

B63D

**Commission scientifique d'étude  
de la formation des enseignants**

présidée par Gilbert De Landsheere

**Rapport au Ministre de l'Education  
et de la Recherche scientifique  
de la Communauté française**

**Juin 1990**

**Commission scientifique d'étude de la formation des  
enseignants**

présidée par Gilbert De Landsheere

**Rapport au Ministre de l'Education et de la Recherche scientifique  
de la Communauté française**

## SOMMAIRE

|              |   |
|--------------|---|
| Préambule    | 4 |
| Introduction | 5 |

### I. UNE CONCEPTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION FUTURE DES ENSEIGNANTS

#### A. LA FORMATION INITIALE

|                                                                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Les options de départ                                                                                                      | 6  |
| Impasse universitaire ?                                                                                                    | 7  |
| Esquisse d'un plan de réforme                                                                                              | 9  |
| Une formation à l'Université                                                                                               | 12 |
| Que deviendraient les instituts d'enseignement supérieur pédagogique et leur personnel actuel ?                            | 13 |
| Les institutrices maternelles, les instituteurs, les régents actuels pourront-ils se requalifier au niveau universitaire ? | 14 |
| Un calendrier                                                                                                              | 14 |
| Les écoles d'application et les maîtres de stages                                                                          | 15 |
| La formation des enseignants dont la qualification initiale n'est pas pédagogique                                          | 15 |
| Le contenu de la formation                                                                                                 | 16 |
| 1. La culture générale                                                                                                     | 16 |
| 2. La formation disciplinaire                                                                                              | 16 |
| 3. La formation pédagogique                                                                                                | 17 |
| 4. La formation pratique                                                                                                   | 17 |
| 5. L'initiation à la recherche pédagogique                                                                                 | 18 |
| La formation des formateurs d'enseignants                                                                                  | 18 |
| 1. L'autoformation                                                                                                         | 19 |
| 2. Des professeurs de diverses disciplines                                                                                 | 19 |
| 3. Les professeurs de pédagogie                                                                                            | 19 |
| 4. La recherche                                                                                                            | 20 |
| 5. Le monde extérieur                                                                                                      | 20 |

## B. LA FORMATION CONTINUÉE

|                                                         |    |
|---------------------------------------------------------|----|
| Introduction                                            | 21 |
| Les Centres d'enseignants                               | 23 |
| Récompenser les efforts de formation continuée          | 23 |
| 1. <i>Une partie obligatoire</i>                        | 23 |
| 2. <i>Une formation volontaire</i>                      | 24 |
| UN PROBLEME PARTICULIER : LA PREMIERE PRISE DE FONCTION | 24 |
| UN PROJET D'ENSEMBLE DE LA FORMATION CONTINUÉE          | 26 |
| Principes fondamentaux                                  | 26 |
| Objectifs                                               | 27 |
| Champ de la formation                                   | 27 |
| Modalités de la formation continuée                     | 27 |
| Evaluation et accréditation                             | 28 |
| Organisation de la formation continuée                  | 28 |
| 1. <i>Au niveau de la Communauté</i>                    | 28 |
| 2. <i>Au niveau régional ou subrégional</i>             | 29 |
| 3. <i>Au niveau local</i>                               | 29 |
| Rôle des IESP actuels dans la formation continuée       | 30 |

## II. PROPOSITION DE RÉFORME

|                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------|----|
| L'adoption généralisée du système d'unités de valeur capitalisables | 31 |
| Une prolongation des études                                         | 31 |
| Les candidatures                                                    | 32 |
| Les licences                                                        | 33 |
| Financement des Universités                                         | 35 |

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| COMPOSITION DE LA COMMISSION SCIENTIFIQUE D'ÉTUDE<br>DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS | 36 |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|



**CONCLUSIONS DES TRAVAUX DE LA COMMISSION SCIENTIFIQUE  
CHARGÉE PAR MONSIEUR LE MINISTRE Y. YLIEFF  
DE PROPOSER UNE REFORME GENERALE  
DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS**

## **Préambule**

La commission scientifique chargée de proposer un plan de réforme de la formation des enseignants de la Communauté française a été installée le 27 avril 1989 par Monsieur le Ministre Yvan Ylieff.

La mission de cette commission n'était pas d'établir des programmes détaillés, mais bien de définir des principes généraux et de tracer des cadres conceptuels.

Même si elles sont acceptées, les propositions ne pourront pas être réalisées du jour au lendemain. C'est d'un projet à long terme qu'il s'agit, car il implique notamment des changements institutionnels et statutaires profonds.

En particulier, tant les Instituts d'enseignement supérieur pédagogique (IESP) que les Universités sont appelés à réaliser des réformes parfois radicales.

A côté de son souci premier de servir au mieux la cause de l'éducation, la commission n'a jamais perdu de vue le sort des enseignants actuellement en fonction, qu'ils s'agissent de ceux qui se trouvent dans les écoles ou de ceux qui forment aujourd'hui les futurs maîtres.

Ces réformes ne se feront pas sans dépenses nouvelles, tant pour les Universités appelées à jouer un rôle nouveau que pour les Instituts d'enseignement supérieur pédagogique qui, eux aussi, verraient leur mission en partie modifiée. De surcroît, la formation de tous les enseignants au niveau universitaire implique une revalorisation des traitements en fonction de cette qualification. Des possibilités de requalification seraient aussi offertes aux enseignants actuels.

L'importance de ces dépenses nouvelles reste à chiffrer. A ce propos, deux remarques s'imposent. La première, c'est que l'on ne part évidemment pas de zéro. La seconde, c'est que les réformes proposées sont d'une telle ampleur que plusieurs années seront nécessaires pour les réaliser et que leurs effets financiers ne se feront sentir que progressivement.

## Introduction

La mission confiée à la Commission était large puisqu'elle portait sur l'ensemble de la profession enseignante. Il est très tôt apparu que, sans cette ampleur de l'éventail, la Commission aurait été immédiatement arrêtée dans son travail, car l'un des premiers principes généraux sur lesquels elle a fondé sa réflexion est *la nécessaire unification fondamentale de la fonction*, de l'école maternelle jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire supérieur.

Dès le départ aussi, il s'est confirmé que *la formation initiale ne peut plus se concevoir sans sa prolongation par une formation continuée pendant la totalité de la carrière*.

Enfin, il ne suffit pas de s'interroger sur la formation, il importe tout autant de préciser *les qualités requises* de ceux qui devront la guider, c'est-à-dire *des formateurs de formateurs*.

Pour les motifs exposés par la suite et s'inscrivant ainsi dans la mouvement général observé dans l'ensemble des pays industrialisés, la Commission estime que *les enseignants de tous les niveaux doivent être des universitaires*, une multiplicité de formules devant permettre à tous, y compris aux maîtres déjà en fonction, d'atteindre ce niveau ou son équivalent.

Cette formation devrait, par conséquent, être acquise dans les Universités.

Toutefois, les Universités ne sont pas prêtes à assumer cette responsabilité de façon satisfaisante dans l'immédiat. En effet, si la qualité des cours théoriques qui y sont faits n'est que très exceptionnellement mise en cause, il n'en va pas de même pour la formation pédagogique pratique. Dans le cas particulier de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur, non seulement la formation pratique est estimée déficiente, mais la formation théorique, tant en psychologie qu'en sciences de l'éducation, reste superficielle. D'autres raisons, rencontrées dans le présent rapport, aggravent encore ces réticences.

Après en avoir longuement délibéré, la Commission :

1° Formule d'abord une conception générale de la formation des enseignants.

2° Formule ensuite une hypothèse de réforme.

## I. UNE CONCEPTION GENERALE DE LA FORMATION FUTURE DES ENSEIGNANTS

### A. LA FORMATION INITIALE

#### Les options de départ

La Commission est partie des constatations à propos desquelles un accord unanime s'est manifesté :

1. La situation actuelle est jugée insatisfaisante en ce qui concerne la formation des enseignants, leur recrutement, leur rémunération et la reconnaissance sociale dont ils sont l'objet.
2. Tous les niveaux d'enseignement sont également importants.
3. A tous les niveaux, le métier d'enseignant est également difficile.
4. Il résulte de ces deux dernières observations qu'il importe de casser la hiérarchie établie au XIX<sup>e</sup> siècle entre les institutrices d'abord appelées "gardiennes", les instituteurs, les régents et les professeurs d'enseignement secondaire supérieur, formés dans les universités. La profession doit donc être unifiée.
5. Cette unification s'impose d'autant plus que la Commission estime que la formation de tous les enseignants doit être de niveau universitaire.
6. L'égalité des titres doit entraîner une égalité des traitements. On est en droit de penser que seule la possession d'un titre universitaire permettra à tous les enseignants d'obtenir un traitement correspondant à l'importance de leur fonction dans la société.

Le projet de réforme doit tenir compte des qualités et des faiblesses constatées dans les institutions existantes. La qualité du recrutement dans les Instituts d'enseignement supérieur pédagogique (IESP) a de plus en plus baissé depuis la Seconde Guerre mondiale et le niveau de la formation scientifique est faible. En revanche, ces instituts ont gardé des écoles normales dont ils sont issus une orientation pédagogique accusée et



un contact étroit avec le terrain éducatif. A l'opposé, les universités n'ont pas encore accordé à la formation en psychologie et en sciences de l'éducation l'importance désirable, mais elles sont nettement supérieures par la solidité de la formation scientifique et par l'intense activité de recherche du plus haut niveau qui s'y déploie.

Il importe, par ailleurs, que tout projet de réforme permette de protéger les intérêts des enseignants actuels, en particulier, ceux des Instituts d'enseignement supérieur pédagogique.

Enfin, la Commission tient pour évident que la formation des enseignants doit être permanente et donc comporter une phase de formation initiale et une phase de formation continuée.

### Impasse universitaire ?

Au terme de ces réflexions préliminaires, la Commission a eu l'impression de se trouver dans une impasse. L'idéal et la raison incitent à former tous les enseignants à l'université, mais, si l'on en juge par l'insatisfaction générale que suscite la formation psychologique et pédagogique pour l'octroi du titre d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur, on risque, dans les conditions actuelles, de perdre en qualification professionnelle ce que l'on aurait gagné en formation scientifique.

La situation des régents illustre bien ce dilemme. Actuellement, ils donnent en bonne partie les mêmes cours que les licenciés, mais ne sont pas formés comme eux. Faut-il une connaissance moins bonne de la langue maternelle, des langues étrangères, de l'histoire, de la géographie,... pour enseigner à des élèves de 14-15 ans qu'à des élèves de 16 ans ?

Or si, pour cette raison, on décidait immédiatement que, pour remplir les fonctions actuelles de régent, il faut dorénavant être licencié, on se retrouverait avec un surplus de professeurs de l'enseignement secondaire qui n'auraient suivi que les cours insuffisants de l'agrégation.

D'où l'impasse apparente. Elle n'est cependant réelle que dans la mesure où les universités ne changent pas. Or des projets de réforme de l'agrégation se succèdent depuis plus de trente ans. Il y a une quinzaine d'années, ils ont été très près d'aboutir, l'accord étant pratiquement acquis sur l'introduction d'une année d'études supplémentaire qui serait entièrement consacrée à l'agrégation. Les Recteurs des universités de ont relancé le problème et une commission *ad hoc* travaille actuellement au Conseil interuniversitaire de la Communauté française (CIUF).

La préparation à l'agrégation, beaucoup plus approfondie que par le passé, comprendrait trois composantes principales : une formation en psychologie et en sciences de l'éducation, qui est normalement de la compétence des facultés du même nom là où elles existent, une formation en didactique des disciplines, qui resterait de la compétence des facultés responsables de leur enseignement, une formation pratique, pour laquelle la synergie université - IESP dont il est question par ailleurs, serait précieuse.

On ne peut trop souligner l'importance d'une collaboration et d'une concertation aussi étroites que possible entre les différents acteurs de la formation.

Les contacts que l'on peut avoir avec le monde académique montrent sans ambiguïté que les universités sont actuellement très ouvertes à des innovations, et cela d'autant plus que les dispositions qui entrent en vigueur dans la Communauté européenne soulèvent aussi des problèmes nouveaux.

Si l'on fait l'hypothèse que les universités pourraient se réformer rapidement, notamment pour assurer une formation satisfaisante des futurs enseignants, l'impasse à laquelle il a été fait allusion disparaît.

D'évidence, si les universités le veulent vraiment, elles peuvent créer les conditions souhaitées. Les universités n'assurent-elles pas, dès maintenant, des formations qui allient solidité scientifique et qualification professionnelle approfondie ? Les études de médecine en sont un exemple.

Une autre idée, qui intéresse directement la Commission, est périodiquement avancée à l'intérieur même des universités. Actuellement, les étudiants, qu'ils se destinent à la recherche scientifique la plus pointue ou à l'enseignement, suivent tous les mêmes programmes de base en licence. Il ne manque pas d'exemples de cours très spécialisés qui n'ont d'utilité réelle pour les futurs enseignants qu'à titre d'information générale. Elle pourrait, si on l'estime indispensable, être acquise en beaucoup moins de temps.

Partant de cette constatation, on peut imaginer (et l'idée n'est pas nouvelle) d'offrir aux étudiants de licence le choix entre deux orientations : recherche ou enseignement, en utilisant toute la souplesse que permet le système d'unités de valeur qui, de toute façon, va se généraliser progressivement.

Si cet aménagement des programmes de licence était réalisé, on pourrait déjà y inclure des cours théoriques et des activités relatifs à la fonction d'enseignement.

En conclusion, la Commission constate qu'une réforme profonde de la formation des maîtres - capitale pour l'avenir de la jeunesse et de la nation - dépend dans une large mesure de la rapidité et de l'efficacité avec lesquelles les universités modifieront en profondeur leurs programmes et leurs méthodes de formation des enseignants.



En raison même de l'ampleur que prendraient les programmes de préparation à l'agrégation, les étudiants qui font ces études devraient être subsidiés à part entière.

### Esquisse d'un plan de réforme

A partir des considérations et des hypothèses qui précèdent, et compte tenu de la véritable mutation que connaît notre société, un plan de réforme générale devrait être engagé de toute urgence. La Commission n'était pas en mesure de tracer un tel plan dans tous ses détails. C'est donc plutôt d'un schéma qu'il s'agit.

La réforme proposée correspond aux objectifs définis au départ : élever le niveau de la formation des enseignants, revaloriser leur statut, et ainsi augmenter la qualité du recrutement. La formation de tous les enseignants sera de niveau pleinement universitaire et la fonction enseignante, de la maternelle jusqu'à la fin du secondaire, pourra donc ainsi être unifiée.

La Commission a été attentive au problème des réorientations possibles en cours d'études ou par la suite. Même si les changements radicaux de vocation ne sont qu'exceptionnels, la Commission souhaite les faciliter à tout moment.

Parmi ceux qui ont choisi initialement de se former pour l'enseignement, certains souhaiteront exercer, dès la fin des études ou plus tard, une activité différente dans le secteur privé. Des compléments d'études éventuellement nécessaires à cette fin devront aussi être prévus.

Enfin, l'allongement des études préparant à l'enseignement ne devrait pas constituer un obstacle pour ceux qui ne disposent pas des moyens financiers nécessaires. L'enseignement s'est traditionnellement nourri des apports remarquables de la frange de population en ascension sociale. Des mesures adéquates doivent permettre qu'il continue à en être ainsi.

*La durée des études supérieures de tous les enseignants sera de quatre ou cinq ans.*

Les études de candidatures que la Commission préconise devraient notamment présenter les trois caractéristiques suivantes:

1. Se focaliser sur les aspects les plus fondamentaux de la culture universitaire générale et de la formation scientifique, toute spécialisation pointue précoce devant être évitée. En outre, le souci du développement personnel et de la formation aux relations humaines devrait être permanent.

2. Etre conçues de façon à faciliter au maximum des réorientations, soit dans le choix de la carrière d'enseignement, soit vers d'autres études facultaires.

3. Dès ce stade des études, il importe d'établir un réel contact avec le terrain éducatif en général et, plus spécialement, avec le secteur pour lequel l'étudiant a décidé, au moins provisoirement, de se spécialiser.

A partir des licences, les étudiants qui, dans une première orientation, se destinent à l'enseignement fondamental, devraient acquérir des unités de valeur particulièrement axées en fonction de l'option prise.

Etant donné que tous les enseignants de l'avenir seraient des universitaires, on pourrait envisager les orientations suivantes, étant bien entendu que des réorientations sont possibles par le jeu d'études complémentaires permettant de capitaliser des unités de valeur.

#### 1. Ecole maternelle et 1re et 2e années primaires

Les études comprendraient un tronc commun, puis *deux options*.

*La première option* préparerait spécialement à l'école maternelle qui non seulement appelle des aptitudes que tous ne possèdent pas - ne fût-ce que celles du dessin, du chant et de la musique -, mais aussi et surtout parce que l'âge de l'école maternelle est celui de l'émergence de la pensée verbo-conceptuelle. C'est à cet âge que s'acquièrent les premières démarches intellectuelles, mais aussi que se consolident les premières images de soi. L'importance de ce groupe d'âges n'échappe plus à personne et les enseignants destinés à encadrer les petits devront être dotés de connaissances psychologiques (psychologie génétique et psychologie dynamique) très approfondies. De surcroît, aujourd'hui, une didactique adaptée aux caractéristiques de cet âge se développe, que devront maîtriser ceux qui enseigneront à ces enfants.

*La seconde option* préparerait spécialement à l'enseignement au cycle 5 - 8 ans (dernière année du maternel et les deux premières années primaires). Cette période est cruciale pour l'acquisition des habiletés de base, - lecture et mathématiques. Le syndrome de l'échec s'installe souvent dès ce moment. Aussi ceux qui se destinent à l'enseignement pendant cette période recevraient-ils une formation psychologique et didactique approfondie dans ces disciplines et apprendraient notamment à détecter les difficultés d'apprentissage, idéalement dès leur apparition, à en identifier la nature et les causes, et à engager les démarches correctives nécessaires. Une place importante serait aussi accordée aux disciplines d'éveil.



## 2. De la 3e année primaire à la 1re année du secondaire

Cette période a trois objets principaux. D'abord, approfondir les apprentissages des habiletés de base en même temps qu'il importe de remédier de façon individualisée aux difficultés fondamentales qui se manifestent encore chez certains élèves en lecture, en expression orale et écrite, et en mathématiques élémentaires. Ensuite, développer les activités d'éveil et préparer progressivement à l'approche plus disciplinaire qui sera celle de l'enseignement secondaire. Enfin, *éviter la cassure brutale entre le primaire et le secondaire.*

A cet effet, *une innovation particulière est proposée.* Les étudiants qui souhaiteraient pouvoir enseigner aussi en 1re année de l'enseignement secondaire devraient, en plus du programme suivi par les autres, acquérir un certain nombre d'unités de valeur optionnelles les préparant spécialement à cet enseignement, tant général que technique. On verra qu'une disposition parallèle est proposée dans l'orientation suivante, ce qui permettrait, en particulier, de *mieux répondre aux besoins d'élèves qui ne présentent pas le profil d'aptitudes caractéristiques de l'enseignement secondaire général traditionnel.*

## 3. De la 2e à la 6e année de l'enseignement secondaire

Les élèves de ce groupe resteraient confiés, comme aujourd'hui, à des professeurs spécialisés pour l'enseignement secondaire supérieur, mais ces professeurs auraient reçu comme prévu une formation psychologique et pédagogique beaucoup plus approfondie.

Pour le moment, la durée des études n'est pas toujours la même dans les différentes universités, ni dans les facultés. Il semble qu'avec le programme d'agrégation renforcé, la durée normale serait de cinq ans.

*Une innovation, parallèle à celle qui concerne l'orientation précédente, est proposée.* Les étudiants qui souhaiteraient pouvoir enseigner en 1re année du secondaire devraient acquérir un certain nombre d'unités de valeur optionnelles les préparant spécialement à cet enseignement.

## *Et les professeurs d'université ?*

Jusqu'à présent, aucune disposition claire n'existe en matière de préparation systématique des professeurs d'université à leur mission pédagogique. D'évidence, on leur demande avant tout d'être des savants et des chercheurs et, pendant longtemps, le nombre peu élevé d'étudiants et leur sélection implicite ou explicite permettaient de travailler sans grand raffinement pédagogique. La situation a changé en raison du nombre



croissant d'étudiants, de l'hétérogénéité grandissante de leurs aptitudes et de leur projet éducatif, et aussi de l'immense complexité de la science contemporaine.

La pédagogie universitaire fait peu à peu son chemin et le moment semble venu de rechercher des modalités de formation psychologique et pédagogique des professeurs de l'enseignement supérieur. Des formules existent déjà dans différents pays. Il serait souhaitable que les Universités se penchent sur ce problème et prennent les initiatives nécessaires.

### *Pour les formateurs en entreprise*

Jusqu'à ces derniers temps, la formation des maîtres préparait essentiellement à une carrière scolaire. Or des activités d'éducation et de formation, parfois de grande envergure, ont aussi lieu dans les entreprises, les services, les administrations.

La Commission suggère par conséquent que les programmes de formation qui vont être élaborés comprennent des options préparant à ce nouveau type de fonction éducative. Dans ces programmes spéciaux, il importera en particulier de tenir compte de la grande mobilité qui existe dans cette catégorie de formateurs.

### **Une formation à l'université**

Dans l'ensemble des pays industrialisés, la tendance est générale : la formation de tous les enseignants se fait dans des institutions universitaires (France, 5 ans; Japon, 4 ans; Suède, 3 1/2 à 4 1/2 ans; Royaume-Uni, 4 ans; Etats-Unis, 4 ou 5 ans; Québec, 4 ou 5 ans; Finlande, 5 à 6 ans, etc.). La Belgique ne peut échapper à cette évolution; la seule incertitude qui subsiste concerne le moment où elle interviendra pleinement. Le plus tôt sera le mieux.

La formation des professeurs de l'enseignement fondamental devrait normalement se faire dans les Facultés de psychologie et des sciences de l'éducation. A l'occasion de cette intégration, le programme de licence de ces facultés devrait aussi être repensé.

Comme il a été rappelé au début des travaux de la Commission, les Facultés des sciences de l'éducation actuelles sont issues des anciens Instituts de pédagogie ouverts à l'intention des instituteurs et des régents. Ces études se faisaient en deux ou trois ans, principalement pendant les jours de congé, y compris le dimanche matin... A l'époque, les étudiants jouissaient d'une expérience professionnelle parfois très riche au moment où ils arrivaient à l'université.

Les diplômes délivrés par les Instituts se sont peu à peu démonétisés et un programme de quatre ans, pleinement universitaire, a ensuite été adopté. A partir de ce moment, les Instituts de pédagogie - qui allaient se transformer en Facultés des sciences de l'éducation - se sont ouverts directement - comme les autres facultés - aux élèves diplômés de l'enseignement secondaire supérieur. Ces étudiants choisissaient - et choisissent encore - ces études, soit pour devenir chercheurs ou occuper certains postes, notamment dans des entreprises et des services ou dans des organisations nationales ou internationales, soit pour enseigner la pédagogie, principalement dans les écoles normales. Quelle que soit l'ampleur des stages faits pendant les études universitaires, ils peuvent difficilement équivaloir à une expérience acquise en enseignant, parfois de nombreuses années, dans les classes.

Au cours des deux ou trois dernières décennies, on a donc vu arriver, dans les écoles normales, des professeurs de pédagogie beaucoup plus théoriciens que praticiens. Cette situation n'est pas saine.

C'est pourquoi il serait plus indiqué que les licenciés en sciences de l'éducation ne puissent devenir formateurs de formateurs qu'après avoir fait la preuve d'une solide pratique de l'enseignement ou de la formation.

Pour ceux qui souhaitent approfondir leurs études, voire se préparer notamment à une carrière académique en acquérant le titre de docteur, on pourrait créer une maîtrise en sciences de l'éducation qui serait uniquement accessible à ceux qui pourraient faire la preuve d'un certain nombre d'années (par exemple, minimum cinq) de pratique de l'enseignement.

### **Que deviendraient les instituts d'enseignement supérieur pédagogique et leur personnel actuel ?**

Le personnel actuel jouissant d'une nomination définitive dans les instituts d'enseignement supérieur pédagogique pourrait être réaffecté de quatre manières :

- L'ensemble ou un certain nombre de professeurs de pédagogie seraient transférés dans les Facultés des sciences de l'éducation.
- Les professeurs des disciplines autres que la psychologie et les sciences de l'éducation, qui se seraient spécialisés dans la didactique de leur branche, pourraient entrer dans les Facultés pour y être associés aux enseignements relatifs aux méthodologies spéciales et à la direction de la formation pratique. .
- Une autre partie des professeurs de disciplines autres que la psychologie et les sciences de l'éducation pourrait occuper une fonction nouvelle dans les universités, celle de " directeur des études ". Ils seraient

chargés d'enseignements et de travaux complémentaires, destinés à des étudiants de candidature dont les acquis réalisés dans l'enseignement secondaire ne correspondraient pas aux exigences des études engagées.

- Enfin, une partie des professeurs des instituts d'enseignement supérieur pédagogique serait affectée à des établissements qui s'y substitueraient pour assumer les missions prévues dans la présente proposition de réforme en devenant, en collaboration avec les universités, centres de formation continuée, centres d'enseignants, centres de documentation et centres de recherche-action. (D'autres hypothèses figurent dans la suite du présent document).

Il faut aussi tenir compte du fait que si la mise en place complète de la réforme s'étend sur plusieurs années, un nombre important de professeurs actuels arriveront à la retraite.

### **Les institutrices maternelles, les instituteurs, les régents actuels pourront-ils se requalifier au niveau universitaire ?**

Comme il a déjà été indiqué, cette possibilité serait donnée par les universités grâce à l'offre de programmes de formation continuée fonctionnant selon un système d'unités capitalisables susceptibles d'être acquises au rythme voulu par chacun.

Cette requalification sera sanctionnée par l'attribution du traitement de licencié.

### **Un calendrier**

Au vu des données dont la Commission dispose, il lui est difficile de proposer un calendrier rigoureux. L'entretien que le président de la Commission a pu avoir avec le Conseil interuniversitaire de la Communauté française (CIUF) a fait apparaître que, même si elles sont très sensibles aux problèmes actuels en matière de formation des enseignants et souhaitent tenter d'y remédier, les Universités estiment ne pas être en mesure d'engager immédiatement les réformes souhaitées sans en connaître les incidences budgétaires.

Selon les options politiques qui seront prises pour le court, le moyen et le long terme, la planification temporelle variera.



On ne peut se dissimuler que l'ampleur et les aspects multiples et complexes des réformes proposées, et que les changements institutionnels profonds qu'elles nécessitent ne permettront pas d'arriver du jour au lendemain à des situations et à des solutions idéales. Une période de tâtonnements, d'ajustements progressifs est inévitable.

Par ailleurs, comme on le souhaite aujourd'hui pour tous les programmes de formation, la réalisation de ceux qui naîtraient des réformes proposées devrait faire l'objet d'une évaluation permanente permettant une constante adaptation et, idéalement, évitant ainsi à l'avenir des réformes brutales.

### **Les écoles d'application et les maîtres de stages**

La situation actuelle est estimée très insatisfaisante. Ou bien il faut réorganiser les écoles d'application (dans des environnements contrastés) ou bien il faut créer des écoles expérimentales dépendant des universités. Les deux solutions peuvent se compléter.

Quant au statut de maître de stages, il doit être redéfini, étant entendu que l'attribution de la fonction de maître de stages doit correspondre à une distinction et à une promotion.

### **La formation des enseignants dont la qualification initiale n'est pas pédagogique**

Entrent dans cette catégorie des artistes, des hommes de métier, des membres d'entreprises, de professions libérales et de services,... qui assument des tâches d'enseignement.

Ces cas peuvent différer considérablement les uns des autres.

Pour tous, cependant, il importera de proposer des modalités adaptées de formation psychologique et pédagogique.

## Le contenu de la formation

En quoi devrait consister la formation commune des enseignants ? A ce moment de la réflexion, la Commission n'ambitionne pas de proposer un programme détaillé, mais bien d'en définir l'esprit et les grandes composantes.

Dans sa philosophie générale, le programme devrait notamment être marqué par une double caractéristique :

1° Un équilibre aussi parfait que possible entre la théorie et la pratique, l'une et l'autre se nourrissant et se validant mutuellement.

2° Le rejet du savoir pour le savoir au profit de l'acquisition de l'essentiel, à commencer par les processus d'élaboration des connaissances, l'élève-maître ou l'enseignant en formation continuée étant les agents premiers de leur éducation.

Cette option constructiviste implique l'apprentissage par résolution de problèmes. La capacité de les identifier, la volonté d'en triompher, notamment par la recherche et le traitement des informations nécessaires, et l'ouverture à l'autre comptent parmi les qualités essentielles des éducateurs.

En termes de contenus, la formation aura trois composantes : elle sera générale, disciplinaire et pédagogique.

### *1. La culture générale*

Indispensable à tout éducateur, elle sera essentiellement information et réflexion critique à propos de l'environnement culturel proche ou lointain. Sans ignorer les leçons du passé, il importe de ne rien négliger des aspects les plus déterminants du monde contemporain. Cette conquête de la culture est l'oeuvre d'une vie, et non un exercice qui se limite à la durée des études. C'est donc avant tout l'ouverture d'esprit, la curiosité, le désir de comprendre et de coopérer à la construction d'une société meilleure que ces études ont pour mission première de susciter.

### *2. La formation disciplinaire*

Sous cette rubrique, on envisage habituellement les branches du savoir que les maîtres se préparent à enseigner : mathématiques, sciences, langues étrangères, etc. La Commission souhaite que l'étude de ces branches comprenne toujours une réflexion historique et épistémologique.

Une question reste difficile : dans quelle mesure la préparation scientifique à l'enseignement de l'une de ces disciplines doit-elle varier selon le niveau scolaire concerné ? Il importerait sans doute de distinguer un noyau fondamental commun (une langue étrangère est ce qu'elle est, qu'on l'enseigne à des enfants ou à des adolescents) et des aspects plus spécifiques.

Cas particulier, isolé en raison de son importance exceptionnelle : comme il a déjà été mentionné plus haut, les maîtres appelés à enseigner aux enfants de 5 à 8 ans devraient se préparer de façon beaucoup plus approfondie qu'actuellement à l'enseignement des habiletés de base : lecture, expression écrite, mathématiques, ...

### *3. La formation pédagogique*

Elle s'articule en trois volets :

- L'étude des disciplines constitutives : philosophie, biologie, psychologie, sociologie de l'éducation ;
- La formation directement liée à la pratique : méthodologies de l'enseignement, techniques d'évaluation, technologie de l'éducation, etc.;
- Les sciences annexes : histoire, ethnologie, économie de l'éducation, éducation comparée, etc.

A l'étude, souvent optionnelle, de ces domaines, cités à titre exemplatif, seraient affectées des unités de valeur d'importance variable. La Commission est résolument opposée à tout encyclopédisme. Elle insiste sur le caractère fonctionnel que doivent revêtir les apprentissages à réaliser et sur une interpénétration profonde des volets de la formation.

La Commission met aussi l'accent sur l'importance des attitudes du formateur, non seulement vis-à-vis des autres, mais aussi par rapport à lui-même. Il doit, en particulier, apprendre à dissocier sa fonction de sa personne pour mieux comprendre les problèmes qui se posent dans sa classe et mieux pouvoir aider les élèves à résoudre leurs propres problèmes.

### *4. La formation pratique*

Comme il y a déjà été fait allusion, la Commission lui attache une importance capitale. Il ne s'agit cependant pas de faire des artisans au sens traditionnel, mais bien de véritables professionnels dont la pratique s'éclaire de la théorie et qui testent la validité des théories dans la pratique.



Les stages jouent donc un rôle considérable, d'où l'importance des maîtres de stages dont la collaboration éclairée est indispensable.

Par ailleurs, les enseignants en formation initiale ou continuée devraient acquérir une expérience plus directe du monde extérieur à l'école. Chacun devrait avoir vécu ce qu'est une entreprise, une usine, etc. Trop de professeurs commencent à enseigner dès qu'ils ont fini leurs études et passent toute leur vie sans sortir de l'école. Des congés sabbatiques devraient permettre ces expériences nécessaires.

### 5. *L'initiation à la recherche pédagogique*

Aussi longtemps que les futurs enseignants ne seront pas formés dans des institutions où des recherches sont continuellement menées parallèlement à la mission de formation, on ne peut guère espérer obtenir des professeurs qu'ils soient tout naturellement consommateurs des apports de la recherche à mesure qu'ils deviennent disponibles.

Pour comprendre l'esprit de la recherche, il ne suffit pas d'en apprendre gratuitement la théorie, la méthodologie; il faut la pratiquer soi-même. D'où la nécessité d'y associer les élèves-maîtres.

Par ailleurs, la recherche pédagogique n'est pas seulement une démarche spécifique, c'est aussi une attitude de la personne devant tous les faits d'éducation. Il ne faut pas seulement faire de la recherche, il faut aussi - idéalement - être en permanence en recherche.

*Même si les dispositions qui viennent d'être évoquées concernent toutes les catégories d'enseignants, cela ne signifie pas que tous doivent se préparer à cette fonction par les mêmes voies ou que, pour une catégorie particulière, les contenus de la formation doivent être les mêmes pour tous. Des adaptations doivent, en particulier, être prévues pour la préparation de personnes qui se tournent vers l'enseignement après avoir exercé une autre profession, afin de tenir compte de leurs acquis et de leurs lacunes particuliers.*

### La formation des formateurs d'enseignants

Cinq agents principaux devraient normalement intervenir dans la préparation d'un formateur de formateurs : lui-même, des professeurs de diverses disciplines, des professeurs de sciences de l'éducation, la recherche, le monde extérieur.

### *1. L'autoformation*

Ayant déjà fonctionné dans l'enseignement ou ayant exercé une autre profession, le futur formateur de formateurs est un adulte qu'il faut traiter comme tel, c'est-à-dire :

- Reconnaître la valeur de son expérience de vie, le faire réfléchir sur celle-ci, et l'amener à dégager de ce vécu ce qui peut le mieux l'aider à remplir sa mission.
- Reconnaître que l'on a affaire à une personnalité déjà fortement dessinée et tenir compte de ses caractéristiques.
- Négocier avec lui un projet de formation, en commençant par lui faire prendre conscience de l'écart qui sépare son savoir, son savoir-faire et son savoir-être actuels de ce qu'ils devraient être. Des objectifs à atteindre émergent ainsi. Ces objectifs, qu'un adulte peut s'efforcer de poursuivre de façon autonome, font éventuellement l'objet d'un contrat pédagogique.
- C'est aussi avec celui qui se forme que l'on fera le point périodiquement sur la façon dont ce contrat est honoré, que l'on examinera éventuellement pourquoi il ne l'est pas et que l'on s'accordera sur les mesures à prendre pour redresser la situation.

### *2. Des professeurs de diverses disciplines*

Avant de se préparer à sa nouvelle fonction, le futur formateur de formateurs a normalement déjà étudié la psychologie ou la pédagogie ou, encore, une autre discipline.

Quelle que soit cette discipline, il importe qu'il la maîtrise bien et donc qu'il en ait reconnu les principes structurants et les aspects les plus fondamentaux qui seront toujours la préoccupation didactique première du bon enseignant. Ceux qui sont appelés à préparer les formateurs d'enseignants doivent leur apprendre à débusquer les représentations, les théories implicites.

Il importe aussi qu'ils connaissent bien les problèmes que soulève la transposition didactique et en découvrent toute la complexité.

Enfin, à chaque occasion, le formateur de formateurs doit susciter des observations directes et faire pratiquer, expérimenter.

### *3. Les professeurs de pédagogie*

S'adressant à des adultes qui, normalement, auront déjà acquis une expérience de l'enseignement, le formateur de formateurs va souvent devoir travailler au second degré. La spécificité de sa mission réside dans le fait que, comme pour l'élève-maître en formation initiale, tout ce qui est enseigné doit déboucher sur une

pratique, qu'il s'agisse de planifier un enseignement, d'en créer les instruments, de le réaliser ou d'en évaluer les effets.

Ce souci constant de la pratique n'exclut pas la réflexion théorique, mais celle-ci ne peut ici être gratuite, et encore moins se confondre avec de simples croyances ou du suivisme aveugle.

Au "Fais ce que je dis" doit se substituer le "Vois comment je fais, vois comment tu fais. Réfléchissons sur ce qui vient de se passer et agis de nouveau". Il ne s'agit nullement d'un appel à l'imitation servile qui caractérise la mauvaise formation artisanale. L'application dans la pratique doit devenir la pierre de touche de la validité des théories.

Il s'ensuit que tout formateur de formateurs doit posséder une expérience réelle des choses qu'il enseigne et continuer à enrichir cette expérience en prolongeant sa pratique. C'est pourquoi, - on l'a déjà indiqué, - des études de sciences de l'éducation assorties de quelques stages ne suffisent pas à qualifier des formateurs d'enseignants.

*C'est donc une maîtrise ou un doctorat en Sciences de l'éducation - ou leur équivalent - que devront acquérir les formateurs d'enseignants.*

#### *4. La recherche*

Une pratique de la recherche est doublement nécessaire : d'une part, pour continuer à faire progresser le savoir et être à même de comprendre les apports des autres chercheurs et, d'autre part, pour être capable d'insuffler cet esprit aux autres.

#### *5. Le monde extérieur*

Acquérir une expérience humaine générale aussi riche que possible, voir comment les problèmes d'éducation sont résolus dans d'autres pays et dans d'autres cultures, apprendre à connaître comment réfléchissent, travaillent, cherchent d'autres formateurs d'enseignants est indispensable pour éviter les impasses auxquelles les courtes vues conduisent.



## B. LA FORMATION CONTINUEE

En raison de l'importance cruciale de cette formation, la Commission a tenu à lui réserver une place considérable dans ses réflexions.

La profession d'enseignant est d'une telle complexité que, quelles qu'en soient la durée et la nature, la formation initiale est nécessairement incomplète. Et, même si elle était parfaite à un moment donné, le développement toujours accéléré des connaissances la rendrait bientôt lacunaire. Etant l'un des principaux responsables du progrès de ses élèves, l'enseignant a le devoir de toujours progresser lui-même dans son savoir, son savoir-faire et sa personnalité.

*Une formation continuée systématique doit-elle être rendue obligatoire ?* Les partisans d'une liberté totale à cet égard arguent qu'il est vain d'obliger quelqu'un à apprendre contre sa volonté. Il ne paraît pourtant pas possible d'admettre que, pendant une carrière entière, un éducateur puisse refuser de faire la preuve d'efforts de mise à jour systématiques. *La liberté devrait sans doute résider plus dans le choix du moment et de la manière, que dans la possibilité de l'acceptation ou du refus de l'effort nécessaire.*

*L'une des faiblesses majeures de la situation actuelle dans notre Communauté est l'absence presque complète de récompense pour des efforts significatifs de formation continuée.* On en est arrivé au paradoxe que si, par exemple, un instituteur réussit à faire des études universitaires qui le conduisent au titre de docteur, il ne se voit pratiquement accorder ni augmentation salariale, ni promotion assurée. S'il veut trouver une juste récompense des efforts déployés, il ne lui reste qu'à quitter l'école où l'on peut penser qu'il pourrait exceller.

On trouve à l'étranger diverses formules pour résoudre ce problème. Ainsi, aux Etats-Unis, les traitements évoluent selon une double échelle, celle de l'ancienneté et celle du titre universitaire : bachelier, maître, études théoriques de doctorat achevées, titre de docteur acquis au terme de la défense d'une thèse. Tous les titres supérieurs à celui de bachelier universitaire peuvent être conquis par accumulation progressive de points de "crédits" que les enseignants obtiennent, par exemple, en consacrant une partie de leurs vacances ou de leurs autres moments de loisir pour suivre des cours et effectuer des travaux universitaires. Au Grand-Duché de Luxembourg, l'échelle des salaires est également liée au perfectionnement.

D'une façon générale, il apparaît que la formation continuée doit se réaliser par la combinaison d'actions impulsées par les pouvoirs organisateurs et les cadres pédagogiques, à commencer par les inspecteurs, et d'initiatives régionales ou locales émanant en bonne partie des enseignants. Les plaques tournantes des actions locales sont les Centres d'enseignants (qui restent à créer dans notre Communauté).

## Les Centres d'enseignants

Un Centre d'enseignants est à la fois un lieu de rencontre et de travail, et l'expression d'une politique de la formation continuée, politique qui fait des maîtres les propres responsables de leur progrès professionnel. Un tel centre est un noyau intégré d'enseignants du maternel, du primaire et du secondaire, issu de l'association volontaire d'établissements d'une même localité ou de localités proches.

Il a pour but d'élaborer un projet commun de formation et de le promouvoir en se basant sur l'expérience et les informations que possèdent les associés.

Les premiers Centres d'enseignants ont été créés à l'initiative de professeurs qui souhaitaient s'entraider en confrontant leurs expériences personnelles. La formule ayant fait ses preuves, elle a été institutionnalisée dans un nombre croissant de pays. Toujours, les principes du volontarisme et de l'initiative partant de la base est respecté.

La clé du succès réside manifestement dans la recherche spontanée de réponses à des questions que les enseignants se posent effectivement et à la mise en commun de ce que chacun pense qu'il est capable de faire le mieux.

Petit à petit, les objectifs se sont précisés. Les Centres d'enseignants entendent contribuer à l'actualisation pédagogique et scientifique de leurs adhérents, au développement d'activités d'innovation et de recherche pédagogique appliquée, à la diffusion des résultats de la recherche, à la réflexion sur les pratiques pédagogiques, à l'adaptation des contenus et des composantes des plans d'études nationaux ou régionaux aux réalités éducatives locales, à résoudre les problèmes détectés dans les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Des activités variables permettent de poursuivre ces objectifs : cours du type universitaire, conférences, leçons de démonstration, groupes d'études, échanges informels d'idées et de savoir-faire, ateliers, etc.

Certains centres organisent un service d'urgences que les enseignants peuvent à tout moment consulter par téléphone lorsqu'ils se trouvent dans une situation qu'ils ne maîtrisent pas.

Le personnel des Centres d'enseignants est, en partie, volontaire. Des étudiants avancés dans l'étude des sciences de l'éducation apportent souvent leur concours, de même d'ailleurs que des parents d'élèves.

Les Centres d'enseignants peuvent être installés dans une grande variété de locaux, selon les circonstances : écoles, universités, complexes de bureaux, musées, centres culturels, voire dans des bus ou des caravanes qui permettent un service itinérant.

Des Centres d'enseignants peuvent se constituer en réseau, ce qui accroît évidemment les possibilités d'action.

Quant au financement, il est assuré par une ou plusieurs des sources suivantes : pouvoirs centraux, régionaux, locaux; contributions privées; cotisations des membres, ...

## La formation à distance

En supposant que l'on dispose de moyens financiers illimités, - ce qui ne sera jamais le cas, même si la situation actuelle changeait radicalement, - il n'est pas possible de réaliser des actions de formation "face à face" qui touchent simultanément les dizaines de milliers d'enseignants concernés.

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication permettent de réaliser des formations à distance de plus en plus sophistiquées. Dans les cas les plus favorables, on en arrive à des modalités interactives, telles que les téléconférences.

## Récompenser les efforts de formation continuée

### 1. Une partie obligatoire

L'obligation d'une formation continuée pendant la totalité de la carrière devrait figurer dans l'acte de nomination des enseignants.

Un minimum d'exigences doit donc être précisé, par exemple, l'acquisition à intervalles définis, d'un certain nombre d'unités de valeur attestant l'effort accompli. Pour rendre valorisables une aussi grande variété que possible de modalités de formation continuée, des mécanismes d'accréditation doivent être prévus.



Le non-respect de l'obligation de formation continuée devrait entraîner des sanctions, puisqu'il constituerait une violation de contrat. On peut penser que, dans un premier temps au moins, la gamme des sanctions prévues dans les statuts pourrait être utilisée.

## 2. Une formation volontaire

Tout effort volontaire dépassant significativement la partie obligatoire devrait être sanctionné par une récompense. De quelle nature ? Les deux aspects les plus évidents sont :

- L'augmentation du traitement selon un barème à déterminer.
- Les promotions.

L'ampleur des efforts de formation continuée devrait donc être un facteur important dans les dossiers de promotion : postes de direction, d'inspection, de formateurs de formateurs, de maîtres de stages, etc.

## UN PROBLEME PARTICULIER : LA PREMIERE PRISE DE FONCTION

On distingue de plus en plus souvent le soutien apporté lors de la première période de prise de fonction et la formation continuée.

Il importe peu de savoir si ce premier soutien relève de la formation initiale ou de la formation continuée. L'important est d'aider, autant que de besoin, le débutant à parcourir, dans les meilleures conditions, cette étape difficile, voire décisive.

Le maître livré à lui-même quand il assume pour la première fois la responsabilité d'un enseignement rencontre maintes difficultés : interprétation et adaptation du programme officiel, planification du travail, poids de la préparation des leçons, nécessité de s'affirmer face à des classes qui, même si elles ne sont pas hostiles, guettent les réactions du débutant, attitude à prendre vis-à-vis des parents, prise de conscience d'ignorances et d'imprécisions dans la matière à enseigner, dans la méthodologie et la psychologie, attitude à prendre en cas d'indiscipline, ...

L'accueil réservé par les collègues bien installés est important aussi et, même s'il est sympathique, il n'en reste pas moins que le "nouveau" se sent observé, jugé. Si l'accueil est froid, voire hostile, la situation n'en est que plus difficile à vivre.

Planent également comme une menace les visites du directeur et de l'inspecteur. Quant aux parents, il leur arrive aussi de s'ériger en censeurs agressifs.

A ces difficultés inhérentes à la profession peut s'ajouter le dépaysement lorsque le jeune enseignant vient travailler ou même habiter dans un environnement humain et physique qu'il ne connaît pas.

Enfin, à tous ces facteurs d'insécurité s'ajoute la crainte d'une perte d'emploi qui pourrait sanctionner des prestations jugées insatisfaisantes.

De diverses enquêtes, il ressort que les difficultés le plus souvent rencontrées sont, dans l'ordre :

- Selon le débutant :

- . la mauvaise connaissance de ce que les élèves ont déjà appris;
- . les cas d'indiscipline;
- . l'ignorance de techniques d'enseignement appropriées.

- Selon les chefs d'établissement :

- . la discipline;
- . le manque d'organisation;
- . une préparation insuffisante à un enseignement s'adressant à une population hétérogène;
- . un manque de connaissance des acquis antérieurs des élèves;
- . une connaissance insuffisante des techniques d'enseignement.

Les modalités de formation suivantes peuvent être envisagées pour cette première période de la vie professionnelle :

- Soutien informel par les collègues et le chef d'établissement;
- Visites périodiques par les professeurs qui ont assuré la formation initiale;
- Recours aux Centres d'enseignants là où ils existent;
- Encadrement systématique permanent par des conseillers ou mentors. Ceux-ci peuvent être des enseignants expérimentés déchargés du tout ou d'une partie de leur fonction pour encadrer un certain nombre de débutants, en général de sept à dix. Ces conseillers observent le travail, en discutent avec le nouveau maître, se substituent parfois à lui pour montrer des façons de faire. Ils rédigent périodiquement

des rapports qui portent principalement sur la maîtrise de la discipline enseignée, sur la façon d'enseigner et sur les caractéristiques personnelles.

L'expérience accumulée indique que pour que les choses se passent bien, le rôle du mentor ne doit pas être confondu avec celui d'un inspecteur dont l'avis pourrait décider de la carrière du débutant. Si cela se produit, les relations manquent de spontanéité, le jeune maître hésite à prendre des initiatives, se sent parfois obligé de faire des choses auxquelles ils ne croit pas et, plus généralement, n'ose pas se confier pleinement à celui en qui il voit un juge et non un collègue avisé, bienveillant et compréhensif.

- Mise à la disposition des débutants de questionnaires portant sur les difficultés rencontrées. Dans certains cas, il suffit d'indiquer les points qui font problème et de renvoyer le formulaire à un service général qui s'efforce de fournir des éléments de solution : conseils, adresses de collègues ou de services susceptibles d'aider, références ou prêts d'ouvrages appropriés, etc. Dans d'autres cas, un conseiller prend contact avec le jeune maître et convient avec lui d'une ligne de conduite.

## UN PROJET D'ENSEMBLE DE LA FORMATION CONTINUÉE

Exploitant surtout, mais pas uniquement, l'expérience acquise dans divers pays de la Communauté européenne, spécialement en Grande-Bretagne, un projet de loi portugais actuellement en voie d'adoption a valeur exemplaire.

Même si elle n'a malheureusement pas la possibilité de réaliser immédiatement un tel projet dans son ensemble, la Communauté française pourrait au moins l'adopter ou en formuler un autre aussi complet, en sachant qu'il s'agit d'un objectif dont la réalisation ne pourra se faire que très progressivement. On tracerait ainsi une perspective à long terme dans laquelle toute action, si modeste soit-elle, devrait s'inscrire. Voici, schématisé, l'essentiel d'un tel projet du projet.

### Principes fondamentaux

- La formation continuée actualise et complète idéalement de façon permanente la formation initiale.
- Elle s'opère en relation avec l'activité professionnelle.



- Elle est centrée sur les processus d'enseignement et d'apprentissage.
- Elle se fonde sur l'interaction entre la théorie et la pratique.
- Elle est, autant que possible, interdisciplinaire.
- Elle répond à des besoins éprouvés réellement par ceux qui se forment.
- Elle est essentiellement active.
- Elle valorise les savoirs pratiques acquis.
- Elle favorise l'autonomie du formateur.

## Objectifs

- Actualiser les connaissances et en faire acquérir de nouvelles.
- Assurer le développement de la compétence professionnelle.
- Ouvrir des possibilités de promotion ou de mobilité professionnelle.
- Permettre des reconversions.
- Permettre des spécialisations.
- Préparer à des fonctions particulières dans le système éducatif.

## Champ de la formation

Il couvre les aspects pédagogiques théoriques et pratiques, socio-culturel, scientifique, technologique.

## Modalités de la formation continuée

L'initiative des actions de formation est prise par des individus, des écoles, des inspecteurs, des Centres d'enseignants, des institutions d'enseignement supérieur, des organismes centraux ou régionaux

créés par des pouvoirs organisateurs, des organismes centraux ou régionaux créés par d'autres départements ou ministères, des associations culturelles, professionnelles, scientifiques.

**Sont valorisés :** les formations acquises pendant des congés sabbatiques, les formations acquises pendant des activités de formation continuée d'une durée annuelle de 6 à 10 jours, les cours postgradués (maîtrise, doctorat,...), les diplômes d'études supérieures de spécialisation, les certificats de spécialisation.

**Types d'activités :** Ils sont multiples : cours ou modules de formation, séminaires, stages de spécialisation, études et recherches, actions pédagogiques, conférences, débats, expositions,...

**Formateurs :** professeurs des universités ou d'autres formes d'enseignement supérieur long, enseignants qui, dans leurs écoles, exercent des fonctions d'orientation et de formation pédagogique, personnels qualifiés des services centraux, régionaux ou locaux de l'Education, agents extérieurs au système éducatif, compétents dans des domaines qui intéressent la formation des enseignants.

## Evaluation et accréditation

Toute action de formation continuée, qu'elle soit d'initiative individuelle, d'un groupe ou d'une entité extérieurs à une institution d'enseignement supérieur, ne pourra conduire à l'attribution de crédits qu'après approbation d'un plan de travail et acceptation par les instituts supérieurs chargés de la formation des enseignants. Cette approbation doit être ratifiée par le Ministre de l'Education.

## Organisation de la formation continuée

Interviennent dans le système de formation continuée :

### 1. *Au niveau de la Communauté*

Un organe central du Ministère de l'Education est compétent pour la coordination globale du système de formation continuée (conception et élaboration de systèmes et de plans de formation, définition des priorités, diffusion d'informations) et pour l'organisation et le financement d'une université ouverte qui conçoit, produit, diffuse des unités de formation à distance, compte tenu des nécessités et des priorités.

## 2. *Au niveau régional ou subrégional*

- 2.1. Les directions régionales ou subrégionales de l'éducation dont dépendent les Centres d'enseignants et les groupes de formation constitués dans les établissements assument : la coordination du fonctionnement de la formation continuée, l'analyse des besoins, la mise à disposition des ressources permettant de concrétiser les plans de formation .
- 2.2. Les institutions d'enseignement supérieur responsables de la formation initiale des enseignants :
  - élaborent et exécutent des plans de formation continuée, compte tenu des priorités communautaires et des plans proposés par les Centres d'enseignants et les écoles qui se trouvent dans leur zone d'influence;
  - apportent un soutien scientifique et technique aux Centres d'enseignants et aux écoles de leur ressort;
  - collaborent à l'élaboration et à l'exécution des plans de formation continuée;
  - lancent des activités de recherche et de développement, et diffusent les résultats, tout en collaborant avec les Centres d'enseignants et les écoles.

## 3. *Au niveau local*

- 3.1. Les établissements font l'inventaire des besoins et des ressources, élaborent un projet de formation, sollicitent les moyens nécessaires auprès des institutions d'enseignement supérieur et des Centres d'enseignants, organisent l'accès à des formations centrées sur l'école, participent activement aux activités du Centre d'enseignants auquel elles sont associées, chargent certains de leurs enseignants de tâches de formation, et/ou de coordination pédagogiques.
- 3.2. Les Centres d'enseignants participent à l'évaluation des besoins et recherchent les solutions nécessaires, conçoivent, organisent et réalisent le plan annuel de formation du centre, compte tenu des priorités communautaires, du projet éducatif des écoles associées, et des formations proposées par les institutions d'enseignement supérieur.

Ils participent à l'expérimentation des innovations pédagogiques, négocient des accords avec les instituts d'enseignement supérieur, soutiennent la formation initiale des enseignants et leur professionalisation en coopération avec les instituts supérieurs et les écoles, gèrent les ressources humaines et matérielles qui leur sont attribuées, approuvent et publient les plans d'action du Centre et de participation des écoles associées.



## Rôle des IESP actuels dans la formation continuée

Compte tenu du grand nombre d'enseignants dont la formation doit continuer et de l'impérieuse nécessité de réaliser une partie importante de cette formation dans l'environnement proche, les IESP pourraient, en même temps que les Universités, jouer un rôle important comme centres d'enseignants, y compris comme centres de documentation.

Par ailleurs, la Commission estime unanimement que les IESP pourraient jouer un rôle important dans la réalisation de certaines recherches, principalement celles du type opérationnel ou impliqué, qui réuniraient de nombreux enseignants.

## II. PROPOSITION DE REFORME

Deux conceptions d'une période transitoire ont, en un premier temps, été retenues : soit une *synergie évolutive Universités-IESP* (évolutive parce qu'elle implique une absorption progressive des IESP par les universités), soit une *jonction durable*, où les études de tous les futurs enseignants commenceraient par une candidature universitaire et où la synergie avec les IESP n'interviendrait qu'au niveau des licences.

Des considérations de deux ordres ont conduit à une troisième et unique solution. D'une part, un contact important avec les réalités du terrain scolaire a semblé souhaitable dès les candidatures, ce qui appelle dès le départ une coopération des IESP. D'autre part, il a paru désirable et bénéfique que les candidatures constituent un véritable tronc commun dans la formation de tous les enseignants qui s'orientent vers les trois premiers groupes d'âges (les "fondamentalistes"). La mobilité professionnelle tant souhaitée n'en serait que plus aisée.

La proposition unique suivante a donc finalement été retenue.

### L'adoption généralisée du système d'unités de valeur capitalisables

Selon la tendance actuelle, la Commission propose l'adoption du système d'unités capitalisables. Il présente en particulier les avantages suivants :

1. Grande souplesse curriculaire.
2. Perméabilité entre différentes institutions de formation.
3. Facilitation des réorientations.
4. Comme ce système serait aussi appliqué à la formation continuée, une mobilité professionnelle, dont l'absence actuelle est souvent déplorée, est facilitée.

### Une prolongation des études

La plupart des associations d'enseignants estiment que la durée des études des institutrices maternelles, des instituteurs et des régents devrait être portée à quatre ans. De fait, dans la plupart des pays, quatre à cinq ans d'études sont la norme.

Il semble indiqué de prolonger immédiatement les études à quatre ans. Les deux premières années constitueraient un tronc commun valable pour ces catégories d'enseignants; une spécialisation interviendrait au cours des deux années restantes. L'équivalent d'une cinquième année pourrait être acquis progressivement après l'entrée en fonction. La durée des études des professeurs de l'enseignement fondamental serait ainsi la même que celle des professeurs de l'enseignement secondaire, ce qui permettrait notamment d'éviter la renaissance de deux catégories hiérarchisées d'enseignants.

## Les candidatures

### *Justification*

Il est généralement admis et souhaité que des études supérieures commencent par une formation générale. Il est capital que des futurs éducateurs s'informent des immenses problèmes philosophiques, éthiques, scientifiques, sociaux, culturels, politiques .. que pose notre société en mutation, qu'ils réfléchissent de façon critique à leur sujet, et identifient parmi les expériences du passé celles qui peuvent suggérer des hypothèses de solution aux problèmes actuels.

Une première information et une réflexion critique doivent aussi porter sur les options professionnelles qui sont en train de se prendre.

Enfin, l'acquisition de certaines connaissances qui, bien que fondamentales, sont déjà orientées vers la spécialisation envisagée, peut aussi être réalisée à ce moment.

Ceci correspond ou devrait correspondre à l'esprit des candidatures universitaires.

### *Concrètement*

Des candidatures universitaires seraient communes aux élèves-maîtres se destinant à l'enseignement fondamental. Pour le groupe allant de la 2<sup>e</sup> année à la fin du secondaire, on conserverait les candidatures actuelles, repensées dans le sens évoqué plus haut; une année entière serait consacrée à la préparation à l'agrégation.

L'économie générale du programme des deux années de candidature communes aux "fondamentalistes" pourrait être conçue selon le schéma suivant. Les chiffres mentionnés ne correspondent pas à une proposition figée, mais correspondent à des ordres de grandeur.



La Commission estime à une cinquantaine le nombre d'unités de valeur qui devraient être acquises en deux ans (une U.V. = 30 h)<sup>1</sup>.

*La répartition suivante est donnée à titre purement exemplatif.*

- 24 U.V. apportées soit par des cours dans des disciplines fondatrices de la pédagogie (biologie, philosophie, sociologie, ...), soit par des cours de base en psychologie et en sciences de l'éducation.

- 9 U.V. apportées par des cours généraux.

- 15 U.V. dont les Universités et les IESP assumeraient conjointement la responsabilité et qui seraient consacrées à des observations, des études et des premières interventions sur le terrain éducatif. Cet ensemble d'U.V. serait réparti de façon à diversifier largement les contacts avec le terrain.

Dès les candidatures, ces contacts et la pratique occuperaient une place vraiment importante, car aux U.V. spécifiquement prévues à cet effet, il faut ajouter plusieurs U.V. de travaux pratiques à prendre dans le bloc d'U.V. affectées aux cours de base évoqués ci-dessus.

C'est délibérément que la Commission n'a pas précisé l'intitulé des cours et des travaux, ce qui équivaldrait à rédiger un programme. Or l'élaboration d'une telle proposition ne peut se faire qu'en consultation avec des groupes de spécialistes des différents types d'enseignement.

## Les licences

En fonction de ce qui précède, deux orientations principales sont proposées; elles correspondent respectivement aux groupes des enseignants préparés pour :

- l'école maternelle et les 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années primaires;
- de la 3<sup>e</sup> année primaire à la 1<sup>re</sup> année du secondaire.

Comme prévu, une mobilité entre ces différents types d'enseignants serait permise par des études complémentaires correspondant à un nombre déterminé d'U.V. dont la nature serait chaque fois précisée par un Comité des Etudes.

---

<sup>1</sup> Le total horaire des cours d'une année scolaire (32 semaines de 30 heures de cours) est de 960 heures, ce qui correspond à 32 U.V. Quarante-huit unités de valeur, réparties sur deux ans, donnent donc un horaire de 22 heures et demie par semaine.

Quelle que soit l'orientation choisie, l'étudiant devrait acquérir 50 unités de valeur de 30 heures (travaux pratiques et stages compris).<sup>1</sup>

*La ventilation suivante de cet ensemble d'unités de valeurs est aussi proposée à titre exemplatif.*

Treize pourraient être communes aux deux orientations. A la plupart des cours doivent correspondre des U.V. relatives à des travaux pratiques. Ainsi est assuré le va-et-vient entre la théorie et la pratique. Différents travaux pratiques pourraient être éventuellement combinés pour offrir aux étudiants de longues périodes de travail pluridisciplinaire sur le terrain.

Pour les deux premières orientations, un cours ou des séminaires interdisciplinaires "d'intégration" seraient organisés. Ils auraient pour objectif de dégager les relations entre les divers enseignements et entre ceux-ci et les expériences de terrain. Le ou les titulaires de ces activités d'intégration assumeraient aussi la responsabilité de l'organisation et de l'évaluation d'un stage de longue durée.

Quelle que soit leur option générale, les étudiants seraient tenus d'acquérir 15 U.V. de cours disciplinaires communs aux deux orientations et 22 U.V. de cours spécifiques à l'option prise. Ces 22 U.V. consisteraient, pour l'essentiel, en cours de didactique et en stages. La synergie entre IESP et Facultés de Psychologie et des Sciences de l'Education devrait s'opérer à ce niveau. C'est pourquoi il apparaît souhaitable qu'une partie de ces U.V. soit organisée sous la responsabilité de ces Facultés (par exemple, un tiers) et une autre par les IESP (par exemple, deux tiers).

La mission des enseignants qui travaillent à la charnière de l'enseignement fondamental et du secondaire porte à la fois sur l'apprentissage des habiletés de base et le début d'un enseignement disciplinaire. Leur formation doit donc concilier ces deux approches. C'est pourquoi la Commission propose que tous les étudiants qui choisissent cette orientation soient tenus d'acquérir, outre les 13 U.V. du tronc commun,

- 7 unités de valeur relatives à l'enseignement des habiletés de base, (lecture, langue maternelle, éveil scientifique, ...)
- 30 unités de valeur correspondant à une spécialisation disciplinaire.

---

<sup>1</sup> Cinquante unités de valeur de trente heures correspondent à un total de mille cinq cents heures à répartir sur deux ans, soit sept cent cinquante heures à répartir sur trente-deux semaines, soit vingt-trois heures/semaine.

Les trente unités de valeur de spécialisation seraient réparties comme suit :

- Quinze seraient consacrées à des cours dans la discipline choisie.
- Quinze seraient consacrées à des cours de didactique de la discipline choisie (cours théoriques et travaux pratiques ou stages).

Idéalement, les cours disciplinaires devraient être suivis à l'université, afin d'éviter une situation où les enseignants du cycle 13-18 acquerraient une spécialisation disciplinaire de niveau universitaire, tandis que les enseignants du cycle précédent ne l'auraient pas formellement. L'unité de la fonction enseignante dont la commission fait un objectif prioritaire, serait ainsi compromise. Toutefois, il n'est pas sûr que les cours disciplinaires dont les enseignants du deuxième cycle ont besoin existent actuellement dans les universités. A défaut, il faudrait les créer. Dans l'hypothèse où la réforme proposée débiterait en septembre 1991, les universités disposeraient de trois ans pour créer ces cours. Dans le cas où elles ne l'auraient pas fait pour la rentrée 1993, ils seraient alors organisés au sein des IESP.

Pour des raisons analogues, les cours disciplinaires destinés aux enseignants de la première orientation devraient également être organisés dans les Facultés des Sciences et de Philosophie et Lettres.

La réforme proposée permettrait probablement de donner dès maintenant un statut universitaire aux nouveaux enseignants, car les IESP s'intégreraient dans une structure universitaire. Au lieu de constituer une entité appelée à disparaître, ils trouveraient ainsi un statut nouveau qui, en bonnes conditions, serait plus ou moins comparable à celui des nouveaux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) français, qui assurent la formation pédagogique et psychologique pendant deux ans au-delà des trois années d'études universitaires générales suivies dans les universités.

## Financement des Universités

La présente proposition représente des charges nouvelles pour les Universités. Ces charges seraient toutefois compensées, au moins en partie, par une augmentation du nombre des étudiants. Il faut aussi tenir compte du fait que certains professeurs des IESP actuels seraient transférés dans les universités qui bénéficieraient ainsi de postes supplémentaires.

---



## Composition de la commission scientifique d'étude de la formation des enseignants

**Le président : Gilbert De Landsheere** - Professeur émérite de l'Université de Liège

---

### Membres de la commission

---

M. Jean-Émile Charlier - Chargé de cours à l'Université Catholique de Louvain et à la FUCAM

Mme Marcelle Chevalier - Directrice de l'Institut d'enseignement supérieur pédagogique de la Communauté française à Namur

M. Marcel Crahay - Chargé de cours à l'Université de Liège

M. Robert De Bal - Conseiller pédagogique du Ministre de l'Education et de la Recherche scientifique de la Communauté française

M. René Delmelle - Inspecteur général de l'Enseignement supérieur

M. Jean Donnay - Professeur aux Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur

M. Jacques Falcinelli - Directeur général des Enseignements de la Province du Hainaut

M. Robert Gohimont - Président du Conseil pédagogique de l'Enseignement de la Communauté française

M. Guy Karnas - Professeur à l'Université Libre de Bruxelles - Président de la Faculté des Sciences psychologiques et pédagogiques

M. Jacques Langlet - Professeur de psychopédagogie à l'Institut d'enseignement supérieur pédagogique de la Communauté française à Tournai

Mme Catherine Moisan - Directeur associé de l'Unité Européenne d'Eurydice (Commission des Communautés Européennes)

M. Jean-Pierre Pourtois - Professeur à l'Université de Mons

---

### Ont assuré le secrétariat des réunions de la commission

Mme Martine Herphelin - Conseiller-adjoint au Ministère de l'Education et de la Recherche scientifique de la Communauté française

Mme Joëlle Piedboeuf - Chargé de mission auprès du Secrétariat général du Ministère de l'Education et de la Recherche scientifique, a collaboré au secrétariat jusqu'en septembre 1989. Des raisons professionnelles l'ont empêchée de poursuivre sa participation. Elle a alors été remplacée par M. J. Maquet, Directeur de l'Ecole normale de Virton.

---