

Formation des enseignant·es

Le grand saut dans le vide

Azzedine Hajji et Thomas Barrier

Une histoire qui remonte aux origines de la Belgique

Depuis la rentrée 2023, la réforme de la formation initiale des enseignant·es (RFIE) est progressivement entrée en vigueur. L'ambition affichée est d'améliorer et revaloriser la formation de tous·tes les enseignant·es de l'enseignement obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles, depuis le préscolaire (dit « maternel ») au secondaire, incluant également celle des formateur·ices d'enseignant·es en Haute École¹. Certains de ses aspects faisaient l'objet de vifs débats depuis plus de trente ans (Dehalu, 2002 ; Beckers, 1999) : allongement et unification de la formation, rôle des différentes institutions d'enseignement supérieur, place de la formation pratique, place des compétences didactiques et pédagogiques, etc. Plusieurs rapports ont aussi apporté divers éléments de diagnostic et de réflexion pour tenter d'éclairer la question et favoriser une

refonte (par exemple, Degraef et al., 2012 ; De Landsheere et al., 1990). Si l'on remonte encore plus loin dans le temps, par exemple concernant la durée de la formation, on peut observer que, depuis l'apparition des premières écoles « normales » (destinées à former des enseignant·es) en 1842, la durée et le niveau de formation des enseignant·es ont évolué à plusieurs reprises. Le tableau qui suit (adapté de Dehalu, 2002, p. 30) résume ces évolutions pour les enseignant·es du primaire.

On constate, en particulier, qu'entre 1967 et 1984, les instituteur·ices primaires étaient formé·es en deux ans postsecondaires, avant que la formation ne passe ensuite à trois ans jusqu'en 2023. De manière générale, le niveau de formation pour accéder à la profession d'enseignant·es a considérablement augmenté en près de deux siècles, passant de deux années après le primaire à quatre années après dans le supérieur. Il s'agit à l'évidence d'un levier qui a été actionné au fur et à mesure du temps

1| À ce jour, aucune formation obligatoire n'est toutefois prévue pour les professeur·es formant, à l'Université, les futur·es enseignant·es.

Évolution de la formation des maitres en Communauté française de Belgique				
1830-1895	1896-1923	1923-1955	1956-1980	1984-2002
2 années postprimaires suivies d'un examen final devant le Jury d'État	• Admission à 15 ans • 4 années (niveau secondaire supérieur)	1923 : • Admission à 16 ans • 3 années (niveau secondaire supérieur)	1956 : • Admission à 16 ans • 4 années d'études	1984 : • Admission à 18 ans • Enseignement supérieur de type court (3 ans)
		1926 : Retour au système en vigueur avant 1923	1967 : Formation organisée en deux cycles : • 3 ans (niveau secondaire) • 2 ans d'études postsecondaires 1970 : Enseignement supérieur de type court (2 ans)	1995 : Création des Hautes Écoles (dont font partie les écoles normales) 1999 : Réforme Dupuis (professionnalisation de la formation)

pour adapter le système scolaire aux évolutions de la société (accroissements démographiques, augmentations de la demande d'éducation, démocratisation quantitative, etc.)².

La RFIE s'inscrit donc dans cette tendance. Elle vise aussi à répondre aux défis actuels du système scolaire (même si elle tient peu compte de la dernière réforme en date, le Pacte pour un enseignement d'excellence) et par la forte pénurie qui touche la profession. Les changements apportés sont nombreux et importants, mais deux points en particulier méritent l'attention :

I. L'allongement de la durée de la formation de tous·tes les futur·es enseignant·es. Pour les instituteur·ices préscolaires/primaires et les agrégé·es du secondaire inférieur (AESI, les trois premières années du secondaire), la durée passe de trois à quatre ans (via une « mastérisation » d'une année). Pour les enseignant·es du secondaire supérieur, la part de leur formation consacrée à l'enseignement passe de 30 à 60 crédits.

2| Pour une analyse historique approfondie de la formation initiale des enseignant·es, voir Lothaire, Demeuse et Derobertsmasure (2022).

Contrairement aux précédents, iels ne sont pas formé·es au départ pour l'enseignement, mais d'abord à la maîtrise des contenus d'une discipline donnée (par exemple la physique ou la géographie) avant de choisir plus tard de se diriger vers l'une des deux voies possibles pour devenir enseignant·e :

- 1- un master 120 à finalité didactique à l'issue du bachelier ;
- 2- un master 60 entièrement dédié à l'enseignement (appelée auparavant l'agrégation) à l'issue du master.

II. L'instauration d'une collaboration structurelle entre les différents types d'institutions participant à la formation des enseignant·es : les Universités, les Hautes Écoles et les Écoles Supérieures des Arts. Auparavant, chacune formait ses enseignant·es dans son espace exclusif (en particulier les enseignant·es du secondaire supérieur pour les Universités, les instituteur·ices et les AESI pour les Hautes Écoles) ; dorénavant tous·tes les futur·es enseignant·es seront confronté·es durant leur formation à des intervenant·es issu·es de deux types d'institutions.

Derrière les aspects techniques, des enjeux politiques

Bien que la réforme soit relativement technique, elle s'inscrit dans des enjeux politiques prégnants. Le système d'enseignement obligatoire accueille en effet plus de 900 000 élèves (MFWB, 2024) âgé-es de 2,5 ans à plus de 20 ans. Iels sont encadré-es par plus de 100 000 enseignant-es³, ce qui en fait une des professions les plus importantes, en termes d'effectifs mais aussi en termes de missions à accomplir. La rémunération de ces enseignant-es (plus de 6 milliards d'euros) est un enjeu de taille puisqu'elle représente un peu moins de la moitié du budget de la Fédération Wallonie-Bruxelles⁴. En Belgique, le financement de l'enseignement constitue d'ailleurs le troisième poste de dépenses publiques après les pensions et la santé⁵. Cet élément doit bien être gardé à l'esprit car la « mastérisation » d'anciennes formations en trois ans impliquerait une revalorisation salariale via l'application d'un nouveau barème intermédiaire entre les barèmes 301 (pour les instituteur-ices et les AESI) et 501 (pour les AESS) actuellement en vigueur. En régime de croisière, des estimations budgétaires (à traiter avec prudence car basées sur des hypothèses) projettent un surcôt budgétaire compris entre 370 et 670 millions d'euros (Burgraff, 2019). Bien que ces ressources soient considérables dans l'absolu, elles sont loin d'être excessives en revanche car elles doivent être mises en regard des missions très ambitieuses assignées au système scolaire.

3| Voir le site internet consacré aux « chiffres clés de la Fédération Wallonie-Bruxelles » : <https://cutt.ly/ieGJlvhH>

4| Éléments clés du budget annuel de la Fédération Wallonie-Bruxelles : <https://cutt.ly/zeGJckih>

5| Fiche « À quoi servent les impôts ? » du SPF Finances : https://www.minfin.fgov.be/taxonweb2024/static/fr/survey/survey_letter.pdf

Bien entendu, l'importance de l'enseignement ne se résume pas à des considérations financières : de par son caractère obligatoire entre l'âge de 5 et 18 ans, c'est une des principales instances de socialisation des jeunes, au même titre que leurs propres familles où iels passent à peine plus de temps. Rares sont les institutions dont la fréquentation est à ce point contraignante. De ce fait, l'institution scolaire participe très largement à la construction de la société, des groupes et des individus (et inversement d'ailleurs). Cela se traduit par des enjeux très concrets et fondamentaux tels que l'apprentissage d'une langue et d'une culture (plus ou moins) communes⁶, par exemple à travers la lecture, l'écriture, l'Histoire, etc.

Le rôle des enseignant-es dans cette mission de socialisation est tout à fait central, bien qu'iels ne soient pas les seul-es impliqué-es (on peut penser aux rôles des directeur-ices, éducateur-ices, personnels administratif, technique et ouvrier, etc.). Certes, leur activité est cadrée par un ensemble de normes légales et réglementaires (décrets décrivant les missions de l'enseignement, référentiels de compétences et programmes, etc.) ainsi que par de nombreux agents exerçant une forme de contrôle (direction d'établissement, inspection organisée par la FWB, inspection organisée par le pouvoir organisateur ou le réseau, etc.). Néanmoins, ce contrôle reste la plupart du temps sporadique et les enseignant-es travaillent de manière largement autonome avec leurs classes. Iels jouissent ainsi d'une marge de liberté significative, certes encadrée, mais tout de même bien réelle. Les dispositifs trop coercitifs à

6| Cette affirmation doit être nuancée car, d'une part, les établissements scolaires en Belgique francophone sont hétérogènes (Danhier & Jacobs, 2017) et, d'autre part, les pratiques culturelles, malgré un fond commun, restent tout de même fort différenciées en fonction des milieux sociaux (Van Campenhoudt & Guérin, 2020).

leur égard ne peuvent d'ailleurs qu'avoir des effets limités, voire néfastes (Hajji, 2023), et il s'agit bien en fin de compte de leur faire confiance. Or, les fondations d'une telle confiance reposent notamment sur une solide formation initiale⁷.

Enseigner, un métier complexe et exigeant

Enseigner est assurément un métier complexe et exigeant qui nécessite d'acquérir de multiples savoirs et compétences. Si la maîtrise des savoirs à enseigner paraît être une évidence⁸, elle est loin d'être toujours parfaitement atteinte. Par exemple, les instituteur-ices sont amené-es à enseigner de multiples disciplines (artistiques, langagières, scientifiques, etc.) sans qu'il soit possible de tous et toutes les former de manière approfondie, pour chacune d'entre elles, ne serait-ce que par manque de temps dans les grilles horaires. Sans parler de la didactique liée à ces disciplines, c'est-à-dire la réflexion propre à l'enseignement et à l'apprentissage de ces disciplines. De plus, un-e enseignant-e doit aussi être capable de gérer le travail et le comportement des élèves, ainsi que la dynamique de groupe, dans leurs dimensions cognitives et affectives. Préserver l'intégrité (morale et physique) d'autrui, instaurer un climat de confiance et de respect mutuel propice aux apprentissages est d'une importance tout aussi fondamentale. Une telle gestion comporte à la fois des dimensions individuelles et collectives, car une classe ne se limite pas à la somme de ses individualités. Il faut donc être en mesure de gérer l'hétérogénéité de leurs besoins indivi-

duels – qui peuvent se révéler contradictoires –, par exemple lorsqu'elle engendre des conflits interpersonnels. Des compétences relationnelles sont donc nécessaires pour gérer au mieux les groupes et se gérer soi-même face à des situations potentiellement stressantes, ou plus simplement énergivores, et éviter ainsi l'épuisement. La gamme des outils à maîtriser est aussi très large (notamment avec l'émergence grandissante des technologies numériques dans l'espace scolaire, voir Hajji, 2021), par exemple pour concevoir les supports d'enseignement, faciliter les apprentissages ou communiquer avec les parents.

« Enseigner est assurément un métier complexe et exigeant qui nécessite d'acquérir de multiples savoirs et compétences. Si la maîtrise des savoirs à enseigner paraît être une évidence, elle est loin d'être toujours parfaitement atteinte. »

Et comme si la barque n'était pas assez chargée, il est demandé aux enseignant-es d'être des « praticien-nes réflexif-ves », c'est-à-dire de prendre du recul sur leurs pratiques, de pouvoir les analyser afin de les améliorer, le tout, de préférence dans une démarche collaborative avec l'ensemble des collègues.

On pourrait encore continuer longtemps cette énumération mais il s'agit surtout de réfuter certaines idées reçues qui

7|En Finlande, cette logique a été poussée au point que l'inspection a été supprimée, les autorités centrales n'exerçant pas de contrôle direct sur les pratiques dans les établissements scolaires (Kauko, Varjo & Pitkänen, 2020).

8|Quoique certaines conceptions de l'enseignement s'en affranchissent, cf. Rancière (1987).

voudraient que l'acte d'enseigner relève de dispositions naturelles, ou encore que la maîtrise des savoirs à transmettre soit suffisante. Enseigner est un métier aux multiples facettes, qui s'apprend dans la durée, d'où l'importance de proposer aux futur-es enseignant-es une solide formation préalable. Il s'agit là d'un véritable levier sur lequel les pouvoirs publics peuvent agir de manière significative, l'excuse du manque de moyens financiers méritant d'être sérieusement mise en chantier. Pour autant, il ne s'agit pas non plus d'ériger la formation des enseignant-es en solution « magique » à tous les maux du système scolaire. Aussi bien conçue qu'elle puisse être, elle ne constitue qu'un élément parmi d'autres pour agir. Ainsi, il ne faut négliger ni l'acquisition au cours du temps d'une expérience de terrain probante, ni même la nécessité d'instaurer une formation continue de qualité tout au long de la carrière. De même, elle ne peut compenser à elle seule – même si elle peut jouer un rôle actif en la matière (Mamede & Netter, 2018) – le fait que le système éducatif ait tendance à reproduire la structure inégalitaire de la société. Elle ne peut davantage effacer des conditions d'exercice du métier qui sont loin d'être optimales (mauvais climat social, délabrement du bâti scolaire, manque de matériel, taille des classes, etc.)⁹.

Un dossier thématique ancré dans les réalités de terrain de la RFIE

Le décor à présent planté, les textes qui vont suivre dans ce dossier s'attacheront à décrire la manière dont divers acteurs et actrices de la RFIE issues de plusieurs institutions d'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles se sont saisies de la réforme. La première contri-

bution, qui émane d'auteur-ices issues de l'Université de Mons (Sandrine Lothaire, Antoine Derobertmeasure, Amélie Marseille et Marc Demeuse) propose tout d'abord une description globale et très bien informée de la réforme, ainsi qu'une analyse critique. Iels s'attachent par la suite à analyser les premiers effets de son implémentation au sein d'un consortium regroupant plusieurs institutions actives dans la province du Hainaut. La deuxième contribution, qui émane d'auteur-ices de l'Université de Liège et de la Haute École libre Mosane (Étienne Sottiaux, Alix Dassargues, Corentin Poffé et Marie-Noëlle Hindryckx), s'attache pour sa part à décrire de manière très fine la collaboration au sein du consortium Liège-Luxembourg au sein duquel la RFIE a été implémentée, malgré les nombreux obstacles rencontrés sur le terrain. En particulier, la manière dont s'est construite la collaboration entre la grande diversité des partenaires, en tenant compte des contraintes qui pèsent sur chacun, apparaît avec une grande clarté et contribue à ouvrir la boîte noire – ô combien complexe – de la mise en œuvre concrète d'une réforme d'une telle envergure. La troisième contribution émane d'autrices de l'Université catholique de Louvain et de l'Université de Namur (Catherine Van Nieuwenhoven et Sephora Boucenna). Elle rend compte de la mise en place et du fonctionnement du consortium « Enseigner ensemble » qui s'est formé autour d'une grande diversité d'institutions formant des enseignant-es à Bruxelles, dans les provinces du Brabant Wallon, de Namur, de Liège et du Luxembourg. Outre la création de deux nouvelles facultés en sciences de l'éducation, les nouvelles formations s'appuient sur une approche dite « programme » qui leur insuffle une cohérence d'ensemble et promeut l'intégration des divers enseignements autour

⁹ Voir notamment l'état des lieux qui a été dressé dans le cadre des travaux du Pacte pour un enseignement d'excellence (FWB, 2015)

des compétences liées à la profession enseignante. Enfin, la dernière contribution émane d'auteur-ices issu-es de l'Université libre de Bruxelles (Thomas Barrier et Nadine Postiaux) et prend le parti de décrire l'introduction de la réforme au sein de cette institution à partir de points de vue situés. Le discours se veut dès lors moins désincarné et davantage ancré dans les réalités individuelles et collectives vécues, y compris dans les oppositions et rapports de force qui se sont manifestés. Ce texte donne ainsi à voir les visions divergentes qui peuvent apparaître entre acteurs d'une même institution sur la manière de concevoir la formation des enseignant-es, divergences qui ne se limitent pas à des enjeux techniques ou gestionnaires mais relèvent de véritables choix politiques.

Nous en sommes conscients : tenter d'analyser la RFIE alors qu'elle vient seulement d'entrer en vigueur, qu'elle n'a pas encore déployé tous ses effets et que les acteur-ices ont encore « la tête dans le guidon » est un exercice périlleux. D'autant plus qu'un déséquilibre (non voulu) apparaît entre les contributeur-ices issu-es des Universités, bien plus nombreux-ses, et ceux des Hautes Écoles. Le propos se veut donc prudent, mais vise aussi toutefois à ne pas occulter les difficultés bien réelles rencontrées par une mise en œuvre qui ne se déroule pas dans les conditions les plus optimales. Car, à l'heure où le nouveau gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles indique que les efforts réalisés par la FWB « en vue de financer adéquatement l'enseignement supérieur » doivent être « poursuivis et amplifiés » (MR-Les Engagés, 2024), il s'agit aussi de rappeler l'importance d'accorder à la formation des enseignant-es les moyens réellement à la hauteur des missions très ambitieuses qui leur sont confiées.

À cet égard, il n'est pas inutile de rappeler les quatre missions prioritaires que les pouvoirs publics assignent au système éducatif¹⁰ :

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

¹⁰ | Article 1.4.1-1 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire.

Bibliographie

- Beckers, J. (1999). La formation initiale des enseignants en Communauté française de Belgique : une affaire à rebondissement ! *Bulletin du CIFEN*, 6, 10-11. <https://tinyurl.com/yaayum5r>
- Burgraff, E. (2019). La vérité sur le coût de la formation des professeurs. *Le Soir*, 9 janvier 2019. <https://tinyurl.com/5k2mcs4v>
- Danhier, J. & Jacobs, D. (2017). *Aller au-delà de la ségrégation scolaire. Analyse des résultats à l'enquête PISA 2015 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Fondation Roi Baudouin. <https://kbs-frb.be/fr/allen-au-dela-de-la-segregation-scolaire>
- Dehalu, P. (2002). Structure et évolution de la formation des maîtres en Communauté Française de Belgique. *Actes de la Recherche de la HEP-BEJUNE*, 23-38. <https://core.ac.uk/download/pdf/43661494.pdf>
- Degraef, V. et al. (2012). *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles*. <http://hdl.handle.net/2078.3/140363>
- De Landsheere, G. et al. (1990). *Commission scientifique d'étude de la formation initiale des enseignants. Rapport au Ministre de l'Éducation et de la Recherche scientifique de la Communauté française*. <https://tinyurl.com/tvxdtjat>
- FWB – Fédération Wallonie-Bruxelles – (2015). *Pacte pour enseignement d'excellence. État des lieux. Rapport du Groupe de travail 1*. <https://cutt.ly/reHrBJuW>
- Hajji, A. (2023). Un système éducatif aussi exigeant avec lui-même qu'avec ses enseignant-es ? *Le Soir*, 3 juin 2023. <https://cutt.ly/VeG9wlQ0>
- Hajji, A. (2021). Le salut scolaire par le numérique. Analyse de quelques leçons à tirer du premier confinement. *La Revue nouvelle*, 76(8), 56-62. <https://doi.org/10.3917/rn.218.0056>
- Kauko, J., Varjo, J., & Pitkänen, H. (2020). Quality and evaluation in Finnish schools. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 17 décembre 2020. <https://tinyurl.com/36jnkdcM>
- Lothaire, S., Demeuse, M. & Derobertmeasure, A. (2022). Histoire de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2564-2565(39).
- Mamede, M. & Netter, J. (2018). Former pour lutter contre les inégalités. *Recherche & formation*, 87(1), 9-14. <https://journals.openedition.org/rechercheformation/3414>
- MFWB – Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles – (2024). *Les chiffres clés de la Fédération Wallonie-Bruxelles 2023*. https://statistiques.cfwb.be/fileadmin/sites/ccfwb/uploads/documents/CC2023_web.pdf
- MR-Les Engagés (2024). *Déclaration de politique communautaire. Avoir le courage de changer pour que l'avenir s'éclaire. Législature 2024-2029*. <https://cutt.ly/veHkBVmD>
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.
- Van Campenhoudt, M. & Guérin, M. (2020). *Pratiques et consommations culturelles de la population en Fédération Wallonie-Bruxelles. Étude n°8 de l'observatoire des politiques culturelles*. https://opc.cfwb.be/fileadmin/sites/opc/uploads/documents/Publications_OPC/Etudes/Etudes_N8_Web.pdf