

# LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS : LES RÉFORMES ET LEUR IMPLÉMENTATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

## COMPTE-RENDU DES ATELIERS DE LA JOURNÉE DU 4 MARS 2020

Le 4 mars 2020, s'est tenu à la Haute École Galilée un colloque organisé par l'ARES sur le thème des réformes de la formation initiale des enseignants, impliquant des intervenants de la France, du Canada (Québec) et de la Suisse.

Ces derniers ont, d'une part, présenté les réformes ayant marqué la formation initiale des enseignants dans leur pays et, d'autre part, partagé quelques « leçons apprises » des expériences vécues.

Cette journée s'adressait principalement aux conseillères et conseillers accompagnant la mise en œuvre de la future réforme de la formation initiale des enseignants dans les établissements d'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Les participant-es ont donc eu l'occasion d'élargir leurs réflexions autour de diverses thématiques de la formation des enseignant-es en lien avec des réformes déjà mises en œuvre dans d'autres pays.

-

La matinée de ce colloque a été consacrée à la présentation des systèmes de formation initiale des enseignants (FIE) dans chacun des pays intervenants. Ces présentations ont démontré qu'il n'existe pas de « système idéal » et que la formation des enseignant-es reste un enjeu majeur complexe dans tout système éducatif. C'est d'ailleurs ce que le représentant de l'OCDE a affirmé au terme du colloque, lors de la présentation d'une étude sur la formation initiale des enseignants (OCDE, 2016-2018). Il est effectivement assez surprenant de voir à quel point ces différents systèmes éducatifs sont confrontés, à des degrés variables, aux mêmes difficultés : par exemple, la complexification du métier d'enseignant-e.

***Des ateliers thématiques en sous-groupes ont eu lieu l'après-midi*** et étaient animés par des représentant-es d'au moins deux des trois pays ou région invités. Après le témoignage d'une expérience particulière vécue dans leur système respectif, un débat autour de la thématique visée s'est tenu avec les participant-es. Ces ateliers ont notamment permis d'enrichir la réflexion ***autour de divers aspects que nous vous présentons ci-après.***

## 01. LES STAGES ET LEUR ENCADREMENT

Les stages apparaissent comme un élément essentiel pour préparer au mieux l'insertion socioprofessionnelle des futurs enseignant-es, bien que la suppléance<sup>1</sup> puisse aussi être considérée comme un moyen et une opportunité d'apprentissage du métier.

**Le volume d'heures de stages** dans le programme de formation des enseignant-es est **très variable d'un pays à l'autre**, mais, au-delà de l'aspect quantitatif, **c'est la qualité de leur encadrement qui prime**. Toutefois, se retrouver seul devant la classe peut être vécu par l'étudiant-e stagiaire comme une opportunité unique d'expérimenter une activité d'apprentissage, hors du regard d'un-e encadrant-e, et d'apprendre le métier par essais-erreurs.

Il est également nécessaire que les **méthodes pédagogiques** enseignées en haute école, en école supérieure des arts ou à l'université restent **en phase avec ce qui est réellement praticable** sur le terrain. À ce propos, une étude menée au Québec a mis en évidence le besoin des étudiant-es d'être encadré-e/formé-e par des enseignant-es disposant d'expérience de terrain. Par ailleurs, les résultats de cette même recherche sont particulièrement interpellants, car ils montrent que les étudiant-es ne se sentent pas complètement outillé-es pour entrer dans le métier malgré les 700 heures de stage de leur formation. Il semblerait donc qu'un nombre important d'heures de stage ne suffisent pas à former des enseignant-es se sentant prêts à « affronter le terrain ».

Une partie du débat a porté sur les **types d'évaluation des stages**. Au contraire des évaluations principalement sommatives pratiquées en FWB, le Québec met davantage l'accent sur l'**apprentissage et l'évaluation formative** et, ce particulièrement, avec les étudiant-es de 4<sup>e</sup> année. En effet, ces étudiant-es sont déjà dans l'esprit d'une formation continue et **cherchent à s'améliorer sans chercher à obtenir une note d'évaluation**. En outre, toujours dans le cadre de cette dernière année, il est demandé à l'étudiant-e stagiaire d'initier un projet de recherche qui lui permet d'interroger sa pratique d'enseignant-e durant le stage.

Les exemples ont montré l'**importance d'assurer un « retour de stage » aux étudiant-es**, car ils/elles se retrouvent parfois tiraillé-es et en conflit de loyauté en raison du manque de cohérence entre les pratiques et les méthodes pédagogiques de l'enseignant-e qu'ils doivent suivre dans le cadre de leur stage et celles prônées par leurs formateur-trices/professeur-es dans l'enseignement supérieur.

Les ateliers ont aussi mis en exergue l'**enjeu de collaboration entre le monde de l'enseignement obligatoire et le monde de l'enseignement supérieur**. L'accueil de stagiaires représente une opportunité pour l'école de changer ses pratiques. L'accueil d'une « nouvelle » ou d'un « nouveau » peut être l'occasion d'apporter de nouvelles réflexions, de nouvelles pratiques et peut donc contribuer à de nouveaux apprentissages pour les enseignant-es déjà en place. L'idée n'étant pas forcément de prôner de « nouvelles » méthodes au détriment des plus « anciennes », mais bien de partager et de créer des liens.

**Au Québec, l'école est considérée comme un lieu de formation**. Ce partenariat fait d'ailleurs l'objet d'un contrat de collaboration entre l'école et l'université, les référentiels d'évaluation des stagiaires étant co-construits par ces deux partenaires. Il y a une reconnaissance de l'enseignant-e en tant que réelle partie prenante à la formation des enseignant-es-stagiaires, en lui donnant, par exemple, un rôle aussi central que celui du maître de stage dans l'évaluation du stagiaire.

---

<sup>1</sup> Un-e enseignant-e suppléant-e a pour tâche de remplacer de manière temporaire un-e enseignant-e absent-e. Dans certains pays, l'étudiant-e en fin d'études peut réaliser des suppléances dans le cadre de son apprentissage.

Les maîtres de stage sont préparés à l'accompagnement des stagiaires par le biais d'une formation spécifique. Cette dernière est composée de trois modules relativement courts, de 5 à 8 heures chacun, qui permettent d'aborder l'observation de la ou du stagiaire, la façon de réaliser un feedback en fonction des objectifs spécifiques du stage et la manière de l'évaluer. Cette dernière évaluation étant particulière dans le cadre d'une approche par compétences. Les représentant-es québécois-es ont spécifié que la mise en place de **cette nouvelle culture collaborative avec l'école s'est faite sur une longue période de temps** (depuis 2002), mais que c'est seulement aujourd'hui qu'elle est pleinement intégrée et amène des résultats. De ce fait, **les étudiant-es éprouvent moins de difficultés à trouver des places de stage** comme c'est parfois le cas en FWB.

## 02. LE CADRE DE COLLABORATION EN CODIPLÔMATION

Les intervenant-es français-es ont pu faire part de leur expérience quant à la nécessité de créer un réel partenariat entre tous les types d'établissements. Il en ressort une **importante nécessité d'apprendre à se connaître**. Les équipes des établissements en FWB, déjà fortement impliquées dans la collaboration pour la mise en œuvre de la réforme, ont pu partager leurs questionnements face au défi de la codiplômation qui consiste à réunir et à reconnaître l'expertise de chacun des opérateurs de formation. Les points d'attention relevés par les intervenant-es français-es indiquent qu'il s'agit de tisser des liens entre différents opérateurs, d'accompagner le changement, de ne pas entrer dans un rapport de force et de travailler à la construction de valeurs partagées.

En terme organisationnel, l'Université de Sherbrooke au Québec (qui forme les enseignant-es du secondaire) a mis en place des espaces de concertation et de collaboration pour la gestion continue du programme. Il existe aussi des outils et des espaces pour co-construire les cours. Toutefois, au fur et à mesure de la mise en œuvre des programmes, en raison des aléas du financement, ces initiatives ont été mises de côté.

## 03. LA VALORISATION DE L'ACTIVITÉ DE RECHERCHE

Dans la réforme à venir en FWB, des **centres de recherche** seront mis en place **dans les hautes écoles**. Toutefois, **les titulaires de doctorat au sein des hautes écoles ne sont actuellement toujours pas reconnus au même titre que les docteur-es des universités**, tant financièrement que statutairement, ce qui risque de mettre à mal la bonne mise en œuvre de ces centres. Une possibilité de les rémunérer serait de créer un statut d'enseignant-e-chercheur-e, ce qui est aussi conditionné à l'assurance d'un financement durable.

En Suisse, on retrouve de nombreuses et nombreux docteur-es à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Genève. Leur statut de est reconnu, mais ils/elles ne profitent pas forcément d'un barème plus élevé.

Récemment, en France, des appels à projets sont apparus pour initier des recherches qui prennent en compte les problématiques de l'enseignement et qui permettent à des enseignant-es-chercheur-es de pérenniser leur statut. Par ailleurs, à l'Institut Français de l'Éducation de Lyon, des « Lieux d'éducation Associés » (LéA) permettent à des enseignant-es-chercheur-es, en collaboration avec des enseignant-es de terrain, de disposer de temps pour se consacrer à la recherche et publier sur diverses thématiques.

Au Québec, il existe une fonction spécifique de doctorat professionnel en éducation. Ces docteur-es pilotent des projets de changements sur le terrain en étant au fait de la recherche. Pour obtenir ce titre, ils/elles doivent suivre trois projets intégrateurs et ne sont pas contraints de remettre une thèse.

Certains participant-es du colloque ont évoqué l'absence de titre de « doctorat en didactique » en Belgique. En effet, **l'absence de la didactique comme discipline d'étude et de recherche** fait qu'il n'y a aucune reconnaissance et aucune formation particulière. Au Québec, si le titre de docteur-e en didactique n'existe pas non plus, la didactique est valorisée en tant qu'objet de recherche. Toutefois, la didactique mériterait d'être pensée en tant que discipline de formation et des recherches devraient également porter sur la façon dont elle est enseignée dans l'enseignement supérieur.

## 04. LE RÔLE DE LA FORMATION CONTINUE

Il a été rappelé que **le métier d'enseignant-e s'est profondément complexifié** au cours de ces dernières décennies. Il est difficile de prétendre qu'un-e étudiant-e, après 3 ou 4 années de formation, sera à 100 % outillé pour débiter dans la profession. C'est dans ce sens que les intervenant-es des différents pays, ainsi que le représentant de l'OCDE, se sont accordés sur **l'importance de la place à accorder à la formation continue, particulièrement en début de carrière**. La formation continue pourrait d'ailleurs aider à **lutter contre le « malaise enseignant » et diminuer le taux élevé d'abandons précoces**, en proposant notamment un accompagnement renforcé. La question du « malaise enseignant » n'est d'ailleurs pratiquement jamais prise en compte en formation initiale ou en formation continue.

À ce propos, **l'importance de sortir de la vision d'un travail individuel de l'enseignant-e** a été mise en évidence. En effet, les notions d'équipe et de solidarité entre les enseignant-es d'une même école peuvent contribuer à aider des enseignant-es en difficulté dans leur classe. Il s'agit pour l'enseignant-e de ne pas se dévaloriser, parce que « d'autres enseignant-es s'en sortent » dans la gestion de leur propre classe. A contrario, dans le cadre d'une vision d'équipe, l'échange sur les difficultés rencontrées permet de rompre l'isolement et de se mettre collectivement à la recherche de solutions. Il a aussi été soulevé **que la formation continue des enseignant-es est souvent peu considérée et mal évaluée**. Afin de la rendre plus adéquate, il y aurait lieu de partir des besoins des équipes. En outre, les formations devraient être davantage reconnues, voire certifiantes ou diplômantes.

En France, des réflexions émergent pour que la **formation continue soit intégrée dans un continuum** : formation de base (préprofessionnalisation), formation continuée pendant les deux premières années d'enseignement et formation continue quand l'enseignant-e a déjà acquis une certaine expérience. Les enseignant-es français-es sont également demandeur-ses de pouvoir utiliser la recherche comme levier d'évolution professionnelle, notamment avec l'appui du ministère de l'Éducation nationale. Dès lors, la recherche peut devenir une piste de solution, même si ce n'est pas la seule, pour permettre une certaine évolution professionnelle. Pour y arriver, un véritable processus permettant la création de ponts entre les besoins exprimés sur le terrain et la recherche devrait être mis en place.

En Suisse romande, afin de sensibiliser les futurs enseignant-es à la nécessité de se former en permanence, des crédits libres ont été inclus dans les programmes de *formation initiale des enseignants*. Ces crédits doivent être utilisés en participant à des activités de formation continue qui peuvent prendre différentes formes : colloques, congrès, modules de formation, etc. Durant ces formations, l'enjeu est que des enseignant-es de terrain expérimenté-es et des jeunes enseignant-es en cours de formation se rencontrent.

Une particularité de la Suisse romande est que l'enveloppe financière de formation continuée permet de **financer et de reconnaître des dispositifs de « réseaux de pairs »**. Il s'agit de groupes d'enseignant-es qui partagent entre eux et qui se structurent progressivement vers l'échange de bonnes pratiques. Cela permet de créer une véritable dynamique d'échanges entre les futurs enseignant-es et les enseignant-es de terrain. En outre, les enseignant-es en fonction en Suisse romande doivent consacrer 5 % de leur temps de travail à la formation continue.

La reconnaissance des activités d'autoformation a aussi été abordée et impliquerait d'élaborer des **critères de reconnaissance d'activités d'autoformation**.

L'expérience suisse à ce sujet montre qu'il est important de pouvoir garder une certaine liberté dans le cadre de la reconnaissance de démarches qui contribuent à l'évolution de la profession, et ce, même si celles-ci se situent quelque peu hors des fonctionnements classiques de formation.

## 05. LA MASTÉRISATION

**En France**, la réforme dite de la « mastérisation » de 2010 a eu un **impact positif sur les étudiant-es et les formateur-trices**. Ceux-ci se sont sentis valorisés par la reconnaissance de leur formation, passant d'une préparation à un concours de recrutement à une formation universitaire diplômante. Grâce à l'importance du savoir-faire professionnel et des compétences disciplinaires, tous les établissements y trouvent leur compte - les IUFM et les universités – ainsi que les services des académies.

## 06. IMPACT DES RÉFORMES DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

Il n'est pas vraiment possible de mesurer l'impact des réformes dans un système lui-même en permanente évolution. **Pour qu'il y ait un véritable impact sur le système**, sur les élèves et sur la société, **il faudrait assurer une continuité dans la réforme** et attendre une période suffisamment longue avant de procéder à une mesure de l'impact de celle-ci. La présence d'un message fort et consensuel a été soulevée comme point important dans la mise en place d'une réforme. L'implication de toutes les parties prenantes dans les discussions est aussi présentée comme un levier pour veiller à la réussite de la réforme.

## 07. UNE CELLULE D'APPUI ET DES CONSEILLÈRES ET CONSEILLERS FIE

Les intervenant-es ont relevé comme une **bonne pratique, la mise en place d'une cellule d'appui à la mise en œuvre d'une réforme ainsi que la présence de « conseillères et conseillers FIE » au sein des établissements**. Ils les voient comme une réelle opportunité de coordination qui permet une mise en œuvre aussi sereine que possible de la réforme. Ils conseillent notamment d'appréhender ces nouveaux rôles en favorisant surtout l'échange, la transparence, la concertation, l'écoute et, de manière générale, le travail collaboratif.

## 08. CONCLUSION

**En conclusion**, cette journée a atteint l'objectif fixé de partager des expériences en matière d'implémentation de réformes dans la *formation initiale des enseignants*.

Les questions relatives aux enjeux, aux défis et aux impacts de la mise en œuvre de ce type de réforme ont ponctué l'ensemble de la journée. L'apport des intervenant-es étrangères et étrangers a permis d'enrichir les réflexions et de prendre une certaine distance face au système de *formation initiale des enseignants* en FWB.

Cette prise de recul permet également de se rendre compte, qu'au-delà de certaines balises qui peuvent être communes, chaque pays ou région met en place ses réformes dans un cadre particulier et unique, avec ses propres structures et son fonctionnement interne et qu'il ou elle doit adapter ses formations en fonction de ce contexte et de sa culture d'enseignement.

---