concernés et aux objectifs visés.**

« La question est de construire une formation professionnelle où, à chaque instant, les préoccupations disciplinaires et les préoccupations pédagogiques s'interpénètrent, où l'on ne parle pas de l'enfant en général mais d'enfants rencontrés en stage et qui n'étaient pas capables de comprendre les consignes, d'enfants précis observés dans une situation précise, d'adolescents auxquels on s'est affronté et dont on n'a pas réussi à obtenir une parole en réponse à nos questions". (Meirieu, 1993).

« Se centrer sur l'apprenant, c'est s'intéresser à ses processus d'apprentissage, ses modes d'appropriation de la connaissance, ses acquis, l'usage qu'il peut faire de ses connaissances» (Perrenoud 1994).

### **2.1.3. Des outils intellectuels :**

— des compétences d'observation, d'analyse de situations.

Plus l'élève est jeune, plus l'observation pratiquée par l'enseignant doit être affinée en vue d'une détection précoce des origines des difficultés rencontrées dans les apprentissages, d'un recours rapide à des personnes ressources et/ou à des stratégies de remédiation, d'une exploitation des erreurs pour mieux rebondir dans une spirale de réussite que l'évaluation sous toutes ses formes s'efforcera de maintenir.

— des compétences d'analyse critique en vue de former des citoyens lucides.

## **2.2. Une personnalité équilibrée capable de relations avec les jeunes et les adultes.**

### **2.2.1. Les compétences relationnelles de l'enseignant.**

— **le contact avec les élèves.**

**Créer le contact** ne se borne pas à signifier qu'il faut créer un bon climat propice au dialogue et à l'interaction : ce mot suppose qu'au-delà de l'ambiance de classe se crée une réelle communication des connaissances, de l'analyse des difficultés et des pistes de solution aux problèmes rencontrés, un échange des cultures inter-générationnelles ... (par exemple, s'il veut susciter le goût de la lecture chez des élèves réticents ou mauvais lecteurs, le professeur de français ne réussira que s'il connaît la littérature de jeunesse et provoque des échanges sur le sujet).

« Si beaucoup d'enseignants rencontrent de terribles difficultés, c'est qu'ils n'ont jamais appris à parler aux jeunes auxquels ils sont confrontés : il ne se passe rien entre eux qui permette la moindre interaction, les deux univers restent totalement étrangers l'un à l'autre ». (MEIRIEU, 1993).

— **le contact avec les collègues par le biais d'échanges professionnels constructifs interdisciplinaires, horizontaux et verticaux, dans une perspective de travail**

**d'équipe** : plusieurs éclairages différents contribuent au recentrage sur l'intérêt de l'élève et à une saine autocritique.

"On ne découvre jamais mieux ses spécificités que quand on se trouve en situation de travail avec des personnes qui ont d'autres objets de préoccupation que les vôtres". (MEIRIEU, 1993).

— **le contact avec la "hiérarchie" de façon à transformer une relation souvent infantilisante en un véritable partenariat professionnel.**

(Ceci suppose une volonté de part et d'autre).

— **le contact avec les parents vu sous l'angle d'une collaboration efficace** ayant pour objectif l'évolution positive de l'élève.

— **le contact avec les milieux culturels et socio-professionnels extérieurs à l'école** - d'autres acteurs assurant le relais - de façon à éviter le repli frileux et sécurisant sur un monde connu et à s'ouvrir à la société dans laquelle devront s'intégrer les jeunes qu'il forme.

### **2.2.2. Le développement de qualités personnelles : une personnalité autonome, une mentalité positive alimentée par un enthousiasme et un dynamisme lucides, un esprit créatif et enclin aux initiatives, un souci constant de remise en question, une confiance dans les jeunes qu'il forme.**

Quel que soit leur âge, les jeunes ont besoin de se projeter dans une image stimulante du monde adulte auquel ils aspirent (même s'ils le rejettent parfois).

Une pédagogie tournée vers l'avenir et le progrès n'est pas compatible avec des tendances routinières, un attachement excessif aux traditions ni avec une attitude négative ou défaitiste. L'enseignant doit essentiellement se préoccuper de construire, quelle que soit la situation de départ à laquelle il est confronté.

## **2.3. Un professionnel réfléchissant sur sa pratique et le système dans lequel il travaille.**

### **2.3.1. Des compétences d'observation, d'analyse et d'évaluation.**

Cf. point II.1.3. adapté ici au système et non plus à l'élève.

### **2.3.2. L'analyse réflexive sur sa discipline et sa pratique.**

La volonté de remise en question et d'amélioration des pratiques incite à s'intéresser à la recherche, à en utiliser les résultats, à y participer en construisant des outils nouveaux et

plus performants et à la nourrir d'une expérience de praticien rodé à manier le concret et à l'analyser à l'aide de référents théoriques.

Tout naturellement, le développement de nouveaux besoins induit la demande d'une formation continuée efficace.

### **2.3.3. La participation active et réfléchie au système éducatif dans lequel il travaille en vue de former des citoyens critiques aspirant à une société meilleure.**

### **2.3.4. L'intégration d'une composante éthique à la pratique quotidienne.**

"Enseigner, c'est concilier les objectifs de l'institution, ses propres valeurs et les projets de l'élève; c'est respecter en tout temps la liberté de conscience et d'expression, l'identité, la sphère privée, les valeurs de l'élève et de ses proches; c'est renoncer à toute stratégie d'enseignement, aussi "efficace" soit-elle, qui menacerait l'intégrité et le développement de personnes. La formation donnera une dimension éthique aux compétences et l'intégrera au fonctionnement en situation". (Perrenoud, 1994, idem).

## **3. LES OBJECTIFS PARTICULIERS DE LA FORMATION EN COURS DE CARRIERE.**

Toute la formation continue (initiale, continuée complémentaire) devrait tendre vers le profil de l'enseignant tel qu'il vient d'être évoqué dans ses priorités.

Cependant, la formation en cours de carrière a ses spécificités compte tenu de l'étendue de l'expérience dont jouissent alors les praticiens.

L'accent va donc être mis sur les objectifs qui peuvent le mieux profiter de l'expérience acquise.

### **3.1. Dans le domaine des compétences et des connaissances.**

\* l'adaptation, la mise à jour et le perfectionnement des compétences par l'appropriation de nouveaux concepts et outils :

— en fonction de l'évolution des savoirs disciplinaires, des connaissances sur le développement intellectuel, des didactiques, des techniques et des processus d'apprentissage...,

— en fonction des grandes réformes de l'enseignement pour la réussite desquelles est mis en place un accompagnement pédagogique,

— en fonction de demandes émanant des équipes éducatives.

### **3.2. Dans le domaine de la personne et de ses relations.**

- \* **La poursuite de la construction d'une identité professionnelle** par des modules ou démarches de formation centrés soit sur la personne et ses problèmes existentiels, soit sur d'autres aspects moins délicats comme le fonctionnement des établissements, du travail en équipe, l'évolution du système éducatif, l'image des enseignants dans la société, la relation avec les collègues et les parents, l'influence des hiérarchies et l'évaluation des enseignants.
- \* **L'entraînement à la coopération professionnelle** pour dépasser les individualismes et inciter à un travail collectif constructif dans un esprit de respect mutuel et de mise en valeur des compétences.
- \* **L'ouverture à des possibilités de promotion, de mobilité ou de reconversion professionnelles.**  
**La professionnalisation des métiers cadres** : chefs d'établissement, inspecteurs, proviseurs.
- \* **L'accès à des spécialisations.**

### **3.3. Dans le domaine de la réflexivité.**

- \* **Le soutien à des innovations pédagogiques émanant de la base**, notamment l'accompagnement des projets d'établissements, selon diverses modalités mais de préférence avec intervention des formateurs au sein même des écoles à partir des besoins exprimés, de leur analyse et grâce à une réflexion commune.
- \* **La contribution à la construction d'une éthique**, en travaillant sur des cas concrets, en généralisant le questionnement, au sein même de la pratique quotidienne, soutenu par des analyses sociologiques, psychologiques, philosophiques.

## **Chapitre 3 - LES CONTENUS ET LES STRATEGIES DE LA FORMATION AU SERVICE DES OBJECTIFS.**

### **Esprit général de la formation**

- 1. Procurer un haut niveau de qualification pédagogique et disciplinaire**
- 2. Contribuer à l'élaboration et au développement d'un projet personnel de l'apprenant.**
- 3. Créer chez l'apprenant une aptitude durable (habitus selon Bourdieu) à construire son savoir au départ de sa pratique et de sa réflexion sur celle-ci : assurer l'articulation théorie-pratique, développer une attitude de recherche et d'innovation.**
- 4. Développer la culture de travail en partenariat.**

### **1. LES CONTENUS A DEVELOPPER.**

*Pour former le professionnel défini ci-dessus, et pour chaque composante du profil, la formation visera à développer des connaissances théoriques (notions, concepts, modèles et théories) et des compétences liées au « comment faire », au « quand » et au « pourquoi » en vue notamment de favoriser la relation théorie-pratique <sup>5</sup>.*

#### **1.1. Le développement des connaissances et des compétences d'un professionnel de l'apprentissage.**

##### **1.1.1. Des connaissances disciplinaires.**

- \* - les savoirs théoriques , la connaissance de concepts, de règles, de lois, de principes, de références, particulièrement dans les domaines que le professionnel enseignera <sup>6</sup>;
- leur sens (liens actuels et historiques avec les contextes culturels, économiques et sociaux);
- leur dimension épistémologique;

---

<sup>5</sup> En termes techniques : des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales, des connaissances stratégiques ou conditionnelles

<sup>6</sup> M. Develay (1992) considère quatre types de connaissances déclaratives (de l'ordre du discours, du savoir théorique) à développer à l'intérieur d'une discipline :

- la distinction fait/notion;
- le champ notionnel ou trame notionnelle (ensemble de notions qui mises ensemble donnent un sens à celles que l'on souhaite enseigner);
- le registre de conceptualisation d'une notion (son adaptation au niveau de maturité de l'apprenant);
- les concepts intégrateurs ( les notions au pouvoir explicatif le plus englobant).

- leurs liens transdisciplinaires.

\* - les méthodes, techniques et procédures qui permettent de construire ces savoirs.

### **1.1.2. Des connaissances psychologiques** (développement ordinaire, développement perturbé).

— psychologie générale : théories de la personnalité, théories de la communication, théorie de la relation;

— psychologie génétique : développement sensori-moteur, socio-affectif, cognitif;

— application de ces connaissances à la situation scolaire (comprendre l'apprenant sous toutes ses facettes et les conséquences sur la gestion du groupe).

### **1.1.3. Des connaissances pédagogiques.**

— théories de l'apprentissage et de la motivation;

— définition des objectifs, des fonctions et des qualités de l'évaluation;

— inventaire des modèles de gestion des situations d'enseignement-apprentissage;

— différenciation pédagogique : les fondements psycho-pédagogiques, les outils;

— interdisciplinarité, transdisciplinarité;

— ressources didactiques.

### **1.1.4. Des connaissances relatives aux technologies nouvelles.**

— connaissance des technologies de l'information;

— leurs enjeux sociaux et culturels, leur efficacité technique;

— analyse critique de leur utilisation;

— capacité d'utiliser avec efficacité et pertinence les instruments technologiques.

### **1.1.5. Des compétences liées à la gestion des apprentissages sociaux et cognitifs.**

Les contenus seront abordés dans leurs aspects généraux et en fonction des contextes variés et des publics ciblés ( enseignement fondamental et secondaire ordinaire, enseignement spécial, enseignement général, enseignement technique et professionnel, enseignement supérieur universitaire et non universitaire, promotion sociale, enseignement à horaire réduit, enseignement à distance etc ... ) :

— analyse des séquences didactiques : l'analyse didactique se caractérise par la mise en relation du "triplet didactique" (Jonnaert, 1988) : le pôle du savoir, le pôle de l'enseigné et celui de l'enseignant.

— construction des séquences didactiques :

- préparation des situations d'apprentissage en fonction d'objectifs donnés et de publics déterminés,
- transposition didactique : sélection, organisation des savoirs,

- justification de ses choix pédagogiques,
- régulation et évaluation des actions pédagogiques;
- intégration de l'action pédagogique dans des projets (d'équipes, d'établissements...);
- planification de l'action.

## **1.2. Le développement de la personne.**

Approche psychologique et philosophique , réflexion éthique.

Connaissance de soi : en tant que personne ,  
en tant qu'enseignant (représentations, conceptions du rôle...).

Développement de la relation - communication : phénomènes de groupe, travail d'équipe, partenariat, relation d'adultes, gestion des conflits, traitement de la résistance au changement, auto-évaluation... .

## **1.3. Le développement d'un professionnel qui réfléchit sur sa pratique et le système dans lequel il travaille.**

### **1.3.1. Des connaissances relatives au système éducatif, son histoire et ses relations à l'environnement :**

- éduquer et enseigner pourquoi ?
- dimension sociale du métier :
  - les partenaires de l'école : parents, PMS, travailleurs sociaux, acteurs culturels...;
  - la connaissance du tissu social: l'univers des jeunes, le multiculturalisme, les enfants et familles en "souffrance" ou groupes à risques (handicaps socio-culturels, maltraitance, handicaps physiques et mentaux ...);
  - les ruptures entre l'école et les cultures populaires;
- l'analyse institutionnelle de l'école : dimension politique et historique, macro et micro-organisation, les enjeux sociétaux des pratiques;
- analyse du système avec outils historiques et comparatifs;
- connaissance de la législation scolaire;
- la relation entre l'école et la société évolutive qui l'entoure.

### **1.3.2. Des compétences liées à l'approche réflexive du métier.**

Les compétences décrites sous I.1.5. impliquent déjà la réflexion sur les pratiques et l'apprentissage du métier au travers de cette réflexion.

Il s'agit ici plus particulièrement des compétences de réflexion et d'action sur le système :

- prendre conscience du contexte social et de son évolution;
- participer à l'action éducative dans l'ensemble du système éducatif;
- collaborer avec les autres partenaires du système éducatif (parents, CPMS, acteurs socio-culturels) et servir de relais vers des spécialistes;
- être agent de changement social;
- participer de manière critique et constructive à l'évolution positive du système éducatif.

## **N.B. DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES TRANSVERSALES**

Les compétences transversales seront travaillées au cours des démarches portant sur les points I.1., I.2. et I.3. ci-dessus.

objectif : développer des processus d'auto-formation ("apprendre à apprendre")

- réflexion sur les valeurs,
- analyse, argumentation, synthèse, anticipation,
- méthode scientifique et expérimentale,
- interdisciplinarité, transdisciplinarité, approche systémique,
- créativité par des modes d'expression variés,
- gestion du temps,
- construction d'outils : expression orale et écrite, traitement de l'information, prise de notes, dépouillement bibliographique,
- curiosité intellectuelle devant d'autres phénomènes culturels que l'école,
- ouverture sur le monde extérieur, l'école et l'entreprise...,

etc...

## **2. LES STRATEGIES A UTILISER.**

### **2.1. Quelques principes de base.**

— **L'isomorphisme :**

faire vivre aux étudiants les pratiques qu'il leur est demandé d'adopter

— **L'articulation THEORIE-PRACTIQUE dans une approche réflexive**

volet pratique : observation, analyse des pratiques, décentration, prise en compte du vécu expérientiel.

volet théorique : la théorie sert de grille de lecture à la pratique et la pratique, après analyse réflexive, est ensuite théorisée (modélisée).

L'apprenant est **acteur** de son apprentissage, il construit ses savoirs.

- Le développement d'attitudes de **questionnement**, de **recherche** et **d'innovation**.
- Une **formation d'adultes** (pédagogie du contrat) se préparant en et au **partenariat**.

## 2.2. Des dispositifs.

- **Initiation pratique à la démarche de résolution de problèmes** :  
analyse de situations, identification des obstacles,  
construction - élargissement - des savoirs, au travers d'un questionnement systémique, interdisciplinaire, articulant toutes les ressources de l'environnement et recourant aux experts de diverses spécialités.
- **Formation par la recherche à l'occasion de projets de recherche-action-formation en pédagogie appliquée** : inventivité dans les démarches, auto-régulation de celles-ci.  
A l'occasion de ces recherches, possibilités de synergie entre tous les partenaires potentiels : Université, IESP, Formation initiale, Formation continuée.
- Développement de démarches de **métacognition** et d'**outils de réflexivité**.
- Pratique de **l'interdisciplinarité**.
- Productions d'**outils pédagogiques**.
- Utilisation des techniques de **micro-enseignement** et d'**autoscopie**.
- **Observation** mutuelle.
- Pratique du **partenariat** (étudiants entre eux, avec les maîtres de stage, et le monde extérieur à l'école).

## 2.3. L'organisation modulaire en unités capitalisables.

L'unité d'apprentissage (module) est soumise à certification attestant qu'un niveau de qualification est atteint; cette certification est valorisable pendant un terme à préciser. L'ensemble d'un certain nombre d'unités d'apprentissage déterminées est requis pour obtenir un diplôme d'aptitude professionnelle.

**Cette architecture est une condition à la concrétisation de passerelles généralisées.**

## 3. **LES PARTS RESPECTIVES DE LA FORMATION INITIALE ET DE LA FORMATION EN COURS DE CARRIERE.**

Tous les aspects évoqués ci-dessus doivent, certainement faire partie d'une **formation permanente ou continue (càd initiale et en cours de carrière)**.

C'est dans la continuité que contenus et méthodes doivent être envisagés. Les méthodes ne sont pas nécessairement différentes selon les périodes de formation mais leur application a des spécificités particulières.

\* **La formation initiale** doit au moins aborder les fondements qui permettront aux jeunes diplômés d'assurer leurs responsabilités.

Elle doit assurer les connaissances disciplinaires qui intègrent, dans un cadre conceptuel plus large, les contenus à transmettre aux enseignés ou les savoirs qui leur permettront d'assurer ces connaissances par auto-formation.

Elle doit développer chez les futurs enseignants l'analyse réflexive sur la pratique qui leur permettra progressivement de résoudre des problèmes de plus en plus complexes, de s'adapter aux demandes nouvelles, d'entrer de plain-pied dans les projets d'innovation.

La formation initiale devra assurer une expérience réelle et solide du terrain au travers des stages et maintenir un va-et-vient théorie-pratique tout au long de la formation.

Les stages constituent une stratégie spécifique à la formation initiale; ils devraient être organisés dans une certaine progressivité.

**Stages pratiques progressifs** : de l'observation outillée au compagnonnage, à la pratique active - stages gradués, centrés sur des objectifs définis et partiels - mise en responsabilité progressive.

Prise en charge de toute la dimension "école".

Stages en milieux et situations diversifiés.

Stages hors enseignement.

Expériences brèves suivies de séminaires, expériences de plus longue durée.

\* **Les formations en cours de carrière** - tout comme la formation initiale mais avec des accents particuliers- veilleront :

— à l'articulation théorie-pratique; le volet pratique- basé sur une analyse des besoins- sera amplifié par le poids des acquis liés à l'expérience professionnelle et à la maturité :

- aspects de pédagogie et de didactique pour lesquels " une épaisseur d'expériences vécues en situation réelle" (Jonnaert) est nécessaire : les savoirs pratiques acquis seront valorisés,
- renforcement de la contextualisation,
- relecture de la pratique, prise de distance, approfondissement,
- gestion des relations interpersonnelles;

— au développement des pratiques d'auto-formation et d'auto-évaluation;

— à la concrétisation des projets de rénovation mis en oeuvre par les décideurs;

— au développement de certaines orientations (professionnelles, techniques, spécialisées) qu'il est utopique de penser approfondir en formation initiale.

De plus, la formation complémentaire veillera à développer les contenus propres à assurer l'accès à certaines certifications qui ouvriraient à d'autres fonctions (maître de

stage, inspecteur, directeur, accompagnateur pédagogique, accompagnateur d'élèves en difficultés, coordinateur de niveaux, coordinateur disciplinaire, titulaire de classe, maître de remédiation, coordinateur de recherche-action, ...).

## Chapitre 4 - LES STRUCTURES DE FORMATION

### 1. EN FORMATION INITIALE.

#### Préambule : L'organisation actuelle en Europe.

F. Vaniscotte (1993) en trace les grandes orientations :

"la formation des enseignants se trouve actuellement dans un état de grande mobilité et il semble bien qu'on n'ait pas encore trouvé ni la structure idéale ... ni l'équilibre des contenus...ni les méthodes".

Au niveau de l'enseignement primaire :

"la tendance est le déplacement de la base institutionnelle de la formation qui va des établissements de niveau secondaire à des établissements supérieurs non universitaires puis à l'université...Quand il n'y a pas réellement intégration dans l'université, il y a renforcement des liens entre les universités et les instituts de formation des maîtres...".

Au niveau du secondaire inférieur la tendance va vers une "incorporation de plus en plus complète des programmes de formation dans le complexe universitaire".

*Tableau schématique-synthèse en annexe 1.*

#### 1.1. Les principes généraux.

— **L'unification (ou harmonisation) de la formation**, quel que soit le lieu de formation, pour tous les niveaux de la profession, avec une adaptation à la spécificité de chaque fonction, devra être réalisée à terme.

La formation débouchera sur un titre d'agrégé précisé par la spécialité choisie.

— La voie normale vers l'unification progressive suppose d'abord la collaboration entre les instituts de formation (I.E.S.P. et universités), **la mise en place de synergies**, dès maintenant, entre les lieux actuels de formation d'une part, et d'autre part, entre les formations initiales, les formations continuées et le terrain.

— **L'organisation modulaire**, en unités capitalisables, valorisables à différents moments et dans divers lieux, facilitera le rapprochement des diverses formations. Cette organisation devra se prémunir contre le danger d'émiettement.

## **1.2. L'organisation de la formation initiale, ses composantes.**

- La formation initiale se composera d'une **formation commune** dispensée à tous les futurs enseignants quel que soit le niveau auquel ils enseigneront, **et d'une formation spécialisée** adaptée à chaque orientation particulière.
  - **La répartition dans le temps de ces parts de formation** reste à définir ( elle pourra l'être, quand les structures générales seront elles-mêmes mieux définies).
  - **La formation spécialisée s'organise selon deux axes :**
    - les filières de formation correspondant au niveau d'âge des enseignants,
    - les types d'enseignement (spécial, professionnel ...) qui seraient choisis au travers de modules optionnels.
- Il faut souligner l'insatisfaction actuelle vis-à-vis de la formation des professeurs de cours techniques et de pratique professionnelle.

## **1.3. Les passerelles.**

Certaines possibilités existent déjà mais les structures autorisant les changements d'orientations, en maintenant le bénéfice des acquis, ne sont pas assez opérationnelles ni répandues.

C'est la conception même de la formation qui doit être revue pour favoriser les passerelles.

## **1.4. L'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur.**

Dans ses recommandations, le document du Conseil des Recteurs de juillet 1994 préconise "une augmentation du temps consacré à la formation initiale pouvant aller jusqu'à une année subsidiaire".

En dépit de l'existence de ce document, la réforme des agrégations reste bloquée; le groupe de travail souligne sa déception devant cet état de fait ... pour ne pas dire sa réprobation.

## **1.5. Centre d'enseignement, centre de recherche en didactique.**

Les IESP souffrent actuellement d'un manque total de moyens pour la recherche. Il serait important de prévoir l'accès des IESP à un fonds de recherche.

Il serait opportun de mettre en place une coordination des activités de recherche de façon à éviter la dispersion et les pertes d'énergie, à développer des échanges fructueux et par conséquent une meilleure rentabilité.

L'organisation de centres de recherche et de diffusion permettrait également d'établir des liens multi-directionnels, c'est-à-dire entre la formation initiale et la formation continuée, entre la formation initiale et le terrain, entre les différents lieux de formation.

## 2. LES STRUCTURES ET STATUTS DE LA FORMATION EN COURS DE CARRIERE.

**Préalable : L'organisation actuelle en Europe** (rapport Eurydice 1994).

(voir annexe 2).

Quelques commentaires généraux :

- l'implantation de la formation en cours de carrière est majoritairement non universitaire c'ad que la dimension professionnelle est privilégiée mais les certifications passent par des reconnaissances académiques;
  - en ce qui concerne le statut de la formation continuée (obligatoire ou non, en service ou non ...) : tous les possibles coexistent mais la formation est rarement rendue obligatoire en raison des coûts budgétaires et du principe selon lequel une formation librement choisie peut être plus efficace.
- Le remplacement des enseignants en formation se règle en général au cas par cas.

**La situation particulière de la Belgique parmi les pays de la Communauté Européenne :**

- **la part du budget** de l'Education consacrée à la formation continue en Belgique est particulièrement **faible** (la plus faible avec la Finlande dans toute l'Union Européenne);  
*Voir annexe 3.*
- **le pourcentage d'enseignants belges** participant à la formation continue est également particulièrement **faible**.

**N.B. :** 1. Dans les pays où l'avancement de la carrière est lié à la formation continue, la participation peut aller jusque 70%, souligne le rapport Eurydice.

2. **Par ailleurs le rapport Eurydice note aussi " quand le pourcentage de participation est égal ou inférieur à 1/3, on peut se demander si la formation continue parvient à toucher la masse critique nécessaire pour espérer la généralisation du processus de changement et d'innovation".**

- A l'exception de la Communauté française de Belgique et de l'Irlande, **les formations qualifiantes** (formations certificatives donnant accès à d'autres fonctions) existent dans tous les pays de l'Union Européenne selon des modalités différentes d'organisation.

N.B. Le décret du 24/12/90, en Communauté française, a institué une formation certificative pour l'enseignement spécial.

- Le problème du remplacement dans leur classe des enseignants en formation existe partout mais il est particulièrement crucial en Belgique.

## 2.1. Les principes généraux.

**La formation en cours de carrière est un droit et un devoir.  
Elle fait partie du processus de professionnalisation.**

Il est essentiel d'imposer et de généraliser l'image d'une volonté de recherche, de progression et de **remise en question dans le métier d'enseignant** : l'école apparaît trop comme un monde fermé qui se replie sur lui-même, par rapport au monde de l'entreprise où la formation et l'innovation sont reconnues comme indispensables.

Pour créer cet esprit, la **formation initiale a un rôle primordial à jouer** : elle doit inculquer, dès l'abord, un rapport au savoir perpétuellement dynamique, une habitude de questionnement incessant sur la ou les disciplines et les stratégies pédagogiques adéquates.

**La formation continuée doit s'articuler à la formation initiale** selon un axe vertical (l'une est la poursuite de l'autre) et selon un axe horizontal (recherche de symbiose entre les lieux de formation, établissement de collaborations...). Des projets de recherche dans l'action menés en synergie peuvent servir cette articulation.

La **redéfinition de la fonction enseignante** permettrait également de dégager le caractère essentiel de la formation en cours de carrière et ses implications sur la qualité de l'enseignement. On pourrait ainsi promouvoir la **notion d'engagement moral à se former**.

## 2.2. Le cadre organisationnel souhaitable.

— **La charge de l'enseignant.**

\* La formation en cours de carrière doit trouver sa place au travers d'une **redéfinition de la fonction enseignante** qui tienne compte du fait que le temps de travail d'un enseignant dépasse largement le temps effectif passé devant les élèves. Actuellement, la rétribution est en rapport direct avec le nombre d'heures prestées dans les classes, les autres activités ne sont pas prises en compte.

Il serait donc nécessaire de prévoir une autre organisation du travail des élèves qui permettrait de libérer du temps pour les enseignants.

\* **Le remplacement dans la classe des enseignants en formation** doit être assuré à l'aide d'un éventail de solutions :

- la constitution d'un pool d'enseignants « volants »;
- le remplacement par des étudiants normaliens ou futurs agrégés en cours de formation dans le cadre de stages dits "en responsabilité". Ce pourrait être la dernière étape de la formation qui serait partiellement rémunérée;
- le recours à d'autres acteurs que ceux de l'école - par ailleurs demandeurs- tels les écoles d'éducateurs, de puéricultrices, d'assistants sociaux, du monde de la Culture...(même s'il s'agit de projets ponctuels et limités dans le temps);

- un aménagement des horaires;
- l'implication des élèves dans des travaux de groupes autonomes...;
- en ce qui concerne l'enseignement technique et professionnel, les entreprises pourraient aussi participer à certaines prises en charge.

N.B. : Les écoles, d'une manière générale, devraient déployer plus d'imagination pour compenser l'absence des enseignants en formation.

- \* Le problème de la **prise de fonction des nouveaux enseignants** (cf. annexe 4) peut être considéré comme un aspect particulier et immédiat de la formation continuée en nette articulation avec la formation initiale. La prise en charge partielle d'une classe, en fin de formation initiale, (cf point précédent) constituerait une transition qui atténuerait le choc de la réalité.

#### — Le pouvoir instituant.

Ce sont les P.O. qui organisent la formation en cours de carrière - en déléguant éventuellement cette responsabilité à des comités de gestion ou à des institutions -, en collaboration avec l'équipe éducative, dans le cadre général défini par le Pouvoir Subsidiant.

Il serait hautement souhaitable que des coordinations se mettent en place entre tous les initiateurs de formation afin d'éviter tout émiettement et toute perte d'énergie.

#### — Le statut de la formation continuée.

- \* La formation continuée **ne devrait pas être rendue obligatoire** sauf en cas de lacune constatée dans la maîtrise de la discipline enseignée. Si d'une part, il est inconcevable qu'un enseignant ne se tienne pas au courant, d'autre part, en rendant les formations obligatoires, on risque de voir participer des enseignants contraints et forcés qui dénatureraient les activités proposées et n'en tireraient de toute façon aucun bénéfice.

Le **principe du volontariat** doit être conservé mais il doit être **assorti d'incitants** qui motivent.

- \* **Toute formation continuée ou complémentaire doit être valorisée** au minimum en faisant l'objet d'une attestation de fréquentation. Elle doit être certifiée dans certains cas.

Le diplôme obtenu, en rapport avec la fonction exercée, doit être valorisé. Cela signifie que la rémunération des personnels normalement attachée à la fonction serait majorée suivant le supplément de compétences obtenu. L'objectif poursuivi serait de stimuler les enseignants vers des formations approfondies quel que soit le niveau où ils enseignent.

Des "licences en didactique" devraient être créées pour toutes les disciplines y compris pour les cours techniques et de pratique professionnelle.

Toute formation suivie doit être **prise en compte pour l'évolution de la carrière**. Par ailleurs, l'expérience utile devrait être mieux prise en compte.

Les qualifications nouvelles acquises pourraient être reconnues par d'autres moyens que financiers : affectation prioritaire à des projets ou tâches en relation avec les nouvelles compétences acquises.

- \* La délivrance d'attestations de fréquentation pourrait déboucher sur un "carnet de formation" et un **diplôme évolutif** ( obtention d'autres titres par la formation continuée), les titres académiques restant l'apanage des institutions actuellement investies de cette mission.

#### — Quelles sont les offres de formation ?

- \* La formation continuée doit permettre de s'adapter aux **besoins évolutifs de l'enseignement** et aux **nécessaires réformes**.
- \* Elle devrait notamment s'intégrer dans un **projet d'école**.
- \* Elle devrait aussi prendre en compte **les besoins décelés par les P.O., les inspecteurs, les chefs d'établissement, les instances de pilotage**.
- \* Les catalogues de formation ne suffisent pas; il est indispensable de pratiquer une politique d'**émergence des besoins** avec des analyses effectuées par des professionnels.  
Il faut donc organiser des formations où les enseignants sont demandeurs et où ils s'impliquent en tant qu'acteurs (la formation répondant à leurs problèmes et les aidant à trouver des réponses).  
Les **contenus** de formation doivent être **en adéquation avec la pratique quotidienne** mais il faut se méfier des "recettes" et de "l'applicationnisme" et faire en sorte que les enseignants ne se comportent pas en exécutants mais soient autonomes et créatifs . Les formations dispensées par des "bien pensants" qui apportent des solutions toutes faites ne sont pas suffisamment crédibles.
- \* Les formations particulièrement souhaitables, en fonction des besoins ressentis, aujourd'hui sont de l'ordre des mises à jour disciplinaires, du développement de la relation personnelle, des procédures d'évaluation et de l'analyse du système dans lequel l'enseignant travaille.
- \* Il importe aussi de distinguer les formations à visée individuelle des formations à visée collective.

#### — Quels sont les lieux de formation ?

- \* Les **instances certificatives** seront les Instituts d'Enseignement Supérieur Pédagogique, les Universités, les Ecoles Supérieures de Pédagogie, la Promotion

Sociale, l'Enseignement à Distance, (cette dernière instance devrait être mieux prise en compte pour assurer la formation en cours de carrière).

Les universités et les IESP devraient être davantage concernés par la formation en cours de carrière (sans exclure d'autres lieux comme les entreprises de pointe).

Ce ne sont pas les lieux mais les agents de formation qui sont essentiels ; cependant ceux-ci doivent être introduits dans les organismes reconnus pour la formation.

- \* Une révision de la charge des professeurs d'Institut d'Enseignement Supérieur Pédagogique, qui inclurait la part de formation continuée, favoriserait une meilleure articulation entre formation initiale et formation continuée.
- \* **La formation sur le site même de travail des enseignants** ("formations en école") devrait être privilégiée (implication de toute l'équipe éducative dans le souci d'un ancrage à son réel quotidien, et accessoirement, moins de frais de déplacement).
- \* La formation en cours de carrière doit **favoriser et utiliser les passerelles internes et les passerelles externes** ( passer du type long au type court, d'un régentat en biologie à la kiné...). Les passerelles impliquent une architecture par unités capitalisables.

#### — **Quelle est l'organisation temporelle des formations ?**

Elle dépend de l'objet de la formation.

Les formations groupées (par exemple, trois jours en suivant) produisent souvent de meilleurs résultats que les formations « filées » (plusieurs jours répartis sur l'année).

Cependant la structure temporelle de ces formations devrait toujours être adaptée aux objectifs poursuivis.

Des formations peuvent être liées ou non au temps de la scolarité. La participation à des formations organisées pendant les vacances est laissée au libre choix de l'enseignant.

#### — **Le statut particulier des formations complémentaires**

Ces formations doivent être organisées par les responsables de l'enseignement mais elles ne sont pas obligatoires.

Elles permettent notamment de favoriser l'accès à des promotions.

Ce problème sera approfondi en sous-groupe de travail.

## Chapitre 5 - LES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS.

### 1. EN FORMATION INITIALE.

Deux types de formateurs à considérer :

- les professeurs,
- les maîtres de stage ou "formateurs de terrain".

#### 1.1. Les professeurs.

**Ils doivent avoir une connaissance réelle de la pratique de terrain du niveau pour lequel ils forment de futurs enseignants.** Ce principe est valable pour tous les formateurs, pour tous les types d'enseignement.

Cette expérience de terrain pourra être acquise de différentes manières : dans le cadre de l'exercice proprement dit de la fonction, dans le cadre de la recherche-action, par le biais d'une situation en responsabilité devant une classe...

Mais un savoir pratique de départ ne suffit pas, il faut l'entretenir et le cibler sur le niveau auquel le formateur d'enseignants prépare : il est donc essentiel de maintenir un contact permanent et actif avec le niveau d'enseignement concerné par la formation. C'est en vivant des situations de terrain que le formateur pourra continuer à alimenter sa réflexion.

Les synergies entre le terrain et les lieux de formation devraient être institutionnalisées et organisées de manière à développer des bénéfices pour toutes les parties.

**La formation académique** doit être à la hauteur de l'exigence formulée pour les enseignants en général : les formateurs d'enseignants doivent être compétents pour dispenser un "haut niveau de formation", c'est-à-dire qu'ils doivent disposer de compétences spécifiques à leur fonction de formateurs de formateurs tant dans le domaine des connaissances disciplinaires que dans celui des démarches d'enseignement-apprentissage.

*La question des **titres requis** doit encore faire l'objet d'un examen approfondi.*

**Les compétences particulières** à souligner :

- La capacité d'effectuer les aller-retour théorie-pratique, ce qui implique :
  - la capacité d'analyser les situations d'enseignement,
  - un haut niveau de maîtrise de la discipline enseignée,
  - la théorisation de sa pratique,
  - l'implication dans des recherches-actions-formations,
  - une articulation entre la formation initiale et continuée.

— Le maintien d'une relation permanente avec les projets d'innovation pédagogique qui doivent être soutenus et insufflés dans les lieux de formation d'enseignants.

## 1.2. Les maîtres de stage.

Ils ont un rôle essentiel de co-guidance des étudiants.

La **fonction** doit être **reconnue** et valorisée. Une **formation complémentaire** est indispensable pour les maîtres de stage.

**Le rôle des maîtres de stage :** (le profil du maître de stage sera tracé en s'inspirant notamment de documents du CSESP, voir annexe 5).

"Le formateur de terrain va permettre à l'étudiant, par sa capacité à expliciter sa pratique, son histoire et le cheminement de sa pensée, de prendre conscience des différents phénomènes qui composent la profession" (Perrenoud, 1994).

**Une collaboration** étroite doit être établie entre les instituts de formation et les maîtres de stage dans la préparation et l'évaluation des **stages** mais aussi dans le contexte de la **recherche appliquée** en didactique.

Un contrat pédagogique devrait être noué entre les différentes instances pour qu'une relation harmonieuse et formative se vive entre l'étudiant, son maître de stage et ses différents formateurs.

A côté des maîtres de stage, collaborateurs directs des instituts de formation, il serait utile de créer des fonctions de maîtres d'accueil, ceux-ci ouvriraient leur classe à l'expérimentation des étudiants sans remplir un rôle aussi exigeant que celui du maître de stage.

Par ailleurs, les maîtres de stage pourraient aider les maîtres d'accueil à remplir leur rôle.

## 2. EN FORMATION EN COURS DE CARRIERE.

Le métier de formateurs doit aussi se professionnaliser à travers, entre autres, des démarches de **recherche-action** et **d'auto-formation**.

Un large éventail de types de formateurs doit se retrouver dans les formations en cours de carrière, qu'ils soient des professionnels de l'enseignement ou de l'éducation ou des experts extérieurs.

Il est important que ces divers formateurs jouissent d'une expérience en formation d'adultes.

## Chapitre 6 - LES ETUDIANTS.

### 1. LA PROBLEMATIQUE DU RECRUTEMENT.

#### 1.1. Motivation de départ.

- Le choix des étudiants vers une carrière d'enseignant est souvent motivé par leur vécu scolaire (image des enseignants rencontrés au moment des études) et par l'image sociale des enseignants en général.
- Les **exigences** du métier d'enseignant devraient être mieux connues afin d'éviter des engagements dans cette orientation professionnelle sur base de préjugés qui caricaturent la profession.
- On devrait valoriser plus nettement l'engagement personnel, la concertation, la disponibilité aux élèves ou aux parents hors du temps de classe, la production d'outils didactiques, l'entretien des qualifications professionnelles par des formations continuées, ...  
Ainsi, pourrait-on aussi voir se réduire l'individualisme latent de la fonction d'enseignant et véhiculer l'image d'un métier à haute qualification professionnelle.
- La reconnaissance sociale du métier d'enseignant pourrait favoriser l'équilibre masculin-féminin dans l'ensemble du corps professoral.

#### 1.2. Les exigences de la formation.

- Les candidats enseignants devraient disposer, dès les premiers contacts avec le lieu de formation, d'une définition des bases notionnelles et des compétences prérequis, du processus de la formation et de ses phases principales, des finalités, des contenus et des compétences nouvelles visées, des modalités d'évaluation, ...
- Un document clair précisant les exigences attachées à l'ensemble de la formation devrait être communiqué au moment de l'inscription.

#### 1.3. Le contrat de formation.

### 1.3.1. Les agents participant au contrat.

- Un contrat de formation sera défini en précisant les rôles et les devoirs de chacun des acteurs: l'institution, l'étudiant, les professeurs.

### 1.3.2. La définition des prérequis et leur contrôle : épreuve diagnostique en première année d'enseignement supérieur.

- La définition des **bases notionnelles et des compétences prérequis** doit être formulée en termes clairs permettant à tout étudiant entrant dans la formation d'identifier de quoi il s'agit.
- Les **modalités de l'évaluation diagnostique** doivent être précisées à l'entrée et effectuées dans les deux mois qui suivent la rentrée académique.
- De manière à éviter l'effet Pygmalion, il serait souhaitable que l'**anonymat** soit garanti dans la correction et la transmission des résultats au contrôle de prérequis.
- L'étudiant doit être informé des **résultats à ces contrôles** au maximum 15 jours après le contrôle.  
**Ces résultats ne peuvent pas limiter l'accès aux études**, mais doivent bien mettre en évidence les lacunes à combler et une estimation de l'investissement à consentir pour atteindre la réussite.
- L'institution propose obligatoirement des **offres de remédiation** pour les cas d'insuffisances notoires (que la formation habituelle proposée ne pourra corriger rapidement). Les étudiants sont invités à s'y inscrire sur base volontaire (ce qui suppose une certaine responsabilité de leur part).

### 1.3.3. Formation universitaire complémentaire pour l'enseignement : agrégation pour l'enseignement secondaire supérieur.

- La formation des futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur doit répondre aux mêmes exigences professionnelles que les formations des autres enseignants. Ces exigences sont précisées ailleurs dans ce document (voir profil de l'enseignant).

## 2. LA PARTICIPATION DES ETUDIANTS DANS LE CADRE DE LEUR FORMATION.

## **2.1. La participation des étudiants à la gestion de leur formation.**

- Cette participation doit être envisagée et organisée dans le cadre institutionnel et le degré d'implication doit être défini. Cet aspect est essentiel dans une optique de formation. En effet, il est important que le futur enseignant ait été impliqué dans une structure participative, de cette manière il est mieux à même par la suite de comprendre l'implication des élèves et de se mobiliser dans le rôle d'acteur qu'il devra jouer dans l'enseignement.
- Bien entendu, cette participation doit être envisagée et organisée dans le cadre pédagogique: notamment dans la définition du projet éducatif défini par chaque établissement (voire par chaque département de chaque établissement) ainsi que lors des modifications de curriculum.
- Les institutions veilleront à mettre en place les conditions favorables pour que la participation soit effective suivant le modèle défini dans le décret des « Hautes Ecoles » du 5 août 95.

## **2.2. La participation des étudiants à l'évaluation des formations.**

- Les étudiants et les jeunes diplômés sont des acteurs prioritaires de certains aspects de l'évaluation des enseignements (en cours de formation) et des formations reçues (au terme des formations). Ce sont eux en effet qui peuvent ressentir tantôt les lacunes, tantôt les points forts, au crible d'une pratique professionnelle qui n'est pas encore influencée par l'expérience et la pratique routinière du métier.

De manière plus générale, il peut être utile de se rappeler que :

- L'évaluation des formations est une caractéristique propre aux formations de haut niveau et bien régulées.
- L'évaluation est une réponse institutionnelle à un contexte social en constante évolution qui attend des formations professionnelles de l'enseignement supérieur une adaptation constante (et donc continue) aux besoins.
- Cette évaluation devrait sans doute être double : être d'une part interne et annuelle, d'autre part externe et régulière.

## **3. LA RECONNAISSANCE ET LA VALORISATION DES ACQUIS.**

### **3.1. Reconnaissance de compétences acquises par ailleurs.**

- Les **compétences acquises ailleurs** que dans le système scolaire (mouvements de jeunesse, plaines de vacances, mouvements sportifs, activités artistiques, ...) pourraient être prises en considération au sein de la formation tout en veillant à ne pas réduire la formation à la seule dimension d'animation (tutorat, statut d'étudiants « experts », ...). Ces exercices restent de toute manière supervisés par les formateurs.
- Les **compétences acquises au sein du système** scolaire (options à orientation socio-éducative du secondaire, ...) devraient pouvoir être prises en compte, au moins partiellement, de la même manière.

### **3.2. Certification de formation incomplète.**

- En cas de formation incomplète (abandon, réorientation, ...) les acquis de formation devraient pouvoir être établis et certifiés comme autant de « **crédits de formation** » (cf. modularisation des formations du supérieur en terme d'Unités ou Modules d'apprentissage capitalisables).

## **4. L'EVALUATION DES QUALITES PROFESSIONNELLES.**

Outre l'évaluation des savoir-faire liés directement à la profession, la prise en compte des savoir-être de l'enseignant pose parfois question.

Par exemple les difficultés comportementales :

Certaines personnalités étudiantes présentent parfois des comportements pendant leur formation qui sont considérés par des formateurs de formateurs comme « indices » de manque de qualités professionnelles (alcoolisme, toxicomanie, agressivité vis-à-vis des élèves, tendance à la pédophilie, ...).

**Certains de ces comportements sont inacceptables de la part de futurs éducateurs** (étant entendu que ne peuvent être pris en compte que les comportements vécus en situation scolaire).

## En conclusion, une synthèse ?

Les compétences exigées des enseignants sont larges et plurielles.

La société dans sa complexité et l'école dans sa recherche de sens réclament des **enseignants performants**, les enseignants revendiquent une **identité professionnelle valorisante**.

Seule une formation continue - c'est-à-dire une articulation prévue et explicite entre les formations initiales et les formations continuées et complémentaires - peut permettre aux enseignants de **se mettre en projet** dans leur métier, dimension essentielle à toute oeuvre humaine pour atteindre la qualité.

Pour former les enseignants à remplir les **trois grandes missions de l'école définies par le CEF**, il est indispensable de leur assurer un bagage solide de **connaissances disciplinaires et pédagogiques de haut niveau**. Mais c'est insuffisant; pour qu'ils deviennent de vrais professionnels de l'apprentissage, des praticiens réfléchis et innovateurs, il faut aussi développer chez eux l'**attitude réflexive face au métier** en suscitant tout au long de la formation une articulation continue entre la théorie et la pratique, une réflexion permanente sur le système éducatif et sociétal dans lequel l'école est inscrite. Et encore, toutes ces qualités resteraient stériles sans les **compétences relationnelles** qui assureront la réussite de l'enseignement-apprentissage.

Au-delà des aspects "formation" proprement dits, des pistes de **diversification du métier**, une responsabilisation accrue des enseignants au sein de l'institution scolaire dans un climat de **collégialité**, l'instauration d'un vrai partenariat entre les enseignants, leur participation à la **dimension-recherche** sur le métier, l'**intensification et la valorisation de la formation en cours de carrière** sont des paramètres importants de dynamisation du métier.

Quelle structure au service de cette formation ?

Une **unification de la formation initiale** architecturée dans une organisation d'**unités capitalisables** serait la forme la plus éminemment souhaitable. En attendant la réalisation d'une telle structure, des **synergies** devraient s'instaurer ou s'intensifier entre les divers types et les divers lieux de formation.

Quels sont les acteurs de cette formation ?

**Les institutions actuelles continueraient à être les acteurs privilégiés** de la formation des enseignants.

Il n'empêche que quiconque s'intéresse à la formation des enseignants déplore la stagnation actuelle des projets de réforme de l'agrégation universitaire; les projets d'agrégation visaient à rendre plus crédible la formation pédagogique et didactique des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur, traditionnellement parente pauvre des Alma Mater. Il serait urgent qu'une volonté politique les aide à aboutir.

## QUESTIONS A RESOUDRE... encore

### **Le sens de ces questions.**

Certaines d'entre elles n'ont pas été traitées. Les autres ont reçu des éléments de réponse mais ceux-ci sont intégrés dans le document général qui risque de «noyer le poisson».

Les points soulevés ci-dessous sont des noeuds centraux à dénouer pour améliorer la formation des enseignants, l'identité professionnelle de ceux-ci et leur professionnalisation.

Il serait donc important dans la suite du travail de mettre ces questions sous le projecteur, de cibler des réponses précises en mettant en évidence les modifications essentielles à apporter à la situation actuelle.

### **Autour de la professionnalisation.**

- Comment accentuer la professionnalisation des enseignants ?
  - Comment renforcer le sentiment d'adhésion à une profession ?
  - Comment susciter chez les futurs enseignants dès la formation initiale le déclic qui les mettra en situation de projet par rapport à leur profession ?
  - Comment améliorer la gestion de l'école en y associant les enseignants ?
  - La formation en cours de carrière telle qu'elle est organisée actuellement est-elle à même de contribuer à la professionnalisation du métier d'enseignant ? Quelles sont les améliorations à y apporter spécifiquement pour atteindre cet objectif ?
- Comment concevoir la charge de l'enseignant de telle sorte que ses différents rôles et sa propre formation soient assurés (voir en annexe 6 une proposition d'Emile CREUTZ) ?

### **Autour des compétences de l'enseignant.**

- Quelle seraient les qualités personnelles que l'enseignant devrait posséder ? Faut-il les évaluer ? Si oui, comment ?
- Comment assurer - dans une structure en trois ans pour les instituteurs et les AESI, dans une structure en 4 ans pour les AESS - le programme lourd préconisé ?  
Les 4 ou 5 ans sont-ils respectivement indispensables ? quelles en seront les conséquences financières (coût des études, coût de la revalorisation barémique des diplômés) ?
- Comment faire des enseignants des acteurs de changement ?

- Comment donner aux étudiants une connaissance autre que livresque des réalités sociales à l'extérieur de l'école ?

### **Autour des structures.**

- Où, quand, comment réaliser l'unification de la formation qui est préconisée ?
- Comment structurer ces formations en vue de permettre les passerelles internes et externes ?  
Dans cette perspective, quels sont les contenus à réserver aux formations communes et aux formations spécialisées, quelle en sera l'inscription dans le temps ?
- Comment répartir dans le temps les formations théoriques et pratiques ?
  - A partir de quel moment est-il opportun de mettre les candidats enseignants en situation de pratique professionnelle (en début de formation, en cours de formation, en fin de formation) ?
  - Quelle fréquence de pratique doit-on organiser au fil de la formation ?
  - Quelle durée de pratique professionnelle doit-on prévoir? Quelle durée de stage en responsabilité est acceptable et profitable pour la formation ?
- Comment assurer temporellement les formations continuées en prévoyant une organisation motivante pour les enseignants (augmenter très largement le taux de participation), qui ne lèse pas les élèves, et dont le coût soit supportable par les pouvoirs publics ?
- Comment réaliser les articulations horizontales et verticales des formations initiales et continuées ?
- Quelles sont les formations à assurer sous la forme de formation complémentaire ? Avec quelle organisation temporelle ? Qui certifie ?, Quelle valorisation assurer aux formés ?

### **Autour des formateurs de formateurs.**

Qui peut être formateur de formateurs ?

(considérer statuts et certification des professeurs, des formateurs de terrain)

Qui assure, quand et comment la formation continue des formateurs de formateurs ?

Comment assurer aux formateurs de formateurs la connaissance actualisée de la pratique du terrain pour lequel ils forment ?

### **Autour des candidats enseignants.**

- Faut-il endiguer l'entrée dans le secteur enseignement comme second choix d'études supérieures ?
- Quelles sont les compétences (humaines et affectives, intellectuelles et cognitives, physiques et psychologiques) nécessaires pour s'engager dans une carrière d'enseignant ?
- Comment assurer l'entretien des compétences acquises en formation initiale chez les jeunes diplômés acculés au chômage ou à des emplois autres que pédagogiques pendant plusieurs années ?
- Quel statut spécifique doit-on prévoir aux jeunes en formation ?

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.

### 1. Projets de réforme de la formation des enseignants.

#### A. En Belgique.

**DE LANDSHEERE Gilbert**, juin 1990.

Commission scientifique d'étude de la formation des enseignants.

**ROUSSELET Daniel**, avril 1990.

Projet de formation des enseignants.

**Instituts d'Enseignement Supérieur Pédagogique Catholiques**, novembre 1990.

Principes d'une réforme de la formation des enseignants.

**Conseil Supérieur de l'Enseignement Supérieur Pédagogique**, décembre 1991.

Projet de réforme de l'enseignement supérieur pédagogique.

**Université Catholique de Louvain** (GEORGES Jean et JONNAERT Philippe), mars 1993.

La réforme de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur à l'UCL. La formation des enseignants.

**Université de Liège**, octobre 1993.

L'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur. Formation initiale, formation continuée. Proposition de réforme.

**LEBRUN Michel**, novembre 1993.

Réformer pour mieux former.

**Association des Professeurs issus de l'Université Libre de Bruxelles**, juillet 1994.

La réforme de l'agrégation.

**Cabinet du Ministre LEBRUN, D. ROUSSELET**, novembre 1994.

Propositions d'un cahier des charges pour le CEF "La Formation des enseignants".

#### B. A l'étranger.

**Université de Genève**, juin 1994.

Objectifs, structures et parcours de formation de la nouvelle option de la licence en sciences de l'éducation avec mention *Enseignement*.

## 2. Descriptif de la situation actuelle.

### **Rapport OCDE, 1991.**

Les systèmes éducatifs en Belgique, similitudes et divergences.

### **Radioscopie de l'enseignement en Communauté française de Belgique, mars 1992.**

Le Monde de l'Education, avril 1992.

### **Enquête : Profs de demain.**

### **Conseil des Recteurs, juillet 1994.**

Initiatives des Universités francophones en matière de formation des maîtres.

### **Extrait du rapport de la Communauté française à la conférence internationale de l'UNESCO, Genève, octobre 1994.**

### **Comité de Concertation de l'enseignement secondaire non-confessionnel, 1994-1995.**

Répertoire des formations en cours de carrière.

### **FOCEF (Formation Continué des Enseignants du Fondamental), septembre 1994.**

### **La formation continuée en quelques chiffres ...**

### **EURYDICE, décembre 1994.**

La formation continuée des enseignants dans l'Union Européenne et dans les pays de l'AELE.

Décret relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement secondaire ordinaire, 16 juillet 1993 - Arrêté du gouvernement du 6 septembre 1993.

Arrêtés du gouvernement du 19 juillet 1993 et du 20 juin 1994 modifiant l'Arrêté du 29 juin 1984 relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire.

## 3. Prises de position ou avis des différents organismes ou acteurs sociaux.

### **CHARLIER Ph. (PSC), juin 1991.**

Les propositions du PSC en matière d'enseignement et de formation.

### **Subjectif - JEC-SUP., juin 1991.**

La formation initiale des enseignants.

### **La Ligue des Familles, octobre 1992.**

A propos de la formation des enseignants.

**S.L.F.P.**, octobre 1992  
De la formation des maîtres.

**C.E.M.N.L.**, février 1992.  
Une réforme de la formation des enseignants !  
**C.G.S.P.-Enseignement**, décembre 1992.  
Formation des enseignants.

**Groupe pédagogique de la C.C.P.E.T.**  
La formation des enseignants.

**VIRE Ghislaine** (ULB), novembre 1993.  
La formation continue des enseignants : l'expérience de l'ULB.

**CNAP.**  
Propositions de la CNAP pour la formation des enseignants.

**ROOSEN A.**, Conseil Permanent, décembre 1994  
**Formation des formateurs.**

**WAUTELET C.**, 1994  
Projet de formation du personnel de l'enseignement spécial. Création d'un Institut de Pédagogie Spéciale.

#### **4. Documents émanant du Conseil.**

1991, "Les objectifs généraux du système d'enseignement".

1991, "Groupe de travail "formation des enseignants" : état des réflexions au 12 mars 1991.

1993, "De la pédagogie du lézard à la pédagogie du kangourou".

1993, Avis sur le projet de réforme de la formation des enseignants proposés par le Ministre Lebrun.

Dossier préparé par M. Fosset.

1992 : "La formation des acteurs de l'enseignement en Communauté française de Belgique" (06-92/10-92).

1993 : "La formation des enseignants, hypothèses à buriner" (02-93/06-93).

1994 : "La formation des enseignants (02-94/04-94).

5. **Réactions des organismes au document émanant du Conseil.**

CNAP, 1992.

Communauté française (MONDO Serge), 1992.

E.W.C.M., 1992.

C.M.N.L., groupe Arion, février 1992.

FUNDP (ROUSSELET Daniel), juin 1992

C.G.S.P., août 92.

Centre Liégeois de formation permanente des Classes Moyennes. (WILKIN Jacques), septembre 1992.

FAPEO, septembre 1992.

SNEC, septembre 1992.

S.L.F.P., octobre 1992.

C.S.C.-Enseignement, février 1993.

FELSI, 1994

SNEC, février 1994.

UCL. (COSTERMANS Jean), mars 1994.

FUNDP (GILBERT Maurice), mars 1994 et avril 1994.

C.G.S.P.-Enseignement (DIEU Camille), mars 1994.

Communauté française (DUBOIS Charles), mars 1994

CPEONS (VLAEMINCK Guy), mars 1994.

SeGEC (FRERE J.-P.), avril 1994.

## 6. Ouvrages - articles - comptes rendus de Colloques.

Actes de Colloque (octobre 1990). **La place de la recherche dans la formation des enseignants.** INRP, Paris.

ALTET M. (1992). Rapports de synthèse. **European Journal of teacher Education**, vol. 15, n° 1/2, p. 77.

ALTET M. (1994). **La formation professionnelle des enseignants.** Paris, PUF

ARENDT Hannah (1954). **La crise de la culture.** Gallimard, Folio essais, Paris 1972.

BIRON, M.-F., BOSMAN Ch., MOINIL M., JONNAERT Ph., LITS M. (décembre-février 1992-1993), Recherche en didactique et formation initiale et continue des enseignants, **Humanités chrétiennes**, Licap Bruxelles.

BOSMAN Ch., CORNET J., DEROITTE A., MOMMEN E., WAUTELET Ph. (1991), Débattre de la formation des enseignants sur base du rapport de Landsheere. **Echec à l'échec**, n° 76.

BRUMET L., DUPONT P., LAMBOTTE X. (1991). **Satisfaction des enseignants ?** Coll. Horizon/Ecole. Labor, Bruxelles.

CGE. (1985). **Formation initiale des maîtres pour la réussite de tous.** Bruxelles.

CHARLOT Bernard (octobre 1990). **L'école en mutation. Nouvelles logiques sociales, nouvelles logiques scolaires.** Conférence à l'Institut Supérieur de Pédagogie de Bruxelles.

CJEF (1994). **L'envers du tableau. Passons l'éponge**, Propositions du Conseil de la jeunesse, Bruxelles.

CLAUSSE Arnould. **Réflexions anciennes mais non primées sur la formation des maîtres.**

CREUTZ Emile. Vers une revalorisation qualificative de la fonction enseignante ? **Réflexions et débat.** MOC.

DE LANDSHEERE Viviane (1992). L'environnement humain. La formation des enseignants. **L'Education et la Formation.** Paris, P.U.F., 1er cycle.

DE PERETTI André (1992). Face à la crise du système éducatif. **Formation & Technologies**, 0, 3-16.

DEVELAY Michel (octobre 1991). Questions de formation. **Cahiers pédagogiques.** N° 297.

- DEVELAY M. (1994). **Peut-on former les enseignants ?** Paris, ESF.
- DEVELAY M. (1992). **De l'apprentissage à l'enseignement.** Paris, E.S.F.
- DONNAY J. et CHARLIER E. (1990). **Comprendre les situations de formation,** Bruxelles, De Boeck.
- DUCROS P. et FINKELTEIN D (1987). **L'école face au changement.** Grenoble, CRDP.
- FERRY G (1983). **Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique.** Paris, DUNOD.
- Fondation Roi Baudouin (1994). **L'école n'est pas toute seule.** De Boeck - Université, Bruxelles.
- GROOTAERS Dominique, TILMAN François (mars 1991). Un prof en forme, un prof en formation. **La Revue Nouvelle.**
- GROOTAERS D. (1991). Former des praticiens-chercheurs. **Pédagogies** n° 3.
- HUBERMAN M. (1986). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. **Revue française de Pédagogie** n° 75, pp. 5-15.
- JONNAERT Philippe (août 1993). Le plan de carrière et le développement professionnel des enseignants. **Pédagogies.** La formation initiale des enseignants. n° 6.
- La formation à l'Enseignement secondaire général.** Québec 1991.
- MALGLAIVE G. (1990). **Enseigner à des adultes.** Paris, PUF.
- MEIRIEU Ph. (1993). **L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ?** Paris, ESF.
- MEIRIEU Ph. (décembre 1988). Vers une formation par la résolution de problèmes professionnels. **Cahiers pédagogiques.** n° 269.
- MIALARET Gaston (1992). Place et Rôle de la Recherche en Education dans la Formation des Enseignants. **European Journal of Teacher Education.** Volume 15, n° 1/2, 1992.
- NEAVE Guy (1987). Les défis relevés : les tendances de la formation des maîtres 1975-1985. **Nouveaux défis pour les enseignants.** Conférence permanente des Ministres Européens de l'Education. Rapports nationaux.
- NISOL Frans. **Des maîtres pour l'an 2000.**

PAQUAY Léopold (août 1993). Quelle priorité pour une formation initiale des enseignants. **Pédagogies**. La formation initiale des enseignants. n° 6.

PERRENOUD Philippe (1994). Analyse des pratiques et prise de conscience. **Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants**, colloque REF-UCL.

PERRENOUD Philippe (1994). **La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant**. Université d'été Goutelas-Marcoux.

PERRENOUD Philippe (1994). **Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation : le projet genevois**. A paraître dans Recherche et Formation.

PERRENOUD Philippe (1994). **La formation des enseignants entre théorie et pratique**. Paris, l'Harmattan.

PROST Antoine (avril 1990). La formation des professeurs. **Eloge des pédagogues**. Paris, Seuil.

ROMAINVILLE M. (1994). **La recherche des compétences transversales**. in Forum Pédagogies, novembre 1994.

SAUSSEZ F., PAQUAY L. (1994), **Vers une structure modulaire de l'Enseignement Supérieur Pédagogique: formes, enjeux et perspectives**. ICADOP, Nivelles.

TARDIF J. (1992). **Pour un enseignement stratégique. L'apport de la Psychologie cognitive**. Ed. Logiques, Montréal.

TROUSSON A. (1992). **De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question**. Hachette-Education.

Université de Genève (avril 1987). **Restructuration de la formation des enseignants primaires**. Document n° 2 : Sept principes de base.

VAN HAECHT Anne (1990). **L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation**. De Boeck, Bruxelles.

VANISCOTTE Francine (août 1993). La formation des enseignants en Europe. **Pédagogies**. La formation initiale des enseignants. n° 6.

VAN NIEUWENHOVEN Catherine et WOUTERS Pascal (août 1993). La formation initiale des enseignants à l'Université d'Ottawa. **Pédagogies**. La formation initiale des enseignants. n° 6.

**CEF - MFB, MG - FOR.95.6.**

**FORMATION DES ENSEIGNANTS**  
**ORIENTATIONS GENERALES**

**ANNEXES.**

**Annexe 1** (tableau): La formation initiale en Europe.

**Annexe 2** (tableaux): La formation continue post-initiale en Europe.

**Annexe 3** (tableau) : Part du budget consacré à la formation continue en Europe.

**Annexe 4 : La problématique de l'entrée dans la carrière.** Document de travail du groupe « Formation des enseignants ».

**Annexe 5 : Le profil du maître de stage**

**Annexe 6 : E. CREUTZ,** Vers une revalorisation qualitative de la fonction enseignante.

**CEF - MFB, MG - FOR.95.6.**

**FORMATION DES ENSEIGNANTS  
ORIENTATIONS GENERALES**

**GLOSSAIRE**