

RFIE : les Premiers temps¹...

Sandrine Lothaire (1)

Antoine Derobertmeasure (2)

Amélie Marseille (2)

Marc Demeuse (2)

(1) Service de Pédagogie et Méthodologie de l'Enseignement – École de Formation des Enseignants – Université de Mons

(2) Service des Sciences de l'Enseignement et de la Formation – Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation – Université de Mons

Résumé

Depuis la rentrée académique 2023-2024, la réforme de la formation initiale des enseignants est mise en œuvre pour les sections 1 à 3. Cet article établit les premiers constats liés à l'implémentation de la réforme, à l'aube de cette seconde année, dans un contexte politique nouveau, résultant des élections du 9 juin 2024. Il aborde également la manière dont les textes légaux sont traduits sur le terrain, à l'échelon local, par le Consortium « Go Prof ! » qui regroupe l'Université de Mons (UMONS), l'Université libre de Bruxelles (ULB), la Haute École en Hainaut (HEH), la Haute École Provinciale de Hainaut – Condorcet (HEPHC) et la Haute École Albert Jacquard (HEAJ).

Mots-clés

Réforme de la formation initiale des enseignants – Implémentation – Consortium « Go Prof ! »

La réforme... en quelques mots

Depuis une bonne vingtaine d'années, la nécessité de réformer les formations initiales des enseignants s'est imposée comme une priorité majeure destinée, notamment, à rendre le métier d'enseignant plus attractif, contribuant ainsi à lutter contre la pénurie caractérisant de nombreuses fonctions et, de manière corolaire, à améliorer la qualité globale du système éducatif belge francophone (Lothaire et al., 2022). Ces réflexions ont conduit à l'édiction du décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants (FWB, 2019), révisé avant même son entrée en vigueur par le décret du 2 décembre 2021 (FWB, 2021). Cette réforme est progressivement implémentée depuis la rentrée académique 2023-2024. Plus précisément, en ce qui concerne les instituteurs (maternels et primaires) 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 : (1) elle génère un allongement de la durée des formations qui passent de trois à quatre années d'études postsecondaires, (2) elle donne lieu à l'obtention d'un diplôme de master en enseignement

¹ Après avoir publié « Réforme de la formation initiale des enseignants en FWB ou "Le pays où l'on n'arrive jamais" » dans La revue Nouvelle (Derobertmeasure et al., 2020), en s'inspirant du titre du roman d'André Dhôtel, cet article poursuit, dans la même veine, avec un autre titre du même auteur : « Les Premiers temps » ... en espérant ne pas sous-titrer un prochain texte « Le soleil du désert » ou « Les chemins du long voyage » !

(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 (3) elle institue une collaboration entre les Hautes Écoles, les Universités et les Écoles supérieures des Arts, à travers des codiplomations. Les enseignants du secondaire supérieur (titulaires d'un master à finalité didactique ou d'une agrégation de l'enseignement secondaire supérieur – AESS) verront, quant à eux, à partir de la rentrée académique 2025-2026, le volume de leur formation pédagogique doublé, passant de 30 à 60 crédits (Lothaire et al., 2024) dans le cas des sections 5 et étendu à 80 crédits dans le cas des sections 4, sans allongement, en théorie, de la durée des études. Ces masters en enseignement, sections 4 et 5, ne sont pas précédés d'un bachelier spécifique en enseignement, certaines universités s'y étant opposées².

Forte du principe d'unicité du métier, la réforme vise, en outre, à réduire l'étanchéité à l'origine d'une rupture pédagogique entre les niveaux d'enseignement maternel, primaire et secondaire inférieur au profit du principe de « tuilage ». Celui-ci peut être interprété comme une extension de l'empan d'années du parcours scolaire des élèves pour lesquelles la formation initiale prépare l'enseignant à exercer et le recouvrement partiel de ceux-ci. Les appellations des cursus évoluent, tous les diplômés des formations initiales à l'enseignement devenant désormais titulaires d'un master en enseignement, auquel est adossé l'intitulé de « section » informant du niveau scolaire auquel il prépare les futurs enseignants. 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 5³. De plus, est également ouverte (mais jusqu'à quand ?) la possibilité de réaliser une année optionnelle (appelée « master de spécialisation ») qui, selon le cas et en adéquation avec des modalités encore à définir, représente 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 permettront toutefois d'élargir l'empan⁴ 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 (EMLF) 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 ; Lothaire et al., 2024). À l'heure d'écrire ces lignes, les formations initiales à l'enseignement relatives aux sections 1 à 5 seront bien allongées et les universités interviennent désormais dans les formations initiales des sections 1 à 3 tandis que les Hautes Écoles interviennent dans celles des sections 4 et 5.

Dis-moi quel est ton barème et je te dirai quel enseignant tu es

Cet allongement d'une année de la formation en sections 1 à 3, construit sur le modèle des « masters 60 crédits » (à réaliser en une année) – dont l'offre avait précédemment été fortement réduite en

² Les premières moutures du projet de décret soutenaient que, comme pour la médecine, pour l'architecture ou encore pour l'informatique, l'étudiant pouvait poser le choix de devenir enseignant dans le niveau secondaire supérieur dès l'entame d'un parcours universitaire (c'est-à-dire dès l'entrée en bachelier pour les étudiants de la section 4). Sous la pression de certaines universités, ce projet a cependant été réduit à la conception d'une section 4 uniquement accessible en master ainsi qu'au maintien d'une formation pédagogique à l'issue des études de master pour les individus n'ayant initialement pas choisi le master en enseignement, mais le master disciplinaire (finalité spécialisée ou approfondie) (Lothaire et al., 2022).

³ L'empan de chaque section est à présent la suivante. Section 1 : de l'accueil à la 2^e primaire ; section 2 : de la 3^e maternelle à la 6^e primaire ; section 3 : de la 5^e primaire à la 3^e secondaire ; sections 4 et 5 : de la 4^e à la 6^e secondaire.

⁴ Longueur maximale d'une série d'éléments susceptibles d'être mémorisés après une seule présentation.

Belgique francophone et était, pour certains, vouée à disparaître au profit des « masters 120 crédits » (à réaliser en deux années) – pose la question de savoir si les nouveaux diplômés d’un master en quatre ans (voire cinq ans après validation d’un master de spécialisation) des sections 1 à 3 pourront prétendre aux avantages pécuniaires liés à ce titre lors de leurs prises de fonction. À ce stade, il n’est effectivement aucunement garanti qu’ils auront droit à une rémunération identique à celle perçue par les diplômés des sections 4 et 5 (barème 501), la Déclaration de Politique Communautaire 2024-2029 (DPC), portée par une coalition MR-Engagés, annonçant que « le Gouvernement proposera un barème intermédiaire entre le barème 301 et 501⁵ » (moyennant une augmentation de deux heures des prestations devant les classes) mais que « celui-ci sera déterminé au regard de la soutenabilité budgétaire des dépenses liées aux personnels de l’enseignement » (p. 14). Dans le même ordre d’idées, la DPC entend également limiter l’octroi du barème 501 via l’obtention d’un master de 120 crédits, tel que le master en sciences de l’éducation, rebaptisé, par le nouveau Gouvernement, « master en pédagogie ». On peut cependant légitimement s’interroger sur la manière dont serait justifiée une éventuelle absence de valorisation pécuniaire tant du « master 60 crédits » des futurs enseignants des sections 1, 2 et 3 que des « masters 120 crédits » acquis par les enseignants actuellement en poste alors qu’il s’agit bien de masters, et ce, malgré le soutien affiché à l’unicité du métier⁶ (Lothaire et al., 2022). Cela amène à questionner le sens de la démarche politique affichant la volonté de renforcer et soutenir l’attractivité du métier, tout en ne valorisant plus les enseignants ayant fait le choix de réaliser un parcours universitaire de 3 ans et dont le développement des compétences professionnelles soutient le système éducatif.

Alternance contre allongement ?

Au sens du décret, la quatrième année de formation des sections 1 à 3, telle qu’actuellement présentée⁷, sera essentiellement consacrée à la réalisation d’un stage dit « de longue durée » (qui se déroulera de préférence au sein d’un seul établissement scolaire, selon les termes du décret) et à la rédaction d’un travail de fin d’études. Relativement aux stages, la DPC 2024-2029 précise que « si l’enseignement obligatoire veillera à mieux accompagner ses stagiaires par des maîtres de stages formés et des référents dans chaque établissement, l’Enseignement supérieur quant à lui devra finaliser son offre de formation initiale en mettant en place un cadre de formation des maîtres de stage⁸. La possibilité de faire évoluer la dernière année de la formation initiale des enseignants vers un modèle en alternance, avec rémunération des étudiants-enseignants, fera l’objet d’une étude spécifique [...] » (p. 35). Si un véritable intérêt pour la problématique (de la formation) des maîtres de stage est visible dans la DPC, d’aucuns s’interrogent toutefois sur la volonté de transformer cette période d’activité supervisée par un professionnel (le maître de stage) en une période de mise au travail des étudiants (encore en formation donc !), réalisée sans faire l’objet d’une réelle supervision.

⁵ Jusqu’à présent, le barème 301 est octroyé aux titulaires d’un bachelier instituteur maternel, instituteur primaire ou d’une agrégation de l’enseignement secondaire inférieur (AESI) alors que le barème 501 est offert aux titulaires d’un master à finalité didactique ou d’un master disciplinaire (finalité spécialisée ou approfondie) associé à l’agrégation de l’enseignement secondaire supérieur et... aux anciennes licences en 4 ans + AESS (obtenues avant le décret « Bologne » du 31 mars 2004).

⁶ On pourrait sans doute ajouter que la fonction publique valorise les « masters 60 crédits » comme des masters à part entière et que de nombreux enseignants du secondaire supérieur possèdent encore ce type de diplôme (soit sous la forme d’une « ancienne » licence, soit d’un master 60 actuel obtenu après le décret « Bologne »).

⁷ Nonobstant les réponses qui seront apportées aux questions se posant encore et que traite la Commission de coordination de la formation initiale (COCOFIE). Voir notamment l’avis de la COCOFIE du 16 juin 2023.

⁸ Nous soulignons l’intérêt porté à l’organisation d’une formation spécifique à l’encadrement de stagiaires, au-delà des qualités professionnelles comme enseignant. En effet, le passage du rôle d’enseignant à celui de maître de stage n’est pas naturel, comme le montre la littérature (voir notamment Baco et al., 2023).

Ces inquiétudes trouvent notamment leurs origines dans le commentaire des articles du projet de décret du 2 décembre 2021 : ce stage long doit en effet permettre aux maîtres de stage de disposer du temps nécessaire pour réaliser leur formation (certificat) liée à l'encadrement des stages⁹, ce qui les conduira alors à laisser la classe à leur stagiaire, en complète responsabilité. En effet, de manière plus générale, compte tenu de la situation de certains établissements, tant fondamentaux que secondaires, qui peinent à recruter des profils spécifiques d'enseignants – obstacle qui sera potentiellement accentué avec « l'année blanche » en termes de diplômés (liée au passage de trois à quatre ans de formation) –, ce type de dispositif est paradoxalement susceptible d'être perçu comme une opportunité d'agir à court terme sur ce problème de pénurie en le résolvant à bas coûts, même si le législateur se défend d'une telle visée dans le commentaire de l'article 23 du projet de décret : « Le stage de longue durée ne peut être dévoyé de son objectif de formation pour pallier l'éventuelle pénurie d'enseignants dans l'école où ce stage est effectué »¹⁰ (Lothaire et al., 2022). Au sujet des pénuries, il est à noter que les perspectives d'évolution des populations scolaires s'orientent plutôt vers une baisse des effectifs scolaires dans l'enseignement obligatoire : « En 2035-2036, le nombre d'élèves diminuerait de moins de 1 % dans le maternel, de 10,9 % dans le primaire et de 6,3 % dans le secondaire. Toutefois, il diminuerait respectivement de 24,9 %, 23,1 % et 7,7 % selon le scénario de dénatalité, mais augmenterait de 4,7 % et diminuerait de 9,6 % et 6,3 % selon le scénario de fécondité haute » (FWB, 2023, p. 24-25). Par ailleurs, compte tenu du retard que certains étudiants enregistrent dans leur parcours, dans l'ancien système en 3 ans, il n'existera à proprement parler aucune année blanche, mais un plus faible volume de sortants, en juin et septembre 2027, année qui précèdera la sortie de la première promotion résultant de la réforme. La durée moyenne observée des études (théoriquement en 3 ans) est de 3,30 ans pour le bachelier instituteur préscolaire, de 3,24 ans pour le bachelier instituteur primaire et de 3,57 ans pour les AESI, ce qui laisse entrevoir, si rien n'est modifié, un volume de sortants, en 2027, équivalent à 25 à 50% d'une promotion « normale », selon le diplôme¹¹.

Spécialisation pour qui et pour quoi?

En outre, au terme d'un master en enseignement des sections 1 à 5, les diplômés ont accès, s'ils le souhaitent, à des masters de spécialisation (volume de 60 crédits, réalisés en un an). Cependant, si le décret du 7 février 2019 (FWB, 2019) soutenait l'organisation de spécialisations « thématiques » (maîtrise disciplinaire, orthopédagogie et enseignement en immersion), le décret du 2 décembre 2021 (FWB, 2021) ne prévoit désormais que deux spécialisations liées au niveau d'enseignement auquel se destine le (futur) enseignant (fondamental *versus* secondaire). Paradoxalement, l'offre de spécialisation est donc devenue particulièrement généraliste. De plus, l'organisation de cette année supplémentaire a été sensiblement reportée dans le temps car elle n'interviendra que cinq ans après que la première promotion d'enseignants formés en quatre ans (sections 1 à 3) aura été diplômée¹², soit vers 2032. Cette imposition est inédite jusqu'ici dans le paysage de l'enseignement supérieur et pose corolairement la question du statut de cette cinquième année de formation : s'agira-t-il encore d'une formation initiale ou plutôt d'une formation

⁹ Commentaire de l'article 38 du décret qui indique : « Ainsi, par exemple, les temps de travail en autonomie du stagiaire durant le stage de longue [durée] pourraient être utilisés comme temps de formation du maître de stage » (Parlement de la Communauté française, *Projet de décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants*, n° 309/1, 29 octobre 2021, p. 52).

¹⁰ Parlement de la Communauté française, *Projet de décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants*, n° 309/1, 29 octobre 2021, p. 45.

¹¹ StatSup'Info, n°4, juin 2022, p. 14. <https://cutt.ly/YeDvbttts>

¹² Une expérience de terrain de 5 ans est requise pour pouvoir accéder au master de spécialisation.

continue envisageable dans le cadre de la carrière des enseignants (Lothaire et al., 2022) ? En outre, qui prendra en charge les couts de cette formation : l'enseignement supérieur, à travers son subventionnement, et le minerval des candidats, ou les employeurs de l'enseignement obligatoire ? La DPC 2024-2029 n'en fait pas mention. Elle passe également sous silence les questions, d'une part, de l'expérience acquise par les enseignants déjà en poste avant l'entrée en vigueur de la réforme et qui disposent du titre requis et, d'autre part, de la possibilité effective d'accès des actuels instituteurs (maternels et primaires) et régents/AESI, qu'ils soient d'ailleurs en fonction ou pas, à cette année de master (quatrième année donc). Pourtant, détenir le master en enseignement constituera, pour ces derniers, une condition d'accès au master de spécialisation¹³. Seront également concernés les étudiants qui seront diplômés après l'entrée en vigueur de la réforme, mais préalablement déjà engagés dans une formation initiale à l'enseignement.

Des ruptures dans l'enseignement obligatoire

Parallèlement, la révision des finalités des masters de spécialisation a également pour impact de ne permettre d'élargir l'empan des années dans lesquelles il est possible d'enseigner que pour les titulaires d'un master en enseignement sections 4 et 5. Or, constatant un taux de redoublement plus élevé aux années charnières (FWB, 2024), le décret du 7 février 2019 (FWB, 2019) défendait l'idée que les tuilages, par un élargissement du spectre d'années pour lesquelles la formation initiale préparait l'enseignant à exercer, constituaient une réponse significative aux ruptures entre niveaux d'enseignement. Il visait, notamment, à offrir, après obtention d'un master de spécialisation à finalité disciplinaire, la possibilité aux diplômés d'un master en enseignement section 2 (master couvrant la troisième maternelle à la sixième primaire) de travailler dans le premier degré de l'enseignement secondaire et à leurs homologues détenteurs d'un master en enseignement section 3 (master couvrant, pour l'empan classique, la cinquième primaire à la troisième secondaire) d'également exercer en quatrième année secondaire. Le décret du 2 décembre 2021 (FWB, 2021) réduit cette logique. En effet, l'exigence en termes de parcours de formation pour assumer le tuilage entre les troisième et quatrième années de l'enseignement secondaire, soit entre la fin du tronc commun¹⁴ et le début de l'enseignement secondaire supérieur, implique que ce dernier niveau d'enseignement ne sera à priori accessible qu'à un nombre très restreint d'enseignants, à savoir ceux ayant réalisé la sixième (après la section 4) ou la septième (après la section 5) année de formation universitaire via le master de spécialisation sections 3, 4 et 5.

Fort heureusement, le principe de tuilage demeure intégré :

- le master en enseignement section 1 couvre l'empan de la première maternelle à la deuxième primaire ;
- le master en enseignement section 2 couvre l'empan de la troisième maternelle à la sixième primaire ;

¹³ À moins de passer par le master en sciences de l'éducation, qui permet jusqu'ici de bénéficier du barème 501.

¹⁴ Sous réserve que le « tronc commun » reste effectivement commun jusqu'à la fin de la 3^e année de l'enseignement secondaire (cf. « La 3^e année du secondaire, un projet spécifique pour chaque jeune », DPC 2024-2029, p. 21, qui précise que le Gouvernement évaluera « le tronc commun dans sa forme et sa durée »).

- le master en enseignement section 3 couvre l’empan de la cinquième primaire à la troisième secondaire (fin du tronc commun)¹⁵ ;
- le master en enseignement section 4 ou section 5 couvre l’empan de la quatrième à la sixième année de l’enseignement secondaire¹⁶.

Avec ou sans filtre ?

Enfin, la réforme introduit un test de maîtrise de la langue française¹⁷ en début de formation. À ce titre, l’instauration de « filtres » sélectifs à l’entrée en formation, par l’intermédiaire d’examens voire de concours d’entrée comme il en existe en sciences appliquées ou en médecine, présente toute sa pertinence dans une réflexion visant à revaloriser l’image de la profession. Cependant, cet objectif n’a jamais été officiellement associé à la réforme, le Gouvernement Jeholet (PS-MR-Ecolo – 2019-2024) ayant estimé que la mise en œuvre d’un véritable test (en l’occurrence, de maîtrise linguistique) à l’entrée de la formation à l’enseignement n’était pas une option viable, entre autres au nom de la pénurie caractérisant de nombreuses fonctions enseignantes et du principe de l’ascenseur social. Il a préféré mettre en place un test d’entrée dit diagnostic, facultatif, à l’entrée du bachelier dans les sections 1 à 3 mais obligatoire à l’entrée du master pour les sections 4 et 5. Ainsi, la réussite, en début de formation à l’enseignement, dispense l’étudiant de 5 crédits de maîtrise de la langue inscrits au programme du premier bloc de bachelier des sections 1, 2 et 3, alors que l’échec à ce même test conduit à ajouter 5 crédits au programme des formations des sections 4 et 5. Il s’ensuit que l’échec ou la réussite au test 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. Cette mention figurera dans le supplément au diplôme, permettant d’identifier les diplômés qui disposaient ou non d’une bonne maîtrise de la langue d’enseignement lors de leur entrée dans le cursus, alors qu’un test obligatoire et contraignant pour tous n’aurait pas produit ce stigmate permanent. Ces modalités font donc perdre au dispositif le bénéfice d’une réelle exigence commune (Lothaire et al., 2022).

Le propos est clair : tous ces constats n’aident pas, *in fine*, 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 centraux soutenus par le Gouvernement Demotte III (PS-CdH – 2014-2019) dans le cadre de la réforme dont les principes fondateurs étaient particulièrement pertinents et ambitieux (ARES, 2022 ; Lothaire et al., 2022).

Consortium « Go Prof ! », ça fonctionne

¹⁵ A l’instar de ce qui existe déjà, seuls certains enseignants de section 3 auront un empan plus large, à savoir ceux officiant dans l’un des quatre domaines suivants : les langues modernes, la formation manuelle, technique, technologique et numérique (FMTTN), l’éducation artistique, et l’éducation physique et à la santé, si de nouvelles fonctions ne sont pas proposées aux autres.

¹⁶ Ces derniers, s’ils disposent d’un master de spécialisation en enseignement *ad hoc*, pourront aussi, comme précisé *supra*, enseigner en troisième année de l’enseignement secondaire (Lothaire et al., 2022).

¹⁷ La première épreuve sur la maîtrise approfondie de la langue française (EMLF) a été réalisée le 17 octobre 2023. Elle affiche un taux de participation de 90 % soit 3102 étudiants inscrits au Bachelier en enseignement (sections 1, 2 et 3) pour un taux de réussite de 21 % (les résultats complets sont disponibles sur le lien : <https://cutt.ly/jeDVMF44>).

Malgré les très fortes inquiétudes initiales, l'un des éléments les plus favorables de la réforme concerne la mise en œuvre effective de la codiplomation entre institutions qui fonctionnaient auparavant de manière complètement indépendante.

Depuis septembre 2023, les différentes institutions organisant les formations initiales des enseignants sont amenées à collaborer conformément aux attendus du décret du 2 décembre 2021 (FWB, 2021). À ce titre, la Haute École Provinciale de Hainaut-Condorcet (HEPH-Condorcet), la Haute École en Hainaut (HEH), la Haute École Albert Jacquart (HEAJ) et l'Université de Mons (UMONS), avec la collaboration de l'Université libre de Bruxelles (ULB), sont regroupées au sein du Consortium « Go Prof ! ». Concrètement, pour les sections 1 à 3, les Hautes Écoles demeurent les institutions de référence et organisent 180 des 240 crédits de formation. Les Universités ont, quant à elles, en charge 60 crédits (30 crédits en bachelier et 30 crédits en master).

La force du modèle « Go Prof ! », outre le fait d'avoir été coconstruit à partir d'une page blanche, repose sur la reconnaissance de l'autre comme un partenaire sérieux de formation : pas de pré carré, chacun des opérateurs intervient sur chacun des six axes de la formation. À ce titre, les interventions de l'UMONS comportent des cours théoriques (liés à plusieurs axes¹⁸ de formation), mais également des cours et séminaires de pratique professionnelle préparant aux stages (axe de formation « à et par la pratique »). Hautes Écoles et Universités peuvent, en outre, se voir attribuer individuellement l'ensemble d'une unité d'enseignement ou se partager une unité d'enseignement en intervenant individuellement dans une (ou dans plusieurs) activité(s) d'apprentissage la constituant.

Une autre force du modèle réside dans la reconnaissance du statut des primo-arrivants dans l'enseignement supérieur. Afin de faciliter cet accrochage, les enseignants de l'UMONS « vont à la rencontre des étudiants » pour dispenser, en présentiel, l'ensemble des heures de cours au sein de chacune des implantations des Hautes Écoles (à Tournai, à Mons, à Morlanwelz, à Marcinelle et à Namur), plutôt que de contraindre ces étudiants à se rendre sur le campus universitaire à Mons ou à Charleroi. Ceci semble avoir rassuré les (futurs) étudiants qui demeurent nombreux à s'inscrire aux cursus pédagogiques proposés par les trois Hautes Écoles en fonction de leur proximité avec chaque institution. Ainsi, la chute des inscriptions, de l'ordre de 22 % à l'échelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Ligue de l'Enseignement, 2023), y est moins marquée, voire quasiment absente, pour certains partenaires. Si le constat d'une baisse d'inscription ne peut et ne doit pas être occulté, il ne faudrait pas y voir là l'arbre qui cache la forêt et renvoyer la responsabilité de la pénurie aux opérateurs de formation. En effet ce sont les départs précoces de la profession qui constituent l'un des principaux facteurs explicatifs de la pénurie (Lothaire, 2021) et ils sont trois fois plus élevés parmi les non-détenteurs d'un titre pédagogique¹⁹ (Delvaux et al., 2013). Il s'agit donc de soutenir l'hypothèse selon laquelle une formation au métier en adéquation avec la réalité du terrain, telle qu'envisagée par la réforme de la formation initiale des enseignants, conduit à une réduction des sorties du métier en début de carrière et compense, de manière corolaire, la baisse des inscriptions en formation initiale si

¹⁸ Les formations initiales à l'enseignement se composent désormais de six axes communs : une formation disciplinaire, une formation à et par la communication, une formation à et par la pratique, une formation didactique et pédagogique, une formation en sciences humaines et sociales, et une formation à et par la recherche en éducation et en didactique. Ces six axes sont articulés, et certaines unités d'enseignement organisant le cursus couvrent simultanément plusieurs d'entre eux. De plus, la formation par la pratique est au cœur du processus, les autres axes y contribuant directement ou de manière plus indirecte.

¹⁹ 60% des non-détenteurs d'un titre pédagogique quittent la profession endéans les cinq premières années d'exercice contre 20% des détenteurs d'un titre pédagogique (Delvaux et al., 2013).

celle-ci devait se maintenir. De même, la garantie d'un barème en rapport avec le niveau de formation et une carrière dont on peut clairement percevoir les avantages et les inconvénients constituent des éléments allant en ce sens, ce qui n'est toutefois pas encore rencontré. Le Gouvernement Jeholet (2019-2024) n'est pas parvenu, avant la mise en œuvre de la réforme, à rencontrer ces deux éléments pourtant essentiels. Il n'est, dès lors, pas surprenant, malgré la pénurie et après des déclarations sur l'impécuniosité de la Fédération Wallonie-Bruxelles, que le recrutement dans une formation plus longue et exigeante puisse rencontrer des difficultés déjà bien présentes avant la réforme. Qui plus est, les premières déclarations du Gouvernement Degryse (2024-...) et sa DPC 2024-2029 ne sont pas de nature à rassurer, alors que la réforme s'installe dans sa deuxième année.

Enfin, les collaborations développées à ce jour au sein du Consortium « Go Prof ! » vont au-delà du partage des enseignements à dispenser. En effet, une réflexion concertée relative à la préparation aux stages, à leur organisation effective et à la formation des maîtres de stage a été initiée avant l'entrée en vigueur de la réforme (Baco et al., 2023). Un canevas de formation des maîtres de stage a d'ailleurs été élaboré collectivement et vise notamment à répondre aux attentes formulées par la DPC 2024-2029, et ce, nonobstant les inconnues qui demeurent. Plus largement, malgré des moyens financiers limités, des collaborations de recherche associant Universités et Hautes Écoles se développent avec pour double visée d'offrir aux étudiants une formation de qualité et de contribuer à l'évolution des connaissances dans les domaines de l'enseignement et de la formation. Des bourses de recherche, cofinancées (bourses 50-50) ont, pour ce faire, été créées entre l'UMONS et les trois Hautes Écoles. De même, des maîtres-assistants dispensant des cours de pédagogie et de didactique au sein des différentes Hautes Écoles ont entamé une thèse de doctorat sur fonds propres sous la promotion d'enseignants rattachés au Consortium « Go Prof ! ». Cette dynamique positive montre qu'un partenariat efficace entre Universités et Hautes Écoles dans le cadre de la formation des enseignants est possible et augure bien de nouvelles et riches collaborations, tant en matière d'enseignement que de recherche.

Une mise en pratique complexe

Alors que, tout au long du processus de réforme de la formation initiale des enseignants, le précédent Gouvernement a insisté sur l'objectif de contribuer tant à la revalorisation qu'au renforcement de l'attractivité du métier d'enseignant, notamment en procédant à la mastérisation de la formation ainsi qu'en rappelant à l'ensemble de la population toute l'expertise nécessaire à l'exercice de cette profession complexe ; alors que le Gouvernement Degryse (MR-Engagés) revendique les mêmes objectifs et consacre un point complet de la DPC 2024-2029 à « la revalorisation du métier d'enseignant et la modernisation du statut pour renforcer l'attractivité du métier », force est de constater que les propositions avancées se posent en totale contradiction. En effet, le Gouvernement, installé en juillet 2024, associe cette revalorisation :

- à la mort annoncée du régime statutaire, fruit d'acquis sociaux successifs, au profit de contrats à durée indéterminée dont on ignore encore complètement les caractéristiques (salaire, pension, régime des congés, protection sociale, etc.) ;
- au basculement d'une véritable quatrième année de formation, accordant un poids central aux stages encadrés par des maîtres de stage formés, vers une quatrième année de formation en alternance, avec une supervision limitée et un niveau de rétribution encore inconnu ;

- à l'incitation du personnel enseignant en poste à privilégier la formation continue (stages et modules spécifiques), sans valorisation barémique ou certification, aux dépens du « master en pédagogie », pour reprendre les termes de la DPC 2024-2029, dont, par ailleurs, le Gouvernement souhaite supprimer l'effet sur octroi du barème 501, en dehors du secondaire supérieur. Cette mesure indique bien ici la hiérarchie entre les futurs enseignants niant ainsi le sens du « métier unique ».

Si une réflexion sur les modalités de gestion des carrières et la réduction de la précarité professionnelle des enseignants débutants sont incontournables dans le cadre de la lutte contre la pénurie (Lothaire, 2021), la revalorisation du métier ne s'opèrera pas en saccageant le statut actuel des enseignants, en poursuivant le « prof bashing » ou en opposant les enseignants novices à leurs collègues chevronnés et supposés couverts de privilèges.

Dès lors, transformer la nomination en contrat à durée indéterminée, en véhiculant l'illusion qu'il s'agit d'une mesure visant à renforcer l'attractivité du métier, ne constitue en aucun cas une piste crédible dans un contexte d'organisation de l'enseignement telle qu'elle s'opère en Belgique francophone. D'autant plus qu'elle se révélera rapidement impayable (augmentation des charges salariales, prise en compte d'un second pilier pour la retraite, etc.) si le Gouvernement souhaite véritablement améliorer la situation de tous les enseignants.

C'est effectivement bien le début de carrière qui est au cœur du problème, lorsque les enseignants effectuent des remplacements de quelques semaines, voire de quelques jours... et il est difficilement imaginable de leur accorder un contrat à durée indéterminée sans revoir complètement les modalités de gestion des carrières et, plus largement, l'organisation du système lui-même. En effet, la multiplicité des petits pouvoirs organisateurs, principalement dans le fondamental et dans le réseau libre subventionné, le fractionnement des charges et la prise en compte des remplacements au cas par cas, lorsqu'ils se présentent, ne permettent pas d'avancer vers une solution efficace. En revanche, la mise en place de pôles de remplacement (il existe actuellement deux expériences pilotes qu'évoque bien le Gouvernement), la fusion des petits pouvoirs organisateurs, la réduction des concurrences entre établissements et le développement d'une gestion territorialisée, constituent des pistes plus prometteuses. La gestion des contrats à durée indéterminée (et des contrats à durée déterminée, notamment, pour les remplacements de courte durée), à la place des nominations et de la gestion centralisée des subventions-traitements « par Bruxelles », conduirait aussi les chefs d'établissement à se muer en véritables DRH et à assumer les risques financiers, les licenciements ainsi que la gestion des préavis et des contrats... et à enrichir les secrétariats sociaux privés et les agences d'intérim.

Par ailleurs, si la préparation au métier par l'intermédiaire de stages encadrés constitue un levier significatif permettant de réduire le choc de la réalité vécu par les jeunes recrues et, de manière corolaire, les départs précoces de la profession qui constituent le principal facteur à l'origine de la situation de pénurie d'enseignants qualifiés (Lothaire, 2021 ; Lothaire et al., 2022), encore faut-il encadrer effectivement ces stages. Or, malgré le travail des opérateurs et leurs sollicitations, le Gouvernement n'a toujours pas proposé une solution permettant de financer la formation des maîtres de stage ni leur rétribution lorsqu'ils accueillent des stagiaires. Dès lors, cela discrédite complètement l'idée de stages longs réellement formateurs et conduit à considérer que le Gouvernement assimile plutôt les futurs enseignants à une main-d'œuvre bon marché permettant de lutter contre la pénurie malgré le risque, à

terme, de générer l'effet inverse et un abandon encore plus précoce de la profession, y compris avant leur premier recrutement.

De manière plus générale, les mesures qui conduisent à retarder l'obtention d'un barème correspondant effectivement à un niveau de qualification supérieur, voire à supprimer des droits acquis, comme la possibilité de valoriser un master en sciences de l'éducation, résonnent davantage comme une marque appuyée d'un dédain à l'encontre tant des enseignants en fonction qui s'engagent dans une formation universitaire de trois années, parallèlement, pour la plupart d'entre eux, à leur vie professionnelle que des futurs enseignants qui se seront investis pendant quatre années d'études plutôt que trois, à la suite de la réforme de la formation initiale. Difficile d'imaginer que corseter, plus encore, les possibilités d'évolution professionnelle des enseignants soit à l'origine d'un regain d'attractivité du métier et d'engagement des enseignants en fonction. De ce point de vue, les chiffres actuels et les tendances observées sont implacables, à moins d'un aveuglement idéologique total.

Par conséquent, à l'heure d'écrire ces lignes, de nombreuses questions demeurent en suspens, dont la principale se rattache probablement à la revalorisation salariale symbolisant la reconnaissance des compétences acquises par les enseignants formés à la suite de la mise en œuvre de la réforme de la formation initiale. Quel sera le barème afférent au master en enseignement dont seront titulaires les futurs diplômés des sections 1 à 3 et ceux qui réaliseront un master de spécialisation au terme d'un master en enseignement ? Les discussions se dérouleront sur fond de situation budgétaire difficile, les problèmes financiers de la Communauté française étant bien réels et allant en s'accroissant. Le risque, déjà présent aujourd'hui, sera, sans doute, qu'en cas de pénurie aggravée soient proposées des solutions qui exigeront de moindres qualifications, de manière temporaire ou non, ce qui aura pour effet d'amoinrir l'attrait des formations eu égard à leur degré d'exigence et de renforcer un cycle bien peu vertueux de dévalorisation du métier et de la formation qui y conduit. Cette piste pourrait aussi être malheureusement couplée à une dégradation systématique des conditions de travail conduisant, par exemple, à un accroissement de la taille des classes tout en réduisant la préparation à leur gestion.

On le voit, la réforme est ambitieuse, bien que déjà limitée par deux décrets (2019 et 2021) qui l'ont corsetée, à l'initiative, successivement, de chacun des deux partenaires actuels de la majorité. Elle prend place dans un contexte qui menace très clairement les conditions d'exercice du métier pour les premières cohortes qui sortiront à partir de la rentrée 2027. Il est dès lors difficile d'être très optimiste comme opérateur de formation, malgré les effets positifs que le décret engendre en matière de collaboration entre partenaires et certaines avancées, notamment en matière de recherche, lorsque les institutions acceptent de consacrer des moyens à l'engagement de réels enseignants(formateurs)-chercheurs qualifiés.

Bibliographie

ARES – Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur – (2022). La formation initiale des enseignants. *StatSup'Info*, n°4.

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M. & Demeuse, M. (2023). Initial Teacher Training: Validation of a Competence Reference Framework for the Training of Mentor Teachers/Cooperating Teachers. *Frontiers in Education*, n°7, p. 1-16.

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*, n°92. <https://cutt.ly/SeDBzPcY>

Derobertmeasure, A., Duroisin, N., & Demeuse, M. (2020). Réforme de la formation initiale des enseignants en FWB ou « Le pays où l'on n'arrive jamais ». *La Revue nouvelle*, n°75(8), p. 17-26. <https://doi.org/10.3917/rn.207.0017>

FWB – Fédération Wallonie Bruxelles – (2019). Décret visant à définir la formation initiale des enseignants, Communauté française (7 février 2019). *Moniteur belge*, 5 mars 2019. https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/46261_000.pdf

FWB – Fédération Wallonie Bruxelles – (2021). 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.galilex.cfwb.be/document/pdf/50119_000.pdf

FWB – Fédération Wallonie Bruxelles – (2023). *Les indicateurs de l'enseignement 2022*. 17^{ème} édition.

FWB – Fédération Wallonie Bruxelles – (2024). *Les indicateurs de l'enseignement 2023*. 18^{ème} édition.

Ligue de l'Enseignement (2023, 30 novembre). *Chute des inscriptions en filières pédagogiques*. <https://cutt.ly/3eDBdaZD>

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://cutt.ly/leDBkM5S>

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

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*, n°10, p. 3-21.