

Propositions pour une réforme des formations initiales des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles

(document destiné au comité permanent de suivi du 19 mai 2016)

Préambule

Les propositions incluses dans le présent document émanent du groupe de travail dit des « quatre opérateurs » de la formation initiale (GT4O), faisant référence au groupe paritaire initié par le **Conseil Interuniversitaire de la Communauté française** (CIUF) et regroupant, outre six membres désignés par lui, six membres issus de chacun des trois autres conseils représentant les organismes de formation d'enseignants en Communauté française, à savoir le **Conseil général des Hautes-Ecoles** (CGHE), le **Conseil supérieur de l'Enseignement supérieur artistique** (CSESA) et le **Conseil général de l'enseignement de promotion sociale** (CGEPS). A ces vingt-quatre membres¹ se sont ajoutés des membres invités : la Directrice générale de l'Enseignement non obligatoire et de la Recherche scientifique dont le service a assuré le secrétariat, avec le secrétariat permanent du CIUF, et la représentante du Cabinet du Ministre en charge de l'enseignement supérieur. Dès la constitution et la mise en place de l'**Académie de Recherche et d'Enseignement supérieur** (ARES), le conseil d'administration de celle-ci (14 février 2014) a confirmé cette composition² et a fixé au groupe ainsi constitué, la mission de remettre les fruits de son travail à la fin de la législature 2009-2014.

Le **Comité permanent de suivi** des travaux relatifs à la formation initiale des enseignants mis en place par le Gouvernement début 2013 a par ailleurs confié une mission identique au GT4O alors même qu'il venait de se constituer, de manière à éviter de dédoubler inutilement les structures. Ce comité permanent de suivi a été informé des travaux du GT4O lors de chacune de ses séances, tenues au Cabinet du Ministre en charge de l'Enseignement supérieur.

Rédigé à partir du texte déposé le 17 juin 2014 et retravaillé par le GT4O, le texte actuel présente l'état des réflexions du groupe de travail en mai 2016. La rédaction d'un texte intégré, reprenant les différents documents (dont les travaux présentés au Comité permanent de suivi en septembre 2015), a été préférée à un nouveau texte se limitant aux modifications et ajouts, de manière à faciliter la lecture et une vision d'ensemble.

¹ Auxquels il faut ajouter leurs suppléants respectifs, ne siégeant qu'en l'absence des membres effectifs.

² **Composition du groupe de travail « formation des enseignants » approuvée par le CA de l'ARES le 14 février 2014**

Membres effectifs : Marc Demeuse (président), Christiane Cornet, André Coudyzer (vice-président, jusqu'en 2014), remplacé par Vinciane De Keyser, Matthieu Couplet, Jean-Benoît Cuvellier, Dominique Daems, Dirk Dehouck (à partir du 31/03/2014), Carine Dierkens, remplacée par Yves Robaey, Vincent Dupriez, Annick Fagnant, Bruno Goosse (jusqu'en septembre 2015), Pascale Hogne, Stéphane Heugens, Guido Jardon (jusqu'en septembre 2015), Pascal Lambert, Marc Ledouble, Cécile Moucheron, Hervé Pétré, Marc Romainville, Stéphanie Seret, Etienne Sottiaux (vice-président, depuis 2015), Daniel Sluse (jusqu'au 31/03/2014), Giovanni Sutera, Raymond Vandeuuren, Anne-Françoise Vangansbergt et Maryvonne Wertz (jusqu'en 2014), Françoise Regnard (depuis septembre 2015), Marian Delvalle (depuis septembre 2015), Cécile Dujardin (depuis septembre 2015), Eric Van Den Berg (depuis septembre 2015).

Membres suppléants : Toni Bastianelli, Stéphanie Bridoux, Ghislain Carlier, remplacé par Myriam De Kesel, Denis Dufrane, Anne Giacomelli, Valérie Henry, Germain Simons et José-Luis Wolfs.

Invités avec voix consultative : La Directrice générale de la DGENORS ou son délégué, Anne-Sophie Lenoir, puis Pascale Genot et Roger Godet, membres du Cabinet du Ministre en charge de l'enseignement supérieur et un membre du secrétariat permanent de la DGENORS assurant le secrétariat du groupe de travail. Le président de l'ARES, Philippe Maystadt, et son administrateur, Julien Nicaise, sont également invités permanents du GT4O.

Le texte envisage dans un premier temps les fondements d'une réforme de la formation initiale des enseignants (FIE), compte-tenu des besoins actuels du système éducatif et de son évolution. Cette première partie identifie notamment les compétences à acquérir pour exercer une fonction enseignante en Fédération Wallonie-Bruxelles, considérant que le métier d'enseignant est particulièrement exigeant et qu'il peut être défini de manière cohérente, malgré les différences liées aux conditions de son exercice face à des publics variés (âges, disciplines à enseigner, filières et besoins spécifiques et/ou handicaps de certains élèves).

Avançant dans ses travaux, le groupe a distingué, au sein des **Formations initiales des enseignants** (FIE), la **Formation à l'Enseignement** (FàE) de l'**Habilitation à l'Enseignement** (HàE). Dans le premier cas, il s'agit d'une formation qui associe la formation disciplinaire (contenu matière) et la formation pédagogique, comme aujourd'hui les formations d'instituteurs, d'*agrégés de l'enseignement secondaire inférieur* (AESI) et celles qui se déroulent dans le cadre des masters à finalité didactique. La seconde appellation est réservée à la formation pédagogique qui se déroule après une formation disciplinaire ou l'acquisition d'une pratique professionnelle indispensable, comme dans le cas du *Certificat d'Aptitudes pédagogiques* (CAP) ou de l'*Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur* (AESS). Seule la Formation à l'Enseignement (FàE) fait l'objet de la seconde partie du présent document, relative aux balises pédagogiques d'une formation réformée. Cela ne signifie pas que l'Habilitation à l'Enseignement (HàE) doive s'en distinguer, alors même que les compétences décrites dans la première partie sont communes, mais que le groupe a considéré qu'il était préférable de traiter séparément ces deux formations de manière à tenir compte à la fois des spécificités des publics recrutés et des conditions particulières de ce mode de formation.

Comme il y a été invité, le GT40 a poursuivi sa réflexion à propos des structures à mettre en place et a, notamment, abordé les conditions d'une co-diplômation de l'ensemble de la formation des enseignants permettant la mise en place d'une formation de niveau 7, selon le Cadre Européen de Certification (CEC), en deux cycles et comportant 300 crédits. Il a terminé ses travaux en considérant la manière dont il conviendrait de former les formateurs des futurs enseignants de manière à préparer au mieux la réforme de cette formation initiale.

Première partie. Les fondements d'une réforme des formations initiales des enseignants

1.1. Les besoins du système éducatif

La principale faiblesse du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles est aujourd'hui clairement identifiée : à différents paliers du système éducatif, nous constatons des proportions importantes d'élèves qui sont systématiquement en-dessous des objectifs d'apprentissages fixés pour ce palier. Le système éducatif s'avère incapable de prendre en charge ces élèves en difficulté et de les soutenir dans leurs apprentissages. Ces élèves en difficulté sont en très grande majorité issus des milieux culturellement et socio-économiquement les plus précaires. Un tel taux d'échec questionne la prise en charge de ces élèves plus fragiles depuis leur entrée dans le système éducatif. Ces chiffres révèlent également, en creux, l'échec du recours massif au redoublement comme réponse aux difficultés d'apprentissage lors des premières années de scolarité. Non seulement le redoublement coûte cher à la collectivité, mais il s'avère être une piètre réponse sur le plan pédagogique. Même si la formation des enseignants ne peut être la seule réponse à ce défi, il est toutefois urgent d'approfondir la formation des enseignants en y incluant davantage l'identification des difficultés d'apprentissage, la faculté de différencier leur enseignement en réponse aux besoins de tous leurs élèves, en particulier ceux qui sont le plus en difficulté.

L'évolution de l'institution scolaire et de son environnement contribue également à accroître les exigences envers les enseignants. Contrairement à leurs prédécesseurs, les enseignants d'aujourd'hui n'ont plus la possibilité de s'adosser presque naturellement à la légitimité de l'Institution pour asseoir leur propre autorité. Dans une école massifiée, confrontée à la concurrence avec d'autres sources de connaissance et dont les diplômes ne conduisent plus automatiquement à l'emploi, les enseignants doivent construire au quotidien, parfois à l'encontre des attentes des élèves, les conditions propices à leur apprentissage et à leur développement personnel. Et l'enjeu n'est plus de permettre à l'élite scolaire de se former au mieux, il est de garantir la maîtrise par tous les élèves des savoirs et des compétences qui leur permettront de poursuivre des études, de s'insérer professionnellement et d'agir dans la société comme acteur social, culturel et citoyen.

Enfin, il importe aussi de repenser la formation initiale et la carrière enseignante afin d'y attirer des personnes motivées et de permettre aux diplômés de s'investir durablement dans la vie professionnelle avec compétence et confiance.

1.2. La formation des enseignants

C'est dans ce contexte spécifique d'accroissement des exigences envers les enseignants et d'incapacité du système éducatif à soutenir la réussite de tous les élèves qu'il faut s'interroger sur la formation initiale des enseignants. Sans tomber dans une représentation simpliste du système éducatif, dont la qualité ne dépendrait que des compétences additionnées de ses enseignants, il faut toutefois convenir que pour faire face au défi d'un accroissement des compétences de tous les élèves, le système éducatif a besoin d'enseignants motivés, fiers de leur métier et compétents. Il requiert des enseignants qu'ils soient simultanément capables d'agir au quotidien et de prendre du recul face aux défis professionnels qu'ils vont rencontrer. Agir au quotidien, cela signifie être capable d'assumer des relations interpersonnelles parfois délicates avec leurs élèves, de concevoir des dispositifs d'enseignement autour de contenus et d'opérations didactiques qu'ils maîtrisent, de gérer

en situation de classe les aléas d'une démarche d'apprentissage, de faire respecter des règles de conduite au sein des classes... Prendre du recul, à l'instar du praticien réflexif, signifie qu'au-delà d'un répertoire de compétences professionnelles, les enseignants dont l'école a besoin doivent être capables d'analyser de manière approfondie les situations professionnelles qu'ils rencontrent, de mobiliser les ressources théoriques des sciences humaines pour questionner ces situations et de s'appuyer sur les acquis de la recherche pour imaginer des réponses novatrices face aux difficultés rencontrées. A l'instar de ce que l'on observe dans plusieurs pays scandinaves et anglo-saxons, les enseignants professionnels que nous voulons former devraient également pouvoir participer à des processus de recherche-action et à la production de connaissances sur l'enseignement.

Il s'agit donc de concevoir un dispositif de formation professionnelle dans le double sens du terme : en visant d'une part une formation professionnalisante, et donc spécifiquement orientée vers un métier et la maîtrise des compétences qu'il requiert ; en formant d'autre part des professionnels, c'est-à-dire des personnes dotées d'une relative autonomie dans leur métier, justifiée au regard des savoirs approfondis qu'elles maîtrisent et de leur capacité, individuelle et collective, à innover et à chercher les réponses les plus adéquates face aux situations rencontrées.

Après avoir envisagé plusieurs voies, impliquant notamment une adaptation progressive de la durée des études et du niveau de celles-ci, comme l'imaginait initialement la DPC 2014-2019, notre conviction, encouragée en cela par l'accueil réservé au rapport transmis en juin 2014, est qu'il s'agit d'avancer résolument vers une formation de tous les enseignants³ correspondant au niveau 7 du Cadre Européen de Certification (CEC)⁴ en 300 crédits et 2 cycles spécifiques⁵ (respectivement bachelier de transition et master en enseignement) à travers une co-diplômation impliquant les différents acteurs de l'enseignement supérieur, compte-tenu de leur expertise à partager dans les champs disciplinaires, didactiques et pédagogiques, de la communication et des sciences humaines, de la recherche et liés à l'encadrement des activités d'intégration professionnelle .

A l'instar de ce que suggèrent les auteurs de l'évaluation qualitative, participative et prospective de la FIE, il faut sans doute reconnaître que, s'il y a des complémentarités manifestes entre les dimensions théorique et pratique/professionnelle de la formation, il y a aussi une tension entre celles-ci. Nos expériences antérieures nous poussent d'ailleurs à considérer que les dimensions plus théoriques de la formation (en psychologie, en sociologie, en philosophie...) ne deviennent pleinement significatives pour les étudiants que lorsqu'ils ont été confrontés à des expériences de stage ou à une première insertion professionnelle. Ces dimensions théoriques ne deviennent par ailleurs pleinement pertinentes que si les formateurs ont la capacité de mettre en relation les construits théoriques avec des situations professionnelles et des enjeux significatifs du métier.

Tout ce que nous avons évoqué jusqu'à présent concerne à nos yeux tous les enseignants, quel que

³ **Initiatives identifiées par les différents Groupes de Travail du Pacte** - Initiative 34 : organiser la formation initiale des enseignants de manière à ce que tous les futurs enseignants, quel que soit le niveau d'enseignement auquel ils se destinent, bénéficient d'une véritable formation commune, parallèlement à leur spécialisation

⁴ Il conviendra sans doute de prendre en compte la situation spécifique des personnes qui ont comme titre soit 9 années d'expérience utile, un CQ sans CESS, un CQ avec CESS ainsi que les personnes actuellement titulaires d'un bachelier professionnalisant. Le niveau 7, en tout cas en termes de savoirs et d'utilisation de grilles d'analyse faisant appel à un haut niveau d'abstraction, pourrait ne pas être atteint ou atteignable. Et l'enseignement, à tout le moins technique et professionnel (en ce compris l'alternance et la promotion sociale) ne peut se passer des techniciens et professionnels pour assumer bon nombre de ses cours.

⁵ Note provisoire du groupe des 4 opérateurs transmise au Comité de Suivi du 23/09/2015

soit le niveau du système éducatif où ils interviennent et le contenu de leur enseignement. Car tous ont pour mission d'éduquer, c'est-à-dire d'accompagner des jeunes dans leur développement personnel, de leur transmettre des savoirs et de les préparer à la vie citoyenne. Et tous seront confrontés à certains moments de leurs parcours professionnels à la difficulté de motiver un groupe d'élèves, de gérer des situations de forte hétérogénéité au sein d'une classe et d'accompagner des élèves en difficulté. Ce qui est commun dans le métier nous semble nettement plus significatif que ce qui différencie des groupes d'enseignants en fonction de l'âge des élèves auxquels ils s'adressent et de la discipline enseignée.

Nous pensons donc que la refonte des formations initiales des enseignants doit traduire dans ses objectifs, ses contenus et ses dispositifs de formation cette expression d'un même métier. Cela ne doit toutefois pas empêcher la reconnaissance de la double spécificité liée d'une part au niveau d'enseignement visé et d'autre part aux contenus disciplinaires à enseigner. Une diversité de voies d'entrée dans la formation doit demeurer, dans la mesure où elles ont chacune la possibilité d'attirer des publics ayant suivi des parcours différents. Il faudra toutefois veiller à ce que des passerelles appropriées soient clairement prévues entre les différents parcours de formation.

Le positionnement de l'enseignant, au-delà de ses missions d'enseignement et d'éducation, comme acteur social, culturel et institutionnel tant dans son environnement organisationnel qu'au sein de la société y compris éventuellement dans leurs(s) transformation(s) est un principe essentiel de la formation initiale des enseignants.

1.3. Les compétences à acquérir⁶

A la suite de ce que nous avons exprimé ci-dessus, il est important de réaffirmer que si des compétences sont attendues à la fin de la formation initiale, il faut accepter l'idée que la formation des enseignants est un processus long, qui continuera à se déployer tout au long de la carrière, notamment à travers les dispositifs de formation continuée⁷ et le travail en équipe au sein des établissements.

Par rapport à la définition de ces compétences, ce document n'a pas l'ambition de proposer un nouveau référentiel qui s'imposerait comme une norme pour la formation de tous les enseignants. Il nous semble toutefois qu'à l'instar du référentiel proposé dans le cadre du décret sur la FIE (2000) ou de ceux proposés respectivement par le CGHE et par l'enseignement de promotion sociale, un tel référentiel doit cibler sans établir de hiérarchie entre elles :

- La maîtrise de la langue française ;
- La maîtrise des contenus disciplinaires à enseigner⁸, de leurs fondements épistémologiques

⁶ Nous sommes conscients que les compétences listées ci-dessous demeurent, dans une certaine mesure, des compétences génériques. Il en est ainsi car elles doivent servir de référence pour la formation de tous les enseignants. Il conviendra par la suite de les préciser en fonction des contenus à enseigner et du type de public auquel s'adressera l'enseignant.

⁷ **Initiatives identifiées par les différents Groupes de Travail du Pacte** - Initiative du GT III.1 : Inclure dans la formation initiale la notion de continuum FIE-métier

⁸ Il est évident que la maîtrise des contenus disciplinaires à enseigner doit être considérée comme acquise pour les personnes qui ont un titre en relation directe avec les matières à enseigner ou dont l'expérience professionnelle tient lieu de titre (ex chargés de cours CT ou PP en soudure engagés sur base de 9 années d'expérience professionnelle). Pour ceux-là, il ne devrait pas être question de leur faire « prouver à nouveau » qu'ils maîtrisent les matières qu'ils sont susceptibles

et de la méthodologie de leur enseignement ;

- La capacité de s'appuyer sur diverses disciplines des sciences humaines pour analyser et agir en situation professionnelle ;
- La capacité de lire de manière critique les résultats de recherches scientifiques en éducation et de s'en inspirer pour son action d'enseignement ;
- La capacité d'analyser l'environnement organisationnel et institutionnel du système éducatif et d'agir en son sein (s'investir dans un travail en équipe éducative, interagir avec les parents...);
- La capacité d'agir comme pédagogue au sein de la classe (concevoir une démarche d'enseignement, la mettre en œuvre, concevoir et utiliser des supports didactiques, construire et utiliser des outils d'évaluation, concevoir et mettre en œuvre des démarches d'enseignement différencié ... mais aussi promouvoir la confiance en soi des élèves) ;
- Le développement de compétences relationnelles et de gestion de groupes en situation éducative ;
- La disposition à se positionner face à des enjeux éthiques et à respecter les cadres déontologique et réglementaire du métier ;
- La capacité de mener, individuellement et avec ses pairs, une analyse critique et rigoureuse de ses propres pratiques et de leur impact sur les élèves afin de réguler leur enseignement dans une perspective d'efficacité et d'équité ;
- La capacité d'agir comme acteur pédagogique, social et culturel au sein de l'école et de la société, y compris éventuellement dans leur transformation⁹.

Dans la suite de ce texte, il convient dès lors de s'interroger sur les dispositifs et les contenus de formation les mieux à même de mener à l'acquisition de ces compétences.

d'enseigner.

⁹ **Initiatives identifiées par les différents Groupes de Travail du Pacte** - Initiative du GT IV.3 : Renforcer la formation initiale et continuée des enseignants pour « pérenniser les compétences relatives à la démocratie scolaire et [...] faire ces dispositifs aux enseignants afin qu'ils prennent conscience de leur importance »

Deuxième partie. Balises pédagogiques et organisationnelles

2.1. Introduction

Pour avancer dans une réflexion relative aux contenus et au projet pédagogique pour la **Formation initiale des enseignants** (FIE), il convient de distinguer deux situations.

Les **Formations à l'enseignement** (FàE) correspondent aux situations où dès la première année de l'enseignement supérieur ou au plus tard dès le début du second cycle d'études, l'étudiant a décidé de se préparer au métier d'enseignant. L'analyse du dispositif de formation peut dès lors, dans ce premier cas de figure, porter tant sur la maîtrise de ce que l'enseignant va enseigner (ce que nous qualifions ci-dessous de formation disciplinaire) que sur la formation au métier. C'est aujourd'hui la situation rencontrée par les étudiants des catégories pédagogiques des Hautes écoles ou des étudiants inscrits dans les masters à finalité didactique dans les universités et les écoles supérieures artistiques.

La seconde situation correspond à ce que nous qualifions d'**Habilitation à l'Enseignement** (HàE): il s'agit de parcours de formation où le futur enseignant décide de se préparer au métier alors qu'il maîtrise déjà ce qu'il souhaite enseigner. C'est par exemple le cas d'étudiants déjà détenteurs d'un master qui s'inscrivent ensuite à l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur (AESS) ou encore de personnes déjà porteuses d'un titre de l'enseignement secondaire ou supérieur et/ou d'une expérience professionnelle et souhaitant obtenir le Certificat d'Aptitudes Pédagogiques (CAP).

La suite de cette partie ne porte que sur la réforme de la Formation à l'Enseignement (FàE).

2.2. Les axes de la Formation à l'Enseignement (FàE)

Comme nous l'avons exprimé ci-dessus, l'enjeu est de penser un dispositif de formation au métier d'enseignant qui garantisse une réelle préparation aux situations professionnelles que rencontrera le futur diplômé et simultanément, une maîtrise des ressources théoriques et méthodologiques permettant d'analyser les situations professionnelles et d'imaginer des issues nouvelles face aux défis rencontrés.

Dans cette perspective, nous suggérons que toutes les filières de formation reposent sur les six axes suivants, présentés sans ordre de priorité :

- **Une formation à la communication**

L'enseignement est un métier de communication et d'interactions humaines. La relation pédagogique et didactique s'appuie sur des dispositifs de communication, qui sont au service des objectifs d'éducation et de formation des élèves. Les interactions entre les enseignants, leurs collègues et les parents d'élèves requièrent également la capacité de pouvoir communiquer avec précision à propos des situations professionnelles rencontrées. Il est donc essentiel que le futur enseignant ait une excellente maîtrise de la langue d'enseignement¹⁰ et

¹⁰ La maîtrise de la langue d'enseignement est une condition pour un exercice adéquat du métier d'enseignant, mais correspond à vrai dire à un objectif de formation de l'enseignement obligatoire. Il est donc essentiel d'introduire des activités de formation relatives à l'usage de la langue française en situation professionnelle et d'évaluer certificativement cette compétence des étudiants. Afin de réduire le risque qu'un étudiant échoue dans de telles activités suite à une maîtrise insuffisante de la langue française, nous proposons que 1) un test diagnostique de maîtrise de la langue soit réalisé à l'entrée de toutes les filières de formation des enseignants ; 2) les étudiants qui ne réussiront pas ce test bénéficient de

qu'il ait été préparé à utiliser en situation scolaire des media diversifiés, y compris à travers les technologies de l'information et de la communication.

- **Une formation disciplinaire**

La maîtrise d'une ou de plusieurs disciplines est une base fondamentale du métier d'enseignant. Le futur enseignant doit pleinement maîtriser ce qu'il va enseigner, mais il doit aussi avoir identifié les principes organisateurs de la ou des disciplines qu'il va enseigner, et les relations avec les disciplines connexes. La dimension épistémologique des disciplines sera donc intégrée à la formation disciplinaire.

La formation disciplinaire sera clairement de nature pluridisciplinaire pour les enseignants appelés à travailler dans les écoles fondamentales. Elle évoluera vers la maîtrise d'une « famille » de disciplines apparentées ou vers une ou deux discipline(s) pour les enseignants préparés à l'enseignement secondaire.

- **Une formation didactique et pédagogique**

La formation didactique et pédagogique repose par excellence sur la conception, la préparation et l'analyse des situations professionnelles. En relation étroite avec la formation disciplinaire et la formation en sciences humaines et sociales, la formation didactique et pédagogique prépare le futur enseignant à concevoir des dispositifs d'enseignement, à argumenter à propos des choix qu'il réalise et à imaginer des stratégies de formation adaptées à une diversité de profils d'apprentissage, dans le respect des prescrits légaux (les référentiels de compétences). Elle doit préparer également l'étudiant, quelle que soit la filière qu'il empruntera, à la conception et à l'usage d'une diversité d'outils d'évaluation des apprentissages, dans le but de pouvoir cerner les difficultés d'apprentissage de tous les élèves, y compris ceux éprouvant des besoins spécifiques et/ou en situation de handicap, où qu'ils soient accueillis, et d'y apporter des réponses. Par ailleurs, les enseignants qui assureront la formation des élèves accueillis dans l'enseignement spécialisé devront pouvoir bénéficier d'une formation complémentaire centrée sur les besoins propres à ces élèves et les dispositifs d'apprentissage qu'il est nécessaire de leur proposer. Cette réflexion devra être poursuivie¹¹.

- **Une formation à la pratique et par la pratique**

La préparation au métier d'enseignant et l'apprentissage des « gestes professionnels » ne reposent pas sur l'addition d'axes de formation distincts et complémentaires. On sait depuis longtemps que la « connaissance ouvragée » des enseignants (Kennedy, 1983) est une connaissance inscrite dans l'action et, dans une large mesure, pour l'action. C'est à travers l'expérience progressive et accompagnée de situations professionnelles que l'enseignant, seul ou en équipe, va pouvoir incorporer les différentes facettes de sa formation et apprendre à agir en situation professionnelle. La formation par la pratique est donc une composante essentielle du métier. Elle est au cœur du dispositif pédagogique de formation des enseignants et elle requiert une interaction étroite avec chacun des autres axes. Les stages sont bien entendu la composante majeure de cette formation par la pratique

possibilités d'auto-apprentissage et d'activités de soutien durant leur première année de formation.

¹¹ **Initiatives identifiées par les différents Groupes de Travail du Pacte** - Initiative du GT III.2 : Penser une formation qui renforce les compétences des enseignants permettant de faire face aux difficultés d'apprentissage scolaire (pour éviter, notamment, que des élèves se retrouvent orientés de manière non pertinente vers l'enseignement spécialisé, en particulier de type 1 (pour les élèves atteints de « retard mental léger »), type 3 (pour les élèves atteints de « troubles du comportement et/ou de la personnalité ») et de type 8 (pour les élèves atteints de « troubles de l'apprentissage »)

professionnelle et à ce titre, ceux organisés en fin de formation pourraient être en partie rémunérés¹². Le travail par étude de cas, par projets et par des mises en situation sont des formes complémentaires d'apprentissage par la pratique. Ces situations professionnelles vécues par les étudiants feront parallèlement l'objet d'un travail d'analyse critique, invitant les étudiants à une démarche réflexive et à une discussion de ces situations au regard de chacun des autres axes de la formation.

- **Une formation en sciences humaines et sociales**

Au regard des objectifs de formation exprimés dans la première section de cette note, il est essentiel que l'enseignant soit non seulement capable d'agir (adéquatement) en situation professionnelle, mais qu'il puisse aussi fonder et ajuster son action à partir d'une analyse des enjeux du système éducatif et en s'appuyant sur les connaissances issues de diverses disciplines des sciences humaines et sociales. L'objectif n'est donc pas de former des spécialistes de la psychologie, de la sociologie ou de l'économie, mais de former des professionnels de l'enseignement capables de puiser dans les sciences humaines et sociales des savoirs et des modèles d'analyse leur permettant de réfléchir à leurs pratiques professionnelles, et de dialoguer à ce propos avec leurs collègues et d'autres professionnels de l'éducation. Dans cette perspective, les cours de sciences humaines et sociales proposés aux futurs enseignants ne peuvent se contenter d'être des synthèses de nature théorique; ils devront être conçus pour soutenir les futurs enseignants dans une analyse contextualisée de leur métier et des situations professionnelles rencontrées.

- **Une formation étroitement adossée à la recherche en éducation**

Chacun des axes de formation présentés ici est bien entendu alimenté par des travaux de recherche et les formateurs d'enseignants sont au moins périodiquement associés à de telles recherches et à leur discussion. Mais au-delà d'une formation alimentée par la recherche, les futurs enseignants seront aussi préparés d'une part à la lecture critique de textes issus de la littérature scientifique dans le domaine de l'éducation (dans une perspective pluridisciplinaire) et d'autre part à un engagement de leur part en tant que co-auteurs d'un projet et d'une démarche de recherche en éducation. Dans cette perspective, le mémoire de fin d'études représentera une expérience de révision de la littérature scientifique, d'implication dans une recherche et de rédaction d'un texte conforme aux exigences de l'écriture scientifique.

¹² Cette possibilité de rémunération permettrait d'atténuer l'éventuel effet de sélection sociale lié à l'allongement des études.

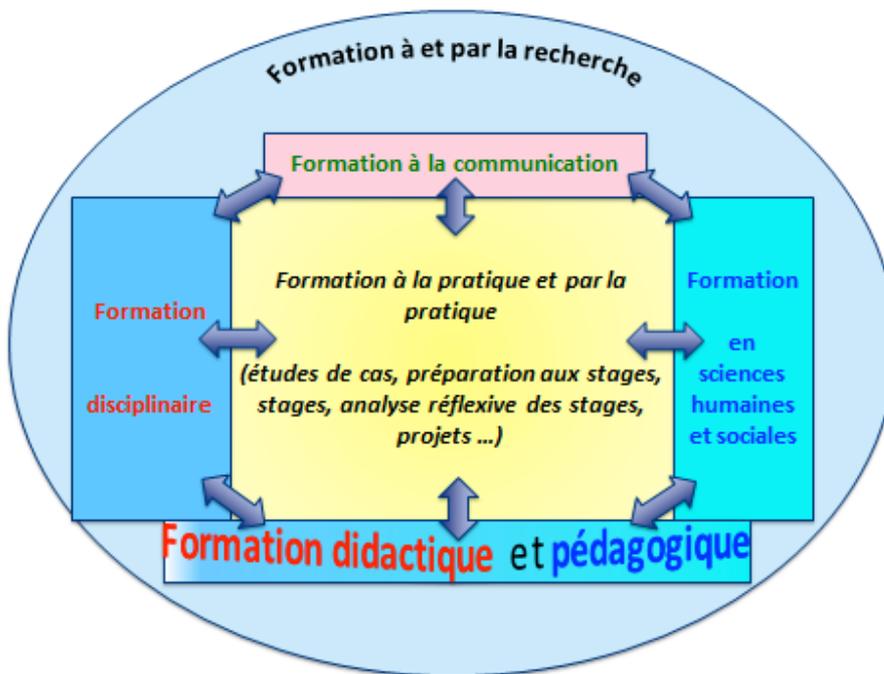


Figure n° 1 : les 6 axes de formation

Ces six axes de formation sont présentés ici comme distincts. La figure n° 1 attire toutefois l'attention sur le fait qu'ils doivent être articulés entre eux et que certaines unités d'enseignement seront appelées à couvrir simultanément plusieurs axes. Cette figure attire également l'attention sur le fait que la formation à et par la pratique est au cœur du processus de formation. Les autres axes de formation contribuent tous, *in fine*, à la formation pratique et les situations professionnelles travaillées dans le cadre de cette formation par la pratique font en retour l'objet d'analyses au regard des autres axes de formation.

Le décret « paysage » impose que les programmes des études de bachelier comportent, pour chaque cursus de type long, au moins 60 % d'enseignements communs au niveau du bachelier - correspondant à 108 crédits.

Nous ne voulons pas des grilles-horaires fondues dans le décret qui apporteraient trop de contraintes et risqueraient de poser des problèmes organisationnels. Il est toutefois nécessaire de poser un minimum de balises sur lesquelles il faut s'accorder pour harmoniser la formation au métier d'enseignant¹³. C'est dans cette perspective qu'ont été définis des minima de crédits communs par axe de formation. Les programmes des études devront s'inscrire dans ces minima. Le tableau 1 présente ces volumes pour les deux cycles, une répartition par cycle sera proposée ultérieurement. Compte-tenu du fait qu'il semble bien impossible de former tous les enseignants dans un programme unique, destiné à couvrir les 15 années de scolarité, depuis le début de la maternelle jusqu'à la fin du secondaire supérieur, il est proposé d'envisager quatre filières d'enseignement au sein de la formation commune en 300 crédits. Ces quatre filières prennent en compte le niveau scolaire des élèves et présentent des recouvrements, comme nous le verrons dans la partie 2.3.

¹³ Arrêt de la Cour d'arbitrage n° 1/2003 du 8 janvier 2003

Les acquis d'apprentissage une fois définis, l'ingénierie de la formation pourrait être laissée à l'appréciation des institutions.

Etant donné la spécificité de l'enseignement au sein de chaque filière, la grande difficulté a été d'établir un nombre d'ETCS communs à au moins 60% pour toutes les filières. En effet, en filière 4 (correspondant aux années 3 à 6 de l'enseignement secondaire), il semble essentiel que les futurs enseignants bénéficient d'une formation disciplinaire d'au moins 180 ECTS, complétée par une formation plus importante qu'aujourd'hui pour les autres axes. Dans les filières 1, 2 et 3, la formation disciplinaire est traditionnellement liée à la didactique de la discipline. L'axe « formation disciplinaire » sera renforcé et élargi. L'axe disciplinaire et l'axe didactique et pédagogique devront être pensés avec un maximum d'articulation entre eux¹⁴. Les volumes indiqués dans le tableau concernent les 6 axes et non des unités d'enseignement spécifiques. Ils ne supposent donc pas que les étudiants de chaque filière suivent des cours identiques, mais que la formation de chaque filière comporte des enseignements relatifs à chaque axe pour un volume minimal indiqué¹⁵. Nonante crédits (90) restent à répartir, pour chaque filière, entre les six axes.

Tableau n° 1 : Nombre de crédits proposés pour les axes de formation (minima communs aux quatre filières)

Axes de formation	Nombre de crédits
Formation disciplinaire	120
Formation à la communication	10
Formation à et par la pratique	20
Formation didactique et pédagogique	20
Formation en sciences humaines et sociales	20
Formation à la recherche en éducation (y compris le mémoire de fin d'études)	20
Total (commun aux 4 filières)	210
Part spécifique aux institutions	90
TOTAL	300

En annexe n°1, nous présentons des exemples d'activités et de contenus d'enseignement qui pourraient prendre place parmi les six axes de formation. Nous proposons également, en annexe n°2, un tableau croisé montrant un exemple de recoupement possible entre les axes de formation et la liste de compétences à acquérir présentée dans la première partie de ce texte.

2.3. Quatre filières de formation (FàE)

Nous plaidons dans ce texte pour des objectifs et des axes de formation communs à la formation

¹⁴ Rappelons que ce renforcement disciplinaire est pointé comme indispensable dans les rapports de l'AEQES relatifs à la formation des instituteurs préscolaires (AEQES (2010), « *Evaluation du bachelier instituteur(trice) préscolaire en Communauté française de Belgique, Analyse transversale* », p. 24.

¹⁵ C'est par exemple déjà le cas pour l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur ou le CAPAES où seuls des volumes minimaux par axe de formation sont précisés. Les ESA s'accordent sur le principe de fixer des minima. Toutefois, ces minima étaient considérés comme pouvant être re-examinés le cas échéant lorsque l'organisation de l'Habilitation à l'Enseignement (voir partie 3) serait abordée de manière à permettre une harmonisation des deux voies d'accès à l'enseignement dans un volume raisonnable de crédits.

initiale de tous les enseignants. Au-delà de ces convergences, il convient toutefois de distinguer différentes filières de formation préparant à différents segments de l'enseignement obligatoire.

Les filières proposées ci-dessous reposent sur une analyse de l'organisation actuelle de l'enseignement obligatoire et des périodes de transition entre les grandes étapes de celui-ci. La proposition soumise est à nos yeux la meilleure synthèse entre la nécessité de spécialiser les enseignants en fonction de l'étape du système éducatif dans lequel ils interviendront et la volonté d'éviter des ruptures trop fortes entre ces étapes. Avant de présenter notre proposition, nous revenons toutefois sur la manière dont est aujourd'hui organisée la formation initiale des enseignants.

2.3.1. La situation actuelle

En Fédération Wallonie-Bruxelles, il existe aujourd'hui quatre filières de formation initiale des enseignants correspondant à la formation des instituteurs préscolaires, des instituteurs primaires, des Agrégés de l'Enseignement Secondaire Inférieur (AESI) et des Agrégés de l'Enseignement Secondaire Supérieur (AESS). Cette segmentation est adossée à la distinction traditionnelle entre les trois niveaux d'enseignement (le préscolaire, le primaire et le secondaire) et la distinction tout aussi traditionnelle entre le secondaire inférieur et le secondaire supérieur.

L'articulation entre les filières de formation et les segments du système éducatif auxquels elles préparent repose par ailleurs sur un « principe d'étanchéité » : l'instituteur primaire par exemple ne dispose du titre requis que pour exercer à l'école primaire et d'autres titres seront requis pour le segment suivant du système éducatif. Ce principe, bien qu'assoupli dans la pratique, en termes d'accès aux fonctions de niveaux +1 et -1 par le décret « titres et fonctions »¹⁶, reste en vigueur en matière de formation initiale puisque celle-ci est toujours centrée sur un segment particulier du système éducatif. Tant que la réforme n'est pas effective, le master en sciences de l'éducation, est la seule voie possible pour obtenir le barème 501 lorsqu'on dispose d'une formation initiale d'instituteur ou d'AESI. Une fois que la réforme sera en place, la possibilité pour les enseignants en fonction actuellement d'obtenir un barème 501 moyennant l'obtention d'un master doit rester un droit acquis. Deux possibilités pourront alors co-exister : l'obtention d'un master en enseignement ou l'obtention d'un master en sciences de l'éducation.

2.3.2. Notre proposition

La situation actuelle, rappelée ci-dessus, pose à nos yeux deux problèmes : d'une part la référence prioritaire aux niveaux d'enseignement pour penser les étapes du système éducatif est aujourd'hui problématique au regard des évolutions décrétales et d'autre part le principe d'étanchéité entre les diplômés s'accompagne de ruptures très fortes à chaque transition. De telles ruptures (simultanément entre les niveaux du système éducatif et entre des enseignants titulaires d'un diplôme différent) sont caractérisées par des taux de redoublement des élèves extrêmement élevés tant au début de l'école primaire qu'au premier et au deuxième degré de l'enseignement secondaire.

Le premier volet de notre proposition est de prendre comme référence les **étapes du système éducatif** telles que définies par le décret « Missions » du 24 juillet 1997 plutôt que les niveaux

¹⁶ Décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française

d'enseignement. Ces étapes correspondent à un ensemble articulé d'objectifs de formation, elles délimitent les frontières des cycles d'apprentissage et elles correspondent globalement aux premières grandes étapes du développement humain : la petite enfance, l'enfance, l'adolescence et la transition vers l'âge pré-adulte. Le Législateur a par ailleurs considéré que les trois premières étapes (de l'entrée dans l'enseignement fondamental à la fin de la deuxième année primaire, de la troisième à la sixième année primaires et les deux premières années de l'enseignement secondaire) s'inscrivent dans un continuum pédagogique caractérisé par des objectifs de formation communs pour tous les élèves. L'enseignement fondamental et le premier degré de l'enseignement secondaire visent ainsi à « assurer à tous les élèves les socles de compétences nécessaires à leur insertion sociale et à la poursuite de leurs études » (Décret « Missions », art. 13, & 1er). A la suite de ces trois étapes, viennent ensuite les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire, chacun caractérisé par une diversité de voies de formation et notamment par la distinction entre les Humanités générales et technologiques et les Humanités professionnelles et techniques.

Le second volet de notre proposition est de plaider pour un dépassement du « principe d'étanchéité » entre les diplômés, en organisant la formation de manière à ce que, aux moments de transition, des enseignants issus des deux filières adjacentes puissent exercer. De la sorte, notre souhait est que les indispensables périodes de transition au sein du système éducatif deviennent davantage des périodes charnières que des périodes de rupture. La conséquence d'une **logique de recouvrement** entre filières de formation est que les enseignants seront formés à enseigner pour une des quatre étapes, mais avec un élargissement de leur formation vers le haut et/ou vers le bas afin qu'à chacune des charnières, on trouve pour au moins une année d'études la possibilité de faire appel à deux types d'enseignants. Le découpage proposé a par ailleurs été conçu en veillant à respecter les cycles d'apprentissage définis par le décret « Missions ». Ce sont les années d'études des élèves face auxquels ils seront appelés à enseigner qui déterminent les filières et non, comme aujourd'hui, la durée de la formation reçue ou le lieu de la formation.

Concrètement, la filière 1 de formation à l'enseignement préparerait des enseignants de l'entrée dans l'enseignement fondamental jusqu'à la fin de la deuxième primaire. La filière 2 préparerait des enseignants de la troisième maternelle à la sixième primaire. La filière 3 préparerait des enseignants pour une plage allant de la 5^e primaire à la fin de la 3^e année du secondaire. Enfin, la filière 4 formera des enseignants pour les années allant de la 3^e à la 7^e année du secondaire. Les deux premières filières de formation formeront des enseignants « généralistes » et pluridisciplinaires, appelés à assumer avec les élèves qui leur seront confiés la grande majorité des objectifs de formation à l'exception de l'éducation physique et la seconde langue ou d'autres disciplines spécifiques comme les arts à l'instar de ce qui se fait dans d'autres pays européens, si des fonctions spécifiques devaient être créées. Les enseignants formés à travers la filière 3 seront préparés à l'enseignement de plusieurs disciplines apparentées (les sciences naturelles ou les sciences humaines par exemple) tandis que les enseignants formés à travers la filière 4 seront préparés à une ou deux disciplines. La figure n° 2 rend compte de cette proposition.

Année d'âge	2,5	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
Niv scolaire	accueil	1e presco	2e presco	3e presco	1e Prim	2e prim	3e prim	4e prim	5e prim	6e prim	1e Degré 1e	1e Degré 2e	2e Degré 3e	2e Degré 4e	3e Degré 5e	3e Degré 6e		
Empan de la formation		Filière 1					Filière 2					Filière 3				Filière 4		
Orientation de la formation disciplinaire		généraliste pluridisciplinaire									famille de disciplines apparentées			mono-disciplinaire ou bi-disciplinaire				

Figure n°2 : Filières de formation, niveaux scolaires correspondants et orientation disciplinaire

Si cette proposition semble cohérente, certains interrogent la limite supérieure de la deuxième filière et souhaiteraient une formation initiale qui englobe également le premier degré de l'enseignement secondaire de manière à faciliter la transition entre primaire et secondaire. Cette position peut notamment se comprendre en relation avec la situation des élèves les plus faibles, en particulier ceux qui ne possèdent pas le CEB lorsqu'ils accèdent à l'enseignement secondaire. Cela pose toutefois le problème de couvrir une période aussi large et de définir les domaines qui pourraient être confiés à ces enseignants de filière 2 dans le premier degré du secondaire, suite sans doute à une formation spécifique optionnelle. Le GT4O, saisi de cette demande à la fin de ses travaux, n'est pas revenu sur sa proposition initiale, tout en comprenant bien les enjeux de cette alternative.

S'agissant des appariements de disciplines en filière 3, le choix du groupe s'est porté sur des regroupements plus larges et plus polyvalents qu'aujourd'hui. Dans cette optique, les compétences pédagogiques nécessaires pour enseigner les disciplines, ainsi que les référentiels interréseaux sont davantage pris en compte que les actuels programmes d'études de l'enseignement secondaire. Par ailleurs, les fonctions à conférer doivent aussi servir de point de référence au balisage des regroupements. Cette réflexion doit permettre aux futurs enseignants d'espérer bénéficier d'un emploi sans devoir multiplier les lieux d'exercice et ainsi travailler en équipe avec les collègues.

A titre d'exemple, sans que cela ne soit ni exhaustif, ni complètement abouti, ni figé, on peut imaginer, en dehors de la formation « langues anciennes » qui couvrirait les filières 3 et 4, comme l'éducation physique ou les arts et la technologie, disposer des groupements suivants pour la filière 3 : (1) mathématique/informatique, (2) sciences (physique, chimie & biologie) et géographie humaine et physique, (3) sciences (physique, chimie & biologie) et éducation par la technologie, (4) sciences humaines et sociales : histoire, géographie humaine et physique, sciences sociales, y compris l'économie, (5) français et français langue étrangère (FLE), (6) éducation familiale et sociale, (7) arts et technologie. Ces propositions envisagent plusieurs recouvrements (par exemple, pour la géographie physique et humaine) et la mise en évidence de certains domaines, comme

l'informatique. Dans le cas de la géographie, c'est bien une même formation qui pourrait être associée à deux ensembles différents et non une division de la géographie en deux sous-ensembles. Ces appariements ne supposent pas l'absence de certaines disciplines dans la formation, mais définissent les fonctions à conférer. Ainsi, par exemple, dans la formation mathématique/informatique, des unités d'enseignement relatives aux sciences, en particulier à la physique, devront être prévues.

Pour la filière 4, on trouverait, outre les formations en habillement, bois, construction et électromécanique (qui figurent davantage dans les formations à partir de la 3^e année de l'enseignement secondaire), les formations actuellement couvertes par les masters didactiques et les agrégations de l'enseignement secondaire, après avoir vérifié l'harmonisation des titres conférés jusqu'à ce jour. Ces formations sont mono ou bi-disciplinaires.

Compte tenu de l'évolution de la population scolaire et de la nécessité d'accueillir un nombre plus important d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle, une sensibilisation au français langue étrangère (FLE) sera comprise dans la formation de base de toutes les filières. La formation au futur cours de philosophie et citoyenneté, ainsi qu'aux cours de religion et de morale, sera envisagée ultérieurement en fonction de l'avancement des travaux sur la construction des référentiels.

De manière à harmoniser et à simplifier le système de titres requis permettant d'enseigner, les titres qui seraient délivrés après la réforme seraient du type : bachelier/master en enseignement filière(s) 1/2/3/4 (en... discipline(s)). La ou les disciplines seraient précisées en dehors de la formation généraliste des filières 1 et 2. Le cas échéant, une option serait ajoutée au titre si un volume de formation optionnel suffisant a été réussi et permet d'enseigner cette discipline, comme par exemple pour l'éducation physique, les langues anciennes et les arts, plusieurs filières pourraient être mentionnées.

2.3.3. Des possibilités nouvelles pour la constitution des équipes éducatives et pour la mobilité professionnelle des enseignants

Le principe de recouvrement entre les filières de formation devrait faciliter, pour les élèves, les transitions entre les étapes-clés de leur parcours scolaire, mais ce principe est également intéressant à deux autres égards. D'une part, il devrait faciliter la collaboration entre des enseignants qui se vivront moins comme des groupes distincts. Il permettra ainsi aux pouvoirs organisateurs de composer, autour de chacune des charnières identifiées, des équipes d'enseignants « mixtes » avec des professeurs issus des deux filières préparant à ces périodes charnières. D'autre part, ce principe, accompagné pour la plupart des étapes par un accroissement du nombre d'années d'études dans lesquelles un enseignant peut intervenir, ouvre aussi aux enseignants des possibilités nouvelles de mobilité professionnelle et de développement de carrière.

2.4. Principes pédagogiques et organisationnels

2.4.1. Simultanéité des axes de formation

Au regard de la complémentarité entre les différents axes de formation, nous accordons une préférence à un dispositif de formation qui permette de travailler conjointement les différents axes. En particulier, nous considérons que la formation didactique gagne à être associée à la formation

disciplinaire et que les formations didactique et disciplinaire ne seront réellement intégrées dans les compétences des enseignants que si elles sont travaillées à travers des pratiques professionnelles. Il est donc préférable que la formation didactique et pédagogique d'une part, et la formation à et par la pratique d'autre part, vu la place centrale qu'elles occupent dans une formation professionnelle des enseignants, soient développées progressivement dès le premier cycle d'études. Il conviendra toutefois de tenir compte des tensions entre ce principe et la diversité des parcours de formation dans l'enseignement supérieur.

2.4.2. Activités partagées entre plusieurs filières de formation

Nous avons expliqué dans la première partie de cette note pourquoi nous pensons que tous les enseignants exercent fondamentalement un métier analogue, même s'ils se différencient eu égard aux disciplines enseignées, à l'âge des élèves auxquels ils s'adressent, au niveau d'enseignement dans lequel ils travaillent et aux caractéristiques des élèves dont ils ont la responsabilité. C'est d'ailleurs cette conception qui nous conduit à plaider pour les mêmes axes de formation quelle que soit la voie de formation initiale empruntée. Au-delà de ces six axes, il serait d'ailleurs pertinent d'imaginer que certaines unités d'enseignement soient présentes dans toutes les filières de formation des enseignants et que, pour certaines d'entre elles, les étudiants de différentes filières travaillent ensemble. C'est une voie parmi d'autres qui contribuera à la mise en évidence des similitudes du métier et à l'émergence progressive d'une identité professionnelle partiellement commune.

2.4.3. Co-diplômation de toutes les formations à l'enseignement

Afin de garantir un niveau homogène uniformément reconnu (niveau 7 du CEC), il s'agira obligatoirement d'**une co-diplômation dans les deux cycles** de formation à l'enseignement.

Elle impliquera au moins **deux types d'opérateurs de formation différents** parmi les opérateurs suivants : Hautes Ecoles, Universités et Ecoles Supérieures des Arts. Les co-diplômations peuvent se faire entre HE et Universités, HE et ESA, ESA et Universités. Ceci n'exclut pas, en complément, la présence de partenariats (co-organisation, collaboration), particulièrement avec l'enseignement de Promotion sociale. Elles conduiront, une fois les partenariats établis, à des co-habilitations.

Dans une co-diplômation, un type d'opérateur (université, HE ou ESA) peut être représenté par **plusieurs institutions**.

La co-diplômation sera organisée en s'appuyant sur **les territoires historiques d'expertise** des opérateurs partenaires.

L'ARES veillera à ce qu'**aucun opérateur** ne se retrouve **isolé ou exclu** de tout partenariat de co-diplômation, compte-tenu de ses habilitations actuelles. Les principes du décret « Paysage » seront aussi préservés en matière d'offre de formation et de structure, notamment la nécessité d'éviter les redondances et les concurrences stériles.

Il serait contreproductif de vouloir gérer a priori et complètement l'organisation dans chaque établissement et de chaque partenariat non seulement parce que la spécificité de chaque institution rend difficile la description de règles générales, mais aussi parce que cela irait à l'encontre de

l'autonomie des institutions. Il est toutefois nécessaire de fixer **un minimum suffisant d'intervention de chacun des partenaires** pour qu'il y ait une véritable co-diplômation.

Suite à l'échange avec le Comité permanent de suivi de janvier 2016, le GT4O rappelle les principes fondamentaux qui doivent gouverner les co-diplômations :

- Tous s'accordent sur le fait qu'il faudra impérativement veiller à ce qu'aucune implantation ne soit exclue de la co-diplômation ; ce pourrait être le rôle de l'ARES d'y veiller;
- Tous s'accordent sur le fait que les conventions doivent s'envisager à partir des territoires historiques d'expertises (THE), autrement dit à partir des habilitations aujourd'hui exercées par les institutions et qui témoignent d'une expertise reconnue ;
- L'idée de création d'un « Institut de formation des maîtres » n'a pas été retenue, notamment en raison de sa faisabilité ;
- En cas de co-diplômation réunissant, par exemple, une université et plusieurs HE pour une filière et, dans la mesure où cette convention irait vers une répartition de x % à l'université et de y % en HE, un accord se dégage sur le fait que chaque école organisera bien y % du cursus. Un étudiant effectuerait donc x % à l'université et y % dans une des HE, celle de son choix. Il conviendra de voir comment traduire cette volonté dans le cadre décretaal. La possibilité de prévoir une dérogation au décret paysage est évoquée.

Un désaccord demeure au sein du GT4O quant à la nécessité ou non de fixer des balises supplémentaires en terme de % de co-diplômation : les Universités demandent de fixer une balise assurant qu'elles interviennent à un minimum de 30 à 40% dans les filières 1-2-3 ; d'autres s'opposent fermement à la fixation de ce type de balises qui dépassent le minimum prévu par le décret paysage ou estiment que cela doit se discuter dans d'autres lieux »

2.4.4. Diversité des voies d'entrée et passerelles vers la formation d'enseignants

Pour bon nombre d'étudiants, il est probable que plusieurs axes de la formation au métier d'enseignant ne puissent se développer qu'au cours du second cycle d'études, s'ils n'ont pas choisi de suivre une formation à l'enseignement dès le premier cycle, mais souhaitent se diriger vers un master en enseignement à l'issue de leur bachelier¹⁷.

Se former au métier d'enseignant n'est pas nécessairement un choix qui est posé dès la sortie de l'enseignement secondaire. Et les orientations tardives, à la suite d'un autre parcours de formation ou après une autre expérience professionnelle, méritent d'être valorisées car elles apportent au secteur de l'enseignement des contributions et des expériences issues d'autres sphères de la formation et d'activités professionnelles. Il importe donc de veiller à ce que les passerelles vers les formations au métier d'enseignant soient suffisamment développées d'une part au sein de et entre les filières de formation à l'enseignement (FàE), mais aussi à travers les différentes voies d'habilitation à l'enseignement (HàE). Il importera également de développer les dispositifs de valorisation des acquis de l'expérience permettant de reconnaître les acquis de parcours alternatifs.

Par ailleurs, l'apprentissage du métier d'enseignant est un apprentissage qui se fait dans la durée. Et de nombreuses études ont montré que les apprentissages les plus élaborés (la capacité à différencier

¹⁷ Les représentants des Ecoles supérieures des Arts soulignent à cet égard la nécessité de développer suffisamment la formation et l'identité artistiques avant de pouvoir assumer la formation au métier d'enseignant, comme c'est le cas aujourd'hui dans un modèle essentiellement consécutif.

les voies d'apprentissage en fonction du profil des élèves, la capacité à décoder la nature des difficultés d'apprentissage rencontrées par un élève, la capacité à se situer dans l'ensemble du système éducatif et pas uniquement comme enseignant au sein d'une classe...) se font le plus souvent après que l'enseignant a été confronté à des premières expériences professionnelles, qu'il a appris à gérer les situations ordinaires de travail en classe et qu'il bénéficie d'une plus grande sécurité dans ses pratiques professionnelles¹⁸. Il nous semble dès lors pertinent de permettre d'étaler la formation de second cycle (ou une partie de celle-ci), comme le permet le cadre législatif actuel, notamment pour les enseignants en fonction.

¹⁸ Voir notamment Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier, *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 1, 97-106.

Troisième partie. L'habilitation à l'Enseignement (HàE)

S'il s'avère nécessaire de trouver une autre appellation pour cette formation, de manière à éviter des confusions avec le concept d'habilitation tel qu'il figure dans le décret paysage, le GT4O a néanmoins maintenu cette terminologie, adoptée dès l'origine de ses travaux.

Considérant qu'un travail important d'harmonisation a été réalisé dans le cadre du décret « Titres et fonction », le GT4O a poursuivi ses travaux en prenant en compte les fonctions effectivement à pourvoir dans l'enseignement obligatoire. Dans cette partie, c'est la composante pédagogique dont il sera exclusivement question, puisque la formation disciplinaire a été acquise préalablement, y compris à travers une expérience professionnelle utile.

A ce stade de la réflexion, le GT4O n'a pas jugé prioritaire d'envisager d'ouvrir une possibilité d'habilitation à l'enseignement au-delà des cas actuellement prévus, à savoir le Certificat d'aptitudes pédagogiques (CAP), d'une part, l'Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS), d'autre part.

Le CAP a fait l'objet d'une refonte complète en 2015¹⁹. Porté à 120 ECTS (des dispenses existent pour les titulaires d'un CESS ou d'un diplôme de l'enseignement supérieur), le CAP revu intègre les différents axes, et leur pondération, tels que repris précédemment dans cette note. Il sera d'application sur base volontaire dès septembre 2016 et de façon obligatoire au plus tard en septembre 2017. Son organisation se fait sur base d'un horaire décalé/adapté (les stages qui se déroulent en enseignement obligatoire ont évidemment lieu en cours de jour).

Pour ce qui est de l'Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur²⁰, couvrant actuellement 30 crédits, et plus particulièrement son contenu, le GT4O a réaffirmé la nécessité de rester en cohérence avec la formation initiale à l'enseignement ; cependant, la nécessité avancée par certains partenaires de ne pas dépasser un volume de crédits jugé raisonnable a finalement prévalu. Il a été considéré comme raisonnable de fixer la formation à 60 crédits, à l'exception de certains cas, encore à définir, qui bénéficieraient de crédits complémentaires (au maximum 30 crédits), leur formation initiale étant jugée trop éloignée pour tirer pleinement parti de cette formation pédagogique. Ces éléments pourraient faire partie des conditions d'admission à l'HàE. Il faudrait donc être titulaire d'un master disciplinaire et pouvoir témoigner de la maîtrise de compétences transversales à définir pour bénéficier de cette formation en 60 crédits.

De manière à couvrir l'ensemble des six axes de formation et compte-tenu du volume de crédits limité de cette formation, même si ceux-ci sont doublés par rapport à l'AESS actuelle, il faudra réduire le volume de certains axes. Après examen, les minima faisant l'objet d'un accord dans le cadre de la formation initiale à propos des axes « formation à et par la pratique » (20 crédits) et « didactique et pédagogique » (20 crédits) ne seraient pas modifiés. L'axe « sciences humaines » comprendrait 10 crédits. L'axe communication et l'axe « formation à et par la recherche » seraient

¹⁹ Arrêté ministériel du 29-10-2015 approuvant le dossier de référence de la section intitulée «Certificat d'aptitudes pédagogiques» (981020S36D3) classée dans le domaine des sciences psychologiques et de l'éducation de l'enseignement supérieur de promotion sociale de type court M.B. 13-11-2015.

²⁰ « AESS : Agrégé de l'Enseignement Secondaire Supérieur, grade académique de spécialisation de niveau 7 délivré conformément au décret du 8 février 2001 définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur ou du décret du 17 mai 1999 relatif à l'enseignement supérieur artistique » (Article 15, §1^{er}, 5° du Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études).

pris en compte dans le cadre d'un travail intégré à hauteur de 10 crédits. Par ailleurs, « la formation à et par la recherche » (en éducation) sera présente dans la mesure où l'ensemble des unités d'enseignement seront étroitement adossées à des activités et des résultats de recherche ».

Pour ce qui concerne la co-diplômation, celle-ci s'appliquerait sur les 60 crédits et non les crédits complémentaires éventuels. C'est le minimum prévu par le décret paysage, soit 15%, qui serait d'application.

L'habilitation à l'enseignement, quelle qu'elle soit, devrait pouvoir être organisée partiellement en horaire décalé afin de répondre au mieux aux besoins des étudiants.

Quatrième partie. La formation des formateurs d'enseignants

4.1. La formation des formateurs au sein des établissements d'enseignement

Dans l'état actuel, le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES)²¹, comme formation des formateurs d'enseignants, quel que soit l'opérateur, est jugé insatisfaisant car il est insuffisant quant au volume de formation et quant à ce qu'il couvre effectivement. Avant même de poursuivre, il convient cependant de sécuriser le personnel en place. Il n'est pas ici question de remettre ses droits en questions. Il devra pouvoir profiter de mesures transitoires si des modifications étaient apportées, comme le propose le GT4O.

Les opérateurs conviennent que le CAPAES ne doit pas être remanié, mais remplacé par un master de spécialisation en 60 ECTS dans le domaine de la formation de formateurs et portant, notamment, sur la didactique des disciplines à enseigner²². La question de savoir si toutes les fonctions de formateurs nécessitent la même formation a néanmoins suscité un long débat.

A la suite de celui-ci, il a été convenu qu'il était nécessaire d'établir un minimum de règles générales pour assurer une certaine harmonisation de ces formations et des titres.

Pour certains, toutes les disciplines enseignées en formation initiale sont concernées car la discipline est intimement liée à la didactique. Ce master de spécialisation ne s'appliquerait toutefois pas à tous les types de formateurs d'enseignants. Il est souligné que dans l'ensemble des quatre filières, sans doute dans des proportions variables, la fonction disciplinaire existe au sens strict et que par ailleurs, certains cours ne nécessitent pas que le professeur ait suivi spécifiquement une formation de formateurs d'enseignants (exemple : législation scolaire). Il est suggéré, pour décider quels formateurs nécessitent une formation spécifique, de s'inspirer des axes de la formation initiale. Seraient concernés spécifiquement par le master de spécialisation les formateurs exerçant dans l'axe pédagogique et didactique et dans l'axe de la formation à et par la pratique. Il est également suggéré que celui qui aurait fait une thèse en didactique²³ ou en sciences de l'éducation impliquant une composante formation de formateurs soit dispensé du master de spécialisation.

Pour d'autres, tous les formateurs de formateurs ont un lien avec l'acte d'apprendre. En poussant le raisonnement, on peut dire que tout enseignant qui se destine à l'enseignement supérieur doit avoir un bagage pour s'exprimer devant un public d'enseignement supérieur. Pour ceux qui se destinent à devenir formateurs d'enseignants, il faut une « couche » supplémentaire qui pourrait par exemple se matérialiser sous la forme d'un dossier réflexif une fois que la personne est en fonction.

²¹ Décret du 17 juillet 2002 définissant le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'Enseignement supérieur (CAPAES) en Hautes Ecoles et ses conditions d'obtention et

²² « Master de spécialisation : études menant à grade académique de master particulier (de niveau 7), délivré par une université ou en codiplômation avec une université, sanctionnant des études spécifiques de deuxième cycle de 60 crédits au moins, complétant une formation préalable de master » (Article 15, §1^{er}, 46° du Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études).

²³ A l'heure actuelle, il n'existe pas de doctorat en didactique. C'est la division en domaines d'études qui prévaut (décret paysage). Il faudrait, le cas échéant, prévoir soit une mention spécifique, soit une commission qui statuerait sur la composante didactique de la thèse.

Pour d'autres encore, il n'est pas souhaitable de multiplier les formations pour les formateurs d'enseignants au risque de créer la confusion. Il faudrait envisager les différentes fonctions et y intégrer les incitants au doctorat et la supervision des stages. Par ailleurs, l'attention du GT40 est attirée sur le fait que plus on multiplie les « tiroirs » dans la formation, plus on multiplie les cours à conférer, plus on risque de créer des pertes de charge.

Considérant ces différents points de vue, le GT40 aboutit à la proposition suivante :

Dans le cadre de la réforme de mastérisation de la FIE, pourront prétendre à devenir formateurs d'enseignants des profils différents : des détenteurs d'un master en enseignement, des détenteurs de master disciplinaire ou d'un master en sciences de l'éducation. Peuvent également prétendre à cette fonction des porteurs d'un doctorat disciplinaire, en didactique ou sciences de l'éducation. Lorsque le formateur dispense des matières ne relevant pas essentiellement des axes « pédagogiques et didactiques » ou « formation à et par la pratique », comme les sciences humaines ou la communication ou les cours relevant de l'axe disciplinaire lorsqu'ils ne sont pas directement associés à la didactique, alors le CAPAES ou toute autre formation actuellement exigée par l'institution qui l'emploie est requise pour accéder à la fonction, être maintenu dans cette fonction ou y être nommé²⁴. La reconnaissance de notoriété constitue aussi une voie d'accès à la fonction de formateur d'enseignants, notamment dans le domaine des arts.

Lorsque le formateur dispense des matières qui seront enseignées par les candidats enseignants, associées à la didactique de la discipline ou la formation à et par la pratique, alors un master de spécialisation dans le domaine de la formation des formateurs est requis. Le doctorat en didactique de la discipline ou en sciences de l'éducation dispense du master de spécialisation. Pour le porteur d'un master en sciences de l'éducation, le master de spécialisation risque de présenter de nombreuses redondances. Il conviendrait donc de pouvoir soit alléger cette formation par des valorisations, soit se limiter au CAPAES, soit dispenser purement et simplement de toute formation spécifique post-master, en assortissant cette dispense de la réussite d'unités d'enseignement relatives à la formation des enseignants dans le cadre du master en sciences de l'éducation.

²⁴ Considérant le statut des assistants sous mandat dans les universités, certains représentants des hautes écoles souhaitent que l'obligation de détenir un master de spécialisation dans le domaine de la formation des enseignants s'impose à eux également. Les représentants des universités objectent que la situation des assistants au sein des universités est fondamentalement différente de celle des maîtres assistants en HE. Le statut d'assistant à l'université est, par définition, une situation temporaire (trois mandats de deux années), ce que n'est pas la situation d'un maître assistant lorsqu'une place est vacante et qu'il dispose d'un CAPAES. L'assistant sous mandat est par ailleurs directement sous la responsabilité hiérarchique d'un académique, titulaire d'une thèse, et il est déjà soumis à une obligation de formation de 60 crédits liés à la délivrance d'un certificat de formation à la recherche sanctionnant une partie de sa formation doctorale, sans compter la réalisation de la thèse elle-même, les productions scientifiques qui l'accompagnent et les formations pédagogiques imposées par son institution. Il n'assure pas d'enseignements, ni même de direction de mémoires, mais des tâches d'encadrement et il lui est actuellement impossible de s'inscrire au CAPAES et de bénéficier d'une nomination sans la réalisation d'une thèse. Il n'a de plus aucune garantie de nomination après l'obtention de celle-ci. Dans ces conditions, il semble difficile, pour les représentants des universités, d'exiger des assistants sous mandat, une formation supplémentaire à celle qui leur est imposée à travers la réalisation d'une thèse de doctorat.

La question des fonctions qui seront occupées par les formateurs d'enseignants détenteurs de masters disciplinaires, masters en sciences de l'éducation et masters en enseignement devra être traitée ultérieurement.

Le GT40 propose de considérer que le master de spécialisation dans le domaine de la formation des formateurs vaut pour le CAPAES.

Il existe des cas de formateurs de enseignant qui, n'étant pas porteur d'un master, n'entrent pas dans ce schéma, notamment en Promotion sociale, en BAC CAP. La même remarque est formulée de la part des ESA et des HE où la pratique et la notoriété sont valorisées et où certaines charges peuvent être très réduites. Le cas des instituteurs formés sur le modèle actuel est également évoqué puisqu'ils ne détiennent pas un master, sauf s'ils ont ensuite acquis un master en sciences de l'éducation. Dans ce cas, il n'y a alors plus aucun obstacle et ils peuvent accéder au master de spécialisation, le cas échéant.

Idéalement, la formation des formateurs devrait permettre d'articuler les apports théoriques et le travail sur le terrain et favoriser la pratique réflexive, après avoir acquis des bases sérieuses dans les différents domaines couverts par les axes de formation. Il ne semble donc pas possible de ne donner aucune formation pédagogique et didactique, en sciences humaines ou en communication avant de permettre aux formateurs d'entrer en fonction, mais il reste à trouver un équilibre avec la nécessaire articulation théorie/pratique.

Sans définir toutes les composantes du master de spécialisation, certains considèrent qu'un minimum de stages sera nécessaire pour confronter les futurs formateurs avec la réalité du terrain. Ces stages devraient être en rapport avec le futur métier de formateur d'enseignants, pour ceux qui ne disposent pas préalablement d'une formation à l'enseignement, et non avec l'exercice du métier des enseignants qu'ils seront amenés à former puisque cette formation ne les habilitera pas à ce niveau. Les stages comme enseignant de l'enseignement obligatoire ne sont donc pas jugés opportuns, de même qu'une expérience préalable quelle que soit la formation de base et l'expérience des futurs formateurs (master disciplinaire ou master en enseignement, jeune diplômé ou enseignant expérimenté)²⁵. Il est en effet impossible de faire acquérir, aux futurs formateurs, une expérience d'enseignant sans savoir dans quelle filière il exercera par la suite et il semble difficile de multiplier les titres de formateurs d'enseignants sachant que ceux-ci peuvent intervenir dans la formation d'enseignants de plusieurs filières. Par ailleurs, il est toujours possible de faire entrer le candidat formateur en contact avec le métier d'enseignant à travers, par exemple, des travaux de recherche-action.

Les objectifs qui devront être poursuivis à travers les stages, au sein du master de spécialisation, seront notamment liés au développement :

- de la compréhension des lieux de formation ;
- de la formation à l'accompagnement ;
- de la didactique de sa discipline ;
- de la réflexivité sur sa propre pratique ;

²⁵ Par ailleurs, dans la mesure où les formateurs ne disposent pas d'un titre les habilitant à enseigner à ce niveau, il est difficile d'imaginer dans quel cadre ils interviendraient directement dans les classes.

- de la pédagogie pour adultes.

Concernant la formation à et par la recherche, au sein des Universités, seuls les détenteurs d'un niveau 8 de formation (doctorat) peuvent diriger un mémoire de niveau 7, qu'il s'agisse de recherche fondamentale ou de recherche appliquée. Plusieurs membres des hautes écoles, sans remettre en cause la nécessité d'un haut niveau d'exigence, se refusent à prendre la logique universitaire comme point de départ de la réflexion.

Toutefois, s'agissant de co-diplômer des formations de niveau 7, plusieurs membres du GT40, dont les représentants des universités, soulignent l'importance de maintenir ce haut niveau d'exigence, clairement défini par le cadre de certification européen, par rapport à la direction des mémoires et la formation à et par la recherche. Les universités ne souhaitent pas devoir se limiter quasi-exclusivement à l'encadrement des mémoires et la formation à et par la recherche qui caractérisent ce niveau de formation. Une telle situation ne permettrait pas réellement de développer les coopérations entre opérateurs au service d'une formation commune. Les universités insistent dès lors d'autant plus sur l'importance d'assurer leur intervention à la hauteur d'un pourcentage qui, pour elles, pourrait être plus important que le minimum de 15% du prescrit légal. Certains membres des hautes écoles refusent de remettre la question des minima d'intervention en débat et soulignent qu'il existe aussi des ressources au sein des Hautes Ecoles, l'accompagnement des actuels TFE étant généralement confié à des membres du personnel qui possèdent les compétences les plus adéquates pour encadrer ces travaux et le nombre de docteurs y étant de plus en plus important. Certains membres des ESA signalent pour leur part que le master didactique existe depuis plusieurs années et que des mémoires y sont réalisés qui ne sont pas forcément encadrés par des universitaires.

Plusieurs pistes ont ainsi été envisagées, mais aucune n'a rencontré un accord de tous les membres du GT40, hormis celle de créer une commission de notoriété pour valoriser les parcours de recherche de formateurs non porteur d'un doctorat. Cette solution, à elle seule, ne permet toutefois pas d'aplanir totalement le différent susmentionné et la question de la formation à la recherche et des éléments visant à garantir l'atteinte d'un niveau 7 devront être débattu dans d'autres lieux.

4.2. Les maîtres de stage

La reconnaissance financière de cette fonction importante est actuellement faible ou inexistante. Il conviendrait de revaloriser barémiquement tous les maîtres de stage et poser la condition d'une formation d'au moins 40 périodes (30 heures) portant notamment sur la capacité d'interagir avec un étudiant dans la classe²⁶. Il existe des secteurs où ce type de formation est déjà balisé et où des référentiels de formation sont mis en œuvre, par exemple, par l'enseignement de promotion sociale.

La volonté est exprimée d'insister sur la formation continuée dans le cadre de la formation au master en enseignement (période transitoire) et dans la fonction de maître de stage²⁷. La valorisation des crédits acquis en formation continuée continuera à dépendre de l'appréciation des jurys ; toutefois, un commentaire d'article devra explicitement exprimer la volonté du GT40 de valoriser la formation continuée certifiante.

²⁶ De telles formations existent déjà, soit sur une base volontaire, soit dans d'autres secteurs (par exemple, le secteur non marchand).

²⁷ **Initiatives identifiées par les différents Groupes de Travail du Pacte** - Initiative du GT III.2 : – Repenser la fonction de maître de stage (mieux préparer et reconnaître les maîtres de stage) et augmenter le temps consacré aux stages sur le terrain pour que les futurs enseignants soient davantage conscients des dimensions sociales et culturelles de leur métier et pour prendre conscience de la dimension institutionnelle de leur travail

Il est suggéré de poser, pour les PO des établissements d'enseignement obligatoire, des balises en terme d'obligation de charge pour l'accueil de futurs enseignants en stage, de manière à s'assurer que l'on dispose de suffisamment de débouchés pour les stages de tous les étudiants novices et avancés.

Enfin, la question de l'accompagnement des stagiaires est à mettre en relation avec les travaux du Pacte qui traitent de la carrière des enseignants, le projet étant d'élaborer une carrière en 3 étapes avec valorisation salariale. On pourrait imaginer que, pour accéder au niveau « expérimenté », un enseignant devrait avoir encadré des étudiants dans le cadre de leurs stages.

4.3. Les maîtres de formation pratique (MFP)

Les MFP, dans le cadre des ateliers de formation pratique, contribuent de manière très positive à la formation initiale des enseignants, lorsque cette fonction existe (en HE exclusivement). Le GT40 ne remet donc nullement en cause leur nécessité et leurs apports à la formation initiale des enseignants. Il signale cependant les messages contradictoires qui leur sont communiqués puisque, lorsqu'un instituteur ou un AESI devenu MFP obtient le CAPAES. En effet, celui-ci passe à un barème supérieur (346), mais il redescend, pour sa charge en Haute Ecole, au barème 301 sans CAPAES et 346 avec CAPAES lorsqu'il dispose d'un master en sciences de l'éducation lui assurant le barème 501 pour la totalité de sa charge s'il reste en fonction dans l'enseignement obligatoire. Le GT40 considère que cette situation n'est pas de nature à encourager les candidats les plus formés à occuper cette fonction pourtant essentielle. Il sera sans doute nécessaire de se pencher sur la problématique des barèmes, tout en tenant compte de l'ensemble des fonctions, certains titulaires de thèse ne bénéficiant même pas du salaire d'enseignant.

Annexe n°1 : Exemples d'activités et de contenus d'enseignement pour les six axes de formation²⁸

- Formation à la communication
 - Maîtrise de la langue française (écrite et orale) en contexte professionnel
 - Communication verbale et non-verbale
 - Techniques de l'information et de la communication
 - Sensibilisation au Français Langue Etrangère
 - Education aux medias
- Formation disciplinaire
 - Savoirs et compétences disciplinaires
 - Epistémologie des disciplines
- Formation didactique et pédagogique
 - Savoirs et compétences didactiques
 - Méthodologies d'enseignement/apprentissage
 - Gestion de groupes d'apprenants
 - Evaluation, régulation des apprentissages et pédagogie différenciée
 - Travail interdisciplinaire
- Formation à et par la pratique
 - Mises en situation et études de cas
 - Conception, conduite et évaluation de séquences d'apprentissage
 - Stages et analyse critique des situations de stage
 - Projets éducatifs en milieu scolaire
 - Travail en équipe
 - Travail sur l'identité professionnelle
- Formation en sciences humaines et sociales
 - Psychologie des apprentissages, en ce compris les facteurs cognitifs, affectifs et conatifs influençant l'apprentissage et les troubles qui y sont associés
 - Psychologie du développement (en ce compris les troubles du développement)
 - Psychologie sociale et gestion des relations humaines
 - Sociologie de l'éducation, y compris diversité culturelle et dimension de genre
 - Approches sociale, culturelle, politique et économique des systèmes scolaires, des politiques et des organisations éducatives
 - Analyse comparée des systèmes éducatifs
 - Philosophie de l'éducation, y compris éléments de philosophie sociale, économique et politique
 - Ethique et déontologie en contexte scolaire
- Formation à la recherche en éducation
 - Formation par la recherche

²⁸ **Initiatives identifiées par les différents Groupes de Travail du Pacte** - Initiatives des GT II.2, GT II.3 , GT III.2 : Renforcer la pédagogie différenciée, les pratiques pédagogiques inclusives, le travail en équipe et la communication avec les acteurs de l'école et les partenaires dans la formation initiale et continuées des enseignants et directions, intégrer l'évaluation formative au contenu de la formation initiale et continuée des enseignants, former les enseignants à la prise en compte des différences socio-culturelles et à l'utilisation des référents explicites, renforcer la formation des enseignants en français langue étrangère, mieux former les enseignants à la gestion de l'interculturalité, penser une formation qui forme les enseignants à la communication avec les parents (à savoir communiquer au bon moment et sur le bon rythme), doter les enseignants dans le cadre de la formation initiale d'outils intellectuels leur permettant de faire face aux évolutions de leur métier, notamment à des changements de fonction ; la formation doit assurer une initiation aux travaux de recherche en éducation, permettant de développer des pratiques innovantes

- Intégrée aux autres axes de formation
- Travail de fin d'études
- Formation à la recherche : Méthodologies et outils de la recherche en éducation

Annexe n°2 : Compétences à acquérir et axes de formation : exemple d'un croisement possible

Axes Compétences	Disciplinaire	Communication	Pratique	Pédag. & Didact.	Sciences humaines	Recherche
Maîtriser la langue française	x	x	x			
Maîtriser les contenus à enseigner, leurs fondements épistémologiques et leur méthodologie	x		x	x		x
S'appuyer sur diverses disciplines des sciences humaines			x	x	x	x
Lire de manière critique des résultats de recherche en éducation			x	x	x	x
Analyser l'environnement organisationnel et institutionnel			x		x	x
Agir comme pédagogue	x	x	x	x	x	x
Développer des compétences relationnelles		x	x	x		
Se positionner face à des enjeux éthiques			x		x	
Mener une analyse critique de ses pratiques	x		x	x		
Agir comme acteur social et culturel	x		x		x	x