



Les formations initiales à l'enseignement et leur réforme : qu'en pensent les enseignants du fondamental et du secondaire professant en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Sandrine Lothaire*, Marie-Emilie Fayt, Estelle Desablens*

* Institut d'Administration Scolaire, Université de Mons

©pexels-yan-krukau

Dans cette publication ...



Les **chercheurs** trouveront une analyse critique des perceptions témoignées par les enseignants en poste sur les formations initiales organisées avant la rentrée académique 2023-2024 et la réforme en cours.



Les **acteurs de l'école** trouveront une synthèse des évolutions apportées aux formations pédagogiques dans le cadre de la réforme ainsi qu'une vue globale de la manière dont les enseignants perçoivent celles-ci.



Les **formateurs** trouveront une synthèse des points faibles et forts formulés par les enseignants concernant leur formation initiale et des craintes et attentes que ceux-ci manifestent envers la réforme.



Les **administrateurs** et les **responsables du système éducatif** trouveront des pistes de réflexion pouvant contribuer à la mise en œuvre de la réforme de la formation initiale des enseignants.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la rentrée académique de septembre 2023 voit la mise en œuvre d'une importante réforme dans l'enseignement supérieur. Celle-ci marque un tournant dans l'histoire de la formation initiale des enseignants belges francophones. En effet, les études préparant à exercer au niveau maternel, au niveau primaire ou au niveau secondaire inférieur connaissent trois changements majeurs : elles sont allongées, elles donnent lieu à un diplôme de master et elles sont dispensées conjointement par plusieurs organismes de formation. Quant aux formations pédagogiques préparant à enseigner dans le niveau secondaire supérieur, elles sont également repensées en profondeur et verront prochainement leur volume doublé, passant de 30 à 60 crédits. Dans ce contexte mouvant, cet article s'intéresse donc aux perceptions des enseignants des niveaux fondamental et secondaire concernant à la fois la formation initiale à l'enseignement suivie et la réforme de la formation initiale.

Mots-clés : Formation initiale des enseignants, réforme, perceptions, enseignement fondamental, enseignement secondaire, Fédération Wallonie-Bruxelles, Belgique francophone.



Editorial

Ce numéro d'*Enseignement et Apprentissages* aborde la problématique de la formation initiale des enseignants par l'intermédiaire d'une analyse des perceptions, témoignées par un échantillon de près de 400 enseignants en poste au sein des niveaux fondamental et secondaire, envers, d'une part, la formation pédagogique qu'ils ont suivie lorsqu'ils étaient étudiants et, d'autre part, la réforme des cursus d'études pédagogiques initiée en septembre 2023.

Objet d'attentes, de tensions et d'interrogations, cette dernière marque très probablement un virage important dans l'histoire de la formation des enseignants en Belgique francophone, à tout le moins car elle apporte notamment trois changements considérables relatifs aux cursus d'études préparant aux métiers d'instituteur et d'enseignant exerçant dans l'enseignement secondaire inférieur : elle génère un allongement de la durée des formations passant désormais de trois à quatre années d'études, elle donne lieu à un diplôme de master en enseignement et elle établit une collaboration entre plusieurs organismes de formation (Hautes Écoles, Universités et Écoles supérieures des Arts). Quant aux formations pédagogiques préparant à enseigner dans le niveau secondaire supérieur, elles sont également repensées en profondeur et verront, à la rentrée académique 2025-2026, leur volume doublé, passant de 30 à 60 crédits.

Dans ce contexte mouvant, l'analyse des perceptions témoignées par les enseignants en poste constitue une ressource précieuse permettant d'aborder et de mieux appréhender les défis actuels en matière de mise en œuvre de la réforme impactant les cursus pédagogiques. Celle-ci s'avère utile tant pour les acteurs œuvrant dans les établissements de l'enseignement obligatoire et dans les institutions d'enseignement supérieur en charge de la dispense des formations initiales à l'enseignement, que pour les chercheurs et les responsables du système éducatif.

A propos des auteurs



Sandrine Lothaire est titulaire d'un doctorat en sociologie et d'un master en statistiques. Ses travaux de recherche portent, d'une part, sur le groupe professionnel enseignant, sa formation initiale, ses marchés

du travail et son développement professionnel et, d'autre part, sur l'analyse des politiques éducatives et du système éducatif. Elle assiste, par ailleurs, le Pr. Marc Demeuse dans le cadre de séminaires et de travaux pratiques figurant au bachelier en sciences psychologiques et de l'éducation et au master en sciences de l'éducation. Elle intervient également dans les formations pédagogiques dispensées aux futurs enseignants du secondaire supérieur et du supérieur hors université.



Estelle Desablens est titulaire d'un Bachelier Institutrice primaire. Elle est étudiante inscrite au Master en Sciences de l'Éducation à l'Université de Mons. Lors de son stage de Master 1, elle a endossé le rôle

de tutrice dans un cours universitaire, présentant notamment l'histoire du système éducatif belge et les décrets qui en résultent. Son stage actuel de Master 2, réalisé au sein du Service des Sciences de l'Enseignement et de la Formation, comporte plusieurs volets dont sa contribution à ce numéro de la revue « *Enseignement et Apprentissages* ».



Marie-Emilie Fayt est institutrice primaire et titulaire d'un Master en Sciences de l'éducation. Dans le cadre de ses études de Master, elle a participé à une recherche portant sur le développement

professionnel des enseignants au sein du Service des Sciences de l'Enseignement et de la Formation. Elle a également réalisé un mémoire portant sur les perceptions et les représentations des enseignants de l'enseignement fondamental concernant la réforme de la formation initiale.

Les formations initiales à l'enseignement et leur réforme : qu'en pensent les enseignants du fondamental et du secondaire professant en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Sandrine Lothaire, sandrine.lothaire@umons.ac.be

Marie-Emilie Fayt, marie-emilie.fayt@student.umons.ac.be

Estelle Desablens, estelle.desablens@student.umons.ac.be

Pour citer ce document : Lothaire, S., Fayt, M-E., & Desablens, E. (2024). Les formations initiales à l'enseignement et leur réforme : qu'en pensent les enseignants du fondamental et du secondaire professant en Fédération Wallonie-Bruxelles ? *Enseignement et Apprentissages*, 10, 3-21.

1. Introduction

Depuis près de deux siècles, la formation initiale des enseignants en Belgique francophone a connu des changements notables. Ainsi, si pendant de nombreux siècles, le métier d'enseignant a été présenté comme une vocation, un apostolat ou encore un sacerdoce, son exercice reposant avant tout sur les qualités morales attendues du « bon » maître, dès le dix-neuvième siècle, et tout au long du siècle suivant, les formations initiales donnant accès au métier d'instituteur (maternel et primaire) et d'enseignant dans le secondaire (inférieur et supérieur) se sont progressivement structurées, à des rythmes différents (Fayt, 2023 ; Lothaire, 2021 ; Lothaire, Demeuse et Derobertmeasure, 2022 ; Marotta, 2022). En effet, de nombreuses réformes ont été mises en œuvre au fil des décennies, avec pour objectif général d'améliorer la qualité des formations pédagogiques proposées aux futurs enseignants, et ce, en prenant notamment exemple sur des modèles de formation dispensés dans d'autres pays industrialisés (Lothaire, 2021 ; Nicaise, Bodson et Naif, 2011).

Au cours des dernières années, les réflexions et discussions relatives aux formations initiales des enseignants se sont intensifiées. Elles s'inscrivent dans le contexte d'une multiplication, au tournant du millénaire, des recherches nationales et internationales dénonçant l'iniquité et l'inefficacité du système éducatif belge francophone (Lothaire et al., 2022). Face à ce constat, la nécessité de réviser les formations initiales des enseignants est identifiée comme une priorité majeure destinée à améliorer sa qualité globale. Quelques années plus tard, une évaluation de la formation initiale des enseignants est réalisée (Degraef, Mertens, Rodriguez, Franssen et

Van Campenhoudt, 2012) et un groupe de travail dit des « quatre opérateurs » (GT4O) est appelé à formuler une série de recommandations en la matière. Celui-ci remet son rapport final le 19 mai 2016. Ce document servira de fondement à la rédaction du décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants, lequel fera l'objet d'amendements couchés dans le décret du 2 décembre 2021 (Lothaire et al., 2022).

Cette réforme se traduit, principalement, à travers un allongement de la durée des formations pédagogiques proposées aux individus se destinant à enseigner aux niveaux maternel, primaire et secondaire inférieur, une masterisation de celles-ci et une collaboration entre les institutions d'enseignement supérieur (Lothaire et al., 2022). Plus exactement, depuis la rentrée académique 2023-2024, ces derniers sont formés en quatre années via deux opérateurs de formations : la Haute École et l'Université. Quant aux individus ambitionnant d'exercer dans l'enseignement secondaire supérieur, ils réaliseront, à partir de septembre 2025, un master en enseignement de 120 crédits consécutif à un bachelier universitaire ou une année de master en enseignement de 60 crédits successive à une formation universitaire d'au moins cinq années (master) (Moniteur belge, 2022).

Dans ce contexte en mutation, ce numéro d'Enseignement & apprentissages interroge la manière dont les enseignants professant dans les niveaux maternel, primaire, secondaire inférieur et secondaire supérieur perçoivent, d'une part, la formation initiale à l'enseignement qu'ils ont suivie et, d'autre part, la réforme de la formation initiale des enseignants. Pour ce faire, le cadre théorique retrace brièvement les grandes étapes historiques ayant structuré la formation initiale des enseignants belges

francophones, de l'indépendance du Royaume à ce jour. S'ensuit la présentation de la méthodologie développée en vue de récolter et de traiter les données quantitatives exploitées. Les résultats sont ensuite présentés et discutés afin de mieux identifier les perceptions des enseignants envers la formation initiale à l'enseignement suivie et la réforme qui s'y rapporte. Enfin, la conclusion revient sur les éléments saillants préalablement développés, identifie les limites de la recherche et envisage un ensemble de perspectives.

2. Cadre théorique

La formation initiale des enseignants belges francophones professant dans les niveaux fondamental et secondaire s'est lentement structurée au cours de la seconde moitié du dix-neuvième siècle et s'est développée pendant le siècle suivant. Son institution, de même que son progressif enrichissement, poursuivent un objectif de formation du corps enseignant à la profession dans un contexte de démocratisation de l'accès, premièrement, à l'instruction primaire et, ensuite, à l'enseignement secondaire (Lothaire et al., 2022).

Plus exactement, lorsque la Belgique proclame son indépendance en 1830, des établissements, appelés « écoles normales », ont la responsabilité de former professionnellement les futurs enseignants en les préparant à l'exercice de leur métier. Cela étant, l'accès à la profession enseignante ne fait alors l'objet d'aucun contrôle ; de nombreux individus enseignent en ayant appris les rouages de la profession « sur le tas », tout au plus en accompagnant un enseignant en exercice (Depaepe, De Vroede, Minten et Simon, 1998). La nécessité de professionnaliser le corps enseignant en forte croissance se manifeste toutefois progressivement face à une volonté politique de démocratisation de l'enseignement primaire. Cette dernière s'avère cependant spécifique à ce niveau d'enseignement, l'enseignement maternel, l'enseignement post-primaire, de même que les classes préparatoires qui permettent ensuite d'accéder à des études supérieures demeurant réservées aux classes socio-économiquement plus favorisées (Lothaire et al., 2022).

Les premiers jalons structurant la formation initiale des instituteurs primaires sont, dès lors, posés en 1842 dans le cadre de l'entrée en vigueur de la

première loi organique de l'instruction primaire, appelée loi Nothomb. La formation initiale des enseignants travaillant dans le niveau moyen (qui deviendra le secondaire inférieur) est, quant à elle, légalement encadrée quelques années plus tard par l'intermédiaire de la première loi organique de l'enseignement moyen promulguée en 1850. En ce qui concerne les enseignants exerçant dans l'enseignement maternel et dans les classes préparatoires des athénées et des collèges (qui deviendront l'enseignement secondaire supérieur), les premières normes légales organisant leur formation initiale sont édictées respectivement à la fin du dix-neuvième siècle (1898) et pendant l'entre-deux-guerres (1929). En outre, à l'exception de cette dernière formation qui est organisée par les Universités, toutes les formations à l'enseignement constituant, à cette époque, des formations de niveau secondaire (Lothaire, 2021 ; Lothaire et al., 2022).

Cette période d'agencement des formations initiales à l'enseignement est toutefois caractérisée par des tensions manifestes, exacerbées lors des guerres scolaires de 1879-1884 et de 1954-1958, entre les tenants de l'école officielle (dépendant de l'État, des provinces ou des communes) et les partisans de l'école libre (essentiellement organisée par l'Église catholique), lesquels n'octroient pas le même intérêt à l'organisation de formations encadrées par l'État. La succession des gouvernements, tantôt catholiques et tantôt libéraux (laïcs), a pour corollaire une fluctuation tant du contenu que de la durée de ces formations initiales. La paix scolaire est instaurée parallèlement à l'édiction de la loi dite du Pacte scolaire en 1959, lequel pacifie largement les questions scolaires et contribue à la démocratisation de l'accès à l'ensemble des filières de l'enseignement post-primaire, désormais qualifié d'enseignement secondaire (Lothaire, 2021 ; Lothaire et al., 2022).

Cette période est également le théâtre d'une massification de l'enseignement secondaire initiée au sortir de la Seconde Guerre mondiale et intensifiée à la suite de l'entrée en vigueur de la loi instituant l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans en 1983. Se pose alors, de plus en plus vivement, la question de l'adéquation entre les compétences acquises au terme de la formation initiale à l'enseignement et les dimensions de plus en plus variées que recouvre la profession (Ligue de l'enseignement, 2014). Dans ce contexte, l'ensemble des formations initiales à

l'enseignement deviennent des formations de niveau post-secondaire. Plus exactement, deux types de modèles de formations initiales à l'enseignement se côtoient : le modèle simultané ou concomitant et le modèle consécutif ou successif. Le premier modèle se caractérise par la dispense conjointe des volets pédagogiques et disciplinaires et s'applique aux formations des futurs instituteurs (enseignants des niveaux maternel et primaire) et régents (enseignants du niveau secondaire inférieur). Ces formations, d'une durée de deux années, sont organisées par les Instituts supérieurs pédagogiques. Le second modèle se définit par des formations pédagogiques, de plus courte durée, successives à une formation disciplinaire de niveau secondaire (pour les futurs enseignants de cours technique et de pratique professionnelle) ou supérieur (pour les futurs enseignants du secondaire supérieur), et sont respectivement organisées par les institutions de Promotion sociale ou par les Universités et les Écoles supérieures des Arts (Lothaire et al., 2022).

Face aux évolutions du métier et à sa complexification, les formations se rattachant au modèle de type simultané sont allongées d'une année en 1984, passant de deux à trois années d'études post-secondaires. Cette réforme est toutefois rapidement jugée insuffisante. Ainsi, dès 1990, un rapport de recherche, coordonné par Gilbert De Landsheere (Université de Liège), préconise d'allonger les formations initiales des enseignants (à quatre voire à cinq années d'études post-secondaires) et de faire intervenir les Universités. Il reçoit un accueil défavorable des Instituts supérieurs pédagogiques¹ qui craignent d'être dépossédés de la formation initiale et relégués au domaine de la formation continue. Parallèlement, le tournant du millénaire constitue la scène d'une multiplication des recherches nationales et internationales – dont certaines, telles que les enquêtes PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves), reçoivent un écho médiatique important – dénonçant l'iniquité et l'inefficacité du système éducatif belge francophone. Au même moment, plusieurs rapports internationaux soulignent que la condition enseignante est en déclin dans de nombreux pays et

soutiennent la nécessité d'une revalorisation de la profession, notamment par l'intermédiaire du renforcement de la formation initiale. S'ensuit la promulgation de deux décrets, en 2000 et 2001, le premier à destination des instituteurs et des enseignants du secondaire inférieur (régents²/agrégés de l'enseignement secondaire inférieur – AESI) et le second à destination des enseignants du secondaire supérieur (agrégés de l'enseignement secondaire supérieur – AESS). Sans modifier la durée des formations, tous deux soutiennent l'unicité du métier d'enseignant, tous niveaux d'enseignement confondus, par l'intermédiaire du développement de compétences communes visant à articuler plus étroitement la théorie et la pratique dans le but d'accroître la professionnalisation de l'ensemble du corps enseignant (Lothaire, 2021 ; Lothaire et al., 2022).

Au cours de la décennie suivante, une réflexion relative tant à l'allongement de la formation initiale qu'à la révision de son contenu se développe, mais aucune évolution notable ne s'opère. Le débat est officiellement rouvert à la rentrée académique 2010-2011, lorsque le ministre de l'Enseignement supérieur, Jean-Claude Marcourt (PS), soutient la nécessité d'élaborer un travail de réflexion relatif à l'allongement éventuel de la formation initiale des bacheliers pédagogiques. Il s'inscrit dans le sillage de la déclaration de politique communautaire 2009-2014 du gouvernement publiée quelques mois plus tôt, qui annonce une refonte de la formation initiale des enseignants au terme d'une large évaluation. Cette dernière, de nature participative et coordonnée par Véronique Degraef et ses collègues (Facultés universitaires de Saint-Louis), suggère un ensemble de perspectives. À cette même période, plusieurs instances, institutions et conseils, au départ d'une demande provenant du ministre de l'Enseignement supérieur ou de manière spontanée, remettent un avis pointant les insuffisances des formations pédagogiques existantes et suggérant des pistes de contenus qui pourraient y être intégrées dans l'hypothèse de son allongement. Ce processus conduit à la désignation, en 2014, du groupe de travail dit des « quatre opérateurs » (GT4O), appelé à

¹ Notons qu'en 1995, les Instituts supérieurs pédagogiques sont intégrés aux Hautes Ecoles nouvellement créées.

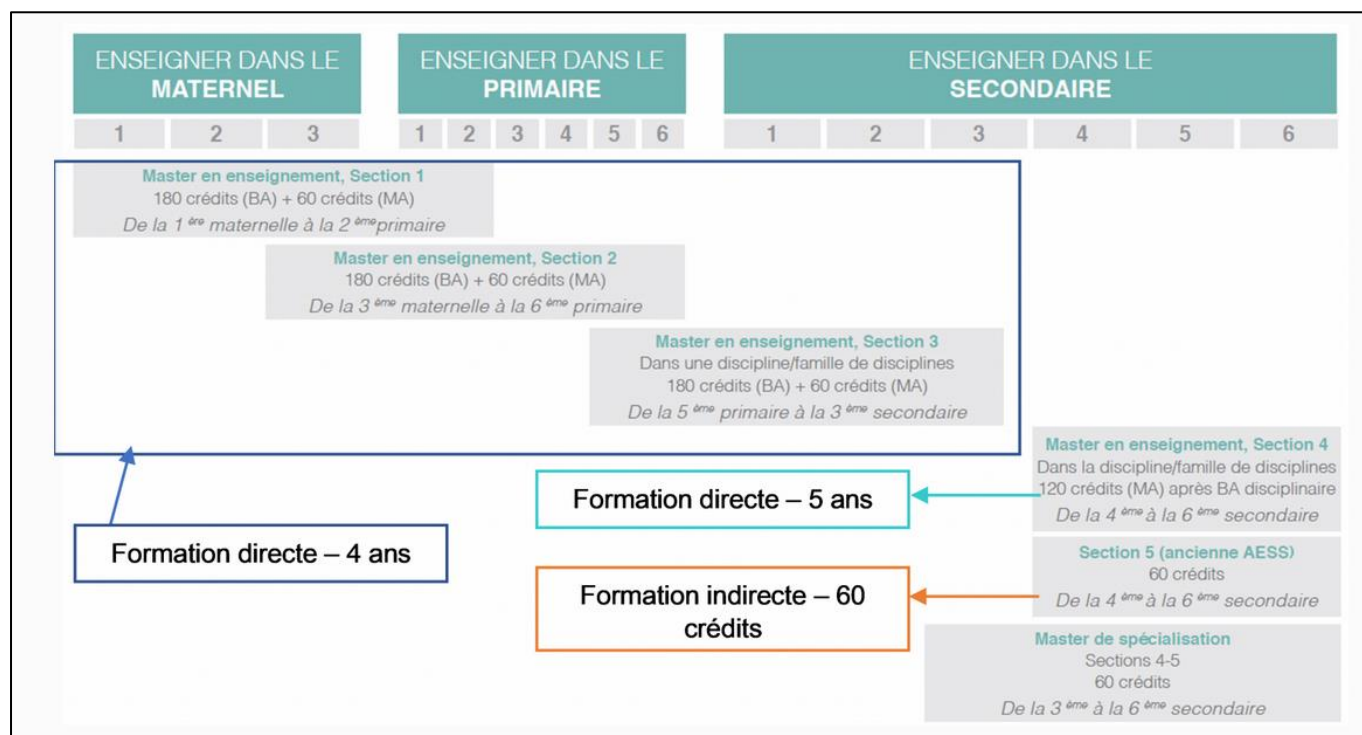
² L'appellation « régent(e) » sera remplacée par l'appellation « agrégé(e) de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) » dans le cadre de l'entrée en vigueur du décret dit « Bologne » de 2004.

formuler une série de recommandations. Celui-ci remet son rapport final en 2016, lequel sert de base à la rédaction du décret de 2019 définissant la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles (Lothaire, 2021 ; Lothaire et al., 2022).

Cela étant, ce décret ne sera pas mis en œuvre dans sa version initiale et sera modifié par la nouvelle majorité gouvernementale (PS/MR/Écolo) installée après les élections fédérales et régionales de 2019, par le moyen d'un décret promulgué en 2021³. Cette nouvelle version sera implémentée deux ans plus tard, à la rentrée académique 2023-2024. Plus précisément, en ce qui concerne les instituteurs et les enseignants du secondaire inférieur (agrégés de l'enseignement secondaire inférieur – AESI), la réforme apporte trois modifications majeures, faisant écho à une volonté confortée d'unicité du métier : elle génère un allongement de la durée des formations qui passent de trois à quatre années d'études post-secondaires, elle donne lieu à

l'obtention d'un diplôme de master en enseignement auquel est adossé l'intitulé « section » (2^e cycle ou niveau 7 du Cadre européen des certifications - CEC) et non plus d'un diplôme de bachelier pédagogique (1^{er} cycle ou niveau 6 du CEC) et elle institue une collaboration entre les Hautes Écoles, les Universités et les Écoles supérieures des Arts. Les enseignants du secondaire supérieur (titulaires d'un master à finalité didactique ou d'une agrégation de l'enseignement secondaire supérieur – AESS), quant à eux, verront, à partir de la rentrée académique 2025-2026, la durée de leur formation pédagogique doublée, passant de 30 à 60 crédits. La réforme vise, en outre, à abandonner le principe d'étanchéité à l'origine d'une rupture pédagogique entre les niveaux d'enseignement au profit du principe de tuilage (Lothaire et al., 2022). Celui-ci peut notamment être interprété comme une extension de l'empan d'années auxquelles la formation initiale prépare l'enseignant à exercer, comme en témoigne la figure 1 ci-dessous :

Figure 1 : structure des formations initiales à l'enseignement (<https://web.umons.ac.be>)



³ Le décret du 2 décembre 2021 ne s'applique pas aux formations pédagogiques dispensées au sein des Institutions de promotion sociale, telles que les Certificats d'aptitudes pédagogiques (CAP).

La figure 1 met, par ailleurs, en évidence que les appellations des cursus d'études évoluent, tous les diplômés des formations initiales à l'enseignement devenant titulaires d'un master en enseignement, auquel est adossé l'intitulé de « section » informant du type de cursus d'études suivi. Plus exactement, les bacheliers instituteur maternel, instituteur primaire et les agrégations de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) deviennent respectivement des masters en enseignement sections 1, 2 et 3, les masters à finalité didactique sont qualifiés de masters en enseignement section 4 et les agrégations de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) sont appelées masters en enseignement section 5. De plus, est également ouverte la possibilité de réaliser une année optionnelle (appelée « master de spécialisation ») qui, selon le cas, est une cinquième année (sections 1, 2 et 3), une sixième année (section 4) ou une septième voire huitième année (section 5). Ces masters de spécialisation ne permettent toutefois d'élargir l'empan qu'aux diplômés des sections 4 et 5, qui pourront alors également enseigner en troisième année de l'enseignement secondaire. Enfin, sans instaurer de réel filtre à l'entrée des formations pédagogiques, la réforme institue un test sanctionnant la maîtrise de la langue française dont la réussite ou l'échec implique de valoriser un cours ou non, en sections 1, 2 et 3, ou d'ajouter un cours ou non, en sections 4 et 5 (Lothaire et al., 2022).

3. Méthodologie

3.1 Contextualisation et question de recherche

Les résultats présentés dans cet article prennent appui sur des données collectées dans le cadre des mémoires, rédigés par Léa Marotta en 2022 et par Marie-Emilie Fayt en 2023, sanctionnant l'obtention du master en sciences de l'éducation (Université de Mons – Belgique) et portant sur les perceptions de la formation initiale à l'enseignement suivie et de la réforme de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Cette étude a donc pour objectif de répondre à la question de recherche principale suivante : « *En Fédération Wallonie-Bruxelles, comment les enseignants du fondamental (maternel et primaire) et du secondaire (inférieur et supérieur) ordinaire perçoivent-ils, d'une part, la formation initiale à l'enseignement qu'ils ont suivie et, d'autre part, la*

réforme de la formation initiale des enseignants ? ». Cette question principale se décline en deux questions de recherche secondaires :

- Comment les enseignants perçoivent-ils la formation initiale à l'enseignement qu'ils ont suivie ?
- Comment les enseignants perçoivent-ils la réforme des formations initiales ?

3.2 Méthodes de recueil des données

Afin de récolter les perceptions des enseignants du fondamental et du secondaire concernant la formation initiale à l'enseignement suivie et la réforme, une enquête à visée quantitative a été menée en utilisant la méthode du questionnaire auto-administré entre janvier 2022 et avril 2023 (Berthier, 2016). Plusieurs canaux de recrutement ont été mobilisés. D'une part, les répondants ont été contactés à travers les réseaux sociaux, et plus précisément, sur les groupes « Facebook » destinés aux enseignants. D'autre part, les directions d'établissement ont été contactées via un courriel identifié par l'intermédiaire de l'annuaire des établissements scolaires disponible sur le site Enseignement.be.



3.2 Questionnaire

Le questionnaire de cette recherche (voir annexe) est composé de 35 questions et items. Plus précisément, il se scinde en trois parties : des questions signalétiques (13 questions fermées), des questions portant sur les perceptions manifestées envers la formation initiale à l'enseignement suivie (10 items) et des questions témoignant des perceptions de l'enseignant au sujet de la réforme (12 items). En ce qui concerne les questions spécifiques, les

participants ont, plus exactement, été invités à se positionner sur une échelle de Likert comprenant quatre propositions : « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » et « tout à fait d'accord ».

3.3 Échantillon

L'échantillon se compose de 386 enseignants. Il est dénommé « de convenance » ou « occasionnel » (Berthier, 2016), car la disponibilité des répondants représente l'élément déterminant de sa constitution. Pour pouvoir répondre à l'enquête, les participants devaient être enseignants en fonction au sein de l'enseignement ordinaire, posséder un titre pédagogique et exercer en Fédération Wallonie-Bruxelles. Parmi ces 386 enseignants⁴ figurent 313 femmes (81,1%) et 73 hommes (18,9%). De plus, 42,2% des enseignants, c'est-à-dire 163 répondants, travaillent au sein du niveau fondamental ; plus exactement, 55 d'entre eux (34%) professent dans l'enseignement maternel et 108 d'entre eux (66%) exercent dans l'enseignement primaire. En outre, 57,8% d'entre eux, soit 223 participants, exercent dans l'enseignement secondaire et, plus spécifiquement, 112 enseignants dans le secondaire inférieur (50,2%), 74 dans le secondaire supérieur (33,2%) et 37 dans les deux sous-niveaux d'enseignement (16,6%). Enfin, les enseignants interrogés disposent d'une ancienneté de service comprise entre 0 et plus de 30 ans.



3.4 Méthode d'analyse des données

L'analyse des données quantitatives a été réalisée à l'aide du logiciel JASP®. Ce logiciel statistique a permis de réaliser des analyses descriptives ainsi que des tests statistiques chi-carrés visant à offrir à la fois des résultats portant sur l'ensemble de l'échantillon et des résultats comparant des sous-groupes de répondants sur la base des niveaux et des sous-niveaux d'enseignement au sein desquels ils exercent.

4. Résultats

L'analyse des résultats se structure comme suit : elle débute par la présentation des résultats relatifs aux perceptions des répondants manifestées envers la formation initiale à l'enseignement suivie et elle se poursuit par l'exposé des résultats portant sur les perceptions des enseignants interrogés, témoignées au sujet de la réforme de la formation initiale⁵.



4.1 Comment les enseignants interrogés perçoivent-ils la formation initiale à l'enseignement qu'ils ont suivie ?

Dans un premier temps, les enseignants ont été invités à se positionner par rapport à dix items portant sur la formation initiale à l'enseignement qu'ils ont suivie : « Je pense que la formation initiale que j'ai suivie m'a préparé(e) à mon entrée en fonction », « Je pense que la durée de la formation

sexe et sur la base du niveau et du(des)sous-niveau(x) au sein desquels ils exercent.

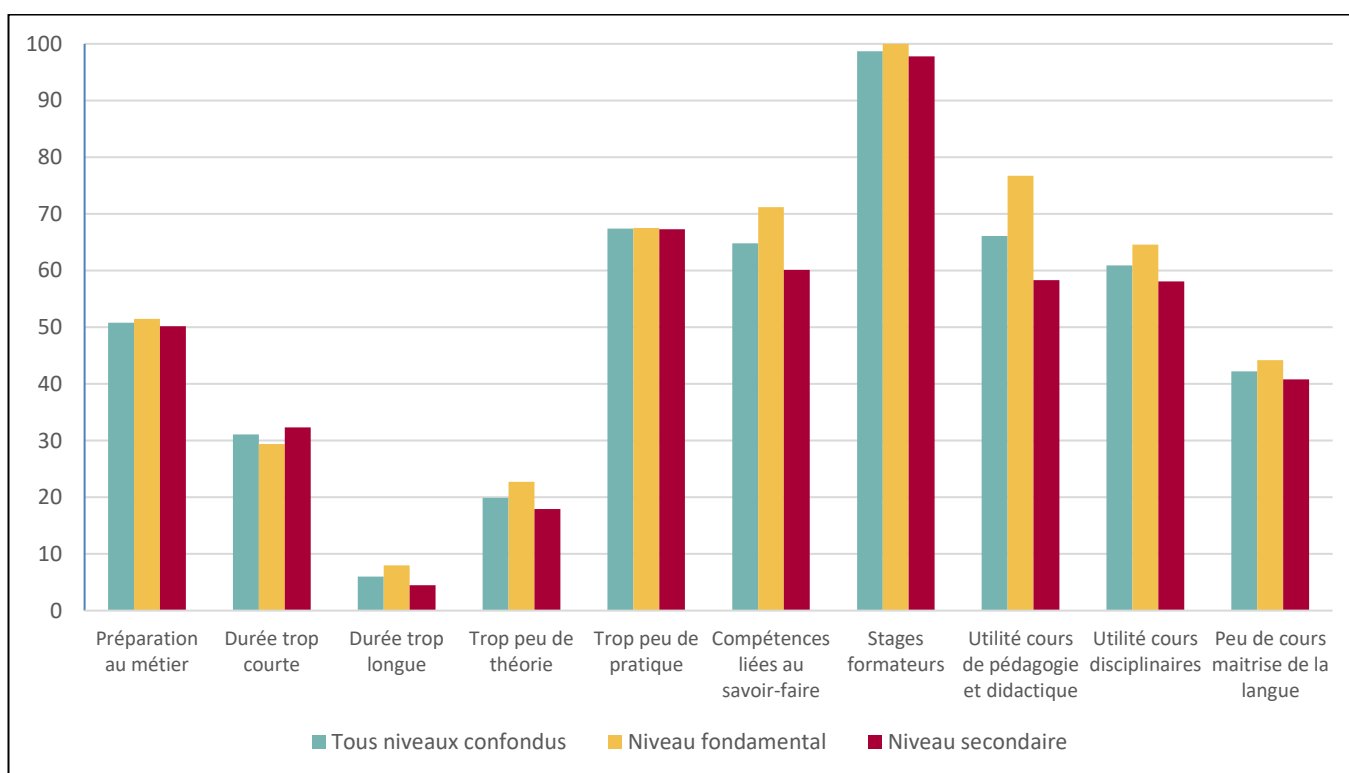
⁵ Pour l'ensemble des analyses, les réponses apportées aux items ont systématiquement été dichotomisées (« pas d'accord » versus « d'accord ») afin d'éviter des groupes d'effectifs trop faibles lors des comparaisons de groupes (Berthier, 2016).

⁴ La représentativité de l'échantillon a été testée tant pour la variable relative au sexe que pour les variables relatives au niveau et au sous-niveau, en prenant appui sur les données statistiques disponibles dans les Indicateurs de l'enseignement (2023) et sur le site internet de la CFWB (<https://statistiques.cfwb.be>). Les analyses chi-carré permettent de mettre en exergue que l'échantillon n'est pas représentatif de la population en ce qui concerne la répartition des individus sur la base du

initiale que j’ai suivie était trop courte », « Je pense que la durée de la formation initiale que j’ai suivie était trop longue », « Je pense que la formation initiale que j’ai suivie comportait trop peu de contenus théoriques », « Je pense que la formation initiale que j’ai suivie comportait trop peu de contenus pratiques tels que des stages », « Je pense que la formation initiale à l’enseignement que j’ai suivie m’a permis de développer pleinement des compétences liées au savoir-faire », « Je pense que dans le cadre de la formation initiale que j’ai suivie,

les stages ont été des moments formateurs importants », « Je pense que les cours de pédagogie et de didactique que j’ai suivis en formation initiale me sont utiles dans ma pratique professionnelle », « Je pense que les cours portant sur les contenus disciplinaires que j’ai suivis en formation initiale me sont utiles dans ma pratique professionnelle » et « Je pense que la formation initiale que j’ai suivie comportait trop peu de cours en lien avec la maîtrise de la langue française ».

Figure 2 : degré d’accord manifesté par les répondants au sujet des items relatifs à la formation initiale à l’enseignement suivie



Tout d’abord, la figure 2 permet de mettre en exergue que, tous niveaux d’enseignement confondus, les enseignants interrogés présentent des perceptions relativement convergentes au sujet de la formation initiale à l’enseignement qu’ils ont suivie, à l’exception de celles portant sur l’item relatif à la préparation au métier envers lequel le positionnement est plus divisé. En effet, un peu plus de la moitié des enseignants interrogés (50,8%) estiment que la formation initiale suivie leur a permis de disposer d’un bagage suffisant pour faire face aux multiples exigences requises lors de leur entrée en fonction. En outre, la large majorité des répondants déclarent que la formation suivie était ni trop courte,

ni trop longue. Plus exactement, moins d’un tiers des participants à l’étude (31,1%) jugent que celle-ci était trop courte et seuls 6% d’entre eux l’ont trouvée trop longue. Aussi, sur le plan du contenu de la formation, si moins d’un enseignant interrogé sur cinq (19,9%) déclare ne pas avoir reçu de contenus théoriques en suffisance lors de la formation initiale, ce ressenti est manifesté par 67,4% des répondants en ce qui concerne les contenus pratiques tels que les stages. Or, plus de trois participants sur cinq (64,8%) assurent avoir développé pleinement des compétences liées au savoir-faire par l’intermédiaire d’une articulation adéquate entre la théorie et la pratique. De plus, la quasi-totalité des participants à l’enquête (98,7%)

affirment que les stages constituent des moments formateurs importants. Dans le même ordre d'idées, la majorité des enseignants interrogés soulignent respectivement l'utilité des cours de pédagogie et de didactique (66,1%) et de ceux portant sur les contenus disciplinaires (60,9%), dispensés lors de la formation initiale à l'enseignement suivie, dans leur pratique professionnelle. Enfin, au sujet du développement de la maîtrise de la langue française, les perceptions sont plus partagées, 42,2% des répondants relevant le faible volume de cours y étant consacré.

Ensuite, une analyse distinguant les perceptions témoignées par les enseignants interrogés selon le niveau d'enseignement au sein duquel ils professent

(fondamental versus secondaire) permet d'exposer que parmi les réponses apportées aux dix items détaillés précédemment, seuls celles mentionnées à deux d'entre eux présentent une différence statistiquement significative (p valeurs $< 0,05$), les enseignants du fondamental manifestant un degré d'accord significativement plus élevé envers ceux-ci que leurs collègues du secondaire. Plus exactement, 71,2% (contre 60,1% dans le secondaire) et 76,7% (contre 58,3% dans le secondaire) d'entre eux affirment respectivement avoir entièrement développé des compétences liées au savoir-faire et bénéficié des cours de pédagogie et de didactique, délivrés lors la formation initiale à l'enseignement suivie, utiles dans le cadre de leur pratique professionnelle.

Tableau 1 : items relatifs à la formation initiale à l'enseignement suivie présentant une différence statistiquement significative selon le niveau et le sous-niveau d'enseignement dans lesquels l'enseignant professe

Degré d'accord	Pas d'accord					D'accord				
Item	Je pense que la formation initiale à l'enseignement que j'ai suivie m'a permis de développer pleinement des compétences liées au savoir-faire.									
Niveaux	Fondamental		Secondaire			Fondamental		Secondaire		
Effectif (%)	47 (28,8%)		89 (39,9%)			116 (71,2%)		134 (60,1%)		
Pourcentage moyen	35,2%					64,8%				
Khi-carré et p-valeur	$\chi^2 = 5,062$ et $p = 0,024$									
Sous-niveaux	Maternel	Primaire	Inférieur	Supérieur	Inf. et sup.	Maternel	Primaire	Inférieur	Supérieur	Inf. et sup.
Effectif (%)	21 (38,2%)	26 (24,1%)	41 (36,6%)	32 (43,2%)	16 (43,2%)	34 (61,8%)	82 (75,9%)	71 (63,4%)	42 (56,8%)	21 (56,8%)
Khi-carré et p-valeur	Maternel/primaire : $\chi^2 = 3,535$ et $p = 0,060$ Inférieur/supérieur/inférieur et supérieur : $\chi^2 = 1,024$ et $p = 0,599$									
Item	Je pense que les cours de pédagogie et de didactique que j'ai suivis en formation initiale me sont utiles dans ma pratique professionnelle.									
Niveaux	Fondamental		Secondaire			Fondamental		Secondaire		
Effectif (%)	38 (23,3%)		93 (41,7%)			125 (76,7%)		130 (58,3%)		
Pourcentage moyen	33,9%					66,1%				
Khi-carré et p-valeur	$\chi^2 = 14,206$ et $p < .001$									
Sous-niveaux	Maternel	Primaire	Inférieur	Supérieur	Inf. et sup.	Maternel	Primaire	Inférieur	Supérieur	Inf. et sup.
Effectif (%)	15 (27,3%)	23 (21,3%)	39 (34,8%)	35 (47,3%)	19 (51,4%)	40 (72,7%)	85 (78,7%)	73 (65,2%)	39 (52,7%)	18 (48,6%)
Khi-carré et p-valeur	Maternel/primaire : $\chi^2 = 0,728$ et $p = 0,394$ Inférieur/supérieur/inférieur et supérieur : $\chi^2 = 4,551$ et $p = 0,103$									

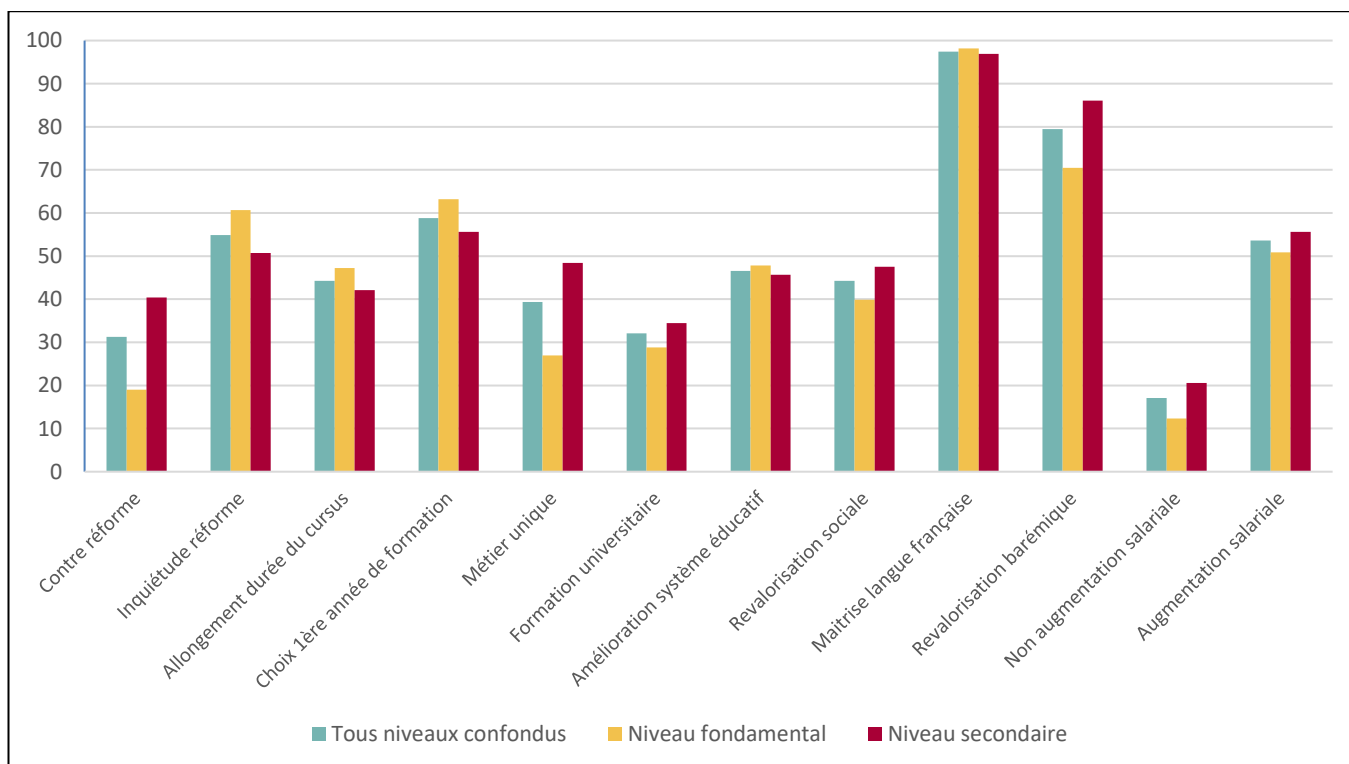
Pour ces deux items, un approfondissement de l'analyse peut, également, être réalisé à l'échelle des sous-niveaux d'enseignement en comparant les perceptions, d'une part, des enseignants interrogés professant dans le maternel avec celles de leurs collègues exerçant dans le primaire et, d'autre part, des répondants travaillant dans le secondaire inférieur, dans le secondaire supérieur et dans les deux sous-niveaux de l'enseignement secondaire. Les résultats permettent de mettre en évidence que, pour les deux items, les perceptions manifestées ne sont pas significativement différentes (p. valeurs > 0,05) entre les sous-niveaux de l'enseignement, le degré d'accord (ou de désaccord) n'étant pas significativement plus élevé au sein de l'un des sous-niveaux du fondamental ou dans l'un des sous-niveaux du secondaire.

4.2 Comment les enseignants perçoivent-ils la réforme des formations initiales ?

Dans un second temps, les enseignants ont été invités à se positionner par rapport à douze items portant sur la réforme de la formation initiale des enseignants : « Je pense que la réforme ne devrait pas être mise en œuvre », « Je m'estime inquiet/inquiète à propos de la réforme », « Je pense qu'il est nécessaire d'allonger la durée des cursus d'études formant au métier

d'enseignant », « Je pense que le métier d'enseignant doit être choisi par les étudiants dès la première année de formation dans l'enseignement supérieur », « Je pense que le métier d'enseignant est un seul et unique métier, quel que soit le niveau dans lequel l'enseignant professe », « Je pense que tous les enseignants doivent recevoir une formation de niveau universitaire, quel que soit le niveau d'enseignement visé », « Je pense que la révision des cursus d'études formant au métier d'enseignant permettra d'améliorer la qualité du système éducatif », « Je pense que la révision des cursus d'études formant au métier d'enseignant permettra de revaloriser socialement le métier », « Je pense qu'il est important que la formation initiale réformée forme les futurs enseignants à maîtriser la langue française », « Je pense que l'allongement des cursus d'études formant au métier d'enseignant doit conduire à une revalorisation barémique de la rémunération des nouveaux enseignants détenteurs d'un master en enseignement », « Je serais prêt(e) à retourner sur les bancs de l'université pour réaliser une année de master si celle-ci me donne accès à une revalorisation salariale » et « Je serais prêt(e) à réaliser une année d'études supplémentaire même si celle-ci ne me donne pas accès à une revalorisation salariale ».

Figure 3 : degré d'accord des répondants par rapport aux items liés à la réforme de la formation initiale



Tout d'abord, la figure 3 permet de mettre en évidence que, tous niveaux d'enseignement confondus (fondamental et secondaire), près de sept enseignants interrogés sur dix (68,7%) se déclarent favorables à la mise en œuvre de la réforme de la formation initiale des enseignants. Cependant, cette dernière est source d'inquiétude dans le chef de plus de la moitié d'entre eux (54,9%). De plus, les perceptions des répondants sont divisées au sujet des modalités la caractérisant. Ainsi, 44,3% des enseignants interrogés jugent nécessaire d'allonger la durée des cursus d'études pédagogiques ; aussi, 46,6% et 44,3% d'entre eux estiment que la révision de ces formations pédagogiques permettra respectivement d'améliorer la qualité du système éducatif belge francophone et de revaloriser socialement le métier d'enseignant. A ce titre, dans une perspective de revalorisation sociale, la quasi-totalité des participants à l'enquête (97,4%) soulignent l'importance de former les futurs enseignants à la maîtrise de la langue française. Par ailleurs, bien que 58,8% des répondants s'accordent sur le fait que suivre un cursus d'études de type pédagogique doit pouvoir être choisi par les étudiants dès leur entrée dans l'enseignement supérieur, y compris par ceux d'entre eux se destinant au secondaire supérieur, les enseignants interrogés sont plus circonspects quant au caractère unique de la profession et à l'universitarisation de la formation. Plus exactement, seuls 39,4% d'entre eux soutiennent l'unicité du métier et 32,1% d'entre eux se déclarent favorables à la délivrance d'une formation de niveau universitaire à l'ensemble des futurs enseignants. Enfin, d'un point de vue financier, près de quatre répondants sur cinq (79,5%) estiment que l'allongement du cursus d'études doit conduire à une revalorisation barémique pour les nouveaux enseignants détenteurs d'un master en enseignement. A ce titre, si plus de la majorité des participants à l'enquête (53,6%) se jugent favorables à une reprise d'études octroyant une revalorisation salariale, nettement plus rares sont ceux d'entre eux (17,1%) qui accepteraient de suivre une formation complémentaire sans incitant financier.



Ensuite, une analyse distinguant les perceptions manifestées par les enseignants interrogés selon le niveau d'enseignement au sein duquel ils exercent (fondamental versus secondaire) permet de mettre en lumière que parmi les réponses apportées aux douze items détaillés précédemment, seuls celles mentionnées à quatre d'entre eux présentent une différence statistiquement significative (p valeurs < 0,05) : « Je pense que la réforme ne devrait pas être mise en œuvre », « Je pense que le métier d'enseignant est un seul et unique métier, quel que soit le niveau dans lequel l'enseignant professe », « Je pense que l'allongement des cursus d'études formant au métier d'enseignant doit conduire à une revalorisation barémique de la rémunération des nouveaux enseignants détenteurs d'un master en enseignement » et « Je serais prêt(e) à réaliser une année d'études supplémentaire même si celle-ci ne me donne pas accès à une revalorisation salariale ». Plus exactement, les enseignants interrogés professant dans l'enseignement fondamental ne sont que 19% (contre 40,4% dans le secondaire) à estimer que la réforme de la formation initiale ne devrait pas être mise en œuvre. 73% d'entre eux (contre 51,6% dans le secondaire) ne perçoivent pas le métier d'enseignant comme unique et identifient, dès lors, des variations significatives, liées à l'exercice du métier, s'opérant en fonction du niveau (voire du sous-niveau) d'enseignement intégré. Enfin, 70,6% (contre 86,1% dans le secondaire) et 87,7% (contre 79,4% dans le secondaire) d'entre eux affirment respectivement que la masterisation de la formation initiale doit conduire à une revalorisation salariale et qu'ils s'opposent à un retour sur les bancs de l'enseignement supérieur sans incitant financier.

Tableau 2 : items relatifs à la réforme de la formation initiale présentant une différence statistiquement significative selon le niveau et le sous-niveau d'enseignement dans lesquels l'enseignant professe

Degré d'accord	Pas d'accord					D'accord				
Item	Je pense que la réforme de la formation initiale ne devrait pas être mise en œuvre.									
Niveaux	Fondamental		Secondaire			Fondamental		Secondaire		
Effectif (%)	132 (81%)		133 (59,6%)			31 (19%)		90 (40,4%)		
Pourcentage moyen	68,6%					31,4%				
Khi-carré et p-valeur	$\chi^2 = 19,927$ et $p < .001$									
Sous-niveaux	Maternel	Primaire	Inférieur	Supérieur	Inf. et sup.	Maternel	Primaire	Inférieur	Supérieur	Inf. et sup.
Effectif (%)	45 (81,8%)	87 (80,6%)	65 (58%)	49 (66,2%)	19 (51,3%)	10 (18,2%)	21 (19,4%)	47 (42%)	25 (33,8%)	18 (48,7%)
Khi-carré et p-valeur	Maternel/primaire : $\chi^2 = 0,038$ et $p = 0,846$ Inférieur/supérieur/inférieur et supérieur : $\chi^2 = 2,505$ et $p = 0,286$									
Item	Je pense que le métier d'enseignant est un seul et unique métier, quel que soit le niveau dans lequel l'enseignant professe (maternel, primaire, secondaire inférieur, secondaire supérieur).									
Niveaux	Fondamental		Secondaire			Fondamental		Secondaire		
Effectif (%)	119 (73%)		115 (51,6%)			44 (27%)		108 (48,4 %)		
Pourcentage moyen	60,6 %					39,4 %				
Khi-carré et p-valeur	$\chi^2 = 18.127$ et $p < .001$									
Sous-niveaux	Maternel	Primaire	Inférieur	Supérieur	Inf. et sup.	Maternel	Primaire	Inférieur	Supérieur	Inf. et sup.
Effectif (%)	40 (72,7%)	79 (73,1%)	65 (58%)	38 (51,3%)	12 (32,4%)	15 (27,3%)	29 (26,9%)	47 (42%)	36 (48,7%)	25 (67,6%)
Khi-carré et p-valeur	Maternel/primaire : $\chi^2 = 0,003$ et $p = 0,954$ Inférieur/supérieur/inférieur et supérieur : $\chi^2 = 7,302$ et $p = 0,026$									
Item	Je pense que l'allongement du cursus d'études formant au métier d'enseignant doit conduire à une revalorisation barémique de la rémunération des nouveaux enseignants détenteurs du master en enseignement.									
Niveaux	Fondamental		Secondaire			Fondamental		Secondaire		
Effectif (%)	48 (29,4%)		31 (13,9%)			115 (70,6 %)		192 (86,1%)		
Pourcentage moyen	20,5%					79,5%				
Khi-carré et p-valeur	$\chi^2 = 13,982$ et $p < .001$									
Sous-niveaux	Maternel	Primaire	Inférieur	Supérieur	Inf. et sup.	Maternel	Primaire	Inférieur	Supérieur	Inf. et sup.
Effectif (%)	12 (21,8%)	36 (33,3%)	18 (16,1%)	10 (13,5%)	3 (8,1%)	43 (78,2%)	72 (66,7%)	94 (83,9%)	64 (86,5%)	34 (91,9%)
Khi-carré et p-valeur	Maternel/primaire : $\chi^2 = 2,326$ et $p = 0,127$ Inférieur/supérieur/inférieur et supérieur : $\chi^2 = 1,487$ et $p = 0,475$									
Item	Je serais prêt(e) à réaliser une année d'études supplémentaire même si celle-ci ne me donne pas accès à une revalorisation salariale.									
Niveaux	Fondamental		Secondaire			Fondamental		Secondaire		
Effectif (%)	143 (87,7%)		177 (79,4%)			20 (12,3%)		46 (20,6%)		
Pourcentage moyen	82,9%					17,1%				
Khi-carré et p-valeur	$\chi^2 = 4.641$ et $p = 0.031$									
Sous-niveaux	Maternel	Primaire	Inférieur	Supérieur	Inf. et sup.	Maternel	Primaire	Inférieur	Supérieur	Inf. et sup.
Effectif (%)	50 (90,9%)	93 (86,1%)	93 (83%)	53 (71,6%)	31 (83,8%)	5 (9,1%)	15 (13,9%)	19 (17%)	21 (28,4%)	6 (16,2%)
Khi-carré et p-valeur	Maternel/primaire : $\chi^2 = 0,779$ et $p = 0,377$ Inférieur/supérieur/inférieur et supérieur : $\chi^2 = 4,073$ et $p = 0,130$									

Pour clôturer l'analyse des résultats, en ce qui concerne ces quatre items, un approfondissement peut, également, être réalisé à l'échelle des sous-niveaux d'enseignement, en comparant les perceptions, d'une part, des répondants exerçant dans le maternel avec celles de leurs collègues travaillant dans le primaire et, d'autre part, des enseignants professant dans le secondaire inférieur, dans le secondaire supérieur et dans les deux sous-niveaux de l'enseignement secondaire. Les résultats permettent de souligner que les perceptions manifestées ne sont pas fondamentalement différentes (p . valeurs $> 0,05$) entre les sous-niveaux de l'enseignement, le degré d'accord (ou de désaccord) n'étant pas significativement plus élevé au sein de l'un des sous-niveaux du fondamental ou dans l'un des sous-niveaux du secondaire, à l'exception des déclarations relatives à l'item portant sur l'unicité du métier dans l'enseignement secondaire. En effet, si près de six enseignants professant dans le niveau secondaire inférieur sur dix (58%) se montrent défavorables au caractère unique du métier d'enseignant, cette tendance s'observe chez la moitié des répondants (51,3%) travaillant dans le secondaire supérieur et chez moins d'un tiers des enseignants (32,4%) exerçant simultanément dans les deux sous-niveaux de l'enseignement secondaire.

5. Discussion

Cette année académique 2023-2024 étant caractérisée par des changements fondamentaux au sein des cursus d'études pédagogiques, l'approfondissement des perceptions manifestées par un échantillon d'enseignants des niveaux fondamental et secondaire au sujet tant de la formation initiale à l'enseignement qu'ils ont suivie que des modalités relatives à la réforme constitue un enjeu crucial. A ce titre, les résultats du questionnaire complété par 386 répondants permettent de mettre en exergue que, tous niveaux d'enseignement confondus, la moitié des enseignants interrogés (50,8%) estiment que la formation initiale à l'enseignement suivie leur a offert un bagage suffisant pour faire face aux exigences du métier. Ce premier élément souligne donc la pertinence d'une révision substantielle des cursus d'études pédagogiques, poursuivant l'objectif principal de préparer davantage les futurs enseignants aux

multiples facettes que revêt la profession. A ce titre, plus de deux tiers des répondants (68,7%) sont favorables à la mise en place de la réforme de ces formations initiales. Les instituteurs (maternels et primaires) se déclarent toutefois significativement plus favorables à son implémentation (81%) que leurs collègues exerçant dans le secondaire (59,6%), une hypothèse interprétative pouvant se rattacher aux contenus disciplinaires spécifiques plus développés chez les enseignants du secondaire, lesquels pourraient se déclarer davantage spécialistes d'une discipline que pédagogues et, dès lors, moins sensibles à la nécessité d'une révision des formations pédagogiques. Ces constats généraux peuvent, néanmoins, être nuancés.

Premièrement, la large majorité des enseignants interrogés considèrent que la formation initiale à l'enseignement qu'ils ont suivie était ni trop courte (68,9%), ni trop longue (94%). Ces déclarations ne manifestent donc pas d'objection significative envers l'allongement des formations pédagogiques, bien que seuls 44,3% le jugent essentiel. En effet, les répondants mettent plus massivement en évidence que les contenus pratiques qu'elles comportaient, tels que les stages, étaient extrêmement formateurs (98,7%) mais insuffisants (67,4%). Près de deux tiers d'entre eux (64,8%) soutiennent toutefois que cette formation initiale leur a permis de développer pleinement des compétences liées au savoir-faire. Quant aux contenus théoriques, leur volume est considéré comme suffisant par 80,1% des enseignants interrogés, ceux-ci soulignant sensiblement l'utilité des cours disciplinaires (60,9%) et des cours de pédagogie et de didactique (66,1%) dans leur pratique professionnelle. Au sujet de ce dernier point, la proportion d'instituteurs maternels et primaires reconnaissant l'utilité de la pédagogie et de la didactique est significativement plus élevée (76,7%) que celle d'enseignants exerçant dans le secondaire (58,3%). Ce constat corrobore l'hypothèse interprétative formulée envers la nécessité de la mise en œuvre de la réforme de la formation initiale, à laquelle pourrait s'adjoindre une seconde hypothèse relative au caractère restreint de la formation pédagogique – et, corollairement, des cours de pédagogie et de didactique – délivrée aux individus se destinant à professer dans l'enseignement secondaire supérieur. Cela étant, une analyse à l'échelle des sous-niveaux démontre que la différence

ne demeure pas statistiquement significative entre, d'une part, les enseignants exerçant dans le secondaire inférieur et ayant suivi une formation simultanée (pédagogique et disciplinaire) de 180 crédits et, d'autre part, leurs homologues travaillant dans le secondaire supérieur et ayant validé une formation pédagogique de 30 crédits successive ou simultanée à un master disciplinaire universitaire.



En outre, bien que tous niveaux d'enseignement confondus, la plupart des enseignants interrogés (60,6%) ne reconnaissent pas le caractère unique du métier, des divergences d'opinions s'observent entre niveaux d'enseignement (fondamental versus secondaire), les enseignants du secondaire étant plus divisés. Une analyse plus fine permet cependant, en toute cohérence, d'expliquer cet état de fait par le positionnement particulier des individus professant simultanément dans l'enseignement secondaire inférieur et dans l'enseignement secondaire supérieur, lesquels sont plus des deux tiers (67,6%) à défendre l'unicité du métier. Il s'ensuit que le fait que les répondants professant dans un seul sous-niveau (maternel, primaire, secondaire inférieur ou secondaire supérieur) soutiennent, pour la majorité, l'existence d'une variété de métier d'enseignants va à l'encontre des ambitions du gouvernement qui, déjà lors de l'implémentation des décrets de 2000 et de 2001, prêchait pour ce principe en introduisant le développement de compétences identiques en formation initiale. Le décret de 2021 poursuit cette ambition en allongeant d'une année les formations des instituteurs et des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (les rapprochant ainsi des formations des masters à finalité didactique et des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur en termes de durée), en développant un principe de co-diplômation entre les Universités, les Hautes Ecoles et les Ecoles supérieures des Arts et en employant le

terme de master en enseignement, auquel est adossé l'intitulé « section », tous niveaux confondus. L'instauration d'une logique de tuilage poursuit, par ailleurs, cette même finalité en cherchant à réduire la rupture présente entre les différents niveaux d'enseignement, en favorisant la collaboration entre les enseignants, et en offrant de nouvelles perspectives en termes de carrière. Par contre, le décret de 2021 avorte le projet, couché dans le décret de 2019 et soutenu par 58,8% des enseignants ayant participé à l'étude, de permettre, à l'instar des masters en enseignement sections 1 à 3, que le master en enseignement section 4 puisse débiter dès le commencement du parcours universitaire.

Enfin, la réforme conduisant à un allongement des cursus d'études pédagogiques, la large majorité des répondants (79,5%), et plus encore les enseignants exerçant dans le secondaire – parmi lesquels figurent les diplômés des masters à finalité didactique et des agrégations de l'enseignement secondaire supérieur bénéficiant du barème 501 qui sanctionne le caractère universitaire de la formation suivie – estiment que celle-ci doit mener à une revalorisation barémique de la rémunération des nouveaux enseignants détenteurs du master en enseignement. Or, à ce stade, la question reste entière. Ainsi, malgré une valorisation explicite du principe d'unicité du métier, le décret de 2021 ne stipule pas si les nouveaux diplômés des sections 1 à 3 du master en 4 ans (ou en 5 ans avec spécialisation) pourront accéder au même barème de rémunération que les diplômés des sections 4 et 5 (barème 501). Le gouvernement actuel a, en effet, décidé de confier la négociation de cette revalorisation à la prochaine législature. Pourtant, cette question semble susciter l'intérêt des enseignants interrogés, une part non négligeable d'entre eux ne se déclarant pas disposés à se former davantage (46,4%), qui plus est sans revalorisation salariale (82,9%). Ce positionnement est statistiquement plus marqué parmi les enseignants professant dans le niveau fondamental, lesquels sont directement concernés, de même que ceux travaillant dans l'enseignement secondaire inférieur, par l'organisation d'une formation complémentaire octroyant le master en enseignement. Or, aucun élément n'est apporté concernant l'accès à une quatrième année d'études qui allouerait un niveau de master aux titulaires d'un bachelier pédagogique. De nouveau, tout comme celui portant sur la

revalorisation barémique, ce point particulièrement sulfureux en termes de répercussions budgétaires sera débattu après les élections du 9 juin 2024. Enfin, dans une perspective de revalorisation sociale, un examen d'entrée en maîtrise de la langue aurait pu être envisagé à l'instar de ce qui est proposé dans d'autres cursus d'études. Toutefois, il a été jugé que cette option n'était pas envisageable pour deux raisons principales : le caractère discriminatoire de cet examen et la pénurie d'enseignants sur le terrain. Finalement, bien que près de la moitié des répondants à l'enquête (42,2%) aient souligné le faible volume de formation dédié à cette compétence, un test diagnostique est désormais organisé et dispense les étudiants des sections 1 à 3 l'ayant réussi du cours associé. Il ajoute, toutefois, un cours au programme de formation des sections 4 et 5 en cas d'échec.



Toutes ces imprécisions et incohérences peuvent donc, au moins partiellement, expliquer la raison pour laquelle une part non négligeable des enseignants interrogés (54,9%) se montrent inquiets envers la réforme et craignent qu'elle ne contribue ni à une réelle revalorisation sociale de la profession (55,7%), ni à une amélioration notable de la qualité du système éducatif (53,4%). Elles n'aident, *in fine*, pas à renforcer l'attractivité du métier d'enseignant ni à démontrer, à la société, toute la complexité qu'il revêt, alors qu'il s'agissait d'objectifs soutenus par le gouvernement dans le cadre de la réforme dont les principes fondateurs étaient particulièrement pertinents et ambitieux (ARES, 2022 ; Lothaire et al., 2022).

6. Conclusion, limites et perspectives

Depuis une grosse vingtaine d'années, la mise en exergue du caractère à la fois inefficace et inégalitaire du système éducatif belge francophone a généré de nombreuses réformes visant à améliorer sa qualité globale, une révision profonde des formations initiales à l'enseignement ayant été identifiée comme l'un des facteurs pouvant y contribuer significativement (Beckers, Jaspar et Voos, 2003 ; Bocquillon, Demeuse et Derobertmeasure, 2017 ; Maroy et Cattonar, 2002 ; Demeuse, Derobertmeasure et Duroisin, 2020 ; Lothaire et al., 2022). Ce processus réflexif a conduit à la désignation d'un ensemble de modifications à opérer tant dans sa structure que dans son contenu. Elles sont couchées dans le décret de 2021 entré en vigueur, pour les individus se destinant à exercer dans l'enseignement maternel, primaire et secondaire inférieur, à la rentrée académique 2023-2024.

Dans ce contexte, la réalisation d'une étude visant à identifier les perceptions des enseignants en poste envers, d'une part, la formation à l'enseignement qu'ils ont suivie et, d'autre part, la réforme de la formation initiale présentait toute sa pertinence. Pour ce faire, une enquête via un questionnaire auto-administré de 35 questions et items a été menée auprès de 386 enseignants travaillant dans l'enseignement fondamental et secondaire ordinaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'analyse des résultats a notamment permis de mettre en exergue que seule la moitié des enseignants interrogés, tous niveaux d'enseignement confondus, déclarent que la formation initiale à l'enseignement suivie leur a offert un bagage suffisant pour répondre aux exigences du métier. Ce constat souligne donc le bien-fondé d'une révision de celle-ci destinée à préparer davantage les futurs enseignants en vue de réduire le choc de la réalité (Devos et Paquay, 2013) contribuant aux taux élevés de sorties précoces de la profession et, de manière corolaire, à la problématique de la pénurie d'enseignants qualifiés se manifestant sur de nombreux segments des marchés du travail (Delvaux, Desmarez, Dupriez, Lothaire et Veinstein, 2013 ; Dupriez, Delvaux et Lothaire, 2016 ; Lothaire, 2021). A ce titre, bien qu'une mince majorité des répondants se déclarent inquiets à propos des modalités de mise en œuvre de la réforme, fort probablement étant

donné les nombreuses inconnues demeurant à ce jour, plus des deux tiers se montrent globalement favorables à celle-ci. Ces derniers éléments nous incitent donc à inviter les acteurs politiques à clarifier ces inconnues qui rendent légitimement certains enseignants circonspects envers la réforme et qui complexifient, conséquemment, l'identification de son utilité, pourtant significative tant à l'échelle du système éducatif que d'un point de vue plus sociétal, par le grand public.

Cette recherche comporte, par ailleurs, quelques limites et perspectives qu'il convient de souligner. Ainsi, l'échantillon récolté est de type occasionnel (Berthier, 2016) or la mobilisation d'une technique visant à recruter un échantillon représentatif de la population des enseignants exerçant dans l'enseignement obligatoire belge francophone aurait été appropriée. De plus, le recueil des données (Fayt, 2023 ; Marotta, 2022) s'est déroulé au cours des années académiques 2021-2022 et 2022-2023 et, dès lors, avant l'entrée en vigueur de la réforme. Bien que le décret encadrant son implémentation soit en libre accès lors de la passation du questionnaire, il est fort probable que de nombreux répondants n'en aient pas pris connaissance avant de prendre part à l'étude et que leurs perceptions aient donc été influencées par des *a priori* parfois éloignés de la réalité. Il s'ensuit qu'une duplication de l'enquête d'ici quelques années présenterait toute sa pertinence. Dans le même ordre d'idées, plusieurs questions signalétiques d'ordre socio-démographique, telles que le sexe, l'ancienneté ou le statut familial, n'ont pas été exploitées et pourraient faire l'objet d'études complémentaires. Enfin, il serait intéressant de reproduire une enquête similaire se centrant sur l'enseignement spécialisé car, bien que la formation initiale requise soit identique, les enseignants y professant manifestent des besoins de formation spécifiques à leur contexte d'exercice (Pierard, 2012).

7. Remerciements

Les auteurs expriment leur gratitude envers Léa Marotta pour le partage des données recueillies dans le cadre de son mémoire de master en sciences de l'éducation (UMONS) portant sur les perceptions des enseignants professant dans le niveau secondaire.

8. Bibliographie

- ARES (2022). La formation initiale des enseignants. *StatSup'Info*, 4.
- Beckers, J., Jaspas, S., & Voos, M.-C. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Rapport présenté par la Communauté française dans le cadre de l'étude thématique de l'OCDE*. <https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/2635730.pdf>
- Berthier, N. (2016). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*. Armand Colin.
- Bocquillon, M., Demeuse, M. & Derobertmeasure, A. (2017). Histoire d'une réforme en cours : la formation initiale des enseignants en communauté française de Belgique. *Administration & Éducation*, 154(2), 137-144. <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2017-2-page-137.htm?ref=doi>
- De Landsheere, G. (dir.) (1990). *Rapport au ministre de l'Éducation et de la Recherche scientifique de la Communauté française*, Commission scientifique d'étude de la formation des enseignants, Non publié.
- Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur, Communauté française (8 février 2001). *Moniteur belge*, 22 février 2001b. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25595_000.pdf
- Décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants, Communauté française (2 décembre 2021). *Moniteur belge*, 2 février 2022. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/50119_000.pdf
- Décret visant à définir la formation initiale des enseignants, Communauté française (7 février 2019). *Moniteur belge*, 5 mars 2019. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46261_000.pdf

- Décret visant à définir la formation initiale des instituteurs et des régents, Communauté française (12 décembre 2000). *Moniteur belge*, 19 janvier 2001a.
https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/2550_1_000.pdf
- Degraef, V., Mertens, A., Rodriguez, J., Franssen, A. & Van Campenhoudt, L. (2012). *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles*.
<http://www.enseignement.be/index.php?page=26831&navi=3433>
- Delvaux, B. Desmarez, P. Dupriez V. Lothaire, S. & Veinstein, M. (2013). *Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. Les Cahiers de recherche du Girsef*, 92, 1-157.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00978999/document>
- Demeuse, M., Derobertmeasure, A. & Duroisin N. (2020). *Réforme de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Belgique ou « le pays où l'on n'arrive jamais », 75*, 17-26.
https://www.researchgate.net/publication/346972499_Reforme_de_la_formation_initiale_des_enseignants_en_Federation_Wallonie-Belgique_ou_Le_pays_ou_l%27on_n%27arrive_ja_mais
- Depaepe, M., De Vroede, M., Minten, L., & Simon, F. (1998). L'enseignement primaire. Dans D. Grootaers (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Éditions du Centre de recherche et d'information sociopolitiques.
- Devos, C., & Paquay, L. (2013). *Le choc de la pratique chez les enseignants débutants : quelle place pour la réflexivité ?* In M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (Dir.). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. De Boeck, pp. 229-247.
- Dupriez, V., Delvaux, B., Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: why do they leave. *British Educational Research Journal*. 42(1). Pp. 21-39.
- Fayt, M.-E. (2023). *La réforme de la formation initiale vue par les enseignants du fondamental : entre louanges et critiques*. [Mémoire de master non publié]. Université de Mons.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2023). *Les indicateurs de l'enseignement 2022*. 17^{ème} édition.
- GT40 Formation initiale (2016). *Propositions pour une réforme des formations initiales des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles*.
- Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente (2014). *Le métier d'enseignant : toute une histoire*. <https://ligue-enseignement.be/assets/ETUDE2014.pdf>
- Lothaire, S. (2021). *Le groupe professionnel enseignant et ses marchés de travail en Fédération Wallonie-Bruxelles* [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. Archives ouvertes.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03429227/document>
- Lothaire, S., Demeuse, M., & Derobertmeasure, A. (2022). Histoire de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, (2564-2565).
- Marotta, L. (2022). *Pour ou contre la réforme de la formation initiale des enseignants ? Recueil des représentations des enseignants du secondaire ordinaire*. [Mémoire de master non publié]. Université de Mons.
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants. Le cas de la Communauté française de Belgique. *Cahier de recherche du GIRSEF*, (18). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs00603557/document>
- Nicaise, J., Bodson, X., & Naif, N. (2011). *État de la question : État des lieux et perspectives pour la formation initiale des enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles*. <https://docplayer.fr/18591933-Etat-des-lieux-et-perspectives-pour-la-formation-initiale-des-enseignants-de-la-federation-wallonie-bruxelles.html>
- Pierard, A. (2012). *Les jeunes profs et l'enseignement spécialisé. Analyse UFAPEC*, 28.
<https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2012/2812-profs-et-specialise.pdf>

Annexes

Le questionnaire

Partie 1 : les questions signalétiques

1) Quel est votre sexe ?

- Femme
- Homme
- Autre [*Champ à compléter*]

2) Êtes-vous actuellement enseignant(e) ?

- Oui
- Non

3) Dans quelle(s) province(s)/région(s) enseignez-vous actuellement ? (plusieurs réponses possibles)

- Brabant-Wallon
- Bruxelles
- Hainaut
- Liège
- Luxembourg
- Namur
- Autre [*Champ à compléter*]

4) Dans quel(s) réseau(x) d'enseignement travaillez-vous ? (plusieurs réponses possibles)

- Réseau de Fédération Wallonie-Bruxelles
- Réseau officiel subventionné (communes et provinces)
- Réseau libre subventionné confessionnel/ non confessionnel
- Cumul de plusieurs réseaux

5) Quelle est votre charge actuelle dans l'enseignement ?

- Je travaille moins d'un mi-temps dans l'enseignement
- Je travaille à mi-temps dans l'enseignement
- Je travaille moins d'un temps plein dans l'enseignement, mais plus d'un mi-temps
- Je travaille à temps plein dans l'enseignement

6) Quelle est votre ancienneté dans l'enseignement ? (années mentionnées sur la fiche de paie/année entamée = une année d'ancienneté)

- 0 à 4 ans
- 5 à 9 ans
- 10 à 19 ans
- 20 à 29 ans
- 30 ans et plus

7) Quel est votre diplôme le plus élevé ?

- Diplôme de l'enseignement primaire/CEB
- Diplôme de l'enseignement secondaire inférieur/CESI
- Diplôme de l'enseignement secondaire supérieur/CESS
- Diplôme de l'enseignement supérieur de type court (Bachelier/graduat)
- Diplôme de l'enseignement supérieur de type long (Master/licence)
- Doctorat
- Autre [*Champ à compléter*]

<p>8) Disposez-vous d'un titre pédagogique ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oui - Non
<p>9) Quel est votre diplôme ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instituteur maternel - Instituteur primaire - Instituteur maternel et instituteur primaire - AESI - AESS - AESI et AESS - Autre [<i>Champ à compléter</i>]
<p>10) Disposez-vous d'un master en Sciences de l'Éducation ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oui - Non - Je suis en cours de réalisation d'un master en Sciences de l'Éducation
<p>11) Dans quel(s) niveau(x) d'enseignement exercez-vous actuellement ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fondamental - Secondaire - Autre [<i>Champ à compléter</i>]
<p>12) Quel est votre statut administratif ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseignant temporaire - Enseignant temporaire prioritaire - Enseignant nommé à titre définitif - Je cumule plusieurs statuts administratifs
<p>13) Quel est votre statut familial ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - En couple (marié(e)/cohabitant(e)) sans enfant - En couple (marié(e)/cohabitant(e)) avec enfant(s) - Célibataire (célibataire, séparé(e), divorcé(e), veuf/veuve) sans enfant - Célibataire (célibataire, séparé(e), divorcé(e), veuf/veuve) avec enfant
<p><i>Partie 2 : La formation initiale à l'enseignement suivie</i></p>
<p>Positionnez-vous par rapport aux affirmations ci-dessous :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> pas d'accord <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord
<p>Je pense que la formation initiale que j'ai suivie m'a préparé(e) à mon entrée en fonction.</p>
<p>Je pense que la durée de la formation initiale que j'ai suivie était trop courte.</p>
<p>Je pense que la durée de la formation initiale que j'ai suivie était trop longue.</p>
<p>Je pense que la formation initiale que j'ai suivie comportait trop peu de contenus théoriques.</p>
<p>Je pense que la formation initiale que j'ai suivie comportait trop peu de contenus pratiques tels que des stages.</p>

Je pense que la formation initiale à l'enseignement que j'ai suivie m'a permis de développer pleinement des compétences liées au savoir-faire (articulation de la théorie et de la pratique, ateliers de formation professionnelle, stages, etc.).

Je pense que dans le cadre de la formation initiale que j'ai suivie, les stages ont été des moments formateurs importants.

Je pense que les cours de pédagogie et de didactique que j'ai suivis en formation initiale me sont utiles dans ma pratique professionnelle.

Je pense que les cours portant sur les contenus disciplinaires que j'ai suivis en formation initiale me sont utiles dans ma pratique professionnelle.

Je pense que la formation initiale que j'ai suivie comportait trop peu de cours en lien avec la maîtrise de la langue française.

Partie 3 : La réforme de la formation initiale

Positionnez-vous par rapport aux affirmations ci-dessous :

- pas du tout d'accord**
- pas d'accord**
- d'accord**
- tout à fait d'accord**

Je pense que la réforme ne devrait pas être mise en œuvre.

Je m'estime inquiet/inquiète à propos de la réforme.

Je pense qu'il est nécessaire d'allonger la durée des cursus d'études formant au métier d'enseignant.

Je pense que le métier d'enseignant doit être choisi par les étudiants dès la première année de formation dans l'enseignement supérieur.

Je pense que le métier d'enseignant est un seul et unique métier, quel que soit le niveau dans lequel l'enseignant professe.

Je pense que tous les enseignants doivent recevoir une formation de niveau universitaire, quel que soit le niveau d'enseignement visé.

Je pense que la révision des cursus d'études formant au métier d'enseignant permettra d'améliorer la qualité du système éducatif.

Je pense que la révision des cursus d'études formant au métier d'enseignant permettra de revaloriser socialement le métier.

Je pense qu'il est important que la formation initiale réformée forme les futurs enseignants à maîtriser la langue française.

Je pense que l'allongement des cursus d'études formant au métier d'enseignant doit conduire à une revalorisation barémique de la rémunération des nouveaux enseignants détenteurs d'un master en enseignement.

Je serais prêt(e) à retourner sur les bancs de l'université pour réaliser une année de master si celle-ci me donne accès à une revalorisation salariale.

Je serais prêt(e) à réaliser une année d'études supplémentaire même si celle-ci ne me donne pas accès à une revalorisation salariale.

Publications sur le sujet

Bocquillon, M., Demeuse, M., & Derobertmeasure, A. (2017). Histoire d'une réforme en cours : la formation initiale des enseignants en communauté française de Belgique. *Administration & Éducation*, 154(2), 137-144. <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2017-2-page-137.htm?ref=doi>

Demeuse, M., Derobertmeasure, A., & Duroisin N. (2020). Réforme de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Belgique ou « le pays où l'on n'arrive jamais ». *Revue Nouvelle*, 7, 17-26. https://www.researchgate.net/publication/346972499_Reforme_de_la_formation_initiale_des_enseignants_en_Federation_Wallonie-Belgique_ou_Le_pays_ou_l%27on_n%27arrive_ja_mais

Lothaire, S. (2021). *Le groupe professionnel enseignant et ses marchés de travail en Fédération Wallonie-Bruxelles* [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. Archives ouvertes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03429227/document>

Lothaire, S., Demeuse, M., & Derobertmeasure, A. (2022). Histoire de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, (2564-2565).

Dernière publications

Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2024). *Enseignement explicite : pratiques et stratégies : quand l'enseignant fait la différence*, 304p. Paris : de Boeck supérieur.

Bissonnette, S., Gauthier, C., Bocquillon, M., & Saint-Amand, J. (2023). Quelle place est accordée aux données probantes en éducation et dans la formation en enseignement ? In S. Chkair & S. Wagnon, *Les données probantes et l'éducation*. Paris : De Boeck Supérieur.

Canzittu, D. (2023). A framework for defining a guidance approach support: typology, concepts, and practice guidelines. *British Journal of Guidance and Counselling*, 1-16. [doi:10.1080/03069885.2023.2285322](https://doi.org/10.1080/03069885.2023.2285322)

Delbart, L., Baco, C., Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2023). Effective Classroom Management Training to Promote Better Education: Changes in Pre-service Teacher Strategies after Triad Debriefing. *Journal of Education and Training Studies*, 12(1), 64-80. [doi:10.11114/jets.v12i1.6516](https://doi.org/10.11114/jets.v12i1.6516)

Renard, F., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2023). The Role of Accountability in the Belgian Education System: From Control Regulation to Autonomous Regulation. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 19(2). [doi:10.22230/ijepl.2023v19n2a1265](https://doi.org/10.22230/ijepl.2023v19n2a1265)

Nouvel ouvrage

Marie Bocquillon, Christophe Baco, Antoine Derobertmeasure et Marc Demeuse ont le plaisir de vous annoncer la parution de leur nouvel ouvrage sur l'enseignement explicite, et plus largement, l'éducation fondée sur des données probantes : ***Enseignement explicite : pratiques et stratégies : quand l'enseignant fait la différence.***



Pour choisir ses pratiques pédagogiques, tout enseignant est confronté à une multitude d'informations de qualité variable. Certaines reposent sur des traditions ou encore des opinions, tandis que d'autres reposent sur des recherches de

terrain, ayant permis d'en démontrer l'efficacité. C'est notamment le cas de l'enseignement explicite, une approche pédagogique qui permet au plus grand nombre d'élèves de réussir, et ce, indépendamment de leurs caractéristiques initiales telles que l'origine sociale. En ce sens, l'enseignement explicite est donc également équitable.

En utilisant cette démarche, l'enseignant tente de rendre accessible à tous ce qui se passe en classe (les démarches, les objectifs...), considérant que l'implicite peut être néfaste aux apprentissages, notamment des élèves en difficultés.

Pour ce faire, l'enseignant met en oeuvre un ensemble de gestes professionnels de gestion des apprentissages et de classe présentés en détail dans ce livre. Les stratégies décrites sont « transversales » et utiles pour

- les différents niveaux d'enseignement ;
- les différentes disciplines.

Cet ouvrage a été lancé en ligne le 19 janvier dernier et est disponible à l'achat auprès de son éditeur, de Boeck supérieur.



Nouvelles

L'INAS a déménagé !

Après presque 30 ans de résidence à la Place du Parc, 18, l'Institut d'Administration Scolaire a déménagé à quelques pas vers ... l'immeuble d'à côté, au numéro 20 ! La vue y est exceptionnelle !



Après des travaux de rénovation, le service a retroussé ses manches la dernière semaine avant les congés de Noël pour pouvoir être opérationnel dès son retour, le 8 janvier 2024.

Nous serons ravis de vous accueillir désormais au 20, Place du Parc.

Appel à textes : Simulation et immersivité



Christophe Baco (UMONS/INAS) a le plaisir de coordonner avec Isabelle Vivegnis (UdeM) et Christophe Gremion (HEFP) un numéro thématique de la Revue AUPTIC.éducation intitulé :

Simulation et immersivité : quelles conditions pour l'engagement et l'apprentissage des étudiant.e.s ?

Les textes peuvent porter sur le secteur de l'enseignement ou sur d'autres secteurs professionnels.

Le calendrier est le suivant :

- Propositions de textes (résumé de 400 mots environ) : fin février 2024
- Transmission aux coordinatrices de la version 1 du texte complet : fin juillet 2024
- Processus d'évaluation par les pairs...
- Transmission aux auteur.e.s des retours des évaluations : mi-octobre 2024
- Transmission aux coordinatrices de la version 2 (finale) du texte : fin novembre 2024
- Transmission de l'ensemble des textes à la revue pour publication: décembre 2024
- Publication du numéro chez AUPTIC prévue pour le printemps 2025.



Si vous souhaitez prendre la plume pour ce numéro n'hésitez pas à cliquer sur le QR code ci-dessus.

C@fé de l'INAS



C@fés 17 & 18 avec Liliane Portelance

Le 17^e C@fé de l'INAS a accueilli @Liliane Portelance (UQTR), avec qui Christophe Baco (UMONS) a discuté de la nécessité de la collaboration lors des stages.



Liliane Portelance (UQTR) et Christophe Baco (UMONS) ont également discuté de l'élaboration et du contenu de référentiels pour la formation des formateurs de terrain (maîtres de stage, enseignants associés, tuteurs), avec Marie Bocquillon (UMONS) autour du 18^e C@fé de l'INAS.



C@fé 19 - PIRLS

Marc Demeuse a pris le c@fé avec @Patricia Schillings et @Virginie Dupont de l'ULiège pour échanger sur PIRLS, une enquête internationale sur la lecture au-delà des palmarès.



C@fé 20 avec Nuno Crato

Nous avons eu l'honneur d'accueillir autour de notre 20^e C@fé de l'INAS Nuno Crato (Professeur à l'Université de Lisbonne et ministre de l'Éducation et des sciences du Portugal de 2011 à 2015) avec qui Marie Bocquillon (UMONS) a discuté de ce que les résultats des enquêtes internationales telles que PISA peuvent apporter pour améliorer l'équité des systèmes éducatifs.



C@fés 21 & 22 avec Steve Bissonnette

A l'occasion de sa venue à Mons, Steve Bissonnette a pris le temps de s'asseoir pour deux cafés.

Autour du 21^e c@fé, Christophe Baco (UMONS) a discuté avec Steve Bissonnette (TELUQ) et Marie Bocquillon (UMONS) du Soutien au Comportement Positif, un système de gestion des comportements dont l'efficacité sur l'amélioration du climat scolaire a été démontrée par de nombreuses recherches.



Le 22^e café est quant à lui consacré à l'importance de mesurer l'efficacité des pratiques d'enseignement à des fins d'équité. En effet, certaines pratiques pédagogiques sont plus efficaces que d'autres pour

favoriser les apprentissages du plus grand nombre d'élèves.



C@fés 23, 24 & 25 la simulation à visée de formation

Les épisodes 23, 24 et 25 des C@fés de l'INAS, consacrés à la simulation à visée de formation, sont désormais en ligne.

Dans l'épisode 23, Natacha Dangouloff (chercheuse associée au Cnam (FoAp, Paris) aborde l'utilisation du théâtre-forum et des jeux de rôle en formation des enseignants.



Dans l'épisode 24, Méryl Paquay prend le café avec Marc Demeuse pour faire le point sur le débriefing routinier en milieu clinique.



Dans l'épisode 25, Jean-Michel Vasse (Professeur HES associé à la HedS-FR) nous parle du projet EyeLearn qui soutient le développement des compétences en

raisonnement des futurs infirmiers à l'aide de l'oculométrie.



Pour approfondir les trois sujets, consultez les présentations associées dans l'onglet « Actualité » du site [ARC Sim'Pro](#).

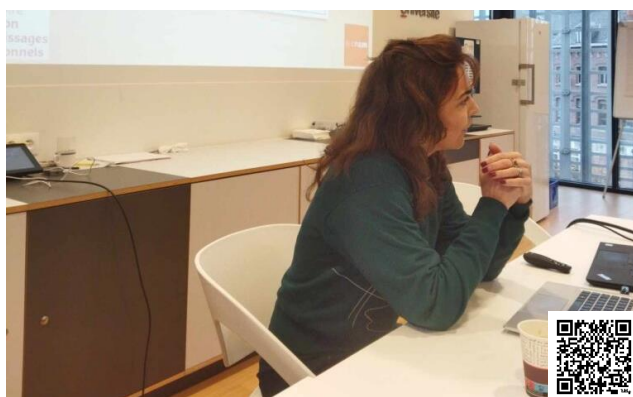


Séminaires INAS

La modélisation de l'accompagnement

Le 27 novembre 2023, l'INAS a organisé un séminaire passionnant sur le thème de la simulation.

Cette journée a été l'occasion de plonger dans le monde des simulations, une approche pédagogique qui articule théorie et pratique et qui est devenue un incontournable dans le secteur de la formation professionnelle.



Les temps forts du séminaire ont inclus :

- L'utilisation de la vidéo en débriefing par les formateurs en formation des pompiers (M., Dave & A., Van Daele).
- L'articulation de vues objectives et subjectives, capturée par l'eye-tracking, en débriefing de futurs enseignants (V., Duvivier, A., Derobertmeasure & M., Demeuse).
- Présentation du dispositif de formation de futurs infirmiers « Eye learn » (J-M., Vasse)
- Des mythes et réalités sur le débriefing en simulation médicale (M., Paquay).
- L'usage de la simulation pour développer des compétences psychosociales chez les futurs enseignants (N., Dangouloff).
- L'intégration de simulations grandeur nature dans la formation des étudiants en pharmacie (J., Bamps & S., Patris).

Conférences à venir

- 14 février 2024 - Dylan Dachet (ULiège)

L'école à l'ère de l'*accountability* et de l'*Evidence-Based* : les preuves scientifiques, leur qualité et leur rôle dans les décisions politiques

- 21 février 2024 - Marina Tual (INSPE de Paris) et Laurent Lima (Université Grenoble Alpes).

Vers une science de l'implémentation des réformes éducatives ? Donner une chance aux réformes basées sur la recherche, dépasser l'effet de mode...

- 28 mars 2024 – Juliette Renaud (INSPÉ Clermont-Auvergne), Jonathan Fernandez (EPHE, Université Paris 8 et UPEC) et Anna Potocki (Université Grenoble Alpes).

Autour de l'écrit

Pour plus d'information sur ces conférences, cliquez ci-dessous



Numéros précédents



Baco, C., Derobertmeasure, A., & Bocquillon, M. (2021). Formation initiale des enseignants : proposition d'un référentiel pour les maîtres de stage. *Enseignement et Apprentissages*, 1, 3-20. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.16141.67046/1>

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2021). Quel est le niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone ? *Enseignement et Apprentissages*, 2, 3-30. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18348.80004/2>

Baco, C., Derobertmeasure, A., & Bocquillon, M. (2022). Initial teacher training: proposal of a competence reference framework for cooperating teachers / mentor teachers. *Teaching & Learning*, 1, 3-21. DOI: [10.13140/RG.2.2.18658.20169/1](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18658.20169/1)

Canzittu, D. (2022). Un cadre théorique pour penser l'orientation tout au long de la vie dans un monde VUCA. *Enseignement et Apprentissages*, 3, 3-17. DOI: [10.1080/03069885.2020.1825619](https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1825619)

Simon, L., Bricteux, S., & Carosin, E. (2022). Enjeux du PECA en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Enseignement et Apprentissages*, 4, 3-9.

Rollin, B. (2022). Objectifs, forces et faiblesses des open-badges dans l'enseignement supérieur. *Enseignement et apprentissages*, 5, 3-15.

De Stercke, J. (2022). Vers un tronc commun pour la formation continue des pompiers du Hainaut ? *Enseignement et Apprentissages*, 6, 3-18.

Gauthier, C. (2023). Dix leçons sur la pédagogie ou le chemin d'une quête professionnelle. *Enseignement et Apprentissages*, 7, 3-20.

Duvivier, V., & Demeuse, M. (2023). Formation des enseignants et simulation. Les élèves ne sont pas des cobayes. *Enseignement et apprentissages*, 8, 3-21.

Carosin, E., & Canzittu, D. (2023). S'orienter collectivement face aux défis contemporains ? Un modèle collectif de l'orientation fondé sur la justice sociale, le travail décent et le développement durable. *Enseignement et Apprentissages*, 8, 3-15

Sites thématiques



Le site www.approcheorientante.be est destiné aux acteurs de l'orientation : les enseignants et leurs élèves, le personnel des centres PMS, les parents et les chercheurs. Il contient une banque d'outils orientants gratuits et téléchargeables. Vous y trouverez également des repères théoriques, des ressources pour la formation ainsi que l'actualité de la recherche en orientation conduite par l'Institut d'Administration Scolaire.



Le site www.enseignementexplicite.be est destiné aux enseignants, aux formateurs d'enseignants, aux chercheurs et à toutes les personnes intéressées par les pratiques de gestion des apprentissages et de gestion de classe efficaces. Il contient des outils gratuits et téléchargeables, des publications et des vidéos sur l'enseignement explicite, une approche pédagogique dont l'efficacité sur l'apprentissage des élèves a été démontrée via des recherches menées en salles de classe.



Le blog <https://ecole-cinema.blogspot.com/> a pour ambition de poursuivre la réflexion sur le thème « L'école à travers le cinéma » entamée avec l'ouvrage « *L'école à travers le cinéma. Ce que les films nous disent sur le système éducatif* » coordonné par A. Derobertmeasure, M. Demeuse et M. Bocquillon et paru chez Mardaga en 2020, à travers d'autres publications, des listes de films sur l'école ou la formation, des mémoires, des colloques...



www.accompagnementprofessionnel.be. Ce site Internet dédié à l'accompagnement des enseignants et des autres professionnels. Sur ce site, vous trouverez des ressources, des vidéos et des recherches pour les maîtres de stage, les mentors, les coaches, les superviseurs...

www.accompagnementprofessionnel.be est réalisé en partenariat avec la HEH.be - Haute École en Hainaut, la [Haute Ecole Provinciale de Hainaut-Condorcet](http://HauteEcoleProvinciale.be) et la [Haute École Albert Jacquard](http://HauteEcoleAlbertJacquard.be)

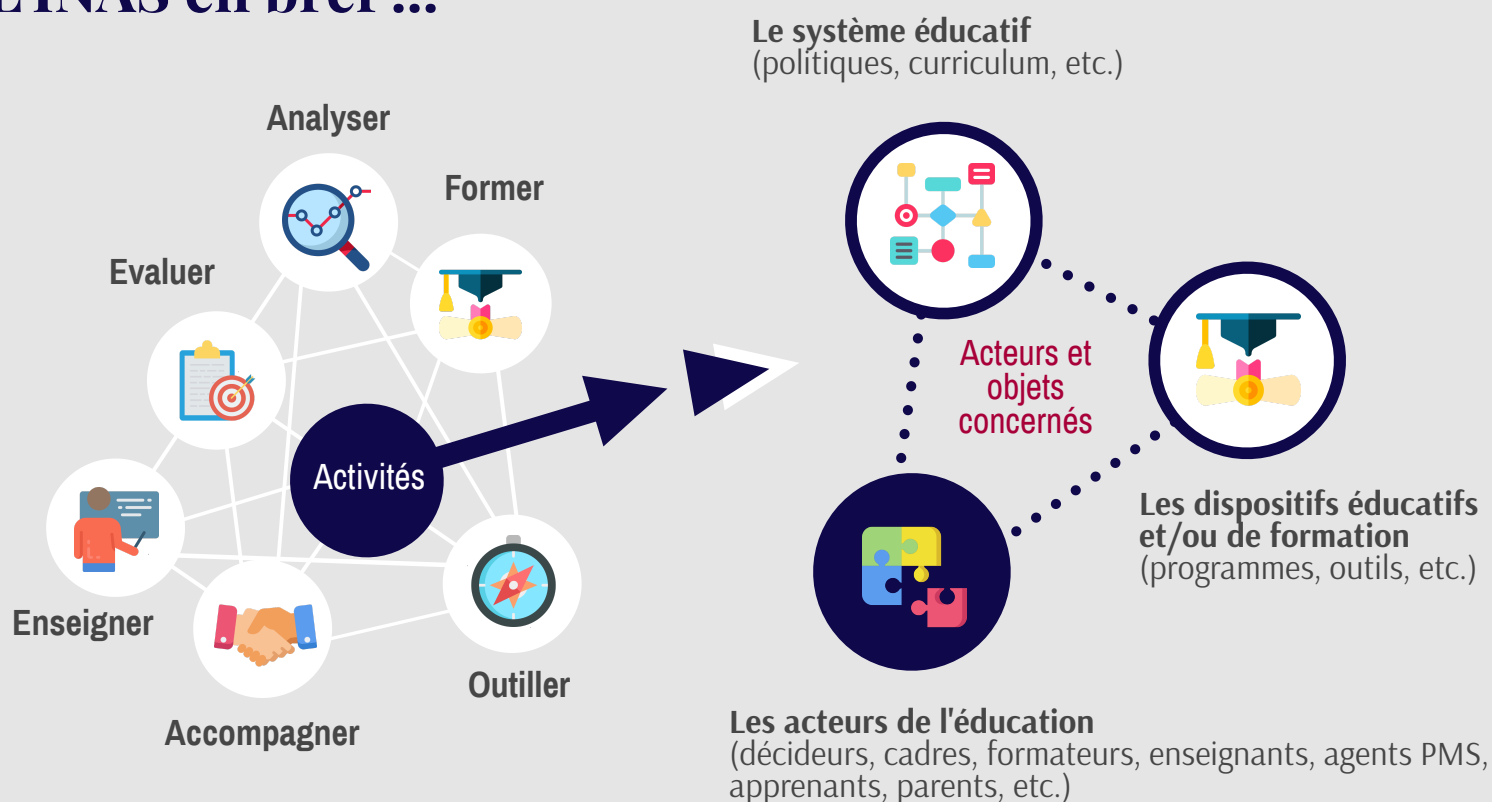


<https://www.facebook.com/profile.php?id=100087438630214>



@AccPRO_INAS

L'INAS en bref ...



Institut d'Administration Scolaire
Place du Parc, 18
B - 7000 MONS
www.umons.ac.be/inas

Suivez INAS_UMONS sur



<http://inas-umh.blogspot.com/>
<https://ecole-cinema.blogspot.com/>