

6. Quel(s) modèle(s) de la professionnalisation de la formation initiale des enseignants ? Analyse lexicométrique des prescrits édictés en Fédération Wallonie-Bruxelles

Geralda Rika, D. Moreau, Antoine Derobertmeasure, Olivier Maes, Sandrine Lothaire

DANS **PHRONESIS** 2026/HS1 Hors série, Volume 15 , PAGES 128 À 154

ÉDITIONS **REVUE PHRONESIS**

Date de mise en ligne : 12/05/2026

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2026-hs-page-128?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Revue Phronesis.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Quel(s) modèle(s) de la professionnalisation de la formation initiale des enseignants ? Analyse lexicométrique des prescrits édictés en Fédération Wallonie-Bruxelles

Geralda RIKA*, Daniel MOREAU***, Antoine DEROBERTMASURE*, Olivier MAES**
et Sandrine LOTHAIRES*

**Institut de recherche pour le Développement sociétal et territorial de l'Université de MONS (Soci&Ter)*
Université de Mons, Belgique.
geralda.rika@umons.ac.be
antoine.derobermasure@umons.ac.be
sandrine.lothaire@umons.ac.be

*** Institut d'analyse du changement dans l'histoire des sociétés contemporaines*
Université catholique de Louvain, Belgique.
olivier.maes@uclouvain.be

**** Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)*
Université de Sherbrooke, Canada
daniel.moreau@USherbrooke.ca

Mots-clés : professionnalisation de la formation ; professionnalisation du groupe professionnel ; analyse lexicométrique du prescrit

Résumé : En Belgique francophone, la réforme de la formation initiale des enseignants entrée en vigueur depuis la rentrée académique 2023-2024 ambitionne de doter les futurs enseignants d'une formation renforcée de niveau master. Cet article propose une analyse lexicométrique, soutenue par le logiciel DTM-Vic, des prescrits encadrant cette formation initiale au cours du dernier quart de siècle destinée à identifier les modèles de professionnalisation qu'ils sous-tendent. L'analyse révèle des ruptures entre les logiques de reddition des comptes et les logiques de professionnalisation qui conduisent à formuler l'hypothèse d'une progressive accession du métier enseignant au statut de profession.

Which model(s) of professionalization underlie initial teacher education in the Belgian French-speaking community? A lexicometric analysis of legal

Keywords: *professionalization of education, professionalization of the occupational group, lexicometric analysis of legal discourse*

Abstract: *The reform of initial teacher education in the Belgian French-speaking community enacted since the 2023–2024 academic year endeavors to provide future teachers with genuine university-level training. This study presents the findings of a lexicometric analysis on the legal frameworks governing initial teacher education over the past twenty-five years using DTM-Vic software. The main objective of the study was to discern the professionalization paradigms embedded within the texts. The results indicate discontinuities between accountability logics and professionalization logics, leading to the hypothesis that teaching is gradually attaining professional status.*

Introduction

Le processus de démocratisation de l'enseignement en cours depuis le début du siècle dernier en Belgique francophone s'est accompagné d'une double nécessité : faire face à la pénurie de certains profils d'enseignants corollaire à l'extension de l'obligation scolaire d'une part, et former des enseignants qualifiés disposant des compétences requises pour répondre aux besoins d'un public scolaire de plus en plus hétérogène, d'autre part (Lothaire *et al.*, 2022). Progressivement, dans un contexte d'évaluations internationales, chercheurs, organismes internationaux et instances politiques allèguent l'effet enseignant et identifient la centralité que constitue la formation initiale comme levier incontournable pour agir sur la qualité du système éducatif et la pénurie d'enseignants. L'une des mesures significatives envisagées réside dans la préparation plus efficace des futurs enseignants en vue de réduire l'écart entre les représentations du métier existant avant l'entrée dans la carrière enseignante et la réalité du terrain (Lothaire, 2021).

Parallèlement, la formation initiale des enseignants prend progressivement appui, dès les années quatre-vingt-dix, sur le modèle du *Reflective Practitioner* (Schön, 1983) qui semble faire consensus (Tardif *et al.*, 2012 ; Correa Molina et Thomas, 2013 ; Machost et Stains, 2023). S'ensuit un intérêt particulier porté aux notions de réflexivité et de professionnalisation, lesquelles, bien que polysémiques (Lang, 1996) et parfois floues (Wentzel, 2012) donnent lieu à un paradigme complexe par la multitude de ses conceptions et des visions de son opérationnalisation, qui caractérise les prescrits officiels, tels que les décrets supposés cadrer les formations (Correa Molina et Thomas, 2013).

Cette problématique de la professionnalisation des enseignants transparaît également dans la réforme systémique du Pacte pour un Enseignement d'excellence (ci-après dénommé Pacte), progressivement mise en œuvre depuis 2017 et conduit, en 2021, à la promulgation d'un décret définissant la formation initiale des enseignants. La réforme qui lui est relative entre progressivement en vigueur depuis septembre 2023. En allongeant la formation et en la masterisant, elle poursuit l'objectif d'agir sur l'attractivité du métier et de lutter contre la pénurie d'enseignants qualifiés, en contribuant à l'accroissement de la reconnaissance de l'expertise spécifique des enseignants (Lang, 1996 ; Wittorski, 2008) et en préparant davantage les enseignants à la réalité quotidienne du métier (Lothaire *et al.*, 2022).

En outre, l'intérêt porté, tant par le Pacte que par la réforme de la formation des enseignants, à la professionnalisation des (futurs) enseignants par l'intermédiaire de la formation initiale témoigne d'une intention sociale (Wittorski, 2008) de transformation globale (Demazière *et al.*, 2012) de la formation et du travail enseignant. Ce travail ambitionne d'éclairer le(s)intention(s) de professionnalisation et les enjeux en adoptant une perspective socio-historique développée à la lumière d'une analyse de contenu de type lexicométrique du discours formel porté par les prescrits officiels tels que les décrets de loi et leurs exposés de motifs respectifs. Notre objectif est d'éclairer les conceptions relatives à la professionnalisation et d'identifier les points de rupture ou de continuité qui sous-tendent le discours officiel relatif.

Ainsi, notre principale question de recherche est la suivante : quel(s) modèle(s) de la professionnalisation l'analyse des prescrits officiels qui encadrent la formation initiale des enseignants depuis les années 2000 en Belgique francophone, permet-elle de mettre en lumière ? Pour y répondre, nous soumettons à l'analyse de contenu de nature lexicométrique les prescrits officiels définissant la formation initiale des enseignants au cours des 25 dernières années. Plus précisément, nous analysons les prescrits officiels ayant défini la formation dans les années 2000 ainsi que les prescrits en vigueur depuis la rentrée académique 2023-2024 à l'aide du logiciel DTM-Vic¹.

Cet article s'organise en cinq parties. Dans la première, nous proposons un bref éclairage socio-historique de la formation initiale en Belgique francophone qui permet d'ancrer nos propos dans le contexte ayant conduit à la réforme de la formation initiale des enseignants en vigueur depuis la rentrée académique 2023-2024. Cette partie est suivie d'un cadre conceptuel qui offre une clarification des conceptions de la professionnalisation que nous mobilisons dans le cadre de notre étude. La troisième partie expose les aspects

¹ *Data and Text Mining*.

relatifs à la méthodologie de recueil, présentation des résultats et l'analyse des données. Elle est suivie d'une partie consacrée à la discussion des résultats. Enfin, la dernière partie présente une conclusion revenant sur les principales composantes de la professionnalisation véhiculée dans les prescrits officiels encadrant la formation initiale depuis le tournant du millénaire en Belgique francophone.

Cadre contextuel

La formation initiale des enseignants : de sa structuration à sa professionnalisation continuée

Depuis la création du Royaume de Belgique en 1830, la problématique de la professionnalisation des enseignants s'est progressivement développée, parallèlement aux processus de démocratisation de l'enseignement fondamental et, ensuite, de l'enseignement secondaire. Elle s'est traduite par la mise en œuvre de formations initiales préparant à enseigner. En effet, 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 (Grootaers, 1998 ; Lothaire, 2021 ; Lothaire *et al.*, 2024). Au fil des décennies, de nombreuses réformes ont été mises en œuvre, ayant 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 *et al.*, 2011). Plusieurs réformes ont permis de poser les jalons de la professionnalisation continuée de la formation enseignante en Belgique francophone.

Tel est le cas de la réforme de 1984 conduisant à l'instauration de l'obligation de fréquentation scolaire entre six et dix-huit ans et consacrant la coexistence de trois systèmes de formation conjoints de la formation enseignante. Cette dernière s'est articulée autour du principe de séparation en fonction des niveaux d'enseignement, du lieu et donc des institutions qui assurent la formation et du contenu. Ainsi, les enseignants de l'enseignement maternel, primaire et secondaire inférieur sont formés par les Hautes Écoles en 3 ans à partir de 1984 et obtiennent le titre d'instituteur (trice) maternelle, instituteur (trice) primaire ou d'agrégé(e) de l'enseignement secondaire inférieur (régent) devenu bachelier après le décret « Bologne ». Les enseignants se destinant à enseigner dans le niveau secondaire supérieur sont formés à l'université et ont la possibilité de réaliser une « agrégation de l'enseignement secondaire supérieur consécutive à une licence, renommée master après le décret « Bologne » de 2004, ou un « master à finalité didactique » après un master disciplinaire. La durée de cette formation est donc de minimum 4 et de maximum 6 ans dont une demi-année de formation à l'enseignement. Un troisième système de formation à l'enseignement, le certificat d'aptitude pédagogique, proposée par les institutions de promotion sociale, s'adresse aux individus se destinant à dispenser des cours techniques et de pratique professionnelle dans l'enseignement secondaire préparant à l'exercice d'un métier (filière de qualification). Ces formations se déroulent en horaire décalé et durent une année (Paquay, 2005 cité par Lothaire *et al.*, 2022). Pendant de nombreuses années, le système de formation des enseignants en Belgique francophone est resté tel qu'il avait été établi en 1984.

La massification progressive de l'enseignement secondaire a pour corollaire une hétérogénéisation du public scolaire à l'origine d'une complexification du métier. Dans ce contexte, les formations initiales à l'enseignement dans les niveaux maternel, primaire et secondaire inférieur sont repensées et connaissent une première forme d'unification de la durée (trois années d'études postsecondaires) et du lieu de formation (les instituts supérieurs pédagogiques qui deviendront les Hautes Écoles)². En outre, en 1990, une commission présidée par le Professeur Gilbert De Landsheere (Université de Liège) juge la qualité des formations initiales à l'enseignement insatisfaisante et plaide pour le développement d'une formation universitaire de quatre ou

² Les Hautes Écoles créées en 1995 appartiennent à la catégorie supérieure pédagogique et ont pour charge de former et de diplômer les instituteurs maternels, les instituteurs primaires et les agrégés de l'enseignement inférieur (AESI) en 3 ans. Ce modèle demeurera le modèle de référence jusqu'au 15 septembre 2023, date à laquelle la dernière réforme de la formation initiale des enseignants est entrée en vigueur. Toutefois, il reste d'actualité pour les AEES ainsi que les Masters en didactique jusqu'à la rentrée académique 2025-2026.

cinq ans pour tous les enseignants. Faute de recueillir un avis favorable unanime, cette proposition sera avortée (Lothaire *et al.*, 2022).

En 2000 et 2001, deux décrets définissant la formation initiale respectivement des instituteurs (maternel et primaire) et des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur sont promulgués. Sans impacter ni la durée ni le contenu de la formation, ils s'inscrivent dans une logique d'unification et de professionnalisation du métier d'enseignant. L'identification des 13 compétences communes à maîtriser par tout enseignant au terme de sa formation initiale, soutient une volonté d'unification. Ainsi, outre la maîtrise de savoirs disciplinaires et interdisciplinaires, l'enseignant doit développer des compétences sociales, institutionnelles et faire preuve de réflexivité au sens de Schön (1983), à savoir être capable de mobiliser un agir professionnel expert et autonome.

Parallèlement, le tournant du millénaire est synonyme de la publication des premiers résultats PISA² et de la mise en exergue du caractère à la fois inégalitaire et inefficace du système éducatif belge francophone (FWB, 2017 ; Danhier et Jacobs, 2017 ; Demonty *et al.*, 2025). Plus tard, les études TALIS réaffirmeront la manière par laquelle les enseignants et les établissements impactent les résultats et le développement des élèves : « [...] la qualité de l'enseignant constitue le prédicteur le plus important de la réussite des élèves parmi ceux liés à l'environnement scolaire » (OCDE, 2021, p. 16). Référence est faite ici à la notion d'effet-maitre ou d'effet-enseignant qui soutient l'idée que tout ne se joue pas en dehors de l'école et que l'enseignant exerce une influence les apprentissages et sur la réussite des élèves. Il s'ensuit le renforcement d'un intérêt porté dans les systèmes éducatifs à l'identification des pratiques enseignantes efficaces (Slavin, 2008 ; Talbot, 2012 ; Bocquillon, 2020).

À la même époque, un discours relatif à la problématique de la pénurie s'intensifie et s'accompagne de données objectivant l'ampleur et les fonctions particulièrement touchées par le déficit d'enseignants qualifiés. La problématique, dépassant les frontières de la Belgique francophone, est attribuée, avec des variations propres aux contextes régionaux/nationaux, notamment, à une perte d'attractivité (Dupriez et Mahiat, 2023) et à des taux d'abandons précoces de la profession corollaires à un ensemble de facteurs tels que la complexité de l'exercice du métier et le report de la précarité professionnelle sur les dernières recrues (Tardif et Lessard, 2004 ; Delvaux *et al.*, 2013 ; Lothaire, 2021).

Ces éléments soulignent la pertinence d'une formation initiale des enseignants de qualité et en adéquation avec la réalité du métier (Derobertmasure *et al.*, 2020) complexe et en constante évolution.

La réforme de la formation initiale, de son retour dans les débats à son implémentation

À la rentrée académique 2010-2011, le ministre de l'Enseignement supérieur, Jean-Claude Marcourt, relance le débat quant à la nécessité de réformer en profondeur la formation initiale des enseignants, tant au niveau de son contenu que de sa durée. Un allongement de la durée des études, passant de trois à cinq années de formation post-secondaire pour les futurs enseignants se destinant à exercer dans les niveaux maternel, primaire et secondaire inférieur, est soutenu. En 2014, un groupe de travail des quatre opérateurs (GT4O)³ est constitué réunissant des représentants des différentes institutions en charge de la formation enseignante avec l'objectif de formuler des recommandations concrètes en vue de réformer les formations en vigueur. Son rapport⁴ publié en 2016, prône l'instauration d'un dispositif de formation professionnelle unifié qui vise à former des praticiens réflexifs.

³ Le GT4O rassemble les représentants des universités, Hautes Ecoles, écoles supérieures des arts et Institution de promotion sociale. Six membres du Conseil interuniversitaire de la Communauté française (CIUF), six membres issus des trois autres conseils représentant les institutions de formation des enseignants : le Conseil général des Hautes Ecoles (CGHE), le Conseil supérieur de l'enseignement supérieur artistique (CSESA) et le Conseil supérieur de l'enseignement de promotion sociale (CSEPS). A ces 24 membres, il faut ajouter quelques membres invités.

⁴ Groupe des quatre opérateurs de la formation initiale (2016.19 ; mai), Propositions pour une réforme des formations initiales des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles. (Document destiné au comité permanent de suivi du 19 mai 2016). Document non publié.

« Il s'agit de concevoir [...] d'une part, une formation professionnalisante exigeante orientée vers la maîtrise de compétences requises par le métier auquel elle conduit, et, d'autre part, une formation façonnant des professionnels, c'est-à-dire des individus qui, par les savoirs approfondis qu'ils maîtrisent, sont dotés d'une relative autonomie dans leur travail » (GT4O, 2016, p. 4) ;

Leur proposition initiale inclut l'instauration d'une « formation de tous les enseignants correspondant au niveau 7 du Cadre européen des certifications (CEC) en 300 crédits et 2 cycles spécifiques (respectivement bachelier de transition et master en enseignement) » (GT4O, 2016, p. 4). Le rapport servira de fondement à la rédaction du décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants, amendé par le décret du 2 décembre 2021 (Lothaire *et al.*, 2022). Ces deux décrets ne retiendront pas la proposition de prolongation en cinq ans pour tous les enseignants mais opteront pour une prolongation de la formation en quatre années (un bachelier de 180 crédits et un master en 60 crédits) pour les enseignants anciens instituteurs maternels, primaires et ceux qui se destinent à enseigner dans l'enseignement inférieur secondaire (FW-B, 2019, 2021).

Dès lors, la réforme de la formation initiale (RFIE) implémentée depuis la rentrée académique 2023-2024, modifie profondément la formation de tous les enseignants, au niveau de la structure et du contenu. Dans un objectif d'unicité, trois modifications majeures sont apportées concernant les instituteurs (maternels ou primaires) et les enseignants se destinant à enseigner dans le degré inférieur de l'enseignement secondaire (AESI). La première engendre un allongement de la durée des formations qui passent de trois à quatre années d'études post-secondaires. La deuxième modifie le niveau de certification donnant lieu à l'obtention d'un diplôme de master en enseignement (2^e cycle ou niveau sept du Cadre européen des certifications (CEC) et non plus d'un diplôme de bachelier pédagogique (1^{er} cycle ou niveau six du CEC). La troisième institue une collaboration entre les Hautes Écoles, les Universités et les Écoles Supérieures des Arts dans le cadre d'une codiplomation. En alignement avec le principe d'unicité du métier, la réforme cherche à abandonner le principe de séparation entre les niveaux d'enseignement qui engendre une rupture pédagogique, en instaurant le principe de tuilage. Ce dernier élargit l'empan des années durant lesquelles la formation initiale prépare les enseignants à l'exercice de leur métier. Néanmoins, le projet de prolongation et d'unification de la formation initiale initialement retenu se voit réduit passant d'un master en cinq ans à un master en quatre ans.

La formation est organisée en cinq filières d'enseignement autour de cinq sections. Ainsi le master en enseignement « section 1 » prépare les enseignants (anciens instituteurs maternels) à enseigner de la première maternelle (deux ans et demi) jusqu'à la deuxième primaire (sept ans). Le master en enseignement « section 2 » prépare les enseignants (anciens instituteurs primaires) à enseigner de la troisième maternelle (cinq ans) à la sixième primaire (onze ans). Le master en enseignement « section 3 » prépare les enseignants (anciens AESI) à enseigner de la cinquième primaire (dix ans) à la troisième secondaire (quatorze ans). Les masters à finalité didactique appelés masters en enseignement « section 4 » et l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur (AESS) deviennent le master en enseignement « section 5 » (Lothaire *et al.*, 2022 ; Lothaire *et al.*, 2023).

L'intérêt pour une formation renforcée transparait, en outre, dans le Pacte (FWB, 2017), lequel vise, par l'intermédiaire de quatre axes⁵, à améliorer la qualité globale du système éducatif belge francophone. Le Pacte instaure notamment une conception renouvelée du métier d'enseignant, davantage axée sur leur responsabilisation dans un contexte de reddition des comptes renforcée, et nécessitant la maîtrise d'un ensemble de compétences développées tant en formation initiale qu'en formation continue (Renard et Lothaire, 2022).

⁵ Fruit d'un processus de négociations avec les acteurs, l'Avis nr.3 du Groupe Central est publié le 7 mars 2017. Il est reconnu comme un document de référence du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Il adresse principalement 4 thématiques avec une série de mesures qui leurs sont liées selon un échéancier. Parmi les quatre thématiques : les apprentissages à l'école, l'organisation de l'école, les métiers de l'école ainsi que le climat et le bien-être à l'école

La professionnalisation sous le prisme de la sociologie du groupe professionnel

La notion de professionnalisation occupe du terrain dans la réflexion qui accompagne la formation enseignante depuis quelques décennies (Wittorski, 2008). Bien qu'elle soit devenue une incontournable en matière de formation des enseignants, elle est caractérisée par une variété de conceptions (Hargreaves, 2000 ; Roquet, 2012). En effet, ce concept polysémique (Wittorski, 2008) reste complexe à appréhender et se décline en fonction des enjeux et des objets visés. L'objectif de cette sous-section est de permettre la compréhension de ses origines et définitions et ce, en précisant notre positionnement dans le cadre de la présente étude.

La professionnalisation peut être définie comme le « processus par lequel une activité devient une profession libérale, muée par un idéal de service. » (Wittorski, 2008, p. 16). Elle trouve ses origines dans la sociologie américaine fonctionnaliste⁶ avec le développement de la sociologie des professions au début du 20^{ème} siècle avec les travaux de Carr-Saunders et Wilson (1934) et de Parsons (1939) déterminant les frontières entre les professions et les autres activités. La sociologie fonctionnaliste établit des critères partagés des professions, notamment l'usage d'une expertise technique de haut niveau, le niveau de certification résultant d'un cursus universitaire et le respect d'un cadre déontologique qui détermine les relations sociales (Abbott, 1988). Ainsi, jusqu'au cours des années 60, aux Etats-Unis et au Royaume-Uni, les seules activités de travail régulièrement considérées à l'unanimité comme des professions étaient la médecine et le droit, parfois complétées par le clergé et l'armée. Dans cette optique fonctionnaliste de distinction des activités « professionnelles » des activités moins prestigieuses, dites « occupationnelles », les enseignants sont alternativement associés à l'une ou à l'autre d'entre elles. Progressivement, le développement de l'approche interactionniste, centrée sur les actions menées par un groupe d'acteurs collectifs, met l'accent sur l'autonomie et la domination (Freidson, 2001) ainsi que sur les tentatives de contrôler son espace d'actions et d'expertise. Ceci ouvre le champ d'analyse couvert par la sociologie des professions à des groupes professionnels jusqu'alors relégués au rang de « semi-professions » ou de groupes « en voie de professionnalisation » (Dubar et Tripier, 1998 ; Lothaire, 2021). Cette approche, considérant la professionnalisation par le biais d'un renforcement de l'expertise de la formation, se trouve explicitement ou implicitement mobilisée et partagée, de nos jours, par les pouvoirs publics (Cattonar et Dupriez, 2020).

Ce débat sur les professions a laissé place, dans le monde francophone dans les années 80, à la notion du groupe professionnel qui permet d'englober l'ensemble des activités et pas uniquement les activités dites libérales (Cattonar et Dupriez, 2019 ; Lothaire, 2021). Ainsi, le groupe professionnel peut être défini comme : « un ensemble flou, segmenté, en constante évolution, regroupant des personnes exerçant une activité ayant le même nom doté d'une visibilité sociale et d'une légitimité politique suffisantes, sur une période significative » (Dubar, 2003, p. 51). Les enseignants sont considérés comme un groupe professionnel hybride de type semi-professionnel (Etzioni, 1969 ; Hendriks, 2021) en raison de caractéristiques telles que la faiblesse du niveau de formation, la fragilité des connaissances scientifiques, le faible pouvoir collectif ou encore la faible reconnaissance sociale (Maroy et Cattonar, 2002).

La mobilisation de la notion du marché et de fermeture sociale du marché de Max Weber s'opérant sur base de la qualification professionnelle détenue par les membres afin d'exercer un contrôle sur les entrants au sein de la profession (Maroy et Cattonar, 2002 ; Lothaire, 2021). Cette approche considère que les activités professionnelles évoluent et essaient de contrôler le marché. Dans cette perspective, la professionnalisation résulte d'une construction complexe historique (Demazière *et al.*, 2012) impliquant des rapports sociaux et des relations sociales entre les acteurs (Abbott, 1988). Elle peut qualifier : le processus par lequel le groupe professionnel parvient à se constituer, (Dubar, 2003) résultant d'interactions entre les professions établies et les nouveaux groupes professionnels dans une tentative de contrôler des savoirs et des compétences

⁶ La sociologie fonctionnaliste considère que tout se ramène à la fonction : la contribution qu'apporte un élément à l'organisation d'un ensemble dont il fait partie. (Delas et Milly, 2015) ce qui donne lieu à la sociologie des professions. La sociologie interactionniste quant à elle, postule que le fait social est un processus qui résulte d'interactions entre les personnes et moyennant le sens qu'ils donnent à leurs actions (Cabin, 2009).

spécifiques dont ils détiennent l'expertise technique et abstraite (Abbott, 1988). Dans le cadre de cette étude, il sera question de professionnalisation du groupe professionnel et de professionnalisation de la formation initiale des enseignants.

La professionnalisation de la formation initiale des enseignants

La professionnalisation de la formation initiale des enseignants constitue un des versants⁷ de la professionnalisation auquel nous nous intéressons particulièrement dans le cadre de cette étude. Elle qualifie le processus par lequel la formation façonne des individus qualifiés capables d'exercer de manière autonome une activité professionnelle précise et en se distinguant d'individus ne disposant pas des qualifications requises (Wittorski, 2008) et est caractérisée par « la « fabrication » d'un professionnel et par la recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de formation » (Wittorski, 2008, p. 4).

Elle englobe le processus par lequel le professionnel est formé et repose sur une articulation étroite et sans opposition entre le travail et la formation consistant à former aux contenus pratico-théoriques conjointement (Lang, 1996). Cette approche conçoit la professionnalisation de la formation comme un processus renvoyant, notamment, à des modalités de formation particulières qui visent à professionnaliser en mettant en place une formation la plus proche possible des réalités du terrain des praticiens. Dans ce contexte, la formation articule des connaissances et des compétences propres au groupe professionnel enseignant, reconnaissant, par là même, l'apprentissage pratique sur le terrain comme un savoir au même titre que les savoirs dits savants. Le professionnel, ainsi progressivement formé, est caractérisé par les compétences d'un « praticien réfléchi » (Lang, 1996, p. 21) qui maîtrise des savoirs à enseigner mais aussi le processus enseigner-apprendre (Lang, 1996). La professionnalisation de la formation amène les futurs enseignants à passer par une succession d'étapes, ce qui a pour effet la considération des enseignants comme experts en pédagogie et en apprentissage en raison de la maîtrise de compétences et des connaissances spécifiques (Tardif, 2013).

Outre l'articulation des compétences, des connaissances et des savoirs, la professionnalisation de la formation initiale des enseignants revêt, d'après Wittorski (2008), une intention sociale comportant une charge idéologique propre qui peut porter sur la modification de l'emploi, du statut, de l'activité et du métier (Demazière *et al.*, 2012). L'objectif de la professionnalisation de la formation initiale des enseignants est celui de faire passer l'activité enseignante du statut de métier à celui de profession en offrant aux enseignants une formation universitaire de haut niveau intellectuel (Tardif, 2013). Cette vision reliant professionnalisation et formation universitarisée (Wentzel et Mellouki, 2010), rejoint celle défendue, plusieurs décennies auparavant, par Merton, 1957, cité par Wittorski, (2008) :

« La professionnalisation désigne le processus historique à travers lequel une activité ou occupation devient une profession par le fait qu'elle se dote notamment d'un cursus universitaire, lequel transforme des connaissances empiriques acquises *via* l'expérience en savoirs scientifiques appris de façon académique et évalués de manière formelle » (Merton, 1957, cité par Wittorski, 2008, p. 7).

Mellouki et Wentzel (2008) mettent en avant les caractéristiques de la professionnalisation de la formation initiale des enseignants dans le contexte suisse telles que l'universitarisation de la formation ou plutôt sa tertiarisation⁸, la prise en compte des résultats de la recherche en éducation dans le cadre de la formation, une augmentation du temps consacré à la formation sur le terrain, une adaptation de pratiques de formation tournées vers la réflexion critique, une valorisation de la formation continuée et l'insertion de cette dernière dans un processus de formation tout au long de la carrière. Wentzel (2012) précise la difficulté d'identifier sous un même vocable les processus d'universitarisation et de tertiarisation de la formation en raison des retraductions politiques et locales que ce terme revêt.

⁷ Wittorski conçoit deux autres sens de la professionnalisation : celui la constitution d'un groupe social autonome, la professionnalisation de la profession et celui de l'accompagnement de la flexibilité du travail, la professionnalisation-efficacité du travail.

⁸ La tertiarisation de la formation des enseignants en Suisse a intégré un processus de professionnalisation ayant notamment abouti à la création des Hautes Écoles Pédagogiques (HEP) à partir des années 2000, en laissant la possibilité à l'Université en Suisse de former des enseignants.

La professionnalisation de la formation initiale des enseignants s'articule conjointement au paradigme du praticien réflexif de Schön (1983), lequel constitue le modèle dominant en Belgique francophone et trouve explicitement écho dans les textes cadrant la formation initiale des enseignants (Maroy, 2004 ; Renard, 2024). La réflexivité postule la nécessité d'une réflexion sur la pratique (Schneuwly, 2015 ; Wentzel, 2012) ce qui rencontre un consensus (Correa Molina et Thomas, 2013 ; Gervais *et al.*, 2008 ; Tardif *et al.*, 2012). Néanmoins, le concept demeure polysémique et flou dans son versant opérationnel (Derobertmasure, 2012 ; Dubois *et al.*, 2019). Qui plus est, la réflexivité, véritable pilier de l'intégration de la recherche en éducation, contribue au mouvement d'adaptation dans la formation professionnelle d'une alternance théorie et pratique (Wentzel et Mellouki, 2010). Le praticien réflexif se distingue par sa capacité à analyser et à assumer ses actions, ses choix et leurs effets (Derobertmasure, 2012). Il ne se limite ni à exécuter des prescriptions ni à résoudre des problèmes prédéfinis : il donne sens à l'imprévu et mobilise un jugement réflexif et pratique (Hargreaves, 2000).

Ainsi, les notions de professionnalisation de la formation initiale et la réflexivité construisent un paradigme central de la formation articulant une réflexion professionnelle sur la pratique *in situ* et *ex situ* soutenue par l'intégration d'un dispositif de formation des enseignants à et par la recherche (Wentzel et Mellouki, 2010 ; Gather-Thurler, 2006). Ces éléments intégrant la posture réflexive (Garther-Thurler ; 2006 ; Robichaud *et al.*, 2015) contribuent *in fine* à la professionnalisation du travail enseignant et donc de l'activité de l'enseignant.

Le processus de professionnalisation de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone est caractérisé historiquement par le fait que les jalons de la formation proviennent de la Communauté française, actuellement Fédération Wallonie-Bruxelles et non du groupe professionnel lui-même. C'est donc l'état (ou l'autorité centrale compétente) qui, par la création et la reconnaissance institutionnalisée des « titres scolaires », régle l'accès à l'exercice de l'activité enseignante en le réservant aux individus qui détiennent un titre requis, et donc les savoirs et compétences théoriques et/ou pratiques requis (Dubar *et al.*, 2015). Par là même, il contribue à cloisonner la formation, les statuts et l'accès à l'activité enseignante (Larson, 1977 ; Lothaire, 2021). Ce dernier a donc fait progressivement l'objet d'un contrôle (Lothaire, 2021), d'un cloisonnement, voire d'un décloisonnement des conditions d'accès, des titres et des statuts résultant d'une gestion « en urgence » de la pénurie grandissante des enseignants. Les multiples réformes ayant impacté tant la durée que la structure et le contenu de la formation témoignent d'une volonté de doter les enseignants de compétences professionnelles afin de les rendre plus efficaces dans la gestion d'un métier à complexité croissante. Cette intention se manifeste lors de l'intégration de la formation initiale des enseignants au sein de l'enseignement supérieur en 1957 et se poursuit avec son passage de deux à trois années d'études supérieures en 1984 ainsi qu'avec l'intégration d'une approche par compétences en 2000 (pour les enseignants se destinant à exercer dans les niveaux maternel, primaire et secondaire inférieur) et 2001 (pour les enseignants se destinant à exercer dans le niveau secondaire supérieur). Plus récemment, en adéquation avec les recommandations du Pacte, la réforme de la formation initiale des enseignants concourt à la revalorisation du statut enseignant en le dotant d'une formation masterisée correspondant au 7 niveau du Cadre européen de certification (CEC) et d'un nouveau barème.

Dans ce contexte, l'intention de faire passer le statut du métier enseignant vers celui de la profession enseignante par la masterisation de la formation initiale des enseignants constitue une hypothèse plausible. La professionnalisation de la formation initiale impacte conséquemment la professionnalisation du groupe professionnel par le biais de la professionnalisation de l'individu expert, réflexif et outillé par une formation de haut niveau intellectuel, ce qui transparaîtra dans l'exercice de l'activité professionnelle. Ces éléments justifient que l'on s'intéresse à la fois à la professionnalisation de la formation initiale et de celle de l'individu et donc du groupe professionnel.

Logiques divergentes au cœur des dispositifs de réforme post-millénaire en Belgique francophone

Les politiques éducatives à l'œuvre dans les réformes post-millénaires, qui refont le système éducatif en Belgique francophone, semblent exprimer des logiques qui divergent. En effet, ces politiques apportent des changements importants tant au niveau de la formation initiale qu'au niveau des statuts et des modes de travail enseignant (Cattonar et Dupriez, 2019, 2020). Ces changements semblent intégrer des modèles

divergents de la professionnalisation qui sont à l'œuvre d'une part, à travers la réforme du Pacte et la réforme de la formation initiale des enseignants, d'autre part.

Le premier modèle identifié par Cattonar et Dupriez (2019 ; 2020) est celui du professionnalisme collégial développé par Hargreaves (2000). Il caractérise les intentions de la réforme de la formation initiale des enseignants qui est appliquée depuis la rentrée académique 2022-2023. Le modèle s'appuie sur une logique de professionnalisation par la formation qui consiste « à développer leurs compétences et à accroître leur expertise et ce, en renforçant leur formation et en promouvant une pratique réflexive et collégiale » (Cattonar et Dupriez, 2019, p. 4).

Le deuxième modèle identifié est celui du professionnalisme managérial développé par Demailly (1998) qui se réfère aux politiques éducatives de gestion publique diffusant une philosophie managériale dans les organisations publiques (Mons, 2007, Demazière *et al.*, 2013 ; Hendrikx, 2021). Le professionnalisme managérial se caractérise, de manière corollaire, par une quête d'efficacité, d'adaptabilité, de responsabilité, à la fois collective et individuelle, au regard des résultats produits (Demazière *et al.*, 2013). Selon Cattonar et Dupriez (2019), cette logique fait écho à la logique de reddition des comptes ou d'*accountability* progressivement implémentée par les dispositifs du Pacte. Plus précisément, un nouveau dispositif de pilotage du système éducatif belge francophone est mis en œuvre par l'entrée en vigueur du décret de 2018 corollaire du Pacte (Renard et Lothaire, 2022). Ce dispositif instaure les mécanismes formels de responsabilisation individuelle et collective des professionnels vis-à-vis des résultats produits à l'échelle de l'établissement et, indirectement, à l'échelle systémique (Maroy et Voisin, 2018 ; Renard, 2024). L'*accountability* mise en œuvre dans le système éducatif belge francophone s'apparente à une vision douce (Maroy et Voisin, 2018) et « hybride » (Renard, 2024) associant une logique de régulation par responsabilisation envers les résultats et une possibilité de sanction prévue dans les textes légaux. Renard *et al.*, (2021) qualifient cette forme d'*accountability* de « réflexive » portant sur la responsabilisation à l'égard des résultats produits par les actions pédagogiques.

En résumé, nous avons vu dans cette section que la professionnalisation, concept initialement issu de la sociologie des professions, peut revêtir des conceptions différentes en fonction des objets qu'elle définit. Nous garderons de cette section le concept de professionnalisation de la formation initiale des enseignants (Tardif, 2013 ; Wittorski, 2008) qui, notamment par le biais d'une formation universitarisée, vise à une reconnaissance de l'expertise des enseignants (Lang, 1996) ainsi qu'une élévation de leur statut social (Wittorski, 2008) de même que l'intention sociale de faire évoluer le statut du métier enseignant au statut de profession (Tardif, 2013). Cette professionnalisation de la formation initiale ouvre parallèlement la voie à la professionnalisation au groupe professionnel enseignant (Dubar, 2003 ; Abbott, 1988) par la professionnalisation corollaire de l'enseignant et par conséquent, du travail réflexif enseignant (Gather-Thurler 2006 ; Robichaud *et al.*, 2015). La composante du modèle praticien réflexif (Schön, 1983) qui s'est imposé dans le discours relatif à la formation initiale (Correa Molina et Thomas, 2013 ; Wentzel, 2012), met l'accent sur l'agir professionnel, expert, autonome de l'enseignant qui est, par conséquent, responsable de ses choix (Tardif *et al.*, 2012 ; Maroy, 2003) reconnu et valorisé comme tel (Lang, 1996).

Enfin, les dispositifs relatifs aux réformes de la formation initiale en Belgique francophone et celles du Pacte, ayant pour objectif, respectivement, la formation initiale des enseignants et le travail enseignant, semblent s'articuler autour des conceptions divergentes (Cattonar et Dupriez, 2019 ; 2020) constituant des points de ruptures.

Méthodologie

Questions de recherche et choix de l'analyse

Nous l'avons vu dans les sections précédentes, qu'en Belgique francophone, ces dernières années, deux réformes ont impacté le système éducatif belge francophone et la formation initiale des enseignants. La première, le Pacte, implémentée depuis 2017, présente une visée systémique alors que la seconde, promulguée en 2021 et entrée en vigueur en 2023, réforme le contenu, la durée ainsi que les modalités d'organisation de la formation initiale.

Dans ce contexte, il nous a paru pertinent de questionner le prescrit afin d'identifier le ou les modèles de la professionnalisation qui sont à l'œuvre dans l'implémentation de ces réformes. Notre principale question de recherche est, dès lors : quel(s) modèle(s) de professionnalisation l'analyse des prescrits officiels qui encadrent la formation initiale des enseignants depuis les années 2000 en Belgique francophone permet-elle de mettre en lumière ?

Nous axons notre recherche dans un contexte socio-historique analysant les prescrits officiels qui encadrent actuellement la formation initiale ainsi que ceux qui l'encadraient précédemment, la fenêtre temporelle retenue étant celle s'étalant de 2000 à 2024. Notre objectif est de décrire les modèles de professionnalisation qui caractérisent le discours officiel. De la question de recherche principale émergent trois questions de recherche secondaires :

1. Quelles sont les caractéristiques que revêt le discours relatif à la professionnalisation dans les prescrits officiels ?
2. Est-il traversé par des ruptures ou présente-t-il, au contraire, une continuité vers laquelle il tend ?
3. De quelle(s) manière(s) ces éléments de rupture ou de continuité se manifestent-ils dans le discours ?

Afin de mettre au jour les principaux attributs des prescrits encadrant la formation initiale des enseignants (FIE), nous avons choisi de soumettre ceux-ci à une analyse de contenu, qui consiste à identifier/décrire des caractéristiques sous-jacentes ou latentes⁹ dans un *corpus* relatif à un phénomène social (Krippendorff, 2019), ici la professionnalisation de la formation initiale des enseignants. Nous avons eu recours à la statistique lexicale pour identifier les caractéristiques du *corpus* car elle permet de mettre en évidence, dans une perspective exploratoire et conformément aux travaux de Benzécri (1973), des « traits structurants » dans des *corpus* de textes. L'identification de ces traits est fondée sur l'analyse factorielle des correspondances (AFC), laquelle génère une représentation graphique des mots composant le *corpus* sous la forme d'un nuage de points, qu'elle traverse d'axes factoriels (Fiala, 1994). L'attribution de valeurs propres à chacun de ceux-ci, oscillant entre 0 et 1, permet d'en interpréter l'importance en fonction de la part de variance du *corpus* expliquée. Nous présenterons les trois premiers axes dans le cadre de cet article. L'interprétation de la signification de ces derniers sera réalisée en fonction des mots contribuant le plus à leur tracé, en faisant le relevé de ceux-ci et en consultant leurs concordances. L'approche lexicométrique fait ainsi du mot son unité d'analyse, permettant de révéler des aspects essentiels d'une réalité sociale (Fierke, 2004 ; Jones et Livne-Tarandach, 2008). Dans ce contexte, certains de ces mots jouent un rôle majeur (Jones et Livne-Tarandach, 2008) car « ils correspondent à des points nodaux par lesquels d'autres mots associés construisent et figent leur sens » (Blanc *et al.*, 2019, p. 5).

Étant donné la composition textuelle de notre *corpus* et la nature de nos questions de recherche, nous avons décidé de recourir au logiciel DTM-Vic (Lebart et Piron, 2012). Ce logiciel permet de réaliser, outre l'AFC, une procédure de validation par rééchantillonnage (*bootstrap*) afin de valider la stabilité des traits structurants¹⁰. Il est le seul, à notre connaissance, permettant de réaliser une telle procédure de validation (Moreau et Smith, 2019).

La réalisation de l'AFC implique la constitution en amont d'un tableau lexical entier (TLE), réalisée par une opération de segmentation de l'ensemble du *corpus*. Le TLE est une matrice représentant l'intégralité des mots composant le *corpus* en lignes et chacune des partitions¹¹ en colonne. Chacune des cases du TLE est de terme général x_{ij} , désignant le nombre d'occurrences du mot i dans une partition j . Ce tableau de contingence permet de répertorier l'ensemble des mots du *corpus*, définissant son vocabulaire, ainsi que leurs fréquences et leurs répartitions dans le *corpus* (Blanc *et al.*, 2019). Il sert de point de départ à l'AFC, laquelle

⁹ Du latin *latens-entis* être caché. Qui existe de manière diffuse, sans être apparent mais qui peut à tout moment se manifester. (Larousse en ligne, s.d.)

¹⁰ L'interprétation est ainsi contrôlée par les procédures de validation (*bootstrap*) qui conduisent à identifier des zones de confiance systématiquement déclinées en fonction des méthodes de description (ACP, AC, ACM) et des structures de données (textes simples, enquêtes, métadonnées, *etc.*). Ces validations statistiques permettent d'apprécier la stabilité et donc la fiabilité des résultats observés, ce qui est en général d'autant plus important sur des textes courts, comme les réponses aux questions ouvertes, ou pour des mots/observables de faible fréquence (Lebart et Salem, 1994).

¹¹ Une partition représente l'ensemble des segments de texte extraits de chacun des documents officiels, dont la taille est décrite en nombre de mots.

est réalisée non pas sur l'intégralité du vocabulaire, mais sur une portion déterminée de celui-ci en fonction d'un seuil de fréquence de mots. Aux fins de notre analyse, il est apparu qu'un seuil de 30, incluant ainsi l'ensemble du vocabulaire dont les mots ont une fréquence de 31 et plus, était approprié. Le choix de ce seuil se trouve dans la présence d'un terme pertinent pour notre recherche, à savoir le terme « professionnelles » dont la fréquence est de 31. La même analyse a été réalisée sur un *corpus* lemmatisé¹² et a confirmé sensiblement les mêmes mots structurants. Pour chacun de ces mots une procédure de validation par rééchantillonnage (*bootstrap*) a été effectuée en vue de s'assurer de leur stabilité (Lebart *et al.*, 2019).

Constitution du corpus

Afin de répondre à notre question principale de recherche ainsi qu'aux trois questions de recherche subsidiaires nous avons constitué un *corpus* composé d'extraits de documents officiels encadrant la formation enseignante sur deux temps : ceux actuellement en vigueur et ceux qui ont encadré la formation enseignante entre 2000 et 2023, année d'implémentation de la réforme actuelle. Notre choix s'est porté sur le cadre légal incluant les décrets régissant la formation enseignante et leurs exposés. Il nous a paru également pertinent d'analyser le document de référence du Pacte, à savoir l'Avis N°3. Ce dernier constitue un prescrit normatif, structuré autour de cinq axes, au départ duquel un ensemble de textes légaux sont édictés. Cependant, prenant en compte la visée systémique de la réforme, nous avons focalisé notre analyse sur l'axe numéro deux du document, lequel fait référence au changement de gouvernance dans le système éducatif qui met l'enseignant dans une posture professionnelle d'*accountability* et de responsabilisation. Plus précisément, les pages 111 à 198 présentent les aspects liés à la responsabilisation des acteurs dans une dynamique collective, faisant écho aux logiques divergentes véhiculées par les réformes telles que traitées dans la partie conceptuelle. Le *corpus* n'a pas subi de codage, ni de traitement autre que le choix réfléchi et cohérent de ces textes conformément à nos objectifs de recherche : qualifier les modèles de professionnalisation que caractérisent les prescrits relatifs à la formation initiale des enseignants prenant en considération le contexte dans lequel les enseignants vont professer. Ce choix de *corpus* nous paraît pertinent compte tenu de la littérature en la matière qui révèle des logiques divergentes de professionnalisation. Le *corpus* se compose, dès lors, de neuf partitions, (une par document officiel) telles que représentées dans le schéma 1. Plus exactement, il comprend quatre partitions de type décrets, quatre partitions de type exposés des motifs ainsi qu'une partition relative à l'Avis N°3 du Groupe Central du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Nous vous proposons une identification complète des constituants du *corpus* avec adjonction d'une appellation simplifiée que nous utiliserons dans la suite de l'article lorsque nous les désignerons. Nous avons adossé à cette abréviation l'identification de chaque partition sur le plan factoriel :

- Décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants. Appellation simplifiée : décret du 7 février 2019. Identification sur le plan factoriel : d7fev2019 ;
- Projet de décret définissant la formation initiale des enseignants : exposé des motifs. Appellation simplifiée : exposé des motifs du décret du 7 février 2019. Identification sur le plan factoriel : m7fev2019 ;
- Décret du 2 décembre 2021 modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants. Appellation simplifiée : décret du 2 décembre 2021. Identification sur le plan factoriel : d2dec2021 ;
- Projet de décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants : exposé des motifs. Appellation simplifiée : exposé des motifs du décret 2 décembre 2021. Identification sur le plan factoriel : d2dec2021
- Décret du 8 février 2001 définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement supérieur. Appellation simplifiée : décret du 8 février 2001. Identification sur le plan factoriel : d8fev2001.
- Projet de décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement supérieur : Exposé des motifs. Appellation simplifiée : exposé des motifs du décret du 8 février 2001. Identification sur le plan factoriel : m8fev2001

¹² La lemmatisation est susceptible d'avoir un impact sur le nombre d'items, des fréquences et des hapax. Ces modifications s'opèrent de manière analogue dans toutes les parties du *corpus* ce qui signifie qu'elles affectent peu les contrastes statistiques. Si la forme graphique varié fortement alors le *corpus* peut présenter des dysfonctionnements. (Fiala, 1994).

- Décret du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents. Appellation simplifiée : décret du 12 décembre 2000. Identification sur le plan factoriel : d12dec2000.
- Projet de décret définissant la formation initiale des agrégées de l'enseignement supérieur : exposé des motifs. Appellation simplifiée : exposé des motifs du décret 12 décembre 2000. Identification sur le plan factoriel : m12dec2000.
- Avis N°3 du Groupe Central. Pacte pour un Enseignement d'excellence : axe numéro 2 (p 111 - 198). Appellation simplifiée : Pacte. Identification sur le plan factoriel : p7mars2017.

Le schéma 1 reprend la composition du *corpus* et fournit des informations quant au nombre des mots qui composent chacune des partitions. Au sein de ce schéma, l'abréviation « d » signifie décret (n : 4) ; l'abréviation « m » signifie exposé des motifs (n : 4) et l'abréviation « p » signifie Pacte pour un Enseignement d'excellence (n : 1).

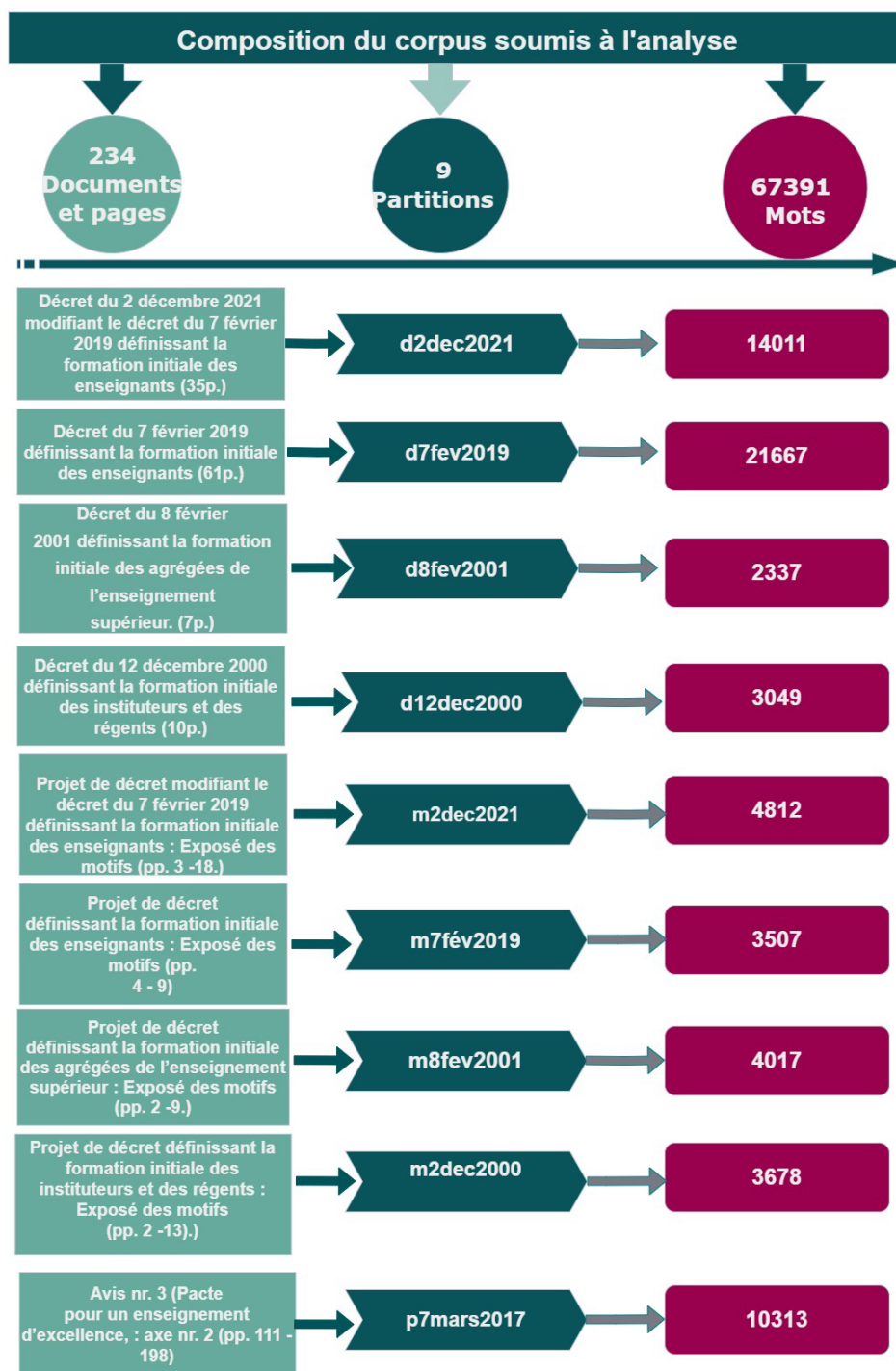


Schéma 1. Composition du *corpus* soumis à l'analyse

Le discours sur la professionnalisation n'est pas uniforme et émane de deux sources distinctes : d'une part la source relative à la RFIE et, d'autre part, la source relative au Pacte.

Dans la partie positive, en haut à droite du plan factoriel, nous constatons une densification des mots représentée par les deux décrets RFIE, à savoir le décret du 7 février 2019 et celui du 2 décembre 2021. Ils représentent environ 40,3 % de variance expliquée, à savoir respectivement 29,9 % et 10,4 %. Cette configuration permet de constater une forme de rupture de discours entre les prescrits officiels édictés au tournant du millénaire et ceux actuellement en vigueur. Cette rupture s'exprime de deux façons ; d'une part matériellement et visuellement par une concentration et un rassemblement d'un noyau commun en haut à droite du plan factoriel et une représentation plus dissipée du discours en haut à gauche du plan factoriel, témoignant d'un discours plus dispersé. D'autre part, cette rupture s'exprime à travers une analyse plus fine qui consiste à dégager le sens des mots structurants et des mots à proximité duquel ils apparaissent, ce qui permet de révéler des caractéristiques très spécifiques à chaque partie.

Ainsi, les mots structurants qui caractérisent les deux décrets RFIE sont stables, (ils ne varient pas après les répliques de l'AFC) ce qui représente un discours commun aux deux décrets. Ces mots, tels que « 10 bis », « HE », « U », « bachelier en enseignement », « section » *etc.*, forment un réseau sémantique relatif à un discours spécifique à la formation, essentiellement axé sur la dimension formelle de la réforme. Ce discours se réfère aux évolutions apportées par la réforme en matière de structure et d'organisation de la formation initiale des enseignants. Ainsi le mot structurant « sections » apparaît à proximité du mot « master » et fait référence à la création des nouveaux titres de la formation, des Masters en enseignement de la section une à la section cinq préparant les enseignants selon les différents niveaux d'enseignement maternel, primaire, secondaire, inférieur et secondaire supérieur suivant un principe de tuilage qui élargit l'empan des années pour lesquelles la formation prépare les futurs enseignants. Les mots « codiplomation », « Universités » et les « Hautes Écoles » font clairement référence à la formation en codiplomation des futurs enseignants, instaurée par cette réforme. Les autres mots structurants mettent également en évidence les spécificités de cette réforme, telles que : l'organisation des crédits en « bachelier » ; la création des « masters » de « spécialisation » avec le maintien du master de spécialisation en formation des enseignants (MSFE¹⁴) et la suppression des autres masters à finalité didactique initialement prévus. Une autre caractéristique est représentée par le mot « 10 bis » relatif à la création d'un domaine « 10 bis » qui distingue le financement du master en enseignement et des formations doctorales qui en découlent du domaine 10 lié aux sciences de l'éducation.

Dans la partie négative, en haut à gauche du plan factoriel, figurent les mots structurants relatifs au Pacte à raison de 43,9 % de variance expliquée. On remarque la position solitaire, très éloignée des autres mots structurants, du mot « Groupe central » à l'extrémité en haut à gauche du plan factoriel qui fait référence à l'Avis N°3 du Groupe Central d'où provient cette partition. Ce mot est, effectivement, exclusivement caractéristique du Pacte. Ainsi, les mots « carrière », « doit », « enseignant », et « être » révèlent un discours axé sur une redéfinition des modalités caractérisant la carrière enseignante et une préoccupation pour la formation continuée. En effet, le mot structurant « carrière » constitue un mot central qui se situe à proximité des mots « continuée » et « doit ». Les sens des termes « carrière » et « doit » varie en fonction des contextes ce qui se manifeste sur le plan factoriel par des ellipses qui se superposent. Ces termes constituent un réseau sémantique qui fait écho au discours relatif à la valorisation de la formation continuée en cours de carrière conformément à la vision d'un métier évolutif, véhiculée par le Pacte.

En effet, « la formation en cours de carrière vise le développement, dans l'équipe, des compétences collectives susceptibles de rencontrer les objectifs spécifiques de l'établissement, et par là des réseaux, et les objectifs généraux assignés au système éducatif » (FW-B, 2018, p. 162-163). Cette dernière apparaît de pair avec la mobilité en cours de carrière, les tâches à réaliser en ce y compris la nécessité de redéfinir la charge enseignante en fonction des niveaux de carrière : débutant, confirmé ou statutaire définitif, expérimenté ou en fin de carrière. Cette « vision prospective du métier d'enseignant doit se concrétiser par le fait que, au

¹⁴ Master de spécialisation en formation d'enseignants.

cours de sa carrière, tout enseignant doit être amené à exercer une diversité de tâches qui ne se limitent pas à enseigner devant la classe [...] exercer son métier en étroite collaboration et complémentarité avec des collègues [...] prendre sa part de la responsabilité collective de l'institution scolaire à ses différents niveaux, notamment celui de la définition de son propre métier et celui de l'établissement lui-même » (FW-B, 2017, p. 160-161).

Autour du mot structurant « carrière » on trouve d'autres mots voisinant tels que « plan », « pacte », « pilotage », « projet », « suivi » et « membre » qui permettent de constituer un autre réseau sémantique relatif au dispositif de pilotage par les résultats intégrés dans le système éducatif par les dispositifs du Pacte. Le suivi des membres se réfère à l'idée de l'évaluation et d'un suivi de l'avancé du membre du corps enseignant en cas de non-réalisation de ses objectifs.

L'ensemble des mots structurants par axe est représenté par le tableau 1.

		Contribution à l'axe	Formes structurantes et contribution à l'axe (supérieure ou égale à 1,0)			
Axe1 (39,55 % de la variance totale)	Partie positive	Décret du 7 février 2017 (29,9 %) Décret du 2 décembre 2021 (10,4 %)	10bis 1er Article bachelier conduisant crédits enseignement	1,3 % 1,0 % 2,0 % 1,3 % 1,0 % 1,2 % 1,7 %	grade HE master section spécialisation u §	1,2% 1,3% 1,4% 1,8% 1,0% 1,0% 1,8%
	Partie négative	Pacte p7mars2017 (43,9 %)	carrière de des doit enseignant	1,3 % 1,0 % 1,6% 1,1% 1,2%	il être gc	1,0 % 1,2 % 1,2 %*
Axe 2 (19,81 % de la variance totale)	Partie positive	Pacte 24,2 %	Charge 1.0 %*			
	Partie négative	le décret du 8 février 2001 et son exposé des motifs (33,9 %)	2000 2001 Activités Agrégation Agrégés Arrêté Connaissance Diplôme Hautes Heures Instituteur Institutions	1.7%* 1.9%* 2.3% 3.6%** 1.5%** 2.1%*** 1.8% 1.2% 1.3% 1.0%* 1.3% 2.7%*	Les Institutrice Maîtres Précolaire Stage Supérieur Type Universitaire Universitaires Écoles Études Étudiants	1.9 % 3.0%** 1.2 % 2.0 %* 1.4 % 1.0% 1.1 % 1.5 %* 2.2 %* 1.7 % 1.2 % 1.3
Axe 3 (10,34 % de la variance totale)	Partie positive	Le décret du 12 décembre 2000 et son L'exposé des motifs (32,5 %),	07 30 Arrêté diplôme gc fonctions instituteur	1,4 % 1,0 %** 2,3 %** 1,1 % 1,0%* 1,0% 2,7%*	Institutrice personnel primaire préscolaire remplacé titres	4,3 %** 1,2 % 1,0 % 3,3 %* 1,3 %* 1,1 %
	Partie négative	Exposé des motifs du décret du 2 décembre 2021 (26,2 %), exposé des motifs du décret du 8 février 2001 et l'exposé des motifs du 7 février 2019 (27,6 %)	agrégation agrégés dès fic futurs initiale	4,6 %** 2,1%* 1,0% 3,7%** 1,2% 1,1%*	institutions lors réforme universitaires été	1,6 % 1,5 %* 1,4 %* 2,2 % 1,5 %

Tableau 1. Contribution aux trois axes des mots structurants.

Le deuxième axe du plan factoriel (Figure 1) permet d'expliquer 19,81 % de la variance. Outre la rupture de discours déjà évoquée entre le discours relatif au Pacte (partie positive) et le discours relatif à la RFIE (partie négative), ce plan factoriel permet de révéler un rassemblement du discours. Ce dernier se matérialise par un groupement qui se situe dans la partie négative en bas à gauche du plan factoriel et inclut les partitions suivantes : l'exposé des motifs du décret du 12 décembre 2000, (21,5 % de la variance expliquée), le décret du 12 décembre 2000, (15,4 % de la variance expliquée), l'exposé des motifs du décret du 8 février 2001, (18,8 % de la variance expliquée) et le décret du 8 février 2001 (15,1 % de la variance expliquée). Il s'agit d'un apport distinct de discours qui représente ici plus de 70 % de la variance expliquée de cet axe.

Ainsi, ce regroupement de discours semble relatif aux articulations de la formation pratique des enseignants et des aspects plus formels liés aux titres et au diplôme tel qu'exprimé par les mots structurants « instituteur préscolaire » et « diplôme ». Il existe un noyau sémantique commun constitué par les mots structurants « stages », qui apparaît à proximité de « Hautes Écoles » et « agrégation » à proximité de « universitaire » de même que « agrégé » et « connaissance ». Avant l'entrée en vigueur de la RFIE, la formation initiale est séparée et organisée par différentes institutions de formation en fonction du niveau d'enseignement auquel les enseignants se destinaient à professer. Dans cet ordre d'idées, les Hautes Écoles organisaient l'ensemble de la formation initiale des futurs instituteurs maternels et primaires et des futurs agrégés de l'enseignement secondaire inférieur et se chargeaient, par conséquent, de l'encadrement des stages en milieu professionnel. Quant aux futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (AESS), parallèlement ou successivement à leur master, ils suivaient une formation pédagogique organisée par les universités et comportant un volet pratique. Dans le discours temporel proche, il y a un accent mis sur la formation pratique des futurs enseignants notamment en stage ce qui se réalise différemment en Haute École ou à l'Université. En effet, la formation pratique en Hautes Écoles repose sur une approche progressive de découverte du terrain, de stages plus longs et d'un accompagnement encadré lors des ateliers de formation professionnelle (FW-B, 2000). La formation pratique à l'université se fonde sur une approche réflexive basée sur le micro-enseignement et un stage plus court notamment (Derobertmasure, 2012 ; FW-B, 2001).

Interprétation de l'axe 3 vertical : formation master *versus* formation bachelier comme réponse à la pénurie d'enseignants qualifiés

L'axe 3 du plan factoriel apporte une polarisation intéressante bien qu'expliquant moins de variance (10,34 %). Cette polarisation a lieu matériellement sur le plan factoriel, d'une part entre la partie positive de l'axe comprenant les partitions relatives au décret du 12 décembre 2000 (17,6 % de la variance expliquée) et à son exposé des motifs (15 % de la variance expliquée), et d'autre part, la partie négative de l'axe constituée de l'exposé des motifs du décret du 2 décembre 2021 (26,2 % de la variance expliquée), l'exposé des motifs du décret du 8 février 200 (17 % de la variance expliquée) et l'exposé des motifs du décret du 7 février 2019 (9,9 % de la variance expliquée).

On observe un rassemblement entre le discours relatif à la formation universitaire représentée par le décret du 8 février 2001 qui encadre la formation des futurs enseignants destinés à enseigner au niveau secondaire supérieur et celle masterisée représentée par les décrets RFIE. Ce rassemblement s'oppose au discours relatif à la formation en bachelier comprenant le décret 12 décembre 2000 qui encadre la formation des futurs enseignants destinés à enseigner au niveau maternel, primaire et secondaire inférieur. Cette opposition ne peut s'expliquer ni par la proximité temporelle des partitions, ni par le type de document.

La partie positive de cet axe relative au décret du 12 décembre 2000 et son exposé des motifs semble exprimer davantage une dimension légale relative aux conditions d'accès au métier que nous pouvons connecter au contexte de pénurie. Ceci est attesté par la présence des termes structurants « fonctions » qui apparaît à proximité du mot « personnel », « instituteur » proche du mot « remplacé », « diplôme » à proximité de « titres » ainsi que par la présence des termes structurants numériques « 07 » et « 30 » se référant aux articles du décret du 12 décembre 2000 représentant un discours lié à la maîtrise des compétences requises pour pouvoir enseigner

Les termes structurants de la partie négative de cet axe rassemblent un noyau sémantique relatif au discours universitaire et masterisé, qui gravite autour des mots structurants tels que « FIE », « réforme », « universitarisation » et « initiale » et qui renvoie à un contexte de réforme de la formation initiale des

enseignants. Un nombre non négligeable de termes structurants contribuant à l'axe 2 peuvent ici être identifiés tels que « universitaire », « instituteur », « agrégation », « agrégés », « futur », « initiale » *etc.*, qui relient le discours à la dimension de la réforme de la formation. Ces mots structurants rejoignent le discours d'universitarisation de la formation initiale des enseignants présent dans les années 2000 qui se matérialise par l'entrée en vigueur des deux décrets distincts qui professionnalisent et formalisent la formation en préservant le principe de séparation de la formation en fonction du niveau d'enseignement visé. L'élément central du discours renvoie à l'idée de la réforme de la formation initiale transcendant l'écart temporel entre les décrets du 8 février 2001, d'une part, et celui du 2 décembre 2021, d'autre part. Cette supposition se confirme par la taille des ellipses de confiance pour les mots concernés, à savoir « réforme », « universitaire » et « FIE », qui indiquent une tendance à la stabilité de ces mots sur le plan factoriel.

La polarité entre l'exposé des motifs du 8 février 2001 et le décret du 12 décembre 2000 et son exposé des motifs nous semble cohérente. Bien qu'ils soient chronologiquement très proches, le premier se réfère à la formation des enseignants à l'université relative aux futurs enseignants du secondaire supérieur alors que les deux derniers font référence à la formation des enseignants en haute école relative aux futurs enseignants du maternel, du primaire et du secondaire inférieur.

Discussion

L'analyse lexicométrique des prescrits officiels qui ont encadré la formation initiale des enseignants depuis les années 2000, d'une part, et ceux actuellement en vigueur d'autre part, révèle un discours relatif à la professionnalisation de la formation qui oscille entre polarités et unités. Nous organiserons cette discussion autour de trois dimensions essentielles que notre analyse permet de mettre en relief tout en répondant à la question principale de recherche de ce travail et ainsi qu'aux sous-questions que nous rappelons :

Quel(s) modèle(s) de professionnalisation l'analyse des prescrits encadrant la formation initiale des enseignants, depuis les années 2000 en Belgique francophone, permet-elle de mettre en lumière ? Quelles sont les caractéristiques que revêt le discours relatif à la professionnalisation dans les prescrits officiels ? Est-il traversé par des ruptures ou présente-t-il, au contraire, une continuité vers laquelle il tend ? De quelle(s) manière(s) ces éléments de rupture ou de continuité se manifestent-ils dans le discours ?

Le premier élément saillant mis en exergue par notre analyse est relatif à la rupture de discours qui s'opère, d'une part, entre le discours RFIE que nous qualifions de masterisation et, d'autre part, le discours de transformation en profondeur de la fonction enseignante, véhiculé par le Pacte que nous qualifions de pilotage par les résultats.

Premièrement, au cœur de cette polarité, on trouve le discours qui caractérise l'ensemble des prescrits de la RFIE. On retrouve ici des éléments propres à un discours commun que nous appelons masterisation. Cette appellation nous semble plus adaptée à la réalité de la réforme initiale de la formation enseignante en vigueur, qui prolonge et élève la formation au niveau master pour les enseignants tous niveaux confondus. L'analyse des mots structurants qui constituent les thèmes principaux (Labbé 2013) « master », « bachelier », section « spécialisation », « HE » et « université » qui composent cette partie du *corpus* font référence au caractère organisationnel et à l'implémentation formelle de cette nouvelle formation unifiée et prolongée.

La masterisation représente, par conséquent, un élément crucial que notre analyse révèle quant aux modèles de professionnalisations véhiculés par les prescrits. Elle se caractérise par une volonté politique et sociétale d'élever la formation enseignante au rang de master, et ce, afin d'offrir aux enseignants une formation à haut niveau intellectuel (Tardif, 2013) reconnaissant le levier enseignant comme un moyen d'action (Slavin, 2008 ; Talbot, 2012 ; OCDE, 2021) dans une visée d'amélioration globale du système éducatif. Ce faisant, l'accent est mis sur l'accroissement de l'expertise des enseignants (Lang, 1996) et du prestige de la fonction (Wittorski, 2008) en leur offrant une formation masterisée en codiplomation entre les Hautes Écoles et les Universités. Cette approche alliant formation et recherche fait partie des axes principaux de formation de la réforme, et œuvre à ouvrir la voie à la professionnalisation du futur enseignant et corollairement, du groupe professionnel par la maîtrise des savoirs complexes (Abbott, 1988). Cet élément constitue une avancée supplémentaire dans le processus de professionnalisation (Dubar, 2003) du groupe professionnel par la reconnaissance de son expertise et de son autonomie par les autres groupes professionnels. Dans ce

contexte, l'absence de terme structurant relatif à la recherche sur notre plan factoriel¹⁵ paraît surprenant, alors que la littérature soutient que l'intégration d'un dispositif de formation des enseignants à et par la recherche (Wentzel et Mellouki, 2010, Tardif, 2013) constitue une des caractéristiques de cette logique de professionnalisation par la mastérisation.

Deuxièmement, l'analyse des mots structurants et des thèmes lexicaux principaux (Labbé, 2013) qui composent le discours du Pacte, à savoir « carrière », « être », « enseignant », permet d'affirmer un réseau sémantique relatif à la reconceptualisation de la carrière des enseignants conformément à la vision prospective du métier et en alignement avec la visée d'amélioration de la qualité de l'enseignement soutenue par le Pacte. Ainsi le mot « carrière » constitue un mot pivot majeur (Jones et Livine-Tarandach, 2008) autour duquel d'autres construisent et figent leurs sens. La reconceptualisation de la carrière enseignante s'opère en précisant la diversité des tâches à exercer par les enseignants, dépassant largement celles devant la classe, dans une visée collaborative, de responsabilisation et d'évaluation. Il s'en suit une précision des différents niveaux de carrière dans lequel l'enseignant se trouve, qui s'accompagne de la nécessité, parfois de l'obligation exprimée par le mot « être » précédé de l'auxiliaire devoir, d'accorder la formation continuée ainsi que les congés et les missions en cours de carrière aux objectifs généraux du plan pilotage des établissements.

Ces éléments sont confirmés par l'analyse du réseau sémantique composé par le mot pivot « carrière » et les autres mots avec lesquels il apparaît, tels que « plan », « pacte », « pilotage » et « projet », « suivi » qui permet d'identifier des logiques de pilotage par les résultats, dans un contexte d'*accountability* (Cattonar et Dupriez 2019 ; Renard, 2024). Cette logique est mise en place par le décret « pilotage » en 2018 (Cattonar et Dupriez, 2019 ; Renard et Lothaire, 2022) et s'accompagne de la nécessité de formaliser une forme d'évaluation enseignante qui s'exprime par le mot « suivi » à proximité du mot « membre » dans notre analyse. Ces éléments indiquent une forme d'évaluation suivie d'une sanction plutôt douce et réflexive dans une visée d'amélioration des pratiques et donc des résultats de ces dernières.

Concrètement, l'entrée en vigueur du décret Pilotage représente un revirement majeur qui élargit la notion de responsabilité au rang collectif (Renard et Lothaire, 2020) opérant par ailleurs une rupture avec le fonctionnement solitaire de l'enseignant-maitre (Tardif et Lessard, 2004) et par conséquent, de la vision qui considère l'enseignant un métier à vocation (Tardif, 2013). Celui-ci se trouve plus proche, par les dispositifs du Pacte, de l'enseignant professionnel autonome et imputable de ses choix dans le cadre d'une responsabilisation dite douce (Dupriez et Mons, 2010) qui s'appuie sur un suivi et pas de sanctions lourdes, par opposition à une forme dure d'*accountability* appliquée dans certains pays anglo-saxons (Maroy et Voisin, 2018 ; Renard, 2024). Plus précisément, le travail enseignant s'insère dans un processus de pilotage des objectifs réalisés dans le cadre des plans de pilotage (Renard, 2024) et est susceptible de subir une évaluation (Tardif, 2013) sur base du suivi de ces projets. Ces éléments traduisent l'évolution du statut enseignant de fonctionnaire vers celui du professionnel, autonome et redevable. Cette évolution intègre intrinsèquement une reconnaissance de l'autonomie du professionnel enseignant dans son agir expert (Schön, 1983) mais reconnaît également que son autonomie se voit, à tout le moins, cadrée par l'instauration de dispositifs formels d'évaluation et d'*accountability* (Maroy et Voisin, 2018 ; Renard, 2024).

Notre analyse permet ainsi d'identifier, au demeurant, des logiques de professionnalisation de masterisation véhiculées par la RFIE et de pilotage réflexif par les résultats instaurés par les dispositifs du Pacte. La première est sous tendue par une volonté d'agir sur la formation enseignante dans le cadre d'un objectif d'amélioration du système éducatif (Lothaire, 2021) en offrant aux futurs enseignants une formation renforcée et masterisée en codiplomation. Cette dernière devrait résulter en un accroissement de l'expertise des enseignants (Lang, 1996 ; Tardif, 2013 ; Lothaire *et al.*, 2022), de leur prestige (Wittorski, 2008) et par conséquent, en une valorisation de la formation et des enseignants par la société. La deuxième logique, quant à elle, met l'accent sur la responsabilisation individuelle et collective des actions enseignantes (Renard, 2024) et la collaboration dans le cadre d'un pilotage appuyé par les résultats et sous tendu par la réflexivité (Renard,

¹⁵ Le mot « recherche » est en effet sous-représenté et se situe en dessous du seuil de contribution de 1% des mots structurants. Une réplique de l'analyse a permis de le localiser sur le plan factoriel apparaissant dans le décret du 12 décembre 2000 et non du côté du discours relatif à la RFIE.

2024). Par conséquent, les dispositifs qui entourent la formation enseignante véhiculent des approches « hybrides » de la professionnalisation conformément aux propos de Cattonar et Dupriez (2019, 2020).

Le deuxième élément que notre analyse met en exergue est relatif à la présence d'un noyau commun de discours chronologiquement proche entre les décrets du 12 décembre 2000 relatif à la définition de la formation des instituteurs (maternels, primaires) et des régents et celui du 8 février 2001 définissant la formation des enseignants agrégés du secondaire supérieur. Le discours autour de la professionnalisation s'articule ici autour d'un autre aspect essentiel : l'acquisition des compétences pratiques (Lang 1999 ; Tardif, 2013). Il révèle une vision différenciée de la formation et du métier séparant par ailleurs une formation en Haute École caractérisée par des stages plus volumineux de l'agrégation universitaire destinée aux enseignants de l'enseignement secondaire supérieur. Ceci se conforme aux visées des deux décrets en matière d'une articulation plus étroite entre la théorie et la pratique et de croisement de la professionnalisation du corps enseignant par l'outillage aux compétences disciplinaires et pédagogiques nécessaires. Cette vision de la professionnalisation intègre la pratique réflexive comme une compétence à part entière à maîtriser par tous les enseignants qui supplante la vision du « technicien » (Lothaire *et al.*, 2022). Cette intégration soutient et intègre l'idée partagée d'un consensus autour du praticien réflexif (Schneuwly, 2015 ; Gervais *et al.*, 2008 ; Correa Molina et Thomas, 2013 ; Tardif *et al.*, 2012 ; Wentzel, 2012).

Le troisième élément mis en évidence par notre analyse s'insère dans un contexte post-millénaire de réforme de la formation initiale des enseignants sous tendu par la réflexion de la prolongation et de l'universitarisation de la formation. Nous avons désigné cette opposition formation master *versus* formation bachelier constituant une forme de réponse à la pénurie d'enseignants qualifiés. Elle se matérialise par l'opposition entre le décret du 12 décembre 2000, définissant la formation enseignante des instituteurs (maternels et primaires) et des régents, et les autres décrets définissant la formation initiale. Cette polarisation, à première vue surprenante, demeure cohérente. L'opposition se trouve entre un bloc uni de discours formé par les prescrits de la RFIE et les prescrits autour du décret du 8 février 2001 définissant la formation des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur d'une part, et, d'autre part, les décrets et aux motifs du décret du 12 décembre 2000.

Autrement dit, on observe ici une opposition entre les discours de la formation en master (précédente et actuelle) des enseignants et le discours de la formation en bachelier à savoir le discours dans le décret du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents.

Cette opposition présente deux caractéristiques : l'une faisant écho au discours relatif aux conditions d'accès au métier, l'autre à l'universitarisation. La première, représentée par les mots structurants suivants « personnel », « titres », « fonctions », « remplacé », fait référence aux conditions d'accès au métier en lien avec le contexte de pénurie. On remarque la volonté de faire face au phénomène de pénurie qui sévit en Belgique francophone (Delvaux *et al.*, 2013 ; Dupriez et Mahiat, 2023) par le maintien d'une formation professionnalisante de courte durée (trois ans) et en haute école. La pénurie enseignante engendre un paradoxe entre les logiques de professionnalisation, de masterisation de la formation initiale des enseignants, qui implique sa prolongation, et au demeurant, une réalité d'assouplissement voire de démantèlement des conditions d'accès sur le terrain notamment, en ouvrant l'accès à la fonction aux personnes sans titre pédagogique lesquelles abandonnent massivement le métier (Lothaire, 2021). Ceci résulte paradoxalement en l'aggravation de la pénurie en sus de la fragilisation du statut enseignant.

La deuxième caractéristique, relève une opposition à l'universitarisation qu'il convient de placer dans son contexte socio-historique d'évaluations de la formation qui ont mené à la révision de la formation dans les années 2000. Nous nous trouvons ici au moment des rapports évaluatifs de la formation enseignante notamment celui de De Landscheere en 1997, qui ont mis en avant la nécessité de mettre en place une réforme afin d'universitariser cette dernière (Lothaire *et al.*, 2023). La polarité entre l'exposé des motifs du 8 février 2001 et le décret du 12 décembre 2000 et son exposé des motifs semble, dès lors, cohérente. Effectivement, le discours de ces deux derniers s'oppose au discours universitarisation et à l'idée de réforme de la formation passant d'une formation de bachelier à une formation universitaire. En effet, le décret du 12 décembre 2000 garde la formation des régents et des instituteurs dans une durée de trois ans, certifiée par un diplôme de type bachelier soit d'instituteur soit d'Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur AESI.

À la lumière de ces éléments mis en exergue par notre analyse des prescrits, nous sommes en mesure d'apporter une réponse à notre question principale quant aux modèles de professionnalisation qui

caractérisent les prescrits ainsi que leurs traits dominants. Nous affirmons que le modèle de professionnalisation qui caractérise les discours encadrant la formation enseignante en Belgique francophone, ces 25 années, peut être qualifié de modèle de professionnalisation par masterisation de la formation enseignante. Ce modèle s'exprime avec des points de rupture et d'opposition avec le modèle véhiculé par le discours du Pacte, celui de pilotage par les résultats de type réflexif avec les caractéristiques que nous lui avons décrites.

Nous défendons un modèle de masterisation plutôt que d'universitarisation (Merton, 1957 ; Mellouki et Wenzel, 2008 ; Tardif, 2013 ; Wittorski, 2008) en raison des caractéristiques que revêt actuellement la formation des enseignants en Belgique francophone (la codiplomation, le Master 60 crédits, le lieu de la réalisation de la formation en Haute École, *etc.*). Conformément à l'idée défendue par Merton (1957), et Demazière *et al.*, (2012) ce processus historique par lequel la formation enseignante se munit d'un *curriculum* universitaire revêt l'intention de faire évoluer le statut du métier enseignant vers celui de profession (Wittorski, 2008) en dotant les enseignants d'une formation prestigieuse de haut niveau intellectuel (Tardif, 2013). Cette approche de professionnalisation par la masterisation contribue à ouvrir la voie vers la professionnalisation aux groupes professionnels hybrides (Etzioni, 1969 ; Hendrickx, 2021) ou « en voie de professionnalisation » (Dubar et Tripier, 1998 ; Lothaire, 2021) tel que le groupe professionnel enseignant.

La masterisation a pour objectif de faire croître l'expertise des enseignants ainsi que leur reconnaissance par la société (Lang, 1996 ; Wittorski, 2008). En outre, elle ambitionne d'élever le prestige et le statut social des enseignants (Wittorski, 2008) en offrant une formation masterisée, renforcée et en codiplomation entre les universités et les Hautes Écoles. Cette formation professionnalisante est orientée vers la maîtrise des compétences mettant au cœur la compétence réflexive (Schön, 1983). En outre, elle intègre une formation à et par la recherche des enseignants reconnaissant la nécessité de former ces derniers (Wentzel 2012) dans cette perspective. Qui plus est, la RFIE se donne comme objectif celui d'agir sur le phénomène d'attrition (Delvaux *et al.*, 2013 ; Lothaire 2021 ; Dupriez et Mahiat, 2023) en formant des enseignants suffisamment outillés afin de réduire le choc de la réalité (Devos et Paquay, 2010), notamment par le biais d'un stage plus long et d'une articulation plus étroite entre les savoirs académiques et ceux issus de la pratique (Tardif, 2013 ; Lang, 1996). Enfin, la professionnalisation de la formation vise à rendre le métier attrayant par la masterisation et la réhabilitation ajustée, liée à la création d'un nouveau barème de master en enseignement.

Cependant, la professionnalisation de la formation et les intentions qui lui sont associées se voient fragilisées. En effet, l'objectif initial exprimé par la commission De Landsheere en 1990, reconduite dans la proposition du GT4O, (2016) était de prolonger la formation en un master de 300 crédits suivant un principe de codiplomation et d'unité. La réforme actuellement implémentée forme les enseignants destinés à enseigner aux niveaux maternel, primaire et secondaire inférieur par le biais d'un master en quatre ans, revoyant ses ambitions à la baisse, et les enseignants destinés à enseigner dans l'enseignement secondaire supérieur par le biais d'un master en cinq ou six ans. Les objectifs de la certification à hauteur du niveau 7 du (CEC) sont ainsi mis en difficulté et doivent être réalisés dans le cadre d'un master restreint de 240 crédits (FW-B, 2021) en plus du contexte complexe qu'implique la codiplomation. Qui plus est, le contexte de démantèlement du statut enseignant suivi de la volonté de suppression de la nomination annoncée par le gouvernement actuel vont dans le sens opposé à l'objectif affiché de revalorisation de l'enseignement comme choix professionnel ce qui contribue, conséquemment, à aggraver la pénurie. Par ailleurs, la mise en œuvre de la RFIE s'est accompagnée d'une baisse inquiétante des inscrits et les récentes tentatives de reconnaissance d'un nouveau barème pour les étudiants RFIE semblent insuffisantes pour inverser cette tendance.

Conclusion

En conclusion, nous avons analysé les prescrits qui encadrent la formation initiale des enseignants dans une fenêtre temporelle de 25 ans s'étendant du commencement du millénaire à nos jours. Nous avons questionné le(s) modèle(s) de professionnalisation que ces discours officiels véhiculent ainsi que les caractéristiques de ce(s) éventuel(s) modèle(s). L'analyse de contenu de type lexicométrique a permis de mettre en lumière que le discours relatif à la professionnalisation véhiculé dans les prescrits officiels en Belgique francophone est caractérisé par une rupture majeure au sillon des logiques divergentes de Cattonar et Dupriez (2020).

Le premier niveau de rupture a trait aux logiques de professionnalisation soutenues par les deux grands types de prescrits, celui encadrant la formation initiale des enseignants et celui relatif au Pacte. Ainsi, la

réforme de la formation initiale des enseignants représente un modèle particulier de professionnalisation de la formation par masterisation qui comporte des caractéristiques proches de celles du modèle d'universitarisation (Tardif, 2013 ; Merton, 1967, Wentzel et Mellouki, 2010). Cette réforme ambitionne d'offrir une formation professionnalisante de haut niveau à tous les enseignants, certifiée niveau 7 du Cadre européen des certifications. Elle aspire à former des enseignants experts (Wittorski, 2008 ; Maroy, 2012) dotés de compétences techniques et scientifiques de haut niveau qui articulent des savoirs pratiques et théoriques (Tardif, 2013 ; Lang, 1996). Ces derniers seraient ainsi considérés comme experts jouissant d'une autonomie et d'une expertise réflexive (Schön, 1983). Cette première logique de professionnalisation ouvre la voie à la professionnalisation des groupes « en voie de professionnalisation » (Dubar et Tripier, 1998 ; Lothaire, 2021). Quant aux prescrits du Pacte, ils révèlent une logique de pilotage par les résultats de type réflexif qui mise sur la responsabilisation et la collaboration collective des enseignants dans le cadre de l'implémentation d'une gouvernance d'*accountability* de type doux du système éducatif et du travail enseignant (Dupriez et Mons, 2010 ; Maroy et Voisin, 2018 ; Renard, 2024).

Au sein de ces ruptures, nous avons pu identifier des formes de continuité de discours qui transcendent le temps, telle que l'unité composée des prescrits encadrant une formation universitaire et/ou masterisée de ce quart de siècle. Cette dernière s'oppose aux prescrits encadrant une formation enseignante de niveau bachelier dans ce que nous avons identifié une tentative de réponse au phénomène de pénurie qui sévit, davantage, à l'heure de la prolongation de la formation enseignante.

En définitive, la conjonction de l'ancrage socio-historique et de l'analyse lexicométrique du contenu des prescrits officiels nous conduit à formuler l'hypothèse selon laquelle si, entre la création de l'État belge et le tournant du millénaire, la professionnalisation de la formation initiale des enseignants a contribué à faire évoluer le groupe professionnel d'un statut de vocation vers un statut de métier, la réforme de la formation initiale des enseignants en vigueur depuis 2023, contribue à faire évoluer le statut du groupe professionnel enseignant vers celui de profession.

Toutefois, ce processus se voit fragilisé par les décisions relatives au statut et à la gestion « dans l'urgence » de la pénurie légitimant des politiques de démantèlement des conditions d'accès à la fonction, ouvrant cette dernière aux personnes sans titre pédagogique, ce qui contribue, paradoxalement, à l'aggravation de la pénurie. En outre, les politiques d'érosion du statut enseignant concourent à la dévalorisation de la formation et du travail enseignant réduisant ainsi son attractivité sur le marché de l'emploi. L'ensemble de ces éléments constitue un véritable frein à la concrétisation des ambitions de professionnalisation de la formation et du groupe professionnel enseignant.

Bibliographie

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. The University of Chicago Press.
- Benzécri, J-P. (1973). *L'analyse des données*. Dunod.
- Blanc, A., Peton, H., Garcias, F. (2019). L'analyse lexicométrique des macro-discours par les vocabulaires – enjeux théoriques et méthodologiques *Finance Contrôle Stratégie*, 6. <https://doi.org/10.4000/fcs.3459>
- Bocquillon, M. (2020). Quel dispositif pour la formation initiale des enseignants ? Pour une observation outillée des gestes professionnels en référence au modèle de l'enseignement explicite. [Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation]. Université de Mons, Belgique. <https://theses.hal.science/tel-02929814>
- Bourdoncle, R. (1994) Savoir professionnel et formation des enseignants. *Spirale- Revue de Recherches en éducation*, 13, 77-96.
- Cabin, P. (2009). L'essor de la sociologie interactionniste. *La sociologie*. Éditions Sciences Humaines, 76-78. <https://doi.org/10.3917/sh.molen.2009.01.0076>.
- Carr Saunders, A-M., Wilson, P-A. (1933). *The professions*. Clarendon London
- Cattonar, B., Dupriez, V. (2019). Recomposition des professionnalités et de la division du travail enseignant en situation d'obligation de rendre des comptes. Le cas des professionnels de l'éducation en Belgique francophone. *Education et Sociétés*, 43(1), 25-39.

Cattonar, B., Dupriez, V. (2020). L'évolution de la profession enseignante vue par les acteurs syndicaux : une étude de cas en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 121. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/54703>

Correa Molina, E., Thomas, L. (2013). Le praticien réflexif ; mythe ou réalité en formation à l'enseignement ? *Phronesis* 2(1), 1-7.

Danhier, J., Jacobs, D. (2017). Aller au-delà de la ségrégation scolaire. Analyse des résultats à l'enquête PISA 2015 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles. Fondation Roi Bouduin. Belgique. ISBN : D/2848/2017/12

De Landsheere, G. (1990). (Dir.). 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.

Delas, J., Milly, B. (2015). Les fonctionnalismes. Dans J. Delas et B. Milly (Dir.), *Histoire des pensées sociologiques* (p. 293-322). Armand Colin.

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, 1-156. <https://hal.science/hal-00978999>

Demailly, L. (1998). Les métiers relationnels de service public : approche gestionnaire, approche politique. *Lien social et politiques*, 40, 17-24.

Demazière, D., Roquet, P., Wittorski, R. (2012). La professionnalisation mise en objet. L'Harmattan.

Demazière, D., Lessard, C., Morrissette, J. (2014). Introduction. *Éducation et Sociétés*, 32(2), 5-20.

Demonty, I., Crepin, F., Quittre, V., Monseur, C., Baye, A. (2025). Résultats de l'enquête PISA 2022 en Fédération Wallonie Bruxelles : qualité perçue de l'enseignement, stratégies et attitudes des élèves vis-à-vis des apprentissages mathématiques. *Cahiers des Sciences de l'Éducation*. <https://hdl.handle.net/2268/330591>

Derobertmasure, A (2012) La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants. [Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation]. Université de Mons, Belgique. <https://theses.hal.science/tel-00726944>

Derobertmasure, 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*, 7(7), 17-26.

Dubar, C. (2003). 2. Sociologie des groupes professionnels en France : un bilan prospectif. Dans P.-M. Menger (Éd.), *Les professions et leurs sociologies* (1). Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Dubar, C., Tripier, P. (1998). Sociologie des professions. Armand Colin

Dubar, C., Tripier, P., Boussard, V. (2015). Chapitre I La profession corps : Le modèle « catholique » des corps d'état. Dans C. Dubar, P. Tripier et V. Boussard (Dir.), *Sociologie des professions* (p. 19-36). Armand Colin.

Dubois, L.-A., Bocquillon, M., Romanus, C., Derobertmasure, A. (2019). Usage d'un modèle commun de la réflexivité pour l'analyse de débriefings post-simulation organisés dans la formation initiale de futurs policiers, sages-femmes et enseignants. *Le travail humain*. 82(3), 213-251.

Dupriez, V., Mahiat, F. (2023). Les causes multiples des pénuries dans l'enseignement : que nous apprend l'analyse du marché du travail en Belgique francophone ? Dans V. Dupriez, D. Périsset et M. Tardif (Dir.), *Les pénuries dans l'enseignement* (p. 23-44). Presses de l'Université Laval

Dupriez, V., Mons, N. (2011). Les politiques d'*accountability*. Du changement institutionnel aux transformations locales. *Éducation comparée*, 5, 7-16.

Etzioni A. (1969). *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. Free Press.

Dupriez, V., Delvaux, B., Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal*, 42(1), 21-39.

- Etzioni A. (1969). *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. Free Press.
- Fédération Wallonie- Bruxelles. (2000, 20 octobre). Projet de décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents. 00326CCFI195652 (pfbw.be)
- Fédération Wallonie- Bruxelles. (2000, 22 décembre). Projet de décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur. 01024CCFI198350 (pfbw.be)
- Fédération Wallonie- Bruxelles. (2019, 7 février). Décret définissant la formation initiale des enseignants. https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/46261_000.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles, (2001, 8 février). Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur. https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25595_000.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2000, 12 décembre). Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents. https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25501_005.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2009). Déclaration de politique communautaire 2009-2014. Déclarations de politique communautaire - OPC (cfwb.be)
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017, 7 mars). Pacte pour un enseignement d'excellence. Avis N° 3 du Groupe central. http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=14928&do_check=RRGYKNCGHJ
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2018, 12 décembre). Projet de décret définissant la formation initiale des enseignants. 690 (2018-2019) - N 1 (pfbw.be)
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021, 2 décembre). Décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants. https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/50112_000.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021, 29 octobre). Projet de décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants. <https://www.pfbw.be/documents-parlementaires/document-pjd-001709105>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d). Le Pacte en 4 thématiques. Le Pacte c'est quoi ? - Pacte pour un Enseignement d'excellence (cfwb.be)
- Fiala, P. (1994). L'interprétation en lexicométrie. Une approche quantitative des données. *Langue française*, 103. <https://doi.org/10.3406/lfr.1994.5731>.
- Fierke K. M. (2004). Whereof we Can Speak, thereof We must not be Silent: Trauma, Political Solipsism and War. *Review of International Studies*, 30(4), 471-491.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the Third Logic on the Practice of Knowledge*. University of Chicago Press.
- Gather Thurler, M. (2006). Transformation des pratiques de l'enseignement, professionnalisation et posture réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 13-30.
- Gervais, C., Correa Molina, E., Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner ? Explications de pratiques pendant les stages. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (Dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p. 153-175). Presses de l'Université du Québec.
- Grootaers, D. (1998). Histoire de l'enseignement en Belgique. CRISP
- GT4O. (2016, 19, mai). Propositions pour une réforme des formations initiales des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles. (Document destiné au comité permanent de suivi du 19 mai 2016). Document non publié.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2). <https://educar.wordpress.com/wp-content/uploads/2007/04/4idadesprof.pdf>
- Hendrikx, W. (2021). Managerialism and Its Consequences for Professional Identity: A Comparative Analysis of GPs and Secondary School Teachers. *Administration & Society*, 53(8), 1178-1202.

Jones C., Livne-Tarandach R. (2008). Designing a Frame: Rhetorical Strategies of Architects. *Journal of Organizational Behavior* 29(8), 1075-1099.

Krippendorff, K. (2018, 4^e édition). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Sage publications.

Larousse. (s.d.) Latent. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 25 novembre 2025 sur Définitions : latent - Dictionnaire de français Larousse

Labbé, C., Labbé, D. (juin, 2013) Léxicométrie : quels outils pour les sciences humaines et sociales ? Communication présentée aux journées d'étude Usages de la lexicométrie en sociologie. Laboratoire Printemps (Université de Versailles) Association Internationale des Sociologues de Langue Française Paris : France. <https://hal.science/hal-00834039/document>

Larson., M.S. (1977). *The rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. University of California Press.

Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation. *Recherche & Formation/Recherche et Formation*, 23(1), 9-27.

Lebart, L., Pincemain, B., Poudat, C. (2019). Analyse des données textuelles. Presses de l'université de Québec.

Lebart, L., Salem, A. (1994). Statistique textuelle. Dunod

Lebart, L., Piron. M. (2012, 2^e édition). Pratique de l'analyse des données numériques et textuelles avec Dtm-Vic. L2C éditions.

Lothaire, S. (2021). Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en Fédération Wallonie-Bruxelles. Etude de la construction des modes de régulation et de leur impact sur l'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants débutants [thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation]. Université catholique de Louvain, Belgique. <http://hdl.handle.net/2078.1/252941>

Lothaire, S., Demeuse, M., Derobertmeasure, A. (2022). Histoire de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone. *Courrier Hebdomadaire*, 2564-2565(39), 5-78.

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). https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2024/02/EA_10_fevrier2024_online.pdf

Machost, H., Stains, M. (2023). Reflective Practices in Education: A Primer for Practitioners. *CBE-Life Sciences Education*, 22(2). <https://doi.org/10.1187/cbe.22-07-0148>

Maroy, C. (2004). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique. Dans M. Tardif (Ed.), *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 67-93). De Boeck Supérieur.

Maroy, C., Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 18, 3-27.

Maroy, C., Voisin, A. (2018). Une typologie des politiques d'*accountability* en éducation: l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Revue de Recherche International et Comparative en Education*, 11, 31-58.

Mellouki, M., Wentzel, B. (2008, décembre). La professionnalisation de la formation des enseignants : un cas de mondialisation et sa variation suisse. Communication présentée au colloque : La formation des enseignants en Europe : approche comparative. Paris, France. <http://www.iufm.fr/reseau-iufm/colloque/formation-enseignants-europe/documents/MELLOUKI-MWENTZEL-B.pdf>

Merton, R. K. (1957). *Social theory and social structure*. Free Press.

Molina, E. C., Thomas, L. (2013). Le praticien réflexif. *Phronesis*, 2(1), 1-7.

Mons, N. (2007). Les nouvelles politiques éducatives. Presses universitaires de France.

Moreau, D., Smith, J. (2019). Pensée historique et problématisation des apprentissages : identification de modèles dans les écrits scientifiques anglophones. *Éducation et francophonie*, 47(2), 24-44.

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->

OECD (2021), *Positive, High-achieving Students? What Schools and Teachers Can Do*, TALIS, OECD Publishing, Paris, France. <https://doi.org/10.1787/3b9551db-en>.

Renard, F., Demeuse, M., Castin, J., Dagnicourt, J. (2021). De la structure légère de pilotage au Pacte pour un Enseignement d'excellence. Le glissement progressif d'un pilotage incitatif à un pilotage par les résultats et la reddition de comptes en Belgique francophone. *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 45, 33-56.

Renard, F., Lothaire, S. (2022). Directeurs d'établissements et conseillers pédagogiques : « agents de changement » en tension entre logique de professionnalisation et logique de reddition de compte dans le cadre de la réforme de la gouvernance en Fédération Wallonie-Bruxelles ? *Canadian Journal Of Educational Administration and Policy*, 199, 89-102.

Renard, F. (2024). Analyse des nouveaux modes de pilotage des établissements en Belgique francophone : des dispositions légales à leur appropriation par les acteurs scolaires. [Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation]. Université de Mons, Belgique.

Robichaud, A., Tarif, M., Morales Perlaza, A. (2015). (Dir.). Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants. Presses de l'Université de Laval.

Roquet, P. (2012). Comprendre le processus de professionnalisation : une perspective en trois niveaux d'analyse. *Phronesis* 1(2), 82-88.

Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif : objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*, 188, 29-38

Slavin, R.E. (2008). Cooperative Learning, Success for All, and Evidence-based Reform in education, *Éducation et didactique*, 2(2), 149-157.

Schön, D. (1983). *The reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Talbot, L. (2012) Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèses, imites et perspectives. *Questions vives* 6(18).129-140.

Tardif J. (2006), L'évaluation des compétences. Documenter le parcours du développement. Chenelière-Éducation.

Tardif, M., Lessard, C. (2004). La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux. De Boeck Supérieur.

Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. Dans M. Tardif (Dir.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (p. 47-71). De Boeck.

Tardif, M., Borges, C., Malo, A. (2012). Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ? De Boeck.

Tardif, M. (2013). La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique. Presses de l'Université de Laval.

UNESCO. (2024, 27, Février). Rapport Mondial sur les enseignants : ce que vous devez savoir. <https://www.unesco.org/fr/articles/rapport-mondial-sur-les-enseignants-ce-que-vous-devez-savoir>

Wentzel, B. (2012). La professionnalisation de la formation des enseignants : le cas de la Suisse (no 136849). Projet du Fonds national suisse de la recherche scientifique (Rapport n° FNS 2012-2014). FNS : Berne, Suisse.

Wentzel, B. (2015). Internationalisation de la professionnalisation de l'enseignement : éléments d'analyse et de synthèse. Dans B. Wentzel, V. Lussi Borer et R. Malet (Dir.), *Professionnalisation de l'enseignement* (p. 67-108). Presses universitaires de Nancy.

Wentzel, B. (2012). Réflexivité et formation professionnelle des enseignants : actualités d'un paradigme en construction. Dans M. Tardif (Dir.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (143-160). De Boeck.

Wentzel, B., Mellouki, M. (2010). Internationalisation de la professionnalisation de la formation des enseignants et retraductions nationales : le cas de la Suisse. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Genève, Suisse. [https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-w/professionnalisation-de-la-formation-des-enseignants-des-fondements-aux-retraductions-nationales/Internationalisation % 20de % 20la % 20professionnalisation.pdf](https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-w/professionnalisation-de-la-formation-des-enseignants-des-fondements-aux-retraductions-nationales/Internationalisation%20de%20la%20professionnalisation.pdf)

Wittorski, R (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2(17), 9-36.

Wittorski, R. (2016). La professionnalisation en formation : textes fondamentaux. Presses universitaires de Rouen et du Havre.