



Agence pour l'Évaluation de
la Qualité de l'Enseignement Supérieur

Évaluation du bachelier Instituteur(-trice) préscolaire
en Communauté française de Belgique

ANALYSE TRANSVERSALE

2010

AEQES

Table des matières

AVANT-PROPOS	5
Historique de l'exercice d'évaluation	7
Composition du comité des experts.....	7
Lieux et dates des visites	8
Transmission des rapports préliminaires, droit de réponse des établissements et publication des rapports finaux de synthèse	8
État des lieux et analyse transversale	9
ETAT DES LIEUX	11
1. CONTEXTE DE L'OFFRE DE FORMATION DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE ...	12
1.1. Les prescrits quant aux compétences que devraient acquérir les élèves des futurs enseignants	14
1.2. L'enjeu : un enseignement préscolaire de qualité pour tous	14
1.3. Les enseignants font la différence	15
1.4. Quel profil pour les enseignants du préscolaire ?	16
1.5. Une formation initiale également balisée par des prescrits	16
1.6. Quelle formation professionnalisante ?	17
2. REGARD SUR LES OBJECTIFS DE FORMATION	18
2.1. Objectifs prescrits, objectifs affichés et objectifs visés	18
2.2. Cohérence interne de la formation	19
2.3. Ingénierie de formation, culturelles professionnelles et qualité du référentiel décrets	20
2.4. Recommandations	21
3. MISE EN ŒUVRE DE LA FORMATION	23
3.1. Les cours, pour acquérir des ressources mobilisables ?	24
3.2. Les stages, pour mobiliser les ressources ?	26
3.3. Les ateliers de formation professionnelle (AFP), un lieu privilégié d'articulation entre théorie et pratique ?	27
3.4. Les activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle, creuset du développement professionnel ?	29
3.5. Le travail de fin d'études (TFE), aboutissement d'une initiation à la recherche ?	30
3.6. Une mobilité internationale, pour s'ouvrir sur le monde ?	31
3.7. Renforcer la connaissance de la pédagogie inclusive pour s'ouvrir à la différence ?	32
3.8. Gérer sa charge de travail, base de l'autonomie ?	33
3.9. Quelques priorités pour une formation d'enseignants du préscolaire	34
4. ACCOMPAGNER DES ÉTUDIANTS VERS LE MÉTIER D'ENSEIGNANT	35
4.1. Les représentations du métier d'enseignant préscolaire	36
4.2. Des stratégies de la réussite à soutenir	37
4.2.1. Encadrement et communication auprès des étudiants	37
4.2.2. Les services d'aide à la réussite	38
4.3. L'insertion professionnelle	39



5. LES RESSOURCES	39
5.1. Les ressources humaines	40
5.1.1. Du recrutement du personnel à son accompagnement à la prise de fonction	40
5.1.2. La formation continuée et le développement professionnel	42
5.1.3. L'organisation et la charge de travail	43
5.2. Les ressources matérielles	43
5.2.1. Les locaux	44
5.2.2. Le matériel pédagogique	44
5.2.3. Le parc informatique	44
5.2.4. Les centres de ressources documentaires	45
5.3. L'adéquation des ressources aux besoins de la formation	45
6. DEUX MISSIONS COMPLÉMENTAIRES : SERVICES À LA COLLECTIVITÉ ET RECHERCHE	45
6.1. Services à la collectivité : des expériences à valoriser et reconnaître	46
6.2. La recherche : des opportunités de partenariats	47
7. LES APPROCHES DE LA GESTION DE LA QUALITÉ	49
7.1. Évaluation et régulation des enseignements	49
7.2. Approches de la gestion de la qualité : facteurs-clefs et bonnes pratiques	50
8. BONNES PRATIQUES MISES EN ÉVIDENCE PAR LES EXPERTS	52
9. ANALYSE FORCES - FAIBLESSES - OPPORTUNITÉS - RISQUES : BILAN SYNTHÉTIQUE	54
10. RECOMMANDATIONS (RÉCAPITULATIF)	56
11. ANNEXES	62
Annexe 1. Perspectives	62
1. Quelques options préalables	62
1.1. Former des professionnels de l'enseignement et de l'apprentissage	62
1.2. Un métier unique	62
1.3. La formation initiale, une étape dans un parcours de vie professionnelle	62
2. Vers une restructuration des études ?	63
3. Quelles formes d'allongement et/ou de maîtrise ?	64
4. Vers un approfondissement en concertation	68
Annexe 2. Carte de Belgique	70
Annexe 3. Liste des treize compétences	71
Annexe 4. Remédiation cognitive et ateliers de résolution de problèmes	71
Annexe 5. Les organisations apprenantes	72
Annexe 6. Les pratiques pédagogiques en contexte d'intégration scolaire	72
NOTE ANALYTIQUE	73

Avant-propos

rédigé par la Cellule exécutive de l'Agence

Historique de l'exercice d'évaluation

L'exercice d'évaluation de la qualité du cursus bachelier Instituteur(-trice) préscolaire en Communauté française a été organisé par l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) et mené conformément aux termes du décret du 22 février 2008¹.

Sur la base de l'année de référence 2008-2009, les différentes Hautes Écoles concernées offrant ce programme d'études ont rédigé un rapport d'autoévaluation selon les informations données par l'Agence au cours des réunions de coordonnateurs et selon les recommandations du « Guide à destination du coordonnateur – Notice méthodologique »².

Les établissements ont transmis leur rapport d'autoévaluation à l'Agence le 1^{er} octobre 2009. Ensuite, les établissements ont rencontré le président des experts lors d'un entretien de contact du 9 au 16 novembre 2009 afin de préparer la visite des experts.

Composition du comité des experts

Lors de sa séance plénière du 7 juillet 2009, l'Agence a choisi parmi les candidats proposés par le Conseil Général des Hautes Écoles (CGHE) et selon les prescrits de l'article 16 du décret 2008, les experts susceptibles de présider le comité des experts. M. Jean-Robert POULIN a accepté la mission et a composé son comité sur la base de la liste établie par l'Agence et en collaboration avec la Cellule exécutive.

1 22 FEVRIER 2008 - Décret portant diverses mesures relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française.

2 AEQES, *Guide à destination du coordonnateur : notice méthodologique*, Bruxelles : AEQES, 2006, 31 p.
Puis : AEQES, *guide à destination du coordonnateur : notice méthodologique*, Bruxelles : AEQES, 2009, 47 p.

Monsieur Jean-Robert POULIN, Docteur en orthopédagogie, Professeur titulaire, associé au Département des Sciences de l'éducation et de psychologie et Professeur invité à l'Universidade Federal do Ceara (Brésil), président du comité des experts

Madame Angeline AUBERT-LOTARSKI, Docteur en Sciences de l'Éducation, chargée de recherche et coordinatrice qualité à la Faculté Polytechnique de Mons et Maître de conférences à l'Université de Strasbourg, expert pair et de l'éducation

Monsieur Luc BRUNET, Docteur en psychologie, professeur titulaire à l'Université de Montréal, expert pair

Madame Sylvie DESIRE, Éducatrice de jeunes enfants (EJE), titulaire d'un Diplôme des Hautes Études des Pratiques Sociales (DHEPS) et d'un master 2 en accompagnement par la recherche-action, expert pair

Monsieur Pol DUPONT, Instituteur, licencié en sciences pédagogiques et docteur en sciences de l'éducation, expert pair

Madame Rolande FILION, Psychopédagogue, chercheuse en psychopédagogie, professeur-superviseur au Cégep de Sainte-Foy (Québec), en techniques d'éducation à l'enfance, expert pair

Madame Marie-Léonie GILLET, Institutrice préscolaire, titulaire d'un graduat en sciences sociales du travail, d'une licence en politique économique et sociale et d'un brevet d'inspectrice de l'enseignement maternel en Communauté française, expert de la profession

Madame Michelle JANSSEN, Institutrice primaire de formation et ex-directrice d'une école communale fondamentale, expert de la profession

Monsieur Léopold PAQUAY, Licencié en psychologie et docteur en sciences de l'éducation, professeur à l'Université catholique de Louvain (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation), expert pair

Il importe de préciser que les experts sont issus de régions et pays différents et n'ont pas de conflits d'intérêt avec les institutions visitées.

Chacun des experts a reçu, outre le rapport d'autoévaluation des établissements, une documentation comprenant le «Guide à destination des membres des comités d'experts – Notice méthodologique», divers décrets, textes légaux et documentation relatifs aux matières visées par l'exercice d'évaluation. Chaque expert a signé un contrat d'expertise avec l'Agence pour la durée de la mission.

Avant d'entamer les visites sur site, l'Agence a réuni le 17 novembre 2009 les experts pour une journée complète de travail (E-day) afin de repréciser le contexte général de l'exercice, son cadre légal, ses objectifs et résultats attendus ainsi que son calendrier. Une présentation du paysage de l'enseignement supérieur en Hautes Écoles en Communauté française a été assurée par M. Jean-Pierre POSTULA, secrétaire au CGHE. Par ailleurs, Mme Dominique LAMOTTE, chargée de mission au Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF), a présenté au comité des experts le dossier intitulé : «La formation des enseignants et leur entrée dans le métier»³.

Les principes déontologiques – notamment la totale confidentialité des délibérations – et les responsabilités des uns et des autres ont également été rappelés. Au cours de cette réunion de travail, une première analyse collégiale des rapports d'autoévaluation a été menée.

Lieux et dates des visites

Les visites dans les établissements concernés se sont déroulées selon le calendrier suivant :

10 et 11 décembre 2009 – **Haute École Libre du Hainaut Occidental** (devenue Haute École Louvain en Hainaut)

14 et 15 décembre 2009 – **Haute École de la Ville de Bruxelles Francisco Ferrer**

17 et 18 décembre 2009 – **Haute École de la Communauté française Charlemagne**

18 et 19 janvier 2010 – **Haute École Galilée**

21 et 22 janvier 2010 – **Haute École de la Communauté française en Hainaut**

25 et 26 janvier 2010 – **Haute École Roi Baudouin** (devenue Haute École Louvain en Hainaut)

1^{er} et 2 février 2010 – **Haute École Blaise Pascal**

4 et 5 février 2010 – **Haute École de la Ville de Liège**

11 et 12 février 2010 – **Haute École Provinciale Mons Borinage Centre** (devenue Haute École provinciale de Hainaut Condorcet)

22 et 23 février 2010 – **Haute École de Namur**

25 et 26 février 2010 – **Haute École Léonard de Vinci**

1^{er} et 2 mars 2010 – **Haute École de Bruxelles**

4 et 5 mars 2010 – **Haute École Charleroi-Europe** (devenue Haute École Louvain en Hainaut)

18 et 19 mars 2010 – **Haute École Libre Mosane**

22 et 23 mars 2010 – **Haute École de la Communauté française Robert Schuman**

25 et 26 mars 2010 – **Haute École Albert Jacquard**

Dans un souci d'équité et d'égalité de traitement, un planning similaire a été proposé aux établissements. Quelle que soit l'entité visitée, chaque groupe de personnes (professeurs, étudiants, etc.) a eu, avec les experts, un temps d'entretien de durée équivalente.

Transmission des rapports préliminaires, droit de réponse des établissements et publication des rapports finaux de synthèse

Chaque visite a donné lieu à la rédaction par le comité des experts d'un rapport préliminaire. L'objectif de ce rapport était de faire, sur la base du rapport d'autoévaluation et à l'issue des observations re-

³ Conseil de l'Éducation et de la Formation, *La formation des enseignants et leur entrée dans le métier, à partir d'un regard sur les 13 compétences requises par décret pour les instituteurs et les régents, dossier d'instruction*, Bruxelles, 2009.

levées lors des visites et des entretiens, un état des lieux des forces et faiblesses de l'entité évaluée et de proposer des recommandations pour l'aider à construire son propre plan d'amélioration. En date du 7 mai 2010, les rapports préliminaires ont été remis aux autorités académiques et au(x) coordonnateur(s) de chaque établissement. Ces derniers ont bénéficié d'un délai de deux semaines calendrier pour faire parvenir aux experts - via la Cellule exécutive de l'Agence - des observations éventuelles. S'il y avait des erreurs factuelles, les corrections ont été apportées. Les observations de fond ont été ajoutées aux rapports des experts pour constituer les rapports finaux de synthèse mis en ligne sur le site www.aeqes.be le 11 juin 2010.

Etat des lieux et analyse transversale

Il a également été demandé au comité des experts de dresser un état des lieux de l'offre de formation du bachelier Instituteur(-trice) préscolaire en Communauté française de Belgique. Cet état des lieux, présenté à partir de la p.11, contient la synthèse globale de la situation du cursus évalué en Communauté française dans le cadre du contexte européen et des défis contemporains, un

relevé de bonnes pratiques et l'identification des opportunités et risques ainsi que la liste des recommandations adressées aux divers partenaires de l'Enseignement supérieur. L'évaluation externe de ce cursus s'est déroulée dans un contexte particulier de discussions préalables à une éventuelle réforme de la formation initiale des enseignants du préscolaire. C'est pourquoi, dans le cadre des recommandations formulées par le comité des experts pour l'amélioration globale de la formation Instituteur(-trice) préscolaire en Communauté française de Belgique, la question des perspectives de réforme s'est posée et a fait, dès lors, l'objet d'un chapitre spécifique.

Au nom du comité des experts, le président M. Jean-Robert POULIN, les experts Mme Angeline AUBERT-LOTARSKI et M. Léopold PAQUAY ont présenté cet état des lieux, le mardi 9 novembre 2010 : d'abord, aux établissements évalués, et ensuite, aux membres du Comité de gestion de l'AEQES. Chaque présentation a donné lieu à un temps de questions-réponses.

Le Comité de gestion a rédigé une note analytique (voir p. 73). L'analyse transversale est adressée au Ministre de l'enseignement supérieur, au CGHE et à tous les établissements évalués. Elle est également téléchargeable sur le site de l'Agence www.aeqes.be.

Etat des Lieux

rédigé par le comité des experts

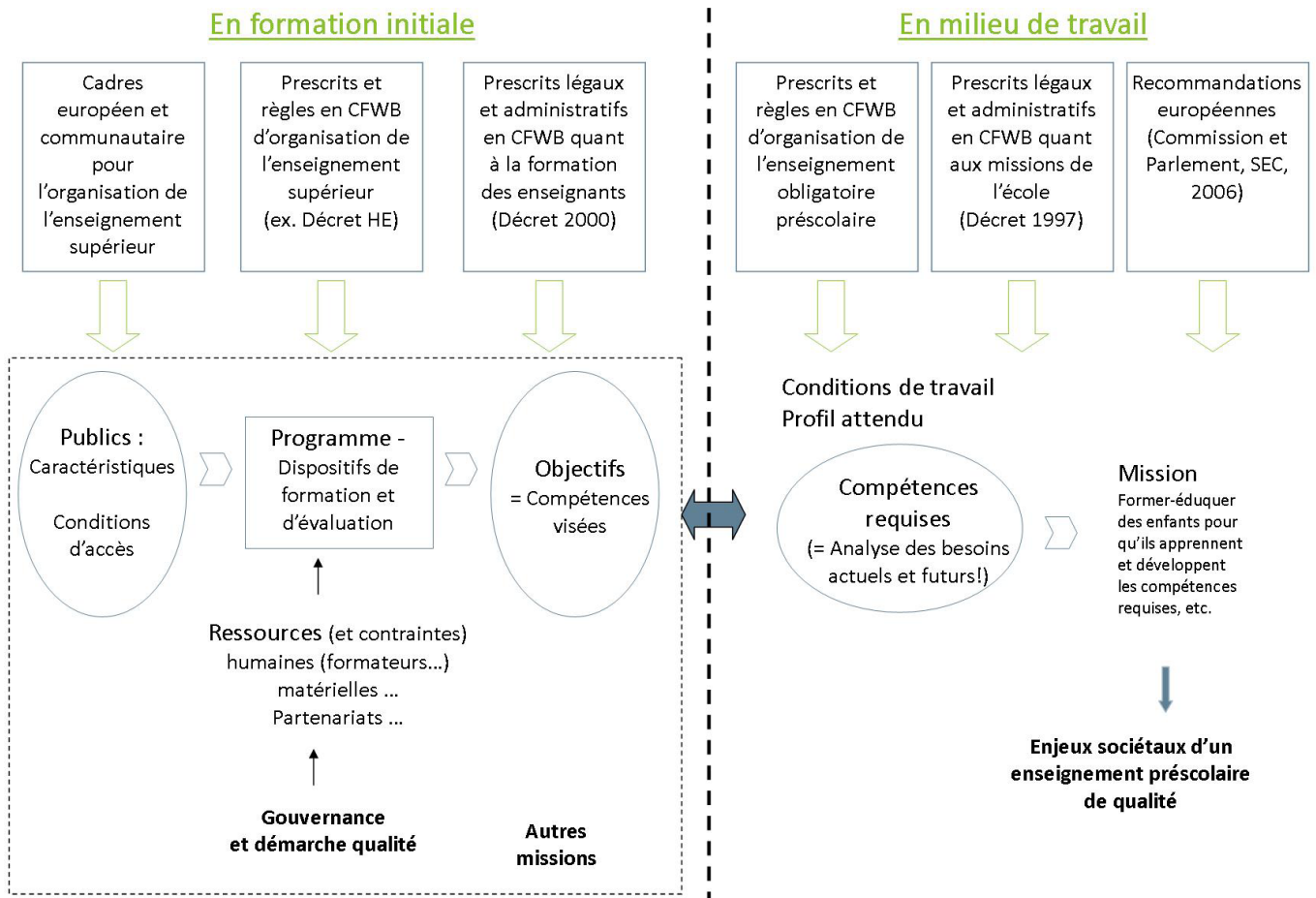
1. Contexte de l'offre de formation dans le domaine de l'enseignement préscolaire

Le bachelier Instituteur(-trice) préscolaire est clairement professionnalisant : il prépare au métier d'enseignant dans l'enseignement préscolaire. Le comité des experts a jugé bon de situer ses analyses au regard des exigences de l'exercice du métier, non seulement dans l'immédiat mais également dans les années futures. Ce qui implique de s'interroger sur les exigences du métier réel des enseignants du préscolaire et sur ses évolutions, tout particulièrement sur les missions qu'il doit remplir, et d'inscrire cette réflexion en référence aux enjeux sociétaux d'un enseignement préscolaire de qualité.

Le comité des experts a dès lors pris connaissance d'un certain nombre de travaux de synthèse sur ces diverses questions, tout particulièrement du dossier d'instruction de l'avis n°103 du Conseil de l'éducation et de la formation (CEF) ; il a porté spécialement son attention sur les nombreux prescrits qui balisent le travail en milieu scolaire, mais également sur les prescrits qui orientent l'organisation en Haute École des programmes de bachelier Instituteur(-trice) préscolaire.

Un schéma structurant (cf. page suivante) aide à distinguer et à articuler ces différents prescrits et enjeux dans une perspective systémique. Il apparaîtra ainsi que l'enjeu majeur d'une amélioration de la qualité de la formation initiale des enseignants est une école préscolaire de qualité pour tous les enfants, avec comme conséquence des bénéfices sociétaux considérables. C'est par cette question centrale que le comité des experts souhaite commencer. Il formulera d'abord les compétences que devraient développer des enfants à l'école préscolaire ; après une analyse des enjeux d'un enseignement de qualité, il esquissera le profil souhaitable des enseignants du préscolaire et pourra ainsi mettre en perspective le référentiel de compétences du décret 2000 qui définit les objectifs de formation assignés aux programmes de formation initiale des enseignants.

Les prescrits et enjeux qui orientent l'organisation en Haute École des programmes de bachelier Instituteur(-trice) préscolaire et ceux qui balisent le travail en milieu scolaire : perspective systémique



1.1. Les prescrits quant aux compétences que devraient acquérir les élèves des futurs enseignants

A l'article 6 du décret «Missions de l'école»⁴, le législateur de la Communauté française de Belgique a fixé quatre objectifs généraux :

- promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- assurer à tous les élèves des chances d'émancipation sociale.

Et, dans l'article 12 du même décret, il statue «L'enseignement maternel poursuit tous les objectifs généraux fixés à l'article 6 et vise particulièrement à :

- développer la prise de conscience par l'enfant de ses potentialités propres et favoriser, à travers des activités créatrices, l'expression de soi ;
- développer la socialisation ;
- développer des apprentissages cognitifs, sociaux, affectifs et psychomoteurs ;
- déceler les difficultés et les handicaps des enfants et leur apporter les remédiations nécessaires.»

Ces intentions d'amener chaque enfant à développer des compétences personnelles, sociales et citoyennes rejoignent les priorités définies par diverses instances européennes.

4 24 juillet 1997 - Décret du Gouvernement de la Communauté française définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

Ainsi le Conseil et le Parlement européen⁵ ont-ils recommandé le développement de 8 compétences clés tout au long de la scolarité, dès l'école préscolaire :

- 1 Communication dans la langue maternelle
- 2 Communication dans la langue étrangère
- 3 Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologie
- 4 Culture numérique
- 5 Apprendre à apprendre
- 6 Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques
- 7 Esprit d'entreprendre
- 8 Sensibilité culturelle

De telles intentions pourraient paraître des vœux pieux. Pourtant un tel cadre européen définit des axes d'une formation de base de tous les citoyens européens et précise ainsi les priorités que doivent et devront viser les enseignants et futurs enseignants. Ils auront ainsi à former leurs élèves à des compétences qui transcendent les « matières » qu'ils enseigneront. Les enjeux en fait sont très importants.

1.2. L'enjeu : un enseignement préscolaire de qualité pour tous

L'enjeu n'est évidemment pas que les écoles se soumettent à ces prescrits par conformisme. Les responsables politiques de la Communauté française de Belgique et de l'Union européenne ont bien compris la nécessité d'écoles préscolaires qui visent à ce que tous les enfants, quel que soit leur milieu d'origine, puissent bénéficier d'un enseignement et d'une éducation de qualité.

Bon nombre d'études, tant dans le monde francophone que dans le monde anglo-saxon, montrent l'importance de développer au mieux chez les enfants en phase préscolaire la maîtrise de la lan-

5 13425/05 mau : Dossier interinstitutionnel : 2005/0221(COD) 13425/05 EDUC 159 SOC 394, CODEC 901 Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

gue maternelle et de la langue d'enseignement, l'importance capitale de la formation des structures cognitives, socio-affectives, motrices... des jeunes enfants, non seulement pour assurer ultérieurement la réussite des apprentissages à l'école primaire, mais pour que tous acquièrent les bases des règles de vie sociale dans une société démocratique. Ainsi, par exemple, des études rigoureuses ont montré que les comportements délinquants et violents chez un adolescent ou un jeune adulte peuvent être corrélés avec un taux important de conduites d'agression chronique dès l'âge de 2-3 ans. Mais la «prédiction» peut être contrecarrée. A cette période, un travail d'éducation sociale (en famille et en classe maternelle) peut avoir un effet particulièrement positif pour socialiser ces enfants. À défaut de telles interventions, par la suite, les enfants qui n'ont pas réussi à apprendre des alternatives socialement acceptables à l'agression physique sont rejetés par les autres enfants et par l'adulte, ce qui entraîne une escalade dans l'exclusion et la violence⁶.

Vu ces enjeux sociétaux, dans une perspective d'équité, des écoles préscolaires de qualité devraient viser à ce que tous les enfants, quel que soit leur milieu d'origine, puissent bénéficier d'un enseignement et d'une éducation de qualité et que, dans une perspective préventive et développementale, ils puissent tous acquérir les outils d'autorégulation cognitive, émotionnelle et sociale indispensables pour la suite de la scolarité et pour l'ensemble de l'existence.

Sur la base de tels travaux, la commission européenne a déclaré en 2006 que, dans une visée d'efficacité et d'équité des systèmes européens d'éducation et de formation, «l'enseignement préscolaire a le taux de retour le plus élevé de tout le continuum d'apprentissage tout au long de la vie, en particulier chez les personnes les plus

défavorisées, et que les résultats de cet investissement s'accroissent au fil du temps. Un manque d'investissement dans l'apprentissage précoce débouche sur la nécessité de prendre des mesures correctives nettement plus onéreuses à des étapes ultérieures de la vie, ce qui est moins efficace sur le plan des coûts et peut entraîner des dépenses accrues liées à la criminalité, à la santé, au chômage et à d'autres politiques sociales».

Mais quels sont les facteurs qui vont assurer cette efficacité ?

1.3. Les enseignants font la différence

De nombreux travaux scientifiques mettent en évidence que les facteurs qui déterminent l'efficacité de l'enseignement sont multiples. L'on sait par exemple que l'origine socio-économique constitue un déterminant important et que les enfants de milieux socio-culturellement défavorisés ont statistiquement moins de chances de réussir que les enfants de milieux favorisés.

Mais, tous ces travaux sur les conditions d'efficacité et d'équité mettent en évidence que la variable «enseignant» fait la différence. C'est la qualité des interventions des enseignants qui est de loin le facteur le plus déterminant⁷. Ils montrent également que des interventions de qualité, surtout dans le cadre d'équipes éducatives dynamiques, peuvent faire mentir les prédictions qui seraient basées sur le critère de l'origine sociale. Autrement dit, la qualité des pratiques d'enseignement est le vecteur majeur non seulement d'une école plus efficace, mais surtout d'une école plus équitable.

Dès lors, du point de vue des responsables du système éducatif, «pour améliorer les acquis des élèves, il faut travailler sur la qualité de l'enseignant qui est l'unique principale variable scolaire qui influe sur les résultats des élèves» (OCDE, 2005)⁸.

6 Kratzer, L. et Hodgins, S., *Adult outcome of child conduct problems: A cohort study*, in *Journal of Abnormal Child Psychology*, n°25, 1997, p. 65-81.

Roskam, I., Meunier, J-C., Stievenart, M. et Van de Moortele, G. (in press), *Linking children's personal characteristics, externalizing behavior and relationships in family and social environments: Some developmental cascades*, in Columbus, F. (Ed), *Psychology of relationships*, New York : Novascience edition, 2009, p. 173-202.

Tremblay, R., *Prévenir la violence dès la petite enfance*, Paris : Odile Jacob, 2008.

7 Un récent ouvrage de synthèse est très éclairant à cet égard : Hattie, J., *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relative to achievement*, London et New York : Routledge, 2009.

8 www.oecd.org/edu/teacherpolicy (consulté le 26 octobre 2010).

1.4. Quel profil pour les enseignants du préscolaire ?

Compte tenu de ces enjeux, le comité des experts s'est posé la question : «De quels types d'enseignant avons-nous et aurons-nous besoin en Communauté française de Belgique ?».

Si la mission des enseignants du préscolaire est de former-éduquer les enfants pour qu'ils apprennent et développent les compétences requises, ils doivent eux-mêmes maîtriser ces compétences. Les enseignants devraient donc avoir une maîtrise très assurée et réfléchie de la langue d'enseignement, ainsi que des processus cognitifs, socio-affectifs et psychomoteurs qu'ils auront à développer chez les enfants.

Pour qu'ils développent des compétences d'enseignants-éducateurs de jeunes enfants, un référentiel métier devrait être établi.

Certes, pourrait-on reprendre les options de l'OCDE : tous les enseignants devraient avoir des aptitudes «à transmettre des idées de façon claire et convaincante, à créer un environnement pédagogique efficace pour différents types d'élèves, à favoriser l'instauration de liens enrichissants entre l'enseignant et les élèves, à faire preuve d'enthousiasme et d'imagination et à travailler efficacement avec les collègues et les parents,...» (extrait OCDE – 2005).

Mais ces qualités risquent de ne pas suffire : compte tenu entre autres des exigences accrues de la société vis-à-vis de l'école, le métier d'enseignant devient de plus en plus complexe et nécessite des compétences de haut niveau pour faire face aux défis rencontrés. De l'avis du comité des experts, on a besoin de plus en plus d'enseignants professionnels maîtrisant certes les gestes du métier mais surtout pouvant analyser les situations à l'aide d'outils conceptuels de façon à construire des solutions nouvelles et adaptées. Le comité des experts reviendra ultérieurement sur ces perspectives.

Pour éviter dans ce cadre des discours uniquement normatifs, le comité des experts préconise que soit défini ce «référentiel métier» basé non seulement sur ce que font aujourd'hui les enseignants du préscolaire mais également sur ce qu'il serait

souhaitable qu'ils puissent faire pour assurer les nouvelles missions assignées à l'école préscolaire, compte tenu des enjeux sociétaux particulièrement importants (**Recommandation 1**). Voici un exemple de compétence professionnelle souhaitable. On sait que l'enseignement préscolaire installe chez les enfants les bases développementales, cognitives, émotionnelles, sociales, langagières et culturelles des apprentissages et du développement ultérieur. Pour éviter que les difficultés diverses des enfants ne s'enkystent dans des structures plus profondes et plus stables, et ne perturbent leur parcours scolaire et social et plus tard leur parcours d'adulte, il est important que les enseignants du préscolaire puissent :

- utiliser les outils permettant de déceler précocement les difficultés ;
- repérer le niveau de développement à travers des activités quotidiennes ;
- maîtriser minimalement les concepts relatifs au développement et à ses perturbations de façon à pouvoir interagir efficacement avec les professionnels de la remédiation ;
- sélectionner les activités ludiques adaptées au niveau de développement et favorisant celui-ci, etc.

Une telle démarche est celle d'un professionnel qui fonde ses analyses et son action sur des connaissances scientifiques et pertinentes.

1.5. Une formation initiale également balisée par des prescrits

Le contexte institutionnel des programmes de formation des bacheliers Instituteur(-trice) préscolaire est également marqué par des prescrits légaux et administratifs de diverses sources, ainsi qu'il apparaît dans le schéma ci-avant :

- 1 Le décret 2000 sur la formation initiale des instituteurs et des régents a fixé la finalité : former des professionnels réflexifs. Ce décret précise les objectifs généraux, à savoir un référentiel de 13 compétences professionnelles (cf. *annexe 2*) et il structure la formation en six axes, chacun de ceux-ci renvoyant aux divers types d'activités (cours, ateliers, stages...).

- 2 En outre, les institutions de formation initiale des enseignants font partie intégrante de l'Enseignement supérieur. Elles sont soumises aux décrets sur la création des Hautes Écoles⁹ et doivent viser les objectifs généraux de l'enseignement supérieur : formation d'une personne épanouie, ayant des capacités d'insertion socio-professionnelle (employabilité) et de citoyen responsable et critique.
- 3 Enfin, l'organisation générale des études doit également respecter les orientations européennes redéfinies par la CFWB : le décret Bologne et les règles d'organisation des études qui en découlent.

Les objectifs de formation sont à redéfinir en référence aux «Learning outcomes» ou «Acquis d'apprentissage» (Communiqué de Leuven-Louvain-la-Neuve).

Ces divers décrets ont donné lieu à des arrêtés et à des directives administratives qui balisent parfois fortement les modalités d'organisation de la formation. Les experts y reviendront au long du rapport.

Une question plus fondamentale se pose : de quel type de professionnels avons-nous besoin en Communauté française de Belgique ?

1.6. Quelle formation professionnalisante ?

Le concept de «professionnalisation» est ambigu¹⁰. Nombreux sont ceux qui emploient cette expression dans le sens suivant : «rendre la formation plus proche des pratiques professionnelles», dans le but de former des praticiens directement efficaces, maîtrisant les tours de main du métier et le kit de

9 5 août 1995 - Décret du Gouvernement de la Communauté française fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes Écoles.

10 Le concept de *professionnalisation des enseignants* fait l'objet de bien des débats. L'article suivant met en lumière les 15 dimensions de ce processus : Perrenoud, Ph., *Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle*, in Recherche en éducation, n°8, p. 121-127. Article en ligne sur <http://www.recherches-en-education.net> (consulté le 26 octobre 2010).

survie ; cette première conception tend à accroître les stages pratiques, à former des praticiens immédiatement efficaces, mais qui n'ont pas nécessairement les outils pour faire des analyses critiques de situations complexes et inédites et de construire, en les argumentant, des solutions nouvelles adéquates.

Tel qu'utilisé dans le présent document, le concept de «professionnalisation de la formation» consiste à renforcer dans la formation initiale la visée de former des professionnels autonomes, critiques, c'est-à-dire des praticiens efficaces et adaptables, capables d'analyse, de recul, de recherche de solutions nouvelles. Tout comme les formations de médecins, d'ingénieurs, de psychologues, etc., de telles formations nécessitent l'acquisition de connaissances approfondies dans les sciences de références (ici les sciences de l'éducation) et leur mobilisation critique pour analyser des situations et problèmes professionnels et, par conséquent, pour pouvoir agir avec pertinence.

En référence au Cadre européen des qualifications, ces compétences sont de niveau 7 et correspondent plutôt au niveau «master» du cadre de certification défini par la Communauté française de Belgique. Les experts reviendront sur ces questions au terme de ce rapport, à l'*annexe 1*, en évoquant des perspectives nécessaires d'évolution des programmes de formation initiale des enseignants du préscolaire.

Auparavant, le rapport abordera successivement les points suivants :

- les objectifs visés au terme de la formation, base de la cohérence du programme (*chapitre 2*) ;
- les dispositifs et activités de formation (*chapitre 3*) ;
- le public des étudiants qui s'engagent dans cette formation (*chapitre 4*) ;
- les ressources humaines et matérielles engagées (*chapitre 5*) ;
- les autres missions que l'enseignement : la recherche et les services à la collectivité (*chapitre 6*) ;
- les approches de gestion de la qualité (*chapitre 7*) ;

- un relevé des bonnes pratiques identifiées par les experts (*chapitre 8*) suivi d'une analyse SWOT de synthèse (*chapitre 9*) et enfin d'une synthèse des recommandations (*chapitre 10*).

2. Regard sur les objectifs de la formation

Le *chapitre 1* a été l'occasion d'exposer les objectifs de la formation initiale des enseignants du préscolaire tels que définis par le cadre et les prescrits légaux. Pour assurer la logique interne de la formation, ils devraient constituer le fil conducteur explicite du parcours de formation des étudiants. Dans ce chapitre, deux critères d'évaluation sont examinés par le comité des experts, d'une part la conformité des formations – les objectifs prescrits sont-ils affichés et effectivement visés ? – et, d'autre part, la cohérence interne du programme de formation défini par chacune des Hautes Écoles.

2.1. Objectifs prescrits, objectifs affichés et objectifs visés

Pour tenter de répondre à cette question, les experts se sont d'abord basés sur les rapports d'autoévaluation et ont examiné dans quelle mesure il y est fait référence aux 13 compétences professionnelles du décret 2000, aux objectifs du décret «Missions de l'école» et aux objectifs généraux de l'enseignement supérieur. En outre, lors des visites, ils ont examiné s'il était fait mention de ces divers types d'objectifs dans les dossiers de cours et des ateliers de formation professionnelle (AFP) (y explicite-t-on les compétences visées ?), dans les documents descriptifs des diverses activités (stages, TFE...) et des dispositifs, consignes et outils d'évaluation. Enfin, lors des entretiens avec les diverses catégories de formateurs et avec les étudiants, ils ont été attentifs aux objectifs spontanément exprimés et aux dimensions du profil d'enseignant que ces acteurs envisageaient comme prioritaires pour eux.

S'ils ont constaté très peu de références explicites

aux objectifs de l'enseignement supérieur, dans tous les rapports par contre, référence est faite à un ou plusieurs «profils professionnels», mais de façons bien diverses. Voici les cas de figure les plus marquants :

- Certaines Hautes Écoles font clairement référence aux 13 compétences du décret 2000. Ce référentiel constitue le fil conducteur qui donne sens et cohérence à la formation telle que décrite dans le rapport d'autoévaluation. Dans certains cas, des indices observés lors des visites tendent à montrer que le référentiel de compétence du décret 2000 a constitué la base de l'élaboration du programme et des dispositifs de formation et d'évaluation. Dans d'autres cas, le rapport d'autoévaluation articulait les composants de la formation autour du référentiel de compétences, mais le peu de références à ces compétences du décret dans les documents présentant les cours, AFP, stages et autres composants de la formation tend à faire croire que l'ensemble des acteurs n'ont pas été pleinement associés au travail de formulation des axes de la formation.
- Dans plusieurs Hautes Écoles, les référents étaient multiples : le référentiel du décret, le profil implicite de l'enseignant issu du décret Mission, et – de façon variable selon les établissements –, des profils de référence qui avaient été définis avant 2000 et qui continuaient à être utilisés en surplomb des exigences décrétales.
- Dans l'un ou l'autre établissement, il n'était même pas fait mention du référentiel des 13 compétences dans le rapport d'autoévaluation, ces établissements ayant leur propre référentiel et profil professionnel. Certes les responsables de ces établissements ont-ils fait état d'un travail de réflexion au sein de leur conseil pédagogique en vue d'opérationnaliser les compétences (travail remarquable, au demeurant) ; mais ce travail avait commencé en 2009, soit presque 9 ans après la promulgation du décret sur la formation initiale des instituteurs et des régents !

Si la «conformité» formelle des objectifs annoncés et visés est par conséquent très variable, le comité des experts tient à souligner que les équipes ne

fonctionnent pas pour autant sans repères ou sans action, personnelle ou collective, pour viser la cohérence de la formation mise en œuvre.

Le comité des experts note en effet que, dans la plupart des établissements, il est apparu que les formateurs d'enseignant faisaient souvent référence aux exigences du métier des enseignants du préscolaire redéfinies avec leurs mots ou avec un profil en usage dans l'établissement ; parfois, ils évoquaient la nécessité de rendre les futurs enseignants capables d'atteindre les objectifs du décret «Missions de l'école». Mais ce n'est que dans quelques établissements que les formateurs font spontanément référence aux 13 compétences du décret 2000 sur la formation initiale.

2.2. Cohérence interne de la formation

Poursuivant la même méthode de travail qui l'a amené à analyser aussi bien les rapports d'auto-évaluation que les observations menées lors des visites, le comité des experts caractérise trois situations quant à la cohérence interne des formations :

- Les écrits et propos sur la cohérence de la formation au regard des prescrits légaux constituent une justification a posteriori et lors des visites, le comité des experts n'a pas été en mesure d'identifier un discours commun et structurant, que ce soit autour d'un «profil de l'enseignant à former» ou d'objectifs de formation exprimés en termes de compétences. Cette situation est très largement minoritaire.
- Les écrits et propos sur la cohérence de la formation au regard des prescrits légaux constituent une justification a posteriori mais une autre logique de formation est nettement présente dans les discours et les pratiques, avec un degré de congruence entre les acteurs permettant au comité des experts de statuer sur la cohérence interne de la formation, même si, sur certains aspects, elle se révèle partiellement non conforme.
- Le processus d'élaboration ou de régulation de la formation intègre le cadre et les prescrits légaux, le rapport d'autoévaluation ayant par-

fois constitué une étape de formalisation des pratiques. L'équipe pédagogique a réalisé un travail d'analyse qui a donné lieu à l'élaboration de critères et d'indicateurs des compétences. Il existe cependant des variations dans la maîtrise et l'utilisation de cet outil par les différents enseignants comme dans son exploitation explicite avec les étudiants.

Autre constat : la structure fondamentale de la formation est principalement déterminée par les cours et non par les compétences. Ainsi, on perçoit que cette structure est principalement déterminée par la «Grille horaire minimale» au détriment des grands domaines et axes de la formation disciplinaire et interdisciplinaire des enseignants, tels que définis par le décret sur la formation initiale des instituteurs et des régents¹¹. En présentant une liste fermée de cours et d'activités, chacune avec un poids déterminé (en ECTS), cette «grille horaire minimale» conduit inévitablement à un «découpage» des unités de formation et ne favorise pas d'emblée la quête de cohérence. Dès lors, la cohérence interne du programme de formation repose sur les qualités intrinsèques de cette «Grille horaire minimale» et sur son interprétation. Nous constatons que le décret ne comporte pas de mise en relation explicite entre les compétences visées à l'article 3 et la «Grille horaire minimale».

Tout en comprenant la volonté du législateur d'assurer une équivalence des formations dispensées par différents opérateurs, le comité des experts relève la dualité, voire une contradiction, entre la volonté d'une formation selon une «logique compétences» et l'imposition d'une grille horaire fortement contraignante et peu modulaire.

A cette étape, certaines Hautes Écoles se sont appuyées sur une analyse du référentiel de compétences décréteil ou sur leurs pratiques de formation antérieures au décret (autre référentiel de compétences, profil clair de l'enseignant, valeurs et finalités, etc.) pour donner sens et lien à la mise en œuvre de la grille horaire. Les références au cadre sont plus ou moins explicites mais nous observons que, sur la base d'une collaboration

11 Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents.

entre enseignants, une approche de formation par les compétences est présente dans certaines activités d'enseignement, dans l'évaluation des apprentissages ainsi que dans l'évaluation des acquis en stage. Dans d'autres cas, assez fréquents, la formulation des objectifs visés par la formation se fait exclusivement de manière morcelée, au niveau de chaque cours, sans articulation globale.

Cette dernière situation est dommageable aux étudiants à plusieurs titres. En premier lieu, la cohérence interne de la formation et l'atteinte des objectifs visés par le décret n'est pas garantie. Par ailleurs, les étudiants étant de futurs enseignants qui devront eux-mêmes inscrire leurs pratiques professionnelles dans une «logique en compétences», il nous apparaît indispensable que le processus de formation soit rigoureux, explicite et congruent avec l'ensemble des textes officiels définissant les Missions de l'école et les moyens privilégiés pour les remplir.

De manière dominante, nous avons constaté que les étudiants sont rarement conscients de la structuration de leur formation par un référentiel de compétences qu'ils connaissent d'ailleurs peu. Des expériences intéressantes d'utilisation du référentiel de compétences décliné en critères et indicateurs progressifs sur trois années ont pu être observées pour l'évaluation de stages et d'ateliers de formation professionnelle. Elles gagneraient à être généralisées, notamment dans le cadre des activités interdisciplinaires.

2.3. Ingénierie de formation, cultures professionnelles et qualité du référentiel décréteil

Plusieurs facteurs sont à prendre en considération dans l'explication des constats qui viennent d'être exposés.

Au niveau du législateur : le référentiel du décret 2000 est peu lisible et peu opérationnel.

- L'utilisation du référentiel de compétences actuel est difficilement opérationnalisable. Le comité des experts s'interroge en particulier

sur la compréhension possible de certaines compétences, sur la couverture de certains domaines d'actions, sur l'absence de déclinaison en indicateurs ou encore sur la validation scientifique et sociale de ce référentiel.

- Dans un référentiel de compétences, tous les énoncés devraient être formulés sous la forme de compétences, c'est-à-dire de «savoir-agir complexes mobilisant des ressources diverses pour faire face à telle ou telle famille de situations professionnelles». Or plusieurs énoncés (4, 5 et 6) sont formulés, non comme des compétences, mais comme des «connaissances-ressources».
- La structure générale du référentiel n'est pas assez claire. Certes, dans la présentation diffusée dans le fascicule «devenir enseignant», les 13 énoncés sont structurés en référence aux 6 axes de la formation. Mais si telle est bien la structure de référence, pourquoi les présenter en désordre ? Par contraste, les 12 compétences professionnelles du référentiel en usage au Québec¹² sont structurées en 4 ensembles cohérents : les fondements, les compétences relatives aux pratiques de classes, les compétences relatives à la collaboration et, enfin, l'identité professionnelle.
- Les énoncés de «compétences» ne sont pas explicités : ils se limitent à une phrase non commentée. À chaque lecteur de deviner le bien-fondé de cette compétence, les composantes de compétences et les ressources mobilisées. Cette limite devient cruciale face à des énoncés peu clairs ; par exemple, les énoncés 10 et 12 sont quasi redondants. Mais rien ne permet de comprendre leur spécificité. Par contraste, dans le référentiel du Québec, chaque compétence fait l'objet d'un descriptif

¹² Voir notamment à ce sujet : Martinet, M. A., Raymond, D, et Gauthier, C., *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec : Gouvernement du Québec, 2001, p. 59. Publication en ligne sur http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation_ens.pdf (consulté le 26 octobre 2010).

analytique de plus de 10 pages explicitant la compétence, argumentant son bien-fondé et préparant son opérationnalisation («quelles composantes de compétence ? quels savoirs–clefs ? quelles modalités privilégiées d'évaluation ?»).

- De plus, une «Grille horaire minimale» contraignante est imposée. Elle implique notamment des modalités d'évaluation parcellisées, cours par cours et non, de manière transversale, autour d'une ou plusieurs compétences.

Malgré les limites précisées, le référentiel peut certes constituer une référence pour des équipes de formateurs d'enseignant qui élaborent leur programme ou des dispositifs de formation ou d'évaluation. Mais il devrait alors être retranscrit et opérationnalisé par des équipes qui s'engagent pleinement dans ce processus.

Au niveau des Hautes Écoles :

Une ingénierie de formation et des cultures professionnelles qui n'intègrent pas suffisamment la «logique compétences».

- Les procédures d'élaboration du programme ne correspondent pas suffisamment à une démarche d'ingénierie «en compétences».
- Les habitudes de fonctionnement et des contraintes organisationnelles qui laissent insuffisamment la place à une régulation d'ensemble des cursus de formation. A ce titre, l'auto-évaluation a souvent été l'occasion pour les enseignants de prendre connaissance des pratiques et des objectifs de leurs collègues.
- La culture professionnelle des enseignants des catégories pédagogiques qui intègre peu la nécessité de rendre transparente l'ingénierie pédagogique derrière les enseignements.

En d'autres termes, dans la culture du monde scolaire en général (et donc celle des formateurs d'enseignant), on constate souvent une prévalence des savoirs sur les compétences alors que, dans un programme professionnalisant, la pratique est importante et que «les compétences ont droit de gérance sur les connaissances» ! Dans la culture du monde scolaire, on constate souvent peu

d'attention aux prescrits, les décrets sont reçus dans une relative indifférence, sauf s'ils font l'objet de contrôle ; on constate aussi peu d'habitude d'utiliser les concepts et procédures d'une ingénierie de la formation. C'est sans doute la conséquence du manque de formation initiale et continue d'une majorité de formateurs d'enseignant¹³ ; nous reviendrons ultérieurement sur ce point.

En réalité, les tensions sont présentes dans tous les établissements entre des positions diverses : les points de vue ici quasi caricaturés majoritaires dans certains établissements, très minoritaires dans d'autres.

Peut-être cette disparité entre établissements s'explique-t-elle d'un point de vue historique : le terreau culturel dans lequel est tombé le décret 2000 varie d'un établissement à l'autre. Même si, au moment de la promulgation du décret, les établissements de formation d'enseignants faisaient partie depuis plus de 20 ans de l'enseignement supérieur, un certain nombre d'établissements semblent être restés marqués par la culture traditionnelle de l'«école normale» visant un formatage normalisateur des comportements des étudiants en référence à «conception de bon sens» de ce qu'est l'enseignement, alors que dans d'autres établissements, les équipes se sont résolument engagées, dès les années 90, dans des restructurations locales des programmes et de dispositifs professionnalisants ainsi que dans une réflexion cohérente sur le profil de professionnels polyvalents, réflexifs et critiques. Les traces de ces cultures d'équipe sont encore visibles actuellement.

2.4. Recommandations

Au niveau du législateur :

Dans le cadre d'une démarche de concertation impliquant acteurs sociaux et spécialistes de l'éducation, il est souhaitable de **faire évoluer le référentiel de compétences actuel (Recom-**

13 Le Comité partage sur ce point les conclusions de l'avis n°83 du CEF intitulé *La formation des formateurs d'enseignants*. Avis disponible en ligne sur http://www.cef.cfwb.be/fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_083.pdf (consulté le 26 octobre 2010).

mandation 1). Au delà d'une discussion sur sa cohérence interne, sur la formulation de certaines compétences et de la reconnaissance fondamentale qu'il ne peut s'agir de compétences atteintes en trois années de formation, il est indispensable de disposer d'un **outil opérationnel précisant indicateurs de développement et savoirs associés (Recommandation 1).** Ainsi, chaque compétence devrait être décrite et explicitée et des moyens devraient être fournis pour faciliter l'opérationnalisation.

Un nouveau référentiel de compétence devrait également être **validé**, et non pas seulement par des experts. Mais surtout, il devrait **prendre en compte les activités, tâches et exigences du métier réel et ne pas masquer la complexité du métier** et ses multiples facettes (**Recommandation 1**). Il importerait dès lors de distinguer «**référentiel métier**» qui définit les fonctions et activités liées au métier et un «**référentiel de compétences**» directement utilisable pour orienter les dispositifs de formation et d'évaluation. Un «**référentiel formation**» faciliterait l'ajout des objectifs généraux de l'enseignement supérieur, même s'ils ne constituent pas des «compétences professionnelles» (**Recommandation 1**). Compte tenu de l'analyse faite précédemment quant aux exigences du métier d'enseignant du préscolaire, **il est important que le choix et la définition des compétences soit de niveau 7 en référence au «Cadre européen des qualifications» et de niveau «master» dans le cadre de certification établi par la Communauté française de Belgique (Recommandation 1).**

Par ailleurs, la démarche garantissant la **conformité des formations** mises en œuvre par les différents opérateurs gagnerait à être basée sur **l'argumentation de sa cohérence interne et la justification des procédures déployées pour la garantir plutôt que sur la transmission administrative d'une grille horaire (Recommandation 1).**

Au niveau des Hautes Écoles :

En lien avec une démarche d'évaluation des enseignements qui devrait intégrer deux pans – *évaluation d'un enseignement et évaluation de l'atteinte globale des objectifs de formation* – le

comité des experts recommande de **formaliser**, dans le cadre d'une procédure de régulation des programmes, **des étapes de concertation enseignante portant sur la structure générale de la formation et les liens établis ou à développer entre ses composantes (Recommandation 2).** Il s'agira notamment de renforcer la mise en œuvre concertée d'une logique en compétences faisant intervenir modules ou blocs interdisciplinaires définis en fonction d'acquis d'apprentissages visés. On s'attachera également au développement de nouvelles modalités d'évaluation des étudiants s'appuyant sur l'explicitation du processus de développement des compétences.

Si un référentiel de compétences opérationnalisé est utilisé, qu'il ait été développé au niveau de la section, de la catégorie, du réseau ou par le législateur, il convient de ne pas négliger son **appropriation par l'ensemble de l'équipe pédagogique (Recommandation 1).** Sont concernés : tous les formateurs des catégories pédagogiques des Hautes Écoles, les maîtres de formation pratique, mais aussi les maîtres de stage et autres partenaires de la formation. De même, chaque formateur devrait participer à la construction des dispositifs et des outils de formation et d'évaluation, ce qui nécessitera parfois la mise en place d'un accompagnement formalisé et institutionnalisé.

La logique fondamentale «en compétences» de la formation doit être comprise pour pouvoir être intégrée dans les pratiques et communiquée aux étudiants, au risque de se limiter à changer des intitulés de cours. L'accent devrait être mis sur **l'intégration systématique des compétences dans l'évaluation des apprentissages** en référant ou définissant de manière explicite les outils et critères d'évaluation au regard des compétences (**Recommandation 1**).

Le cas échéant, de manière isolée ou de préférence en collaboration avec d'autres catégories pédagogiques, les équipes pédagogiques ne disposant pas à l'heure actuelle d'un référentiel de compétences structurant pour leur formation devraient s'engager dans un travail d'analyse du cadre et des prescrits actuels afin de donner sens et cohérence interne à leur mise en œuvre.

Enfin, il importe surtout que les équipes aient une **posture professionnelle et critique face à des référentiels prescrits**. Tout référentiel de compétences ne constitue qu'un «état négocié (à un moment donné) de compétences reconnues». Un référentiel ne devrait pas dès lors être sacralisé, c'est un outil pour communiquer entre formateurs, c'est un objet de débat, c'est un outil pour orienter les étudiants vers les priorités de leur apprentissage et de leur socialisation identitaire (**Recommandation 1**).

3. Mise en œuvre de la formation

Au long des visites, le comité des experts a pu constater la grande richesse mais surtout la grande diversité des pratiques de formation des futurs enseignants du préscolaire. Cette diversité se manifeste entre établissements, mais aussi entre formateurs au sein de ces derniers. Les experts ont ainsi pu observer tant des pratiques marquées par la tradition 'normalisatrice' des écoles normales que des pratiques réellement novatrices et originales d'une pédagogie active visant le développement des compétences, de l'identité professionnelle, ainsi que l'autonomie des étudiants.

Pour rendre compte de cette richesse et de cette diversité, le comité des experts a choisi de structurer ses constats, analyses et recommandations autour des catégories de types de pratiques telles qu'elles sont le plus souvent définies par les acteurs eux-mêmes : les cours, les stages, les activités de formation professionnelle (AFP), les travaux de fin d'études (TFE), etc. En effet, structurer ces pratiques autour des 6 axes de formation explicités par le décret¹⁴ aurait renforcé la tentation d'un

jugement de conformité ; et les structurer autour de principes et d'options stratégiques aurait sans doute pleinement sens, mais pourrait se révéler une formalisation trop déconnectée des pratiques des acteurs de terrain. De fait, ces options stratégiques telles que pédagogie active, autoformation, approche interdisciplinaire, articulation théorie-pratique... traverseront l'ensemble des sous-thématiques abordées. De même pour les pratiques d'évaluation : le comité des experts a choisi de pré-senter les pratiques d'évaluation en lien direct avec les pratiques de formation, de façon à insister sur la fonction régulatrice centrale de toute pratique d'évaluation plutôt que de les isoler dans une section séparée, au risque alors d'en accentuer la fonction de jugement certificatif.

Plus fondamentalement, comme les bacheliers Instituteur(-trice) préscolaire sont professionnalisants, le comité des experts a choisi d'analyser les pratiques de formation au regard des compétences visées, non pas seulement les compétences personnelles, sociales et citoyennes visées dans tout enseignement supérieur, mais surtout les compétences professionnelles liées au métier d'enseignant. Or qu'est-ce qu'une compétence professionnelle ? Elle se définit comme un savoir agir complexe qui nécessite la combinaison et la mobilisation de ressources internes (des savoirs, des savoir-faire, des attitudes...) et externes (des outils, par exemple) en vue de faire face à une famille de situations ou de problèmes professionnels. Les ressources sont ainsi principalement acquises dans le cadre des cours ; leur mobilisation face à des situations professionnelles s'exerce principalement dans les stages et les ateliers de formation professionnelle. Et dans une perspective de développement professionnel au long de la carrière, la construction identitaire, l'acquisition d'une démarche de recherche et de développement de l'autonomie sont tout à fait essentiels. Chaque activité d'un programme de formation professionnalisant peut ainsi contribuer au développement de compétences¹⁵.

14 Ces six axes sont constitués par :

- l'appropriation des connaissances socioculturelles (au moins 165 heures)
- l'appropriation d'une démarche scientifique et d'attitudes de recherche (au moins 60 heures)
- la maîtrise des connaissances disciplinaires et interdisciplinaires (au moins 900 heures)
- l'appropriation des connaissances socio-affectives et relationnelles (au moins 120 heures)
- la maîtrise des connaissances pédagogiques (au moins 160 heures)
- le savoir-faire comportant au moins 600 heures.
- Les activités d'enseignement comprennent en outre des activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle comportant au moins 120 heures. (Décret 2000, art. 4).

15 Beckers, J., Paquay, L., Couprenmanne, M., Scheepers, C. et coll., *Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant ? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif*, Bruxelles : Ministère de l'éducation, 2002. Recherches en éducation : site <http://www.enseignement.be> (consulté le 26 octobre 2010).

3.1. Les cours, pour acquérir des ressources mobilisables ?

De quelles ressources mobilisables s'agit-il ?

Ce sont d'abord les «Savoirs à enseigner»¹⁶, c'est-à-dire «tous les contenus disciplinaires, interdisciplinaires et didactiques développés dans le but de former les étudiants à une maîtrise qui les rende aptes à rencontrer les exigences des socles de compétences, des compétences terminales et des profils de formation correspondant aux niveaux de leurs futurs élèves et à s'y adapter en permanence» (article 7 du décret 2000). Ainsi la maîtrise de la langue d'enseignement, des activités mathématiques, de la maîtrise des techniques musicales, psychomotrices, artistiques, etc. constituent des «ressources» indispensables pour qui veut les faire acquérir aux enfants.

Ce sont également les « Savoirs **pour** enseigner »¹⁷ c'est-à-dire des savoirs et savoir-faire qui constituent des ressources certes utiles pour préparer et guider l'action pédagogique (l'on pense par exemple, aux techniques de gestion de groupe, ou aux règles de construction d'un outil d'évaluation). Mais ils sont particulièrement utiles pour analyser des situations pédagogiques, pour, avec une certaine prise de distance, comprendre les processus en jeu dans ces situations, les reconceptualiser afin de pouvoir proposer des pistes nouvelles, adaptées pour de futures interventions. Ce sont par exemple les modèles de développement psychomoteur des enfants ou de la psychologie du jeu.

Lors des visites d'établissements, le comité des experts a constaté que bon nombre de formateurs s'inscrivent effectivement dans cette visée d'enseigner des ressources théoriques ciblées et sélectionnées. Ils créent des dispositifs originaux pour que les étudiants perçoivent le sens de ces

apprentissages alors que la plupart des étudiants ont 'naturellement' tendance à résister à la théorie n'y voyant pas une utilité immédiate.

Toutefois, le comité des experts relève également que le niveau des enseignements théoriques est parfois insatisfaisant, notamment en ce qui concerne l'approfondissement qui en est fait ou l'actualisation des contenus au regard des avancées scientifiques les plus récentes¹⁸. A ce niveau, le comité des experts constate le décalage entre l'ambition de certains axes énoncés dans le décret (notamment la maîtrise des connaissances pédagogiques) et le volume horaire qui peut y être consacré. Les experts reviendront sur la question du volume horaire global des études dans son *Annexe 1 – Perspectives*. Ils insistent toutefois sur le risque d'augmenter le volume horaire sans réflexion approfondie sur les contenus visés et les méthodes d'enseignement mises en œuvre. Il s'agit plus de prendre le temps d'enseigner «autrement» (pédagogies actives, projets, interdisciplinarité, etc.) que d'augmenter «mathématiquement» la quantité de savoirs à transmettre même si certains contenus méritent d'être renforcés.

Ainsi, il apparaît que les modalités d'apprentissage des concepts, modèles et théories ne permettent pas toujours leur intégration dans la perspective de les mobiliser ultérieurement dans des pratiques professionnelles. Autrement dit ces apprentissages – qui devraient constituer des «ressources à mobiliser» – ne sont pas assez mobilisables.

Quelles seraient les différentes conditions à mettre en œuvre pour favoriser la qualité des apprentissages des étudiants ?

En premier lieu, le comité des experts relève l'importance de donner sens à des apprentissages théoriques en établissant explicitement des liens

16 En référence à la distinction faite par M. Altet (savoirs à enseigner – savoirs pour enseigner – savoirs sur la pratique – savoirs de la pratique) in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P., *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles : De Boeck Université, 2001.

17 On peut classer dans cette catégorie : «Les connaissances socio-affectives et relationnelles concernant la psychologie de la relation et de la communication, la technique de gestion de groupes, la psychologie du développement, l'expression orale» (art. 8) ; «les connaissances pédagogiques comprennent l'évaluation des

apprentissages, l'étude critique des grands courants pédagogiques, la psychologie des apprentissages, etc.» (art 9) ; «les connaissances socioculturelles comprenant : la sociologie de l'éducation et l'histoire de l'institution scolaire; l'approche théorique de la diversité culturelle ; la politique de l'éducation; une initiation aux arts et à la culture ; la philosophie et l'histoire des religions» (art.5).

18 La question de la formation initiale et continuée des formateurs d'enseignant, notamment en lien avec les pratiques de recherche est traitée au *Chapitre 5 – Les ressources*.

entre les apports théoriques et les compétences professionnelles auxquelles ils contribuent. Ainsi, la mise en perspective peut se faire avec le référentiel de compétences qui structure le cursus sans se limiter à des objectifs d'acquisition de contenu (A la fin de ce cours, l'étudiant connaîtra...).

Seconde étape de la contextualisation des apprentissages, il s'agit de renforcer les liens «pratique-théorie-pratique» mais aussi «théorie-pratique-théorie» dans le choix des modalités d'enseignement comme d'évaluation. A ce titre le comité des experts souligne l'intérêt et l'originalité de certaines approches menées dans le cadre des Ateliers de Formation Professionnelle.

La formation gagne ainsi à s'enrichir des approches pluridisciplinaires (plusieurs disciplines traitent «en parallèle» un thème unique) mais surtout interdisciplinaires (un thème unique est approché par plusieurs disciplines qui confrontent et enrichissent leurs regards). Par la collaboration entre formateurs d'enseignant (psychopédagogue et une discipline ; croisement de plusieurs disciplines), les étudiants sont alors amenés à mobiliser des savoirs de divers ordres et natures. La concertation, de l'enseignement à l'évaluation, est indispensable pour dépasser une juxtaposition de cours autour d'un thème.

Enfin, les modalités d'évaluation doivent intégrer suffisamment d'étapes formatives et parvenir à mettre en lien intégratif les apports de différents cours ; la concertation pédagogique permettant d'aller au-delà d'un morcellement des apprentissages induit par une application formelle de la «grille-horaire».

Recommandations

Au niveau des formateurs d'enseignant, le comité des experts relève que :

- les équipes de formateurs d'enseignant gagneraient à **inscrire tous les apprentissages disciplinaires dans une logique de construction de compétences (Recommandation 1)**.

En l'absence d'un référentiel opérationnalisé (identifiant notamment les composantes de la compétence et les savoirs-clés, cf. *Chapitre 2*),

deux démarches de travail sont possibles. L'une, rationnelle, part des compétences professionnelles visées pour en identifier les «contenus de savoirs essentiels», tirés de l'ensemble des sciences humaines et sociales, susceptibles de constituer des ressources clefs pour la mise en œuvre de ces compétences. La seconde démarche analyse chacun des contenus d'enseignement (concepts, modèles, théories, techniques, etc.) pour identifier en quoi et à quelle condition ce contenu serait susceptible de contribuer à la construction de compétences professionnelles. Dans les deux cas, il s'agit de sélectionner des savoirs-clefs des sciences humaines et sociales¹⁹ dans chacune des disciplines concernées, savoirs qui deviennent des ressources essentielles et incontournables dans la construction de compétences.

- Les équipes de formateurs d'enseignant pourraient **approfondir l'inscription du programme dans une logique par compétences, en développant dans les enseignements comme dans les évaluations les approches interdisciplinaires (Recommandation 1)**.

En particulier, des épreuves concertées de synthèse pourraient, par l'appel intégratif à des «contenus» de différents ordres permettre d'évaluer la capacité de l'étudiant à se positionner dans une approche globale du développement de l'enfant.

Au niveau du programme de la section préscolaire, le comité des experts propose de **centrer la formation théorique sur quelques concepts-clefs** (issus des théories de l'apprentissage, de la motivation, du développement, etc.) **avec pour objectif de les travailler en profondeur de façon contextualisée²⁰ (Recommandation 3)**. La priorité, pour favoriser «l'arrimage» de la théorie avec la

19 Lessard, Cl., Altet, M., Paquay L. et Perrenoud Ph. (Dir.), *Entre sens commun et sciences humaines, quels savoirs pour enseigner ?*, Bruxelles : De Boeck-Université, 2004 (voir surtout p. 24-30 et p. 139-157).

20 Frenay, M. et Bédard, D., *Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert*, in : Presseau, A. et Frenay, M., *Le transfert des apprentissages : mieux comprendre pour mieux intervenir*, Québec : Presses de l'Université de Laval, 2004, p. 241-268.

Voir aussi Beckers et coll. (2002), *op.cit.*

pratique et dès lors préparer le transfert des acquis, est de veiller à ce que les savoirs soient utilement mobilisables par les étudiants, ce qui impliquerait de **travailler cette mobilisation lors des stages, des AFP, etc.**

Au niveau des Hautes Écoles et des responsables des sections préscolaires, le comité des experts recommande de favoriser les phases régulières de concertation et de régulation entre formateurs d'enseignant ainsi que leur engagement dans une démarche de formation continuée²¹ (**Recommandation 2**).

3.2. Les stages, pour mobiliser les ressources ?

Actuellement, les stages représentent un peu plus de 20% du temps prévu pour les activités de formation, avec une répartition sur les 3 années définie par décret. Une progression est établie à travers des exigences croissantes, des modalités d'évaluation adaptées, des objectifs spécifiques à chaque stage et des règles de sélection des lieux de stage garantissant une diversité d'expériences. Le comité des experts note la brièveté des stages de première année, certes principalement dédiés à des activités d'observation, mais assurément insuffisants pour, d'une part renforcer (ou invalider) un projet d'études débutant et, d'autre part, donner le plus de sens possible à la démarche d'apprentissage au cours de l'année où s'amorce la formation.

Les stages en milieu scolaire sont généralement reconnus comme le lieu privilégié de construction des compétences professionnelles. De nombreux acteurs rencontrés (étudiants, formateurs, employeurs) préconisent d'ailleurs un accroissement des périodes de stage, arguant que c'est surtout dans les stages que l'on apprend le métier. Le comité des experts ne partage pas ce dernier avis. Le risque est en effet qu'avec une prédominance des stages dans la formation, les étudiants ne se construisent exclusivement des «savoirs de la pratique», de l'ordre des routines, du kit prêt à l'emploi qui serait

valable en toute situation. Si la tentation est grande et rassurante pour les étudiants, c'est oublier que les situations professionnelles vécues au quotidien par les enseignants sont nourries d'interactions et donc faites d'imprévisibilité, d'instabilité, d'ambiguïté. Les routines ont une valeur limitée et l'objectif de la formation est de développer des compétences professionnelles qui mobiliseront, dans l'action, des «savoirs pratiques», des «savoirs à enseigner» et des «savoirs pour enseigner».

Ainsi, le comité des experts considère que les stages ne sont pleinement formatifs que s'ils sont l'occasion pour les stagiaires de mobiliser des ressources diverses, dont les «savoirs pour enseigner», tout particulièrement dans les phases préactive (en préparant l'intervention) et postactive (lorsqu'on analyse l'intervention à la lumière de ce qui s'est passé réellement). Dans ces conditions, les stages peuvent véritablement contribuer au développement de compétences professionnelles, pour autant qu'ils soient accompagnés dans cette perspective.

A ce niveau, le comité des experts a pu identifier différentes initiatives pertinentes en ce qui a trait à l'organisation et à l'accompagnement des stages :

- instauration de journées voire d'une semaine préparatoire aux stages ;
- instauration d'un stage destiné aux étudiants de troisième année et centré sur la rentrée scolaire à l'école maternelle ;
- présence d'un psychopédagogue de référence en charge du suivi des stages pour chacune des années de formation ;
- guide de stage spécifique pour chacune des années de formation ;
- «fiche itinéraire de stage» sous la forme d'un carnet de bord que l'étudiant doit tenir à jour comme outil de réflexion tout au long de ses stages ;
- mise au point de dispositifs destinés à favoriser la démarche réflexive du stagiaire : fixation d'objectifs avant chaque stage, autoévaluation, entretien réflexif avant, pendant ou après le stage avec le superviseur, etc. ;

21 Cf. Chapitre 5.

- élaboration d'outils facilitant la communication avec les écoles partenaires : séances d'information, courriers, documentation, etc.

Quelques points nodaux doivent cependant être l'objet de l'attention accrue des formateurs d'enseignant. Tout d'abord, l'accompagnement et l'évaluation doivent clairement se faire en référence aux compétences visées. De plus, pour que les stages soient l'occasion d'apprentissage, les étudiants doivent pouvoir prendre des risques, expérimenter, faire des essais sans que cela ne leur porte préjudice. Dès lors l'évaluation au long du stage devrait d'abord être à visée formative. Enfin, dans de nombreuses sections préscolaires, le comité des experts a observé que les rôles des différents intervenants dans l'accompagnement et l'évaluation pouvaient présenter des ambiguïtés : articulation entre les fonctions formative et certificative tenues par une ou plusieurs personnes, place du maître de stage, prise en compte des différences dans les avis évaluatifs des divers intervenants, rôle structurant vs. poids et formalisme de la «fardes de stage», etc. Ainsi, trop souvent, les étudiants soulignent les difficultés à exploiter les vécus de stage (correction des fardes de stages, redondance des discussions de «retours de stages», etc.). Notamment, peu d'ateliers d'analyse des pratiques sont réalisés.

Recommandations

Au niveau du législateur, le comité des experts :

- propose que la **durée des pratiques en milieu scolaire**, dont les stages, durant la **première année** soit accrue et que les modalités permettent aux étudiants de **valider leur projet d'études** comme de **donner sens aux apprentissages à venir (Recommandation 4)** ;
- soutient une augmentation significative des heures consacrées aux stages pédagogiques dans le cursus de formation mais attire l'attention sur la nécessité de **s'inscrire dans une visée d'expérimentation et d'intériorisation graduelle avec passage par le travail de concepts théoriques**. C'est à cette condition que pourra se faire, non une simple accumulation de l'expérience, mais une **véritable maturation pédagogique** pour assumer avec autonomie et

une certaine efficacité la prise en charge d'une classe (**Recommandation 4**).

Au niveau des sections préscolaires, le comité des experts souligne l'intérêt de :

- développer le rôle de **l'évaluation formative** dans les stages en intégrant plus fortement **expérimentation et droit à l'erreur**, associés à une **démarche accompagnée d'analyse réflexive (Recommandation 4)** ;
- clarifier et expliciter les **fonctions des acteurs intervenant dans l'accompagnement et l'évaluation des stages**, notamment le/la maître de stage (**Recommandation 4**) ;
- **renforcer les partenariats avec les écoles de stages**, en particulier par une **offre de formation à destination des maîtres de stage** et une **concertation accrue concernant les compétences visées et les modalités d'évaluation du stage** en cohérence avec le projet de formation de la Haute École (**Recommandation 4**).

Un document, régulièrement discuté et aménagé pourrait utilement formaliser les résultats des deux recommandations qui précèdent.

3.3. Les ateliers de formation professionnelle (AFP), un lieu privilégié d'articulation entre théorie et pratique ?

Les ateliers de formation professionnelle (AFP) occupent une place centrale tout au long de la formation à l'enseignement préscolaire. Trois cents heures y sont consacrées et plusieurs formateurs d'enseignant et maîtres de formation pratique (MFP) y interviennent.

En instaurant les AFP, le législateur a imposé un «espace-temps» particulièrement pertinent et potentiellement très formatif :

- un lieu d'initiation progressive à une pratique réfléchie : c'est particulièrement le cas en 1^{ère} année où sont rendues possibles des activités d'observation approfondie de pratiques enseignantes, d'expérimentation (dans des «essais didactiques»

ou des activités de micro-enseignement), avec à chaque fois des préparations argumentées et des possibilités de retour réflexif ;

- un lieu privilégié de réflexion sur les démarches effectuées et sur certains événements critiques vécus en stage, et ce surtout en 2^{ème} et 3^{ème} année ;
- un lieu de rencontre et de collaboration entre l'ensemble des catégories de formateurs : psychopédagogues, didacticiens et maîtres de formation pratique (MFP) et dès lors un lieu privilégié de constructions de projets interdisciplinaires.

Le comité des experts a beaucoup apprécié les dispositifs originaux et variés mis en place par les équipes éducatives de certains établissements : l'organisation d'une semaine d'accueil en début d'année, l'immersion de quelques demi-journées dans une école ; l'utilisation encouragée d'un carnet de bord au long de la formation ; l'usage d'un portfolio continu au long des 3 années ; la gestion d'un projet par deux didacticiens et un psychopédagogue, etc. Un dispositif particulièrement signifiant est, au terme de l'année, la réalisation d'une épreuve intégrée en lien avec le stage qu'a suivi l'étudiant, ce travail d'intégration étant évalué par les trois catégories d'intervenants (psychopédagogue, didacticien et MFP) en référence à quelques critères communs et à des critères spécifiques.

Le comité des experts regrette toutefois que dans d'autres établissements, ce temps important de formation ne soit pas suffisamment mis à profit pour une formation de qualité et ce parfois, quant aux trois dimensions explicitées ci-dessous :

- les préparations de «leçon» ne sont pas conçues comme une opportunité de création d'un projet à tester, mais comme l'application rigoureuse (et normalisatrice) de principes psychopédagogiques, didactiques ou pragmatiques ;
- les modalités de réflexion sur la pratique professionnelle sont formatées dans des contraintes rigides pour réaliser des rapports de stage, voire pour prescrire des autoévaluations²² ;

22 Il s'agit bien là d'une injonction paradoxale de type « Sois spontané, exprime-toi authentiquement ! Mais c'est moi l'évaluateur qui jugerai du caractère authentique de ton 'autoévaluation' ! ».

- chacun des trois partenaires fonctionne séparément, sans concertation, ni sur les contenus, ni sur les modalités d'évaluation.

Le comité des experts regrette tout particulièrement ce dernier cas de figure lorsque, dans certains établissements, aucune collaboration n'est instaurée, dans les AFP, entre les psychopédagogues, les didacticiens et les MFP, parfois même aucune concertation ! Pour mémoire, à l'article 18 du décret 2000, il est non seulement précisé que chacune des trois catégories d'intervenants doit intervenir pour 1/3 du temps, mais en outre qu'ils sont amenés à «intervenir tantôt séparément, tantôt par équipe de deux ou de trois enseignants». Un tel prescrit a vraiment du sens. Ce n'est qu'en travaillant ensemble que les différentes catégories d'intervenants prépareront les étudiants à exercer un métier où l'enseignant doit intégrer constamment les différentes approches disciplinaires et interdisciplinaires.

Recommandations

Le comité des experts propose aux sections préscolaires et à leurs formateurs de :

- **Conduire, en équipe pédagogique, une évaluation des AFP (Recommandation 5)** sur les dimensions suivantes :
 - o en quoi les activités qui y sont réalisées favorisent une articulation entre théorie et pratique ;
 - o expliciter concrètement les liens entre les contenus des cours (concepts, modèles, théories, techniques) et la façon dont ces contenus sont mobilisés dans les AFP ;
 - o examiner de façon fine les liens avec les stages ;
 - o vérifier si les conditions sont remplies pour que les AFP soient vraiment un lieu d'intégration des acquis dans l'ensemble ;
 - o du programme, et ce, en référence aux compétences visées.

Les spécialistes ont montré les effets pervers potentiels de telles injonctions : voir à ce propos Beckers, J., *Formation initiale et développement professionnel des enseignants : quel rôle de l'évaluation ?*, in Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. et Wouters, P. (Dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?*, Bruxelles : De Boeck-Université, 2010, p. 147-260 ; ainsi que plusieurs chapitres de ce même ouvrage.

- **Renforcer les collaborations entre les catégories d'intervenants** (Psychopédagogues, didacticiens, MFP) en organisant des plages d'intervention commune, des temps de concertation et des modalités d'évaluation au moins coordonnées, et si possible intégrées (**Recommandation 5**) ;
- **Renforcer les occasions de mise en pratique**, quel que soit le type de cours, en **augmentant les situations d'observation et d'applications de courtes durées, avec des objectifs définis**, soit dans des classes maternelles, soit en faisant venir les enfants dans les Hautes Écoles (ludothèque, salle d'observation, spectacle, etc.) soit en participant à l'encadrement de projets spécifiques (préparation et accompagnement de sorties scolaires, etc.) (**Recommandation 5**).

3.4. Les activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle, creuset du développement professionnel ?

La formation initiale n'est que le début d'un long processus de développement professionnel. Il se caractérise par la construction de compétences et les transformations identitaires à travers les situations de travail tout au long de la carrière. Comme le montre bien J. Beckers²³, en formation initiale, il importe d'installer la dynamique de développement de compétences et de construction identitaire.

C'est précisément cette fonction que devraient remplir les «activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle (AICIP)» définies par le décret qui précise qu'elles «sont toujours couplées avec un stage ou une activité pratique. Elles sont organisées à raison de deux par année académique. Elles concernent, en première année, l'identité enseignante et le dossier de l'enseignant, en deuxième année, l'ouverture de l'école sur l'extérieur et l'éducation à la diversité culturelle, en troisième année, la déontologie de la profession et l'élaboration du projet professionnel.» Actuellement la grille-horaire prévoit effectivement de telles

activités, mais le temps consacré à leur réalisation est très limité et trop souvent, l'accompagnement de l'étudiant ne s'effectue pas de façon assez suivie au long de son parcours de formation.

Par ailleurs, le sens profond de ces activités de construction identitaire ne semble pas toujours perçu par les formateurs d'enseignant ni par les étudiants. Le comité des experts regrette que, dans certains établissements, ces activités soient considérées comme une accumulation de petits cours qui n'ont guère de liens entre eux. Par contre, les experts ont beaucoup apprécié que, dans d'autres établissements, ces activités soient coordonnées. Dans le meilleur des cas, ces activités sont organisées en continuité : identité enseignante (1^{ère} année), déontologie (2^{ème} année) et dossier de l'enseignant (3^{ème} année). Avec, au long des 3 années, des activités d'écriture réflexive (journal de bord privé, rapport personnalisé de stage) et surtout la réalisation en continu d'un portfolio de développement professionnel. Dans ce cas, on veille particulièrement à ce que les aspects de construction identitaire ne puissent faire l'objet d'une évaluation certificative (cf. Beckers, 2010, art. cité).

Même si, parfois, ils résistent à l'implication qu'exige une pratique réflexive, les étudiants apprécient ces lieux où ils peuvent analyser les représentations qu'ils ont du métier, leurs motifs de choix de ces études, leurs acquis progressifs au long des AFP comme des stages. Leurs questionnements, guidés et accompagnés, pourraient être également travaillés dans deux dimensions actuellement insuffisamment présentes dans les AICIP :

- la déontologie ;
- le travail sur soi, sur ses peurs, sur les doutes, sur les ressentis face aux expériences difficiles : tous ces non-dits d'un métier où la personne de l'enseignant est le premier outil de la relation éducative. Un métier stressant où il s'agit constamment d'agir dans l'urgence et de décider dans l'incertitude²⁴.

24 Pour reprendre le titre d'un ouvrage : Perrenoud, Ph., *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris : ESF, 1999 (2^e éd.).

23 Beckers, J. (2010), *op. cit.*

Recommandations

Le comité des experts invite les équipes pédagogiques à faire évoluer la mise en œuvre des activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle pour mieux :

- **assurer la continuité et coordination des activités** sur les 3 années de formation (**Recommandation 6**) ;
- **intégrer l'utilisation de l'écriture réflexive** (journal professionnel, journal de bord privé, etc.) (**Recommandation 6**) ;
- **approfondir les problématiques liées à la déontologie** mais aussi aux **doutes et expériences difficiles du futur enseignant** (**Recommandation 6**).

3.5. Le travail de fin d'études, aboutissement d'une initiation à la recherche ?

L'objectif du travail de fin d'études est d'initier à une démarche de recherche en vue de la transposer à l'analyse des situations professionnelles futures. Comme le stage, mais de portée différente, le TFE participe du travail de l'articulation théorie-pratique nécessaire au développement des compétences professionnelles. Pour atteindre cet objectif il est indispensable que le cadre donné et l'accompagnement poussent l'étudiant à dépasser une simple juxtaposition d'une partie théorique et d'une partie pratique, l'alternance entre phase(s) d'action et phase(s) de réflexion étant fondamentale. Le comité des experts a observé que les sujets de TFE sont généralement choisis par les étudiants de même qu'ils font appel au promoteur de leur choix. Dans des cas plus rares, le TFE fait l'objet d'un travail en équipe ou répond à une proposition/demande d'un formateur d'enseignants ou d'un partenaire extérieur. Dans la majorité des sections préscolaires, le TFE est «mis en chantier» dès la seconde année où, *a minima*, les étudiants sont invités à réfléchir à un sujet de TFE. Les

étudiants comme les formateurs d'enseignant soulignent l'investissement en temps requis par la réalisation du TFE, en concurrence, voire au détriment, d'autres enseignements ou activités.

Le comité des experts constate qu'une très large majorité des TFE s'appuie sur des éléments théoriques. Il regrette cependant le manque d'articulation théorie-pratique de trop nombreux travaux. Ainsi, la partie théorique est trop souvent un passage obligé où l'étudiant synthétise ses lectures avec des difficultés à démontrer son appropriation des savoirs. Par ailleurs, la partie dite «pratique» ne s'appuie pas toujours suffisamment sur les éléments théoriques pour orienter la construction des activités menées en stage dans le cadre du TFE, pour guider les observations et leur analyse, pour dégager des conclusions ou interroger le cadre théorique au vu des observations de terrain.

Certes le comité des experts reconnaît le manque d'intérêt des étudiants pour les TFE : soit par incompréhension des enjeux et effets sur leur formation, soit par insuffisance de liens explicites avec la pratique professionnelle ou, parfois, en raison d'un accompagnement trop peu structurant. Pour autant, le comité des experts souligne l'intérêt des modalités d'accompagnement mises en place par certaines équipes pédagogiques avec une progression cohérente répartie sur les trois années de formation ou un *vademecum* guidant la démarche de recherche, la rédaction et l'autoévaluation avec parfois des différenciations pertinentes selon le type de TFE mené (expérimentation, projet, synthèse, etc.).

Des manquements doivent cependant être relevés dans d'autres entités quant à la formalisation et la structuration de l'accompagnement :

- information limitée sur les objectifs et critères d'évaluation ;
- pas d'outil d'autoévaluation en lien avec les 13 compétences du référentiel ;
- manque de disponibilité des promoteurs ;
- absence d'échéances intermédiaires formalisées ;
- mauvaise prise en compte des autres échéances évaluatives (stage, remise de travaux, etc.).

Recommandations

Au niveau des équipes pédagogiques engagées dans les TFE, le comité des experts recommande de :

- **Mieux structurer l'outillage et l'accompagnement des TFE**, par exemple avec :
 - o un échéancier planifiant les étapes et les rencontres avec le promoteur ;
 - o la mise en place de séances collectives de travail du TFE (autour d'un thème ou d'une méthodologie en commun) pour dynamiser l'accompagnement et favoriser les apprentissages collaboratifs ;
 - o des documents formalisés (type *vademecum*) et différenciés selon le type de TFE (**Recommandation 7**).
- **Intégrer plus de progression dans la réalisation** (sur trois années de formation) et de **différenciation dans les formes et contenus des TFE** (TFE-synthèse, TFE-projet, TFE-portfolio) (**Recommandation 7**) ;
- **Renforcer leurs exigences au niveau de l'articulation théorie-pratique**, dans l'encadrement du TFE mais aussi en développant, à l'instar de certaines HE, la participation des professionnels de terrain comme jury extérieur lors des évaluations des TFE (**Recommandation 7**).

Au niveau des sections préscolaires, le comité des experts recommande de réfléchir aux **liens possibles entre les TFE et des projets de recherches-actions** à mener en partenariat avec le milieu scolaire et des équipes universitaires²⁵ (**Recommandation 7**).

3.6. Une mobilité internationale, pour s'ouvrir sur le monde ?

Le cadre réglementaire permet aux étudiants de participer à des échanges européens en poursuivant une partie de leur formation dans une institution partenaire (programme Erasmus) ou en réalisant une expérience d'enseignement à l'étranger (par exemple, programme «Comenius assistants»). Des programmes d'échanges ou des initiatives complémentaires permettent également de vivre des expériences dans d'autres pays francophones (Québec, pays d'Afrique). Les intérêts, d'un point de vue personnel, culturel mais aussi professionnel, de telles expériences ne sont plus à démontrer. Dans la pratique, le nombre d'étudiants prenant part à ce type d'actions est extrêmement faible pour les sections préscolaires.

Certaines Hautes Écoles disposent pourtant d'un service dynamique dédié aux Relations Internationales qui informent leurs étudiants et entretiennent des relations partenariales avec d'autres institutions, mais rarement il est vrai avec d'autres institutions chargées de la formation des enseignants. Une partie des obstacles est liée à la nature de la formation suivie qui, malgré l'application du décret dit «Bologne» (31 mars 2004), est peu équivalente dans sa durée, sa forme ou certains de ses contenus avec les formations d'enseignants des autres pays d'Europe. D'autres obstacles sont bien entendu à rechercher du côté de la situation socio-économique des étudiants compte tenu du montant des aides financières possibles, mais la question des «frontières psychologiques» est également à prendre en considération. Quoiqu'il en soit, le comité des experts souligne les initiatives de certaines entités et leur ouverture à l'international, notamment en investissant le domaine de l'aide au développement.

Recommandations

Le comité des experts recommande la **systématisation de l'information des étudiants sur les possibilités d'échanges internationaux avec l'identification au niveau de la section d'une personne de contact (Recommandation 8)**. La tenue annuelle d'une **séance d'information** complétée

25 A ce sujet, voir *chapitre 6*.

de **témoignages d'étudiants**, même provenant d'autres sections, ainsi que l'assurance d'un **soutien à la préparation de son projet**, pourraient agir au niveau des «barrières psychologiques» inhérentes à ce type d'expérience.

Au niveau des Hautes Écoles, le comité des experts suggère **d'élargir les partenariats internationaux établis en visant également des institutions impliquées dans la formation des enseignants (Recommandation 8)**.

3.7. Renforcer la connaissance de la pédagogie inclusive pour s'ouvrir à la différence ?

La réussite de l'intégration²⁶ ou de l'inclusion²⁷ en classe ordinaire des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers est une question de volonté politique traduite en cadre réglementaire mais surtout de mise en œuvre concrète sur le terrain ce qui implique la formation des acteurs. La question de la préparation des futurs enseignants du préscolaire à l'intervention dans des classes ordinaires qui accueillent des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est donc d'une grande importance. En effet, l'enseignant doit pouvoir suivre tous ses élèves peu importe le niveau de développement et le niveau des apprentissages de chacun d'eux. Il doit être en mesure de différencier²⁸ son enseignement, ce

qui n'est pas réductible au fait de l'individualiser²⁹, en faisant en sorte que tous ses élèves travaillent conjointement à la construction collective de savoirs et de savoir-faire. Il ne suffit pas d'accueillir l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire. Il faut que cet élève participe vraiment à la vie de la classe et qu'il puisse y trouver les conditions qui lui permettent d'exercer un rôle valorisé socialement et reconnu par ses pairs.

Le comité des experts estime que la formation actuelle à l'enseignement préscolaire ne prépare pas suffisamment à l'intervention en contexte d'intégration scolaire. Il y a bien, pendant la formation, plus spécifiquement en troisième année, des cours où sont abordés la question de la différenciation de l'enseignement et celle des interventions de nature orthopédagogique. Toutefois, ces activités, assurées par des orthopédagogues ou des psychopédagogues spécialistes des questions relatives à la différenciation de l'enseignement (ou des apprentissages), ne mobilisent qu'un nombre fort limité d'heures de formation à l'intérieur du programme. S'ajoute à cela de l'accompagnement dans le cadre d'ateliers de formation professionnelle ce qui permet de rejoindre le terrain des applications. Reste que toute la question de la préparation des enseignants du préscolaire à l'intervention dans un contexte d'intégration scolaire est plus souvent qu'autrement traitée comme s'il s'agissait d'une particularité sous la responsabilité de quelques formateurs.

26 Le concept d'intégration scolaire prend ici le sens de fréquentation de la classe ordinaire par l'élève qui présente des besoins éducatifs particuliers, que ce soit à temps complet ou à temps partiel. L'intégration visant à permettre aux «élèves ayant des besoins éducatifs particuliers» d'évoluer dans le milieu éducatif «le plus normal possible».

27 Le concept d'inclusion scolaire réfère à l'idée que les écoles et les salles de classes sont des lieux qui doivent accueillir sans discrimination tous les élèves, généralement du même âge chronologique et ce peu importe les différences marquées qui peuvent exister entre eux. Les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers doivent pouvoir fréquenter l'école de leur quartier et une classe ordinaire à temps complet. Ce n'est pas la «normalisation» qui est visée. Ce sont plutôt les différences entre les individus qui sont valorisées et exploitées positivement.

28 La différenciation de l'enseignement consiste à effectuer un ensemble d'adaptations de l'enseignement et de la gestion de classe dans le but de respecter les différences individuelles et rejoindre ainsi chacun des élèves de la classe dans sa démarche

d'apprentissage et ce afin de favoriser sa réussite. Différencier son enseignement c'est aussi faire appel à divers types d'intervention pédagogique en tenant compte des caractéristiques et des besoins des élèves de la classe, assurer une gestion du curriculum scolaire qui tient compte des différents styles et rythmes d'apprentissage, reconnaître et valoriser les différences entre les élèves et solliciter à la fois les compétences du groupe classe et celles de chacun de ses membres. Enfin c'est faire appel à diverses formes d'évaluation des apprentissages et assurer une gestion flexible des règles de vie dans la classe.

Poulin, J. R. et Cleary-Bacon, S., *Rapport de recherche sur une démarche d'intégration d'un enseignement différencié dans les classes de la communauté montagnaise de Mashteuiatsh : rapport d'une recherche réalisée dans le cadre des activités du Consortium de recherches amérindiennes entre le Conseil des Montagnais du Lac-Saint-Jean et l'Université du Québec à Chicoutimi*, 2003, 72 p. (document non publié).

29 S'«assurer que les objectifs et les ressources mises à la disposition d'un apprenant correspondent bien à l'état de son développement ainsi qu'aux caractéristiques significatives de la réussite des apprentissages» Legendre, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Guérin, 2005 (3e éd.).

Par ailleurs, le comité des experts note que dans certaines sections préscolaires des Hautes Écoles les étudiants ont la possibilité d'effectuer un stage dans l'enseignement spécial.

Le comité des experts regrette en premier lieu l'approche spécifique, par quelques formateurs d'enseignant, de problématiques qui pourraient pourtant s'étendre à une prise en compte globale de la différenciation de l'enseignement et de la gestion de la classe en contexte d'hétérogénéité. L'approche transversale par l'ensemble de l'équipe pédagogique réunie autour d'objectifs communs apparaît ici fondamentale tout au long de la formation que ce soit dans les stages pédagogiques et dans les différents cours de psychopédagogie et de didactique. Par ailleurs, le comité des experts relève dans ce domaine le manque de formation ou d'expérience des formateurs d'enseignant.

Recommandations

Au niveau du législateur, le comité des experts recommande une **adaptation de la définition du programme de formation pour favoriser une approche transversale, non limitée à un cours, des questions telles que la différenciation de l'enseignement, la gestion de l'hétérogénéité et de l'intégration scolaire (Recommandation 9)**.

Au niveau des sections préscolaires, le comité des experts invite les équipes pédagogiques à :

- Veiller à ce que **l'ensemble des activités de formation participent du développement des compétences nécessaires aux enseignants dans les domaines de la différenciation de l'enseignement, la gestion de l'hétérogénéité et l'intégration scolaire (Recommandation 9)** ;
 - o Des formations de formateurs pourraient contribuer à l'évolution des pratiques de formation ;
 - o Un des stages pourrait être spécifiquement centré sur la différenciation de l'enseignement en contexte hétérogène dans l'enseignement dit ordinaire.
- **Ne pas limiter l'approche de l'intégration ou de l'inclusion scolaire à la réalisation d'un stage dans le spécialisé** – ce qui serait

paradoxal – mais privilégier des approches qui s'inscrivent dans un modèle social de l'adaptation et qui s'appuie sur les potentiels des élèves **(Recommandation 9)** ;

- **Assurer à l'étudiant désireux d'effectuer un stage au «spécialisé» un encadrement** qui soit de nature à lui permette de bénéficier des nombreux avantages d'un tel stage tout en lui permettant d'en éviter les écueils possibles **(Recommandation 9)**.

3.8. Gérer sa charge de travail, base de l'autonomie ?

Les observations du comité des experts rejoignent les travaux CEF relatés dans son dossier d'instruction³⁰ sur la formation des enseignants et leur entrée dans le métier. Ainsi, la «Grille horaire minimale» du décret pose 2345 à 2465 heures d'enseignement qui sont réparties sur les trois années de formation et auxquelles s'ajoutent les autres activités d'apprentissage, notamment les remédiations, les projets et travaux individuels ou de groupe à réaliser pour les évaluations. Le CEF pointe également le découpage en un nombre de cours important qui implique quantité d'épreuves d'évaluation (*a minima*, une par cours).

Le CEF relève des horaires de près de 30 heures hebdomadaires, sans compter le travail personnel. Ces éléments factuels contextualisent les propos des étudiants que le comité des experts a rencontrés lors de ses visites des Hautes Écoles. En effet, il est régulièrement fait état d'une charge de travail vécue comme trop importante, de surcroît en période de stage où se cumulent les travaux à rendre pour les cours et les préparations des journées de stage. Ceci est en particulier dommageable pour la qualité du vécu du stage.

Cependant, lorsque les étudiants sont invités à quantifier l'ensemble de leur charge de travail, elle apparaît raisonnable au regard du nombre global de crédits ECTS (60 ECTS annuels équivalant, par décret, à une estimation de quelques 1440 heures d'activités d'apprentissage). La confrontation des déclarations des étudiants aux propos des

30 *op. cit.*

enseignants et aux documents examinés par le comité des experts (fiches ECTS, échéancier, outils d'évaluation, etc.) met en évidence plusieurs problèmes au-delà du nombre d'heures d'enseignement au programme :

- un manque de concertation entre certains formateurs d'enseignant à l'origine d'épreuves redondantes, de dates de remise de travaux non coordonnées ou non respectées, etc. ;
- un trop grand nombre d'épreuves d'évaluation avec parfois des épreuves non «proportionnelles» au poids du cours en ECTS (*prorata* non respecté) ;
- la difficulté des étudiants, non spécifique au préscolaire, à gérer leur temps et leurs travaux.

Pour autant, il faut souligner la prise de conscience d'une majorité de formateurs d'enseignant de cette problématique ainsi que les initiatives de certaines Hautes Écoles pour mettre en place un calendrier d'évaluations concerté et une offre de formation relative à la gestion du temps et des tâches.

Recommandations

Au niveau du législateur :

- Revoir l'usage d'une «Grille horaire minimale» ; notamment pour **favoriser une formation où les compétences sont évaluées lors d'épreuves intégratives (Recommandation 1)** ;
- Poursuivre l'analyse des **possibilités d'évolution et d'allongement des formations des enseignants** en prévoyant un temps suffisant pour l'appropriation des connaissances et leur mise en pratique lors de projets, travaux et stages (**Recommandation 10**).

Au niveau des formateurs d'enseignant et sur l'impulsion de la section préscolaire et/ou de la catégorie pédagogique :

- **revoir le nombre et la pertinence des épreuves d'évaluation** eu égard au poids en ECTS des cours et aux compétences visées. Par exemple, il serait intéressant de développer des évaluations conjointes (**Recommandation 10**) ;
- élaborer en concertation, communiquer et sui-

vre un **calendrier rigoureux des évaluations en veillant à une répartition équilibrée des travaux sur l'année (Recommandation 10)** ;

- **développer la formation et l'accompagnement des étudiants pour une bonne gestion de leur temps et de leurs tâches**; compétence sur laquelle ils devront également s'appuyer lorsqu'ils seront enseignants (**Recommandation 10**) ;
- veiller à laisser la place au **développement de l'autonomie des étudiants** en les **responsabilisant progressivement dans l'organisation de leur travail (Recommandation 10)** ;
- pendant les stages «actifs», **valoriser également des temps d'observation participante (Recommandation 10)**.

3.9. Quelques priorités pour une formation d'enseignants du préscolaire

L'analyse menée par le comité des experts et présentée autour des catégories de types de pratiques a mis l'accent sur quelques principes fondamentaux que l'on présente ici sous forme synthétique :

- renforcer **l'articulation théorie-pratique** dans l'ensemble des enseignements pour former un professionnel réflexif. Le comité des experts rejoint ici la proposition de P. Perrenoud (2001) pour qui «La seule solution qui soit à la hauteur du défi est d'assigner une mission d'articulation théorie-pratique à chacune des principales unités de formation, en leur donnant la responsabilité à la fois de contenus théoriques et d'un travail sur le terrain.»³¹ (**Recommandation 11**) ;
- limiter le morcellement du programme de formation en **visant – dans l'enseignement comme dans l'évaluation – les articulations et l'intégration entre les diverses activités**, au-delà des cours et des disciplines (**Recommandation 11**) ;

31 Perrenoud, Ph., *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance*, in Lhez, P., Millet, D. et Séguier, B. (dir.), *Alternance et complexité en formation*, Paris : Editions Seli Arslan, 2001, p. 10-27.

- accentuer les **approches interdisciplinaires** par le décloisonnement des activités de formation et privilégier le **traitement transversal** des problématiques telles que la **différenciation pédagogique en contexte d'hétérogénéité et la psychologie du développement** (notamment la **psychologie du jeu**) (**Recommandation 11**) ;
- poursuivre dans le sens d'une **riche variété des méthodes et approches pédagogiques proposées aux étudiants**. Le comité des experts note que la diversité actuelle contribue à la préparation des étudiants à la réalité complexe du métier d'instituteurs(-trices) en classe maternelle et aux méthodes variées que les instituteurs devront eux aussi adopter dans leur classe. On relève en particulier les pratiques actives et les travaux d'équipes qui peuvent être réinvestis par les étudiants (**Recommandation 11**) ;
- améliorer la **cohérence entre les approches pédagogiques et les modalités d'évaluation**, surtout dans le cadre d'une approche par compétences. En particulier la place de **l'évaluation formative** doit être renforcée (**Recommandation 11**) ;
- favoriser la participation des enseignants à des réunions formelles en vue d'**améliorer la vision globale de l'ensemble de la formation** : partage de pratiques pédagogiques innovantes, collaboration en interdisciplinarité, etc. (**Recommandation 11**).

4. Accompagner des étudiants vers le métier d'enseignant

L'entrée en formation est actuellement régie par l'obtention du Certificat d'Études Secondaires Supérieures (CESS) délivré à l'issue des six années d'enseignement général, technique et artistique ainsi qu'au terme de certaines septièmes années de l'enseignement secondaire professionnel. Il n'existe aucune forme de sélection que ce soit par un dossier ou un examen d'entrée.

Les statistiques fournies par les sections préscolaires dans leurs rapports confirment les ten-

dances commentées par ailleurs³² sur les profils des étudiants entrant dans une formation d'Instituteur (-trice) préscolaire :

- la majorité des étudiants sont issus du secondaire technique (55,23%), une part non négligeable provenant du professionnel (8,13%)³³ ;
- à l'entrée en formation, seule une minorité des étudiants est «à l'heure» : environ 29%³⁴ ;
- les études sont, dans un nombre de cas important, un second, voire un troisième choix.

Les entretiens avec les étudiants comme avec les enseignants ont permis de donner sens à ces chiffres en repérant :

- des motivations d'études qui peuvent être biaisées par une représentation «naïve» du métier et de la formation, on y reviendra ;
- une disparité importante dans les compétences et connaissances acquises au secondaire, en particulier en ce qui concerne la maîtrise de la langue française et la culture générale³⁵ ;
- un rapport au savoir souvent marqué par les difficultés rencontrées pendant le cursus scolaire antérieur ;
- des stratégies d'apprentissages peu adaptées aux exigences de l'enseignement supérieur.

Dans certains cas, des situations personnelles fragilisées sont également à prendre en considération.

Le comité des experts souligne la connaissance fine des problématiques étudiantes développée par les équipes pédagogiques et la richesse des expérimentations menées. Ce chapitre sera l'occasion d'analyser certaines d'entre elles.

32 Voir notamment : Conseil de l'Éducation et de la Formation, *Regards croisés sur l'enseignement maternel*, Bruxelles, 2009.

33 Pourcentage calculé sur les promotions entrantes. Source : base de données SATURN 2007-2008.

34 *Idem*.

35 Ceci n'est absolument pas spécifique aux étudiants pour qui le français serait une langue seconde.

Par ailleurs, le comité des experts ne souhaite pas pour autant «cataloguer» le public des formations d'Instituteur(-trice) préscolaire comme «en difficulté». De nombreux éléments repérés ici sont communs aux étudiants entrant dans un premier cycle du supérieur. Les taux d'abandons ou de redoublements sont «dans les moyennes» et s'il n'y a pas lieu de s'en réjouir, il serait inapproprié d'accentuer cet état de fait dans le cadre de cette évaluation. Si le comité des experts s'interroge sur les conditions actuelles d'accès à la formation, la perspective d'une sélection des étudiants à l'entrée n'apparaît pas être une solution à privilégier.

A ses yeux, la caractéristique spécifique à ce cursus est bien plus la variété des acquis du secondaire. En outre, le challenge des formateurs d'enseignant est la nécessité d'accompagner l'évolution du rapport au savoir de leurs étudiants pour qu'ils deviennent des enseignants aimant évoluer dans le monde du savoir.

La question de la maîtrise de la langue appelle cependant quelques précisions. Les équipes pédagogiques l'ont maintes fois impliquée comme frein à un parcours de formation réussi. Diverses stratégies sont mises en place dans ce domaine :

- une première phase évaluative : autoévaluation, tests des prérequis, tests diagnostic. A noter l'utilisation dans certaines écoles de tests standardisés permettant un repérage fin des acquis comme des lacunes avec remise d'un diagnostic personnalisé qui dépasse la «correction» des exercices ;
- une phase de remédiation : sous forme facultative ou obligatoire, insérée dans l'horaire de cours ou placée en fin de journée ;
- une phase sommative, compte tenu de l'obligation de valider le cours de «maîtrise de la langue».

Recommandations

Au niveau des catégories pédagogiques, le comité des experts propose :

- de systématiser dans les parcours de formation une phase de diagnostic pouvant déboucher, selon les cas, sur un module de pédagogie

global ou des remédiations disciplinaires, en particulier en maîtrise de la langue, ou des remédiations cognitives (**Recommandation 12**) ;

- de favoriser la participation des étudiants aux remédiations organisées par leur intégration à l'horaire de cours (**Recommandation 12**) ;
- d'adopter une démarche proactive pour prévenir les abandons sans réorientation en repérant les étudiants fragilisés et en leur proposant un suivi adapté (**Recommandation 12**) ;
- de soutenir la formation et les échanges de pratiques des formateurs d'enseignant concernant l'accompagnement des étudiants en difficulté (**Recommandation 12**).

4.1. Les représentations du métier d'enseignant préscolaire

Trois éléments sont à prendre en considération dans notre analyse. En premier lieu, lorsque des étudiants s'orientent dans ce cursus par «vocation», elle repose souvent sur une conception du métier d'instituteur préscolaire à la manière d'une image d'Epinal : aimer les enfants, s'en occuper, faire des activités créatives, avoir des horaires compatibles avec la vie familiale, etc. Certaines sections préscolaires ont mis en place une communication spécifique lors des journées portes ouvertes, d'autres ont élaboré des documents d'informations ou, d'autres encore, positionnent des séquences de stage ou d'observation en tout début de parcours pour favoriser la prise de conscience des réalités du métier, comme de la formation.

Deuxièmement, certains étudiants sont porteurs d'un intérêt véritable pour l'enseignement mais évaluent la difficulté de la formation et du métier au regard de la «difficulté supposée» de la matière et du niveau à enseigner. Ainsi certains, dès le premier choix ou après une mauvaise expérience, s'orientent vers le préscolaire pour ne pas être en difficulté face à certains contenus disciplinaires. La question du niveau de maîtrise de la langue, telle la prise de conscience de leurs propres lacunes en

la matière, ou des connaissances et compétences psychopédagogiques à développer ne sont alors pas pris en considération.

Enfin, l'image sociale du métier d'instituteur préscolaire, de même que la reconnaissance matérielle et publique actuelle de la profession, renforcent l'idée d'une formation «facile», peu «théorique». Le comité des experts discutera en fin de rapport des effets éventuel du rallongement des études sur cette dimension.

Recommandations

Au niveau des catégories pédagogiques, le comité des experts recommande de :

- renforcer la communication sur les réalités du métier et de la formation selon des modalités diversifiées : témoignages, documents, etc. (**Recommandation 13**) ;
- orienter les premiers enseignements vers un travail sur les représentations des étudiants du métier d'instituteur préscolaire (**Recommandation 13**) ;
- veiller à fournir, dès l'accueil des étudiants au moment de l'inscription, des informations quant aux réalités et aux exigences du métier et de la formation (**Recommandation 13**).

4.2. Des stratégies de la réussite à soutenir

4.2.1. Encadrement et communication auprès des étudiants

La majorité des étudiants souligne la qualité de l'encadrement, le soutien, la disponibilité des formateurs d'enseignant du préscolaire et du personnel, dont ils bénéficient, et ce, surtout lorsque les étudiants sont en mesure de faire une comparaison avec d'autres expériences de formation.

Le comité des experts constate également des modalités d'encadrements différenciés selon les Hautes Écoles et selon les années de formation. Il souligne positivement le développement pro-

gressif de l'autonomie des étudiants au cours de leur formation. Un encadrement plus soutenu en première année et décroissant au cours des années d'études est apprécié de tous. Pour faciliter l'encadrement, diverses initiatives sont menées selon les sections préscolaires. Un système de parrainage, instauré dans certaines sections préscolaires, entre étudiants de deuxième année et les nouveaux arrivants, est une formule intéressante. En revanche, la frontière entre le «soutien» auprès des étudiants et le «maternage» est parfois tenue.

L'existence d'un *vademecum*, ou document équivalent, dans presque toutes les Hautes Écoles, comprenant un descriptif de la formation et les informations nécessaires à leur intégration, leurs droits et responsabilités, etc., favorise l'accompagnement des étudiants vers l'autonomie et l'engagement dans leurs études. Cet outil est à maintenir et à bonifier chaque année. Ce document ne peut remplacer les journées portes ouvertes, la rencontre formelle tenue en début d'année ou un module propédeutique à la rentrée. Ces activités humanisent la Haute École et permettent aux nouveaux étudiants de s'intégrer plus facilement à l'enseignement supérieur.

Plusieurs Hautes Écoles et formateurs d'enseignant ont emboîté le pas de l'ère informatique pour communiquer avec leurs étudiants. Un site Web est d'ores et déjà un incontournable. L'arrivée d'Internet dans les Hautes Écoles suppose la mise à disposition de postes de travail et de salles équipées pour y avoir accès en tout temps. Dans toutes les Hautes Écoles, des ordinateurs sont mis à leur disposition, or, certaines d'entre elles, ont un parc informatique insuffisant³⁶.

Recommandations

Au niveau des sections préscolaires, le comité des experts souligne l'intérêt des pratiques suivantes :

- un ***vademecum* remis en début d'année et régulièrement remis à jour** permet aux étudiants de connaître les services qui leur sont offerts, les personnes ressources à leur

³⁶ Voir section «5.2.3. Le parc informatique», page 44.

disposition, les modalités administratives, etc. (**Recommandation 14**) ;

- un **encadrement personnalisé**, tel que le tutorat permettant un suivi individuel, remédiation, réorientation, accompagnement pour l'aide à la réussite académique, etc. (**Recommandation 14**) ;
- une **communication et l'encadrement des étudiants s'appuyant sur les nouvelles technologies**. Au-delà des informations du type *vademecum* ou règlements, des outils de gestion des études (échancier des évaluations, etc.) et d'accompagnement (forums, etc.) pourraient y trouver place. La qualité et la disponibilité de l'infrastructure informatique est une condition incontournable pour qu'un tel développement soit utile et efficace (**Recommandation 14**) ;
- l'accent mis sur l'**accueil des nouveaux étudiants** et les manifestations qui l'accompagnent : rallye, rencontres avec des anciens et des formateurs d'enseignant, etc. Le comité des experts constate cependant la difficulté d'intégrer certains étudiants en raison de leur arrivée tardive dans le cursus (**Recommandation 14**).

4.2.2. Les services d'aide à la réussite

Les Hautes Écoles se sont toutes engagées dans la mise sur pied de services d'aide à la réussite. Cependant, les modalités et la dynamique d'accompagnement varient très fortement d'une Haute École à l'autre qu'il s'agisse du choix des plages horaires pour la tenue des activités d'aide à la réussite, des approches pédagogiques utilisées, des activités proposées pour favoriser la réussite ou encore de l'importance et de la nature des services offerts. Des ateliers ou des outils sont fréquemment proposés dans les domaines de la maîtrise de la langue, de la gestion du temps, de la prise de notes, de la gestion du stress, des stratégies d'étude et de mémorisation.

Le comité des experts estime cependant nécessaire de développer le champ de l'efficacité cognitive, dont le raisonnement logico-mathématique, afin d'agir dans une optique de remédiation cognitive³⁷.

Les experts relèvent en effet des difficultés rencontrées par les étudiants quant à l'utilisation de leurs stratégies métacognitives et cognitives de résolution de problèmes : sélectionner les informations essentielles pour résoudre un problème, interpréter, extrapoler, planifier sa démarche de résolution de problèmes, poser des hypothèses, etc.

Par ailleurs, selon les institutions, les aides à la réussite sont prises en charge de manière spécifique par des intervenants spécialisés ou bien, des formateurs d'enseignant ont cette mission intégrée à leur charge d'enseignement. Des solutions mixtes sont également observées. Quelle que soit la solution retenue le comité des experts souligne l'importance d'une véritable concertation entre les intervenants directement responsables de l'aide à la réussite et les formateurs d'enseignant.

Recommandations

Au niveau des Hautes Écoles, le comité des experts recommande les actions suivantes :

- établir clairement les rôles et responsabilités des différents acteurs (responsables des services d'aide à la réussite, formateurs d'enseignant, directeurs de programme) en matière d'aide à la réussite; les communiquer aux étudiants comme aux équipes (**Recommandation 15**) ;
- chercher à favoriser l'établissement d'une véritable synergie entre tous les acteurs de l'équipe pédagogique autour de la question de l'aide à la réussite. En particulier, ouvrir les formations spécifiques aux thématiques de l'aide à la réussite à l'ensemble des équipes éducatives afin d'assurer une continuité pédagogique, par exemple en facilitant dans les cours l'appropriation des principes de remédiation cognitive travaillés lors des ateliers (**Recommandation 15**) ;
- développer les actions des services d'aide à la réussite dans le domaine de la remédiation cognitive (**Recommandation 15**).

37 Pour une définition des ateliers de remédiation cognitive et des pistes de mise en œuvre, cf. *annexe 3*.

4.3. L'insertion professionnelle

Trois aspects sont à considérer concernant l'insertion professionnelle : l'emploi des diplômés, leur préparation à l'insertion professionnelle et leur accompagnement en début de parcours professionnel.

Le suivi des débouchés fait peu partie des habitudes de pilotage des catégories pédagogiques et la préparation de l'autoévaluation a souvent été l'occasion de réaliser une première enquête structurée en ce domaine. Les statistiques fournies par les Hautes Écoles sont cependant insuffisantes, notamment en termes de représentativité, pour que le comité des experts puisse les agréger et les analyser.

Les modalités de préparation à l'insertion professionnelle sont variables selon les établissements. Le comité des experts a pu observer :

- l'organisation de présentation des conditions et possibilités d'emploi par, selon les cas, des inspecteurs, des responsables administratifs de réseaux ou pouvoirs organisateurs, des directions ;
- l'aide ou des conseils pour compléter des dossiers de candidature ;
- le relais, formel ou informel, d'offres d'emploi ;
- les aspects administratifs et légaux du métier sont généralement intégrés à plusieurs enseignements. Il apparaît que les étudiants disent souvent «découvrir» ces questions lors de leur première prise de fonction. Il faut noter que de nombreuses informations sont spécifiques à des écoles, des pouvoirs organisateurs ou des réseaux et ne peuvent donc faire l'objet d'un enseignement exhaustif. Enfin, les étudiants accordent souvent moins d'importance à ce qui ne fait pas immédiatement sens pour eux, ou n'est pas l'objet d'une évaluation.

Formellement, l'accompagnement de l'insertion professionnelle ne fait pas partie des missions des sections préscolaires. Dans la pratique, certains formateurs d'enseignant peuvent être sollicités par les jeunes diplômés pour obtenir des conseils ou échanger sur leurs premières expériences. Par ailleurs, quelques catégories pédagogiques sont

organisatrices d'évènements (conférences sur un thème pédagogique, etc.) auxquels des jeunes diplômés sont susceptibles de participer.

Recommandations

Au niveau des catégories pédagogiques, le comité des experts soutient :

- la mise en œuvre d'enquêtes périodiques permettant de suivre les débouchés de ses diplômés (**Recommandation 16**) ;
- la généralisation d'un module clairement identifié de préparation à la recherche d'emploi qui traite des perspectives d'embauche indépendamment des partenariats établis par la Haute École (**Recommandation 16**) ;
- l'information des nouveaux diplômés sur leurs droits à la formation continuée (**Recommandation 16**).

Au niveau du législateur, le comité des experts souligne l'importance d'intégrer la question de l'accompagnement de l'insertion professionnelle à la réflexion globale menée sur la formation des enseignants du préscolaire (**Recommandation 16**). Ce point est développé dans le dernier chapitre de ce rapport.

5. Les Ressources

La question des ressources, humaines comme matérielles, mobilisées pour la mise en œuvre de la formation des enseignants du préscolaire doit être envisagée en tenant compte de deux paramètres fondamentaux :

- Les Hautes Écoles n'ont pas la maîtrise totale de leurs ressources, celles-ci étant en grande partie déterminée par des décisions politiques, réglementaires et budgétaires prises au niveau de la Communauté française et/ou de leur Pouvoir Organisateur avec, dans ce dernier cas, une variabilité entre réseaux qui limite toute mise en comparaison simplificatrice. On peut citer pour exemples la question de la propriété des bâtiments utilisés et de la responsabilité quotidienne de leur entretien ou encore le cadre réglementaire définissant les Hautes Écoles et les titres requis pour y enseigner.

- Les Hautes Écoles disposent cependant d'une part de marge de manœuvre ou de liberté, de nouveau variable selon les statuts des Hautes Écoles, notamment au niveau des choix faits dans l'utilisation de moyens, des dynamiques de management des équipes et des personnels ou encore concernant les modalités d'organisation interne.
- laissent insuffisamment la place à une procédure structurée, basée sur un profil de poste ciblant, au delà des titres requis, des compétences générales (par exemple de formateur d'enseignant) et spécifiques compte tenu de la culture et des besoins de la Haute École ;
- s'appuient trop rarement sur des techniques telles que le protocole d'entretien standardisé ou une simulation liée à la fonction visée (présentation d'une leçon-type par exemple).

Par conséquent, si les constats posés par le comité des experts se basent sur les rapports d'auto-évaluation et les observations dans les sections préscolaires des Hautes Écoles, les causes et recommandations identifiées pointent des tendances qui doivent être déclinées au regard du contexte et du statut de chaque Haute École.

Les principes de l'organisation apprenante³⁸ en tant que philosophie de gestion basée sur l'élaboration collective, la mutualisation et la capitalisation de savoirs formels et tacites au moyen d'outils et de dynamiques managériales (échanges, valorisation, projets collectifs), fait nettement partie des références en la matière du comité des experts.

5.1. Les ressources humaines

5.1.1. Du recrutement du personnel à son accompagnement à la prise de fonction

La réglementation définit les titres requis pour enseigner en Haute École et, parmi les documents qui lui ont été donnés à consulter, le comité des experts n'a fait aucune observation mettant en évidence une non-conformité à ce niveau. Pour autant, en termes de gestion des ressources humaines, il pose plusieurs constats centraux.

Les pratiques de recrutement de type «traditionnel» (appel à candidature formel ou informel, CV et entretien de motivation, appel informel au réseau des anciens diplômés de la Haute École qui ont complété leur parcours à l'Université pour les fonctions de formateurs, etc.) sont très largement majoritaires. Le comité des experts relève qu'elles :

Par ailleurs, la planification des recrutements à venir apparaît principalement à court terme, fonction des départs à la pension, soumise à l'évolution des effectifs étudiants et aux décisions budgétaires des Pouvoirs Organisateurs. La dimension stratégique souhaitable dans ce domaine n'est pas visible.

Considérons à présent l'accompagnement à la prise de fonction. En la matière, le comité des experts a pris connaissance de nombreuses initiatives, en majorité non formalisées, faisant appel à des outils (guides, *vademecum* sur le fonctionnement de l'institution et sur les pratiques pédagogiques, procédures à suivre), à du partage de ressources (notes de cours, etc.) et à du soutien personnel (travail en petites équipes, échanges, etc.). En raison de leur caractère informel, reposant principalement sur les initiatives spontanées des collègues plus anciens, ces actions fondamentales pour l'intégration réussie des personnels enseignants mais aussi techniques et administratifs sont d'existence, d'ampleur et d'effectivité variables. A cette étape, il est très peu fait appel aux formations continues, en interne ou externalisées. On notera également qu'elles ne sont pas reconnues dans la charge de travail de ceux qui s'y impliquent.

En ce qui concerne la fonction de formateurs d'enseignant, la place, comme le caractère décisif ou non, du critère de la connaissance pratique du milieu préscolaire n'apparaissent pas nettement que ce soit dans les entretiens avec les directions ou responsables de catégories ou dans les profils constatés au sein des équipes pédagogiques. Le comité des experts souligne le manque d'accompagnement spécifique des formateurs d'enseignant sans expérience du préscolaire pour garantir la pertinence et la transférabilité de leurs enseignements.

38 Pour une définition et quelques pistes sur les organisations apprenantes, cf. *annexe 4*.

Compte tenu des exigences quant aux titres requis, la problématique de la connaissance du milieu scolaire est accrue dans certaines disciplines. Par exemple, concernant les apprentissages mathématiques, il est quasi impossible de recruter des formateurs spécialisés dans leur discipline et qui feront immédiatement preuve de compétence dans les matières à enseigner (dans notre exemple, les apprentissages mathématiques dans le préscolaire) tout en ayant des compétences transversales de formateurs d'enseignant et pouvant s'appuyer sur une expérience concrète du milieu préscolaire. Dans de tels cas il est capital qu'au cours des premières années d'exercice, le nouveau formateur d'enseignant puisse bénéficier d'un accompagnement intensif structuré, voire de formations spécifiques sous la forme de séminaires pour développer rapidement les compétences requises. On ne peut se limiter à du compagnonnage occasionnel et il faut mettre en œuvre de véritables plans de formation.

Une fois posé le contexte institutionnel et réglementaire, il convient de souligner la difficulté, pour les directions de Hautes Écoles et les responsables de catégories pédagogiques, de définir, avec un degré d'autonomie suffisant pour qu'elles soient pertinentes et réalistes, une politique de recrutement structurée sur du moyen et long terme. La problématique des recrutements «politiques» et non basés sur un examen des compétences formelles, même si elle ne constitue pas la tendance principale, a fortement interrogé le comité des experts.

Pour autant, le comité des experts relève le manque de formation et d'accompagnement des directions comme des responsables de catégories et sections dans les domaines de l'administration scolaire comme de la gestion des ressources humaines. A ce niveau, il existerait pourtant une marge de manœuvre suffisante pour exercer leurs compétences concernant les modes de recrutement, l'accompagnement, la gestion des équipes et leur formation. Enfin le caractère non formalisé des initiatives concernant l'accueil des nouveaux collègues accentue la faible mutualisation des pratiques comme l'insuffisante valorisation des investissements, notamment en temps.

Recommandations

En ce domaine, compte tenu de la diversité des situations institutionnelles des Hautes Écoles, il n'appartient pas au comité des experts de formuler des recommandations concernant l'attribution et l'utilisation des budgets en personnels administratifs, techniques et enseignants. Cependant, dans le domaine d'actions des Hautes Écoles et de leur catégorie pédagogique, le comité des experts formule les recommandations suivantes.

Concernant les **critères et conditions de recrutement, nomination et formation des formateurs d'enseignant, le comité des experts rejoint les recommandations faites par le Conseil de l'Éducation et de la Formation dans son avis n°83 sur La formation des formateurs d'enseignants**, en date du 21 novembre 2003.

Concernant plus spécifiquement le **recrutement des formateurs d'enseignant du préscolaire** et quelle que soit l'évolution réglementaire en matière de titres requis, il convient de se doter d'un **référentiel de compétences**, spécifique aux besoins de la catégorie pédagogique ou de la Haute École 'recruteuse' et de rester attentif à la **connaissance pratique du milieu préscolaire**. Un référentiel de compétences des formateurs d'enseignant serait davantage utile encore pour **définir des plans de formation individualisés** pour les nouveaux enseignants mais aussi des plans de développement professionnel tout au long de la carrière de chaque formateur. Le comité des experts met également en garde **contre l'habitude de recruter en trop grande majorité des anciens étudiants** de la Haute École³⁹ (**Recommandation 17**).

De manière transversale, le comité des experts soutient fortement la nécessaire formation des directions de Hautes Écoles et des responsables de catégories pédagogiques dans les domaines de l'administration scolaire et de la gestion des ressources humaines. Des effets seront attendus

39 Le phénomène de «*In-breeding*» a l'avantage de fournir un nouveau personnel qui s'intègre rapidement parce qu'il connaît les us et coutumes de la Haute École et qu'il partage généralement ses valeurs. Cependant, il tend également à freiner l'émergence de nouvelles dynamiques indispensables à sa culture comme à son organisation.

en termes d'amélioration des pratiques de recrutement, d'intégration des nouveaux personnels (séminaire d'accueil, parrainage ou mentorat, mise à disposition de matériel informatique, etc.) et de mobilisation des dynamiques d'équipe, notamment dans une perspective d'organisation apprenante (**Recommandation 17**).

5.1.2. La formation continuée et le développement professionnel

Le comité des experts constate que le cadre réglementaire prend insuffisamment en compte la nécessité de formation continuée pour l'ensemble des catégories de personnels. Par ailleurs, le fonctionnement des Hautes Écoles rend généralement difficile la participation à des actions de formations collectives ou individuelles: non remplacement des absences et nécessité de reprogrammer les enseignements non dispensés ; peu de communication des possibilités de formations ; absence de procédure claire concernant le droit à la formation (priorités, prise en charge, etc.). Dans la poursuite de l'analyse concernant la gestion des ressources humaines, le comité des experts a pu constater l'absence, dans la grande majorité des cas, d'analyse des besoins de formation, de politique structurée et budgétisée en la matière.

Pour autant, le comité des experts tient à souligner le souci de formation continuée et de développement professionnel des équipes pédagogiques. Soutenus par certaines Hautes Écoles ou à titre personnel, des formateurs d'enseignant s'engagent par la participation à des congrès, journées de formation ou colloques. Les difficultés matérielles et organisationnelles constituent toutefois un obstacle majeur comme le sont le difficile accès aux formations du catalogue de l'IFC⁴⁰ et la faible valorisation du développement professionnel en termes d'évolution de carrière.

Le développement professionnel se réalise également au moyen d'actions, non identifiées comme des formations, mais agissant sur l'évolution des compétences. Le comité des experts a ainsi constaté les effets concrets, dans certaines

sections préscolaires, de l'immersion dans une dynamique d'équipe encourageant les échanges, la mutualisation, les projets collaboratifs et le travail interdisciplinaire. L'autoévaluation a pu également être l'occasion pour certains formateurs d'enseignant de structurer une approche réflexive de leur professionnalité. Les experts pensent en particulier à l'engagement de certaines équipes dans l'évaluation des enseignements ou dans l'élaboration d'un guide réflexif pour le formateur d'enseignants.

Enfin, la mobilité, professionnelle, nationale et internationale, pourrait constituer un levier complémentaire de développement professionnel. Le comité des experts constate le très faible nombre de telles expériences. Les freins organisationnels et réglementaires précédemment évoqués peuvent être repris à ce niveau.

Recommandations

Au niveau du législateur :

Le comité des experts appuie une évolution du statut des formateurs d'enseignant permettant une réelle **évolution de carrière**, notamment en assumant des **fonctions de responsabilités différentes** sans pour autant être en position de direction (**Recommandation 18**).

Au niveau des Hautes Écoles :

En premier lieu, le comité des experts recommande **l'élaboration** (selon les cas, au niveau de la Haute École, de la catégorie pédagogique ou de la section préscolaire) d'une **politique de formation et développement professionnel de ses personnels s'appuyant sur une démarche concertée d'évaluation des besoins et d'identification des objectifs institutionnels**. La **politique** devra être **opérationnalisée** en intégrant les **dimensions budgétaires et organisationnelles** adéquates. A nouveau, la formation des directions et responsables de catégories dans le domaine de la gestion des ressources humaines apparaît être une condition indispensable pour mener à bien ce projet (**Recommandation 18**).

Le comité des experts encourage les directions et responsables de catégories à **soutenir, favoriser,**

40 Institut de formation en cours de carrière.

voire à institutionnaliser, des initiatives mettant en œuvre échanges, mutualisation, projets collaboratifs, travail interdisciplinaire et approches réflexives des formateurs d'enseignant (Recommandation 18).

Enfin, concernant la formation continuée des formateurs d'enseignant, dont, selon des modalités spécifiques les Maîtres de Formation Pratique et les Maîtres de Stage), le comité des experts souligne l'intérêt de la mise en place et de la reconnaissance d'une véritable formation continue des formateurs d'enseignant telle que définie dans l'avis n°83 sur La formation des formateurs d'enseignant du Conseil de l'Éducation et de la Formation (21 novembre 2003) (Recommandation 18). Tout particulièrement, le comité des experts recommande que la participation active à des recherches collaboratives de type «recherche-action-formation» associant pleinement des chercheurs et des acteurs de terrain soit reconnue comme une des occasions privilégiées de développement professionnel des formateurs d'enseignant (Recommandation 18).

5.1.3. L'organisation et la charge de travail

Le constat global du comité des experts interroge un déséquilibre et une non-transparence dans le partage des tâches. Plus spécifiquement pour les formateurs d'enseignant, il convient de souligner la non-reconnaissance de tâches qui font pourtant partie des missions de l'enseignement supérieur : la recherche et les services à la collectivité, dont l'investissement dans le fonctionnement institutionnel. Une minorité de Hautes Écoles, et dans la mesure de leurs moyens, recherchent une meilleure reconnaissance des tâches. Même s'ils ne peuvent être reconnus formellement, certains investissements sont rendus publics et «symboliquement» valorisés. Cela reste cependant insuffisant.

Au-delà d'une surcharge de travail maintes fois évoquée par les personnels rencontrés, le comité des experts tient à mettre en avant le regard très largement positif porté par les personnels sur leur milieu de travail et la mission dont ils se sentent investis.

Recommandations

Quel que soit le manque de ressources, il apparaît au comité des experts utile de **définir, autour d'organigrammes fonctionnels, des profils de tâches pour les différentes catégories de personnels (Recommandation 19).**

Le comité des experts recommande aux Hautes Écoles de généraliser la **mise en place de rapports d'activités individuels permettant aux formateurs d'enseignant de formaliser et valoriser l'ensemble des tâches prises en charge.** L'analyse de ces rapports par les directions et responsables de catégories sera notamment l'occasion de définir d'autres modalités de répartition du travail (Recommandation 19).

Enfin, le comité des experts recommande au législateur de viser à **modifier le statut de formateur d'enseignants afin de mieux permettre la comptabilisation de plusieurs types d'activités** (enseignement, recherche, gestion, services à la collectivité) et donc un **meilleur équilibre et une meilleure équité organisationnelle (Recommandation 19).**

5.2. Les ressources matérielles

Le comité des experts tient à souligner son étonnement quant à la disparité des situations observées, qu'il s'agisse des locaux, du matériel pédagogique, du parc informatique ou encore des centres de ressources documentaires. Certaines sections préscolaires doivent travailler dans des conditions (exiguïté de locaux, insuffisance des ressources informatiques, matérielles et documentaires, etc.) indignes d'un enseignement supérieur de qualité. Le comité des experts relève en contre-point de ce qui précède l'inventivité, ou le bricolage astucieux, fréquemment mis en œuvre pour compenser les difficultés structurelles et limiter leur impact au niveau des étudiants.

Le comité des experts ne peut cependant s'engager dans une discussion des modes de financement et de gestion des opérateurs en charge de la formation des enseignants du préscolaire car cela

dépasserait son mandat dans le cadre du présent rapport. Il appartiendra au législateur comme aux Pouvoirs organisateurs de poursuivre la réflexion en la matière.

5.2.1. Les locaux

Concernant les locaux, il faut tenir compte qu'ils représentent un enjeu majeur dans la qualité de l'accueil et de la vie des étudiants. Font souvent défaut l'état général de trop nombreux établissements et ce, au regard de l'activité organisée, des déplacements des élèves et des besoins en matière de rencontres de travail ou de temps de repos ou de repas.

A quelques exceptions près, le comité des experts estime que l'ensemble des infrastructures des Hautes Écoles est très peu adapté à une formation des enseignants du préscolaire, formation à la fois pratique et théorique. Ainsi, certaines activités telles que les cours A⁴¹, les cours de musique, les activités artistiques, l'apprentissage de la méthodologie pratique de la psychomotricité ou l'informatique demandent des lieux et du matériel plus adaptés aux besoins d'espace, de rangement, de mise en valeur, de manipulation, etc. Et, si la plupart des Hautes Écoles font preuve d'inventivité en ce qui concerne l'agencement des locaux, leur fonctionnalité et leur rénovation, des inégalités aussi fortes sont à reconsidérer avec force par les décideurs politiques.

Le comité des experts a de plus constaté que dans plusieurs Hautes Écoles l'accessibilité à certains immeubles et locaux pose problème pour les personnes à mobilité réduite. Cette situation interroge. Il apparaît en effet essentiel que les Hautes Écoles soient en mesure d'accueillir tous les étudiants qui répondent aux critères d'admission, peu importe la nature de leur handicap.

5.2.2. Le matériel pédagogique

Le matériel pédagogique amène à poser des constats similaires. Quelques initiatives mettent en avant les possibilités de valorisation des réalisations

personnelles des étudiants : expositions ouvertes à des écoles maternelles, utilisation du matériel pédagogique lors des stages, élaboration et prêt de malles et jeux pédagogiques, etc.

Recommandations

Au delà de la nécessaire augmentation des ressources, le comité des experts recommande, d'un point de vue principalement pédagogique :

- **l'implication des étudiants dans la gestion du matériel** afin de favoriser leur responsabilisation et le développement de compétences transférables dans l'exercice de leur future profession (**Recommandation 20**) ;
- la **sensibilisation des étudiants à l'innovation, la créativité et le sens de l'esthétisme** en tirant parti des moyens dont ils disposent et en valorisant leurs réalisations (**Recommandation 20**).

Le comité des experts appuie également l'intérêt pour les sections préscolaires de **s'engager dans des partenariats de partage et mise en commun de ressources avec des écoles maternelles, espaces d'expérimentation, bibliothèques, centres culturels, ludothèques, etc.** (**Recommandation 20**).

5.2.3 Le parc informatique

Le comité des experts pose le même constat de diversité des situations avec une dominance de parcs en phase de développement avec un réel souci de démocratisation envers les étudiants. Les chapitres précédents du rapport ont permis de montrer d'une part, la richesse mais la disparité des utilisations des nouvelles technologies dans l'enseignement et, d'autre part, l'utilisation encore toute relative, par les étudiants, des informations et outils mis à leur disposition. Les questions des possibilités d'accès à l'outil informatique sont ici à prendre en considération : la plupart des Hautes Écoles proposent ainsi un local informatique en accès libre mais aux horaires souvent limités compte tenu des horaires de cours des étudiants du préscolaire.

41 Cours A : activités d'enseignement qui regroupent les étudiants de l'ensemble des sections d'enseignement normal.

5.2.4. Les centres de ressources documentaires

Dans ce domaine encore, les inégalités entre les Hautes Écoles sont marquantes autant du point de vue de leur gestion, de leur fréquentation que de celui du choix et de la disponibilité du matériel de référence. La question des moyens est à mettre en relation avec les modalités organisationnelles (horaires d'ouverture, lieu de consultation, de travail et/ou d'emprunt, etc.) et avec l'ampleur de la collaboration entre personnels de la bibliothèque, formateurs d'enseignant et étudiants.

Le comité des experts souligne l'intérêt pour la formation des enseignants du préscolaire de disposer d'un lieu bien aménagé mais aussi doté d'une collection alliant ouvrages pour la formation des professionnels de l'enseignement en général et du préscolaire en particulier (scientifiques, pédagogiques, psychologiques, etc.) et ouvrages pour la pratique de classes (périodiques pour enfants, albums de jeunesse, etc.).

Recommandations

Le comité des experts répète l'intérêt de favoriser collaborations et mises en commun dans le domaine des centres de ressources documentaires mais aussi des ludothèques (**Recommandation 20**).

Le comité des experts recommande également de renforcer les collaborations avec les bibliothèques universitaires en ce qui concerne la politique d'achat et l'accès au prêt entre bibliothèques ; d'enrichir le corpus des périodiques à caractère scientifique dans le domaine des sciences de l'éducation et de développer l'accès aux ressources numériques (banques de données bibliographiques et périodiques numérisés) (**Recommandation 20**).

5.3. L'adéquation des ressources en fonction des besoins de la formation

Le comité des experts s'interroge nettement sur l'adéquation des ressources en fonction des besoins

de formation, d'un point de vue quantitatif comme qualitatif.

Concernant les ressources humaines, plusieurs propositions ont été faites, en particulier :

- la formation des directions et responsables de catégories pédagogiques dans les domaines de l'administration scolaire et de la gestion des ressources humaines afin d'outiller l'élaboration et la mise en œuvre de politiques centrales pour l'amélioration et le développement d'une organisation d'enseignement et de formation ;
- la nécessaire évolution des conditions de recrutement et des contenus et modalités de formation des formateurs d'enseignant.

Concernant les ressources matérielles, les propositions prennent en compte les leviers actuels dont disposent les Hautes Écoles. Elles ne dispensent pour autant pas d'une réflexion plus profonde sur les moyens globalement accordés à la formation des enseignants du préscolaire (**Recommandation 20**).

6. Deux missions complémentaires : services à la collectivité et recherche

Au côté de l'offre de formation initiale et continuée, y compris la certification des compétences et des savoirs, la participation à des activités de recherche et la prestation de services à la collectivité, notamment par une collaboration avec le monde éducatif, social, économique et culturel, font partie des trois missions complémentaires de l'enseignement supérieur de la Communauté française de Belgique (décret dit Bologne⁴²). Ce même décret stipule que «*Selon la forme et le type d'enseignement supérieur considéré, ces missions revêtent une importance relative différente et peuvent se matérialiser de façons variées, conformes aux spécificités de l'établissement*» (article 3).

Dans les propos qui suivent, et compte tenu du cadre légal, il convient de comprendre l'analyse

42 Décret du 31 mars 2004.

posée par le comité des experts comme un **repérage d'opportunités de développement dans un contexte que l'on sait contraint** et non comme l'application stricte d'un idéal éloigné des pratiques de terrain.

6.1. Services à la collectivité : des expériences à valoriser et reconnaître

A la lecture des rapports d'autoévaluation complétée par la visite des institutions, le comité des experts a pu repérer différents domaines d'activités relevant des services à la collectivité :

- Les prestations principalement réalisées par les étudiants au bénéfice d'écoles maternelles ou d'autres partenaires socioculturels :
 - o dans le cadre d'une activité ponctuelle (accompagnement d'une sortie éducative, guidage d'une exposition, animation dans une bibliothèque, remplacements de très courte durée, etc.) ;
 - o dans le cadre d'un projet pédagogique encadré par les formateurs d'enseignant, complémentaire au cursus ou intégré dans un enseignement (conception et animation d'ateliers pour le Printemps des Sciences, élaboration de mallettes pédagogiques, conception et réalisation d'un spectacle, etc.).
- La mise à disposition ou le partage de ressources et de locaux (ludothèque, salle spécialisée, mallettes pédagogiques ou autre matériel didactique conçu par la section et ses étudiants (jeux mathématiques, etc.), etc.

L'investissement des formateurs d'enseignant, à titre personnel ou dans le cadre de projets institutionnels, dans :

- des projets de coopération et développement ;
- des actions de formation continuée (organisation matérielle de conférences ou formation et/ou diffusion des connaissances en tant que formateurs) ;
- des projets de partage des connaissances

(contribution dans des publications professionnelles) ;

- des activités de recherche scientifique⁴³.

Dans les mises en œuvre, la situation varie considérablement d'une institution à l'autre mais aussi d'un formateur d'enseignants à l'autre au sein d'une même institution. La situation géographique de la section (proximité avec des lieux culturels ou des écoles maternelles, facilité de déplacement des étudiants, etc.) mais aussi le dynamisme en termes de partenariats institutionnels sont certes des facteurs à prendre en considération. Le comité des experts tient également à mettre l'accent sur la problématique de la charge de travail liée à ces activités, charge qui s'ajoute aux activités d'enseignement et encadrement des étudiants avec des possibilités fort restreintes de décharge d'activité. Sur un plan complémentaire, se pose également la question de la reconnaissance et de la valorisation, par les collègues comme par l'institution, des services à la collectivité comme contribuant à la renommée de la Haute École mais aussi à la qualité de la formation qu'elle dispense.

Le comité des experts insiste tout particulièrement sur l'intérêt pour des formateurs de futurs enseignants du préscolaire de s'investir, ne fût-ce qu'occasionnellement, dans des actions de formation destinées à des enseignants du préscolaire. Les bénéfiques potentiels sont nombreux. Pour l'institution, c'est l'occasion de renforcer des partenariats et l'opportunité de jeter les bases de recherches-actions collaboratives. Pour les formateurs eux-mêmes, on citera le développement de compétences nouvelles par la confrontation avec des professionnels de terrain (qui ne s'en laissent pas conter !) et le renforcement de la qualité des enseignements en formation initiale qui seront enrichis d'exemples tirés des pratiques professionnelles.

Actuellement, l'investissement dans des actions de formation continuée présente également des freins matériels lorsque l'on considère, par exemple, la nécessité de passer par la réponse, administrativement lourde, à des appels d'offre

43 Ce point est développé dans la section suivante.

de l'Institut de Formation en Cours de Carrière. De nouveau, même si un formateur d'enseignant s'investissait de manière importante au nom de son institution dans des actions de formation, le cadre permettrait difficilement de diminuer en conséquence sa charge de service auprès des étudiants. Le propos du comité des experts n'est pas de modifier la législation relative aux marchés publics mais bien de prendre en considération l'ensemble des activités des formateurs d'enseignant, dont la recherche, question abordée dans la section suivante, afin de renforcer leur rôle dans la création, la critique, le développement et l'évolution du savoir⁴⁴, en particulier en lien avec le monde éducatif.

Recommandations

Au niveau du législateur :

- **donner véritablement les moyens aux Hautes Écoles d'assumer leurs trois missions complémentaires**, notamment par une **évolution du statut des enseignants du supérieur non universitaire** permettant d'intégrer formellement à leur charge de service l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité (**Recommandation 21**).

Au niveau des Hautes Écoles :

- **recenser pour les mutualiser et les valoriser tous les investissements des équipes pédagogiques** et, plus largement, **identifier les opportunités de développement** de services à la collectivité (**Recommandation 21**) ;
- **formuler un objectif de développement réaliste dans le domaine des services à la collectivité** en s'appuyant sur un état des lieux des opportunités (partenariats existants, compétences spécifiques des équipes, potentiel de certaines activités pédagogiques, etc.) et des besoins des partenaires (**Recommandation 21**).

6.2. La recherche : des opportunités de partenariats

Le comité des experts constate la tendance dominante de très peu d'activités de recherche spécifiques au préscolaire des entités évaluées. Certaines Hautes Écoles ont cependant pris l'initiative de soutenir l'intégration de leur personnel enseignant à de véritables recherches via la création d'un centre de recherche ou la comptabilisation d'activités de recherche dans la charge de services ou encore un partenariat avec des milieux universitaires. Dans la pratique, cela ne concerne cependant que très peu de formateurs d'enseignant. Il faut également relever les activités de recherche individuelles de quelques formateurs, que ce soit dans le cadre de la poursuite d'un travail universitaire de 3^{ème} cycle, dans la formalisation d'un questionnement réflexif sur leurs pratiques ou dans la collaboration à des recherches d'équipes universitaires.

Plusieurs raisons sont avancées par les formateurs d'enseignant pour justifier le peu d'implication de la majorité d'entre eux dans le domaine de la recherche en éducation et notamment celui de l'éducation préscolaire. Des tâches d'enseignement et d'encadrement des étudiants qui demandent beaucoup de temps, l'absence d'un cadre et de politique formels en matière de recherche dans la Haute École et enfin, le manque d'incitatifs figurent parmi les motifs les plus souvent évoqués. Le comité des experts tient également à prendre en considération la question de la formation par la recherche et à la recherche des formateurs d'enseignant⁴⁵.

Le poids de la recherche et son lien avec l'enseignement n'est certes pas le même que dans des cursus universitaires de 2^{ème} ou 3^{ème} cycle mais, au-delà des contraintes matérielles indéniables, le comité des experts souhaite insister sur certains bénéfices que pourraient en tirer les Hautes Écoles. En premier lieu, l'acquisition, par les étudiants, de savoirs issus de la recherche est visée dans les cours généraux mais aussi, sur un plan plus critique, dans les activités d'enseignement plus directement en lien avec la pratique professionnelle (analyse

44 Mots-clefs en référence à l'article 3 du décret du 31 mars 2004.

45 Le comité des experts rejoint à ce niveau l'avis n°83 du Conseil de l'Éducation et de la Formation, *op. cit.*

de la pratique de stage, ateliers de formation professionnelle, analyse de situations professionnelles, autoévaluation, etc.). La familiarisation des formateurs d'enseignant, *a minima* dans le cadre de leur propre formation, avec les démarches de recherche et de construction dynamique de savoirs scientifiques est à ce niveau fondamentale pour dépasser une approche transmissive du savoir.

En second lieu, la collaboration avec les enseignants de terrain dans le cadre de recherche, par exemple de type recherche-action, amène les formateurs d'enseignant à poursuivre et actualiser leur connaissance du milieu scolaire, de son actualité et de ses problématiques. En parallèle, les enseignants sont accompagnés dans une approche induisant réflexivité et visant l'amélioration des pratiques.

Enfin, la collaboration à des recherches participe de la dynamique de développement professionnel des formateurs. Si l'on pense d'abord à la mise à jour des connaissances et au développement de nouveaux savoirs et savoir-faire, il faut également considérer les retombées positives sur leurs compétences et leur identité professionnelle et, *in fine*, sur la qualité de la formation initiale et continue des enseignants.

Par conséquent, trois domaines de recherche pourraient faire l'objet des investissements des formateurs d'enseignant :

- le champ des dispositifs et des pratiques d'enseignement et d'éducation en milieu scolaire (recherches collaboratives sur des innovations pédagogiques, sur des applications locales de principes didactiques, etc.) ;
- la connaissance du milieu scolaire (participation à des enquêtes et recherches en collaboration avec des équipes universitaires, etc.) ;
- le champ des dispositifs et les pratiques de formation initiale des enseignants du préscolaire (description et analyse de dispositifs, conditions d'efficacité de dispositifs de formation initiale ou continue, etc.).

Le comité des experts insiste sur le fait que ces recherches, collaboratives ou non, inscrites comme il se doit dans une méthodologie scientifique

rigoureuse, ne pourront être reconnues au sein de la communauté scientifique que si elles débouchent sur des publications, des communications à des colloques, des ouvrages ou des outils susceptibles d'être diffusés. Avec la formation à la recherche des formateurs d'enseignant, la collaboration avec des chercheurs œuvrant dans des centres de recherche universitaire, est un moyen pour rencontrer ces exigences.

Recommandations

Au niveau du législateur :

- **donner véritablement les moyens aux Hautes Écoles d'assumer leurs trois missions complémentaires**, notamment par une **évolution du statut des enseignants du supérieur non universitaire** permettant d'intégrer formellement à leur charge de service l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité (**Recommandation 21**) ;
- faire évoluer les modalités de formation initiale et continue des formateurs d'enseignant, en particulier en y intégrant une véritable dimension recherche (**Recommandation 21**).

Au niveau des Hautes Écoles en général et des sections préscolaires en particulier :

- **Soutenir et valoriser la possibilité de participer activement à des recherches**, notamment par :
 - o la création d'un service ayant pour mission d'aider et valoriser la recherche (aide à la rédaction de projets, recherche de financements, etc.) ;
 - o la reconnaissance des activités de recherche dans la charge de travail (**Recommandation 21**).
- **Contribuer à la mise en place de partenariats tripartites** entre formateurs d'enseignant (Hautes Écoles), enseignants-chercheurs (Universités) et milieux d'enseignement scolaire (**Recommandation 21**).

La perspective de **partenariats autour de projets ou de «rattachement» de certains formateurs d'enseignant à des équipes, pôles ou réseaux**

de recherche universitaire semble préférable au développement autonome de centres de recherche spécifique aux catégories pédagogiques qui rencontreraient au moins deux difficultés : le faible nombre, à l'heure actuelle, de formateurs d'enseignant disposant d'une formation à la recherche telle qu'un doctorat ainsi que le risque de «saupoudrage» des ressources sur un nombre de plus en plus important de structures (au détriment du financement de quelques projets centralisateurs) alors que les seuls centres de recherche aujourd'hui performants en éducation et en formation sont ceux qui ont atteint une «masse critique» et, dans des équipes de chercheurs, se focalisent sur quelques domaines d'expertise dans lesquels ils excellent.

7. Les approches de la gestion de la qualité

Conformément au décret dit «AEQES» du 22 février 2008, l'évaluation réalisée par le comité des experts porte sur la qualité de l'enseignement dans le cursus. Il ne s'agit pas en tant que tel d'un audit du système qualité de l'entité ou de l'établissement organisant le cursus. Pour autant, la démarche qualité est un des outils dont l'établissement ou l'entité disposent pour assurer l'adéquation des moyens mis en œuvre pour atteindre les objectifs de formation poursuivis par le cursus. Par ailleurs, la liberté de choix d'une approche qualité est une des conditions auxquelles le comité des experts est particulièrement sensible. Par conséquent, les experts développeront dans les sections qui suivent d'une part, une analyse transversale de la mise en œuvre de l'évaluation des enseignements (décret du 18 juillet 2008) et, d'autre part, une synthèse de facteurs-clefs et de bonnes pratiques qui concourent à une approche de la gestion de la qualité pérenne et utile.

7.1. Evaluation et régulation des enseignements

Le décret du 18 juillet 2008⁴⁶ a instauré, en 2008-2009, la mise en place d'un système d'évaluation des enseignements. Le comité des experts a constaté dans certaines Hautes Écoles une pratique d'évaluation des enseignements qui précédait ce décret alors que, pour d'autres, le décret a été à l'origine de premières expérimentations. Compte tenu de la date de l'évaluation AEQES, il a rarement été possible d'examiner un cycle complet d'évaluation des enseignements, depuis le choix de la procédure d'évaluation jusqu'à son exploitation.

Quelques constats se dégagent cependant :

- Dans certaines institutions où le décret a initié l'évaluation des enseignements, il existait cependant des pratiques informelles et/ou isolées d'enseignants qui recueillaient les avis des étudiants sur le cours dispensé. Si ces initiatives sont à souligner, leurs modalités n'offraient cependant pas certaines garanties essentielles comme le respect de l'anonymat des étudiants.
- Dans la majorité des cas, l'évaluation des enseignements correspond à une mesure de satisfaction, de la part des étudiants, quant à la qualité de la prestation pédagogique de leur enseignant. La littérature scientifique a pu montrer les avantages de ces évaluations, mais aussi les limites de l'utilisation exclusive de ce type d'instrument. Par exemple, ces évaluations prennent plus difficilement en compte des critères tels que la pertinence d'un enseignement pour le développement d'une compétence ou son articulation avec la structure d'ensemble de la formation.
- Le comité des experts s'interroge sur la validité scientifique des instruments de mesure (questionnaires) utilisés.
- Il n'a pas été possible d'observer de traces de suivi et de régulation suite aux résultats des évaluations des enseignements. L'interprétation de ce dernier point doit être mise en relation avec la date récente du décret d'une

⁴⁶ Décret du 18 juillet 2008 démocratisant l'enseignement supérieur, œuvrant à la promotion de la réussite des étudiants et créant l'Observatoire de l'enseignement supérieur.

part, et l'impossibilité décrétable de justifier par les résultats de ces évaluations, des actes administratifs ou décisions pris(es) dans le cadre de la carrière des agents d'autre part. Cet élément est généralement interprété de manière restrictive.

La formulation du décret tend à orienter l'évaluation des enseignements vers une évaluation de chaque enseignement pris isolément ce qui implique une relation forte entre «qualité de l'enseignement» et «qualité de l'enseignant». Pour porter ces fruits, l'évaluation des enseignements doit comporter ou s'articuler avec une évaluation des programmes qui portera notamment sur la contribution de chaque enseignement à l'atteinte des objectifs de formation comme sur la cohérence interne et l'articulation entre les enseignements. Il est également nécessaire de ne pas limiter l'évaluation à des retours des étudiants et d'y intégrer, comme cela s'est fait lors de l'autoévaluation AEQES, le point de vue des diplômés, des enseignants ainsi que des collègues et employeurs potentiels. Dès lors, la régulation des enseignements pourra se faire sur plusieurs plans :

- l'amélioration des pratiques pédagogiques, par exemple grâce au mentorat⁴⁷, l'échange de pratiques ou la formation continuée des enseignants ;
- l'amélioration globale du programme de formation en prenant en considération aussi bien ses composantes (les cours) que les moyens mis en œuvre, les objectifs visés et l'adéquation de l'ensemble.

De plus, de telles démarches de régulation n'ont pas pour seul but l'amélioration de la qualité des enseignements. Les retombées escomptées sont en effet évidentes en termes de développement professionnel : les formateurs d'enseignant qui s'engagent dans de telles démarches (accompagnées ou non) développent des compétences professionnelles nouvelles, s'engagent avec dynamisme dans des projets novateurs et renforcent leur identité professionnelle de formateur.

⁴⁷ Il peut s'agir du mentorat par des formateurs d'enseignant plus expérimentés mais aussi, de l'accompagnement pas un service ou des collègues spécialisés, d'un formateur ou d'une équipe de formateurs qui souhaitent améliorer leur pratique ou construisent de nouveaux dispositifs ou de nouveaux outils.

Recommandations

Au niveau des Hautes Écoles et, en particulier, des sections pédagogiques :

- le comité des experts recommande la **mise en place d'un dispositif global d'évaluation et de régulation à des niveaux divers assurant une évaluation participative régulière de tous les enseignements**, une **évaluation collective du programme** par les différents acteurs, une **évaluation du fonctionnement de la section au sein de la catégorie pédagogique** et enfin, le **choix des modalités de régulation collectives articulées autour d'un projet commun (Recommandation 22)**.

7.2. Approches de la gestion de la qualité : facteurs-clefs et bonnes pratiques

Si la préparation de l'évaluation AEQES a constitué pour certaines institutions une première approche d'une démarche qualité, d'autres institutions sont inscrites, depuis plus longtemps, dans des démarches variées avec parfois le recours structuré à un outil ou un modèle de gestion de la qualité.

Quel que soit le niveau d'appropriation et d'opérationnalisation de la démarche qualité, le comité des experts a pu constater un réel investissement dans la démarche d'autoévaluation, puis dans la visite des experts, avec une volonté authentique d'y puiser des éléments – nouveaux regards, outils, prise de conscience, etc. – d'amélioration.

Les cultures institutionnelles ou disciplinaires, les compétences présentes dans la Haute École, mais aussi parfois la présence au sein de la Haute École d'une section ayant déjà été évaluée, peuvent expliquer la présence préalable d'une démarche qualité dans une institution. Son niveau de développement et de formalisation met également en jeu d'autres éléments tels que le *leadership*, les ressources allouées à la qualité et la visibilité des résultats obtenus.

Recommandations

Les travaux sur les démarches qualité dans l'enseignement supérieur, mais aussi les visites réalisées par les experts, ont permis de pointer, de manière non exhaustive, quelques incontournables pour assurer la pérennité d'une démarche qualité utile :

- il n'existe **pas de système, modèle ou outil idéal et universel**. Il importe de veiller à son **adéquation** avec la culture et les systèmes déjà mis en place ;
- les démarches gagneraient à **s'appuyer sur la définition d'une stratégie claire de développement de l'institution avec des priorités explicites** ;
- la **démarche qualité institutionnelle** doit pouvoir, avec souplesse, **s'articuler avec les déclinaisons au niveau de ses catégories, sections ou implantations** ;
- les **ressources allouées à la qualité doivent être suffisantes** pour assurer un fonctionnement régulier ;
- l'étape de la **formalisation de procédures** ne doit pas être négligée car elle est un moyen de **mutualiser les pratiques**, de **capitaliser l'existant** mais aussi de **rendre certains mécanismes indépendants des personnes en les inscrivant dans le fonctionnement de l'organisation** ;
- il est indispensable de se **doter d'un tableau de bord défini au regard des objectifs stratégiques prioritaires** afin de suivre leur évolution et d'adapter, si nécessaire, leur définition ou les actions y afférant ;
- la classique **Roue de Deming (PDCA⁴⁸)**, avec ses quatre étapes de Planification, Réalisation, Contrôle et Réaction, constitue un **repère pour vérifier que l'on ne néglige pas des étapes indispensables à une évolution**. En particulier, il faut être attentif à la **phase «Agir» qui doit déboucher sur des prises de décision** ;
- la **dimension participative**, impliquant toutes

les catégories d'acteurs, dont les étudiants, et s'ouvrant vers les partenaires extérieurs, **conditionne la future mise en œuvre des décisions prises** ;

- la **communication et la transparence sur la démarche qualité et ses effets** pourra, avec fruit, mettre en évidence sa **«plus-value»** (optimisation des moyens) tout autant que sa **«plus-valeur»** (satisfaction et développement des acteurs, développement de la capacité de l'organisation à se piloter, à apprendre de ses propres expériences⁴⁹).

48 Représentation de la qualité par un cycle en quatre étapes (en version originale Plan Do Check Act) qui doivent garantir l'efficacité d'une action, au sens d'atteinte des objectifs visés. Le statisticien W.E. Deming a popularisé ce principe de la qualité dans les années 50.

49 Lecointe, M, *Les enjeux de l'évaluation*, Paris : L'Harmattan, 1997.

8. Bonnes pratiques mises en évidence par les experts

Formation

- 1 Travail d'identification des compétences particulièrement mobilisées par année d'études
- 2 Traduction des 13 compétences décrétales en objectifs de maîtrise et d'intégration
- 3 Initiatives et collaborations au niveau de la recherche en association avec le milieu universitaire
- 4 Coordination centrale des échanges Erasmus au sein de la Haute École
- 5 Établissement d'un échéancier concerté de remise des travaux et de passation des examens
- 6 Mise en place de moments de concertation formalisés (semaines disciplinaires et interdisciplinaires, préparation des stages, etc.)
- 7 Prise en compte collective de la problématique de la maîtrise de la langue
- 8 Ateliers de Formation Professionnelle développant des thématiques pertinentes à travers les 3 années de formation
- 9 Rencontre annuelle et formalisée entre les enseignants de la section préscolaire et les représentants des milieux de stage
- 10 L'immersion de quelques demi-journées dans une école dans le cadre des ateliers de formation professionnelle
- 11 Réalisation d'un projet collectif de mission à l'étranger réunissant l'ensemble des formateurs impliqués dans le programme de formation à l'enseignement préscolaire
- 12 Réalisation d'un portfolio témoignant du cheminement professionnel de l'étudiant tout au long de sa formation

Stages

- 13 Instauration d'une semaine préparatoire aux stages et création d'un service de coordination des stages dirigé par un psychopédagogue

- 14 Présence d'un psychopédagogue de référence pour chacune des années de formation. Ce psychopédagogue est en charge du suivi des stages
- 15 Mise au point de différents dispositifs destinés à favoriser la démarche réflexive du stagiaire
- 16 Guide de stage spécifique pour chacune des années de formation
- 17 «Fiche itinéraire de stage» qui se présente sous la forme d'un carnet de bord et que l'étudiant doit tenir à jour comme outil de réflexion tout au long de ses stages
- 18 Instauration d'un stage destiné aux étudiants de troisième année et centré sur la rentrée scolaire à l'école maternelle
- 19 Intégration des modalités de recherche de stages dans la stratégie globale de formation, (diversification des apprentissages, des stages, autonomie accrue, responsabilisation, etc.)
- 20 Stage d'immersion de trois jours dans une classe maternelle pour les étudiants de BAC1 dont le but est, d'une part, d'être immédiatement en prise avec la réalité du terrain et de déjà se réorienter et, d'autre part, d'établir des liens relationnels entre les étudiants et les professeurs, tout en ayant des objectifs pédagogiques
- 21 Préparation de stage reposant sur deux demi-journées d'observation et bénéficiant d'un accompagnement interdisciplinaire, lieux de stage dans des écoles pratiquant différents types de pédagogie
- 22 Prise en compte de l'évolution de l'étudiant dans son choix du stage
- 23 Coordination centrale dans une Haute École des échanges Erasmus
- 24 Réalisation d'un projet collectif de mission à l'étranger réunissant l'ensemble des formateurs impliqués dans le programme de formation à l'enseignement préscolaire

TFE

- 25 Travail de Fin d'Études directement lié à la création d'une mallette pédagogique

- 26 Développement chez l'étudiant d'une dynamique intéressante et motivante en matière de recherche pédagogique par le biais du travail de fin d'études (TFE) (accent mis sur un approfondissement du lien théorie-pratique et sur l'interdisciplinarité)
- 27 Démarrage d'une réflexion sur le TFE dès la deuxième année de formation par la lecture d'un album-jeunesse, (façon originale de dramatiser ce travail)

Ressources

- 28 Médiathèque riche, fonds de jeux et de jouets, réelle dynamique de réflexion autour du jeu
- 29 Prêt de mallettes pédagogiques aux enseignants du préscolaire contribuant au développement et à l'actualisation des connaissances des professionnels de terrain

Démarche qualité

- 30 Évaluation des enseignements par les étudiants : questionnaires réalisés par un comité impliquant certains enseignants de la section
- 31 Évaluation de la qualité ayant conduit la section préscolaire à établir certaines priorités qui gravitent autour d'axes ciblés
- 32 Création de cellules de suivi des évaluations au niveau de la Haute École
- 33 Réflexion sur la création d'une politique commune et d'outils d'analyse, implication de personnes ressources internes et externes dans la commission qualité

9. Analyse Forces – Faiblesses – Opportunités – Risques : bilan synthétique

Points forts

- Une offre de formation clairement identifiée et ciblée «préscolaire»
- Un cursus qui joue un rôle d'émancipation sociale sans baisser son niveau d'exigence
- Des établissements à taille humaine qui offrent aux équipes les conditions pour favoriser l'émergence d'organisations apprenantes
- Des équipes pédagogiques et administratives mobilisées et engagées
- Un accompagnement / encadrement de proximité des étudiants
- Une variété d'activités d'apprentissage et d'approches pédagogiques
- La présence impliquée de maîtres de formation pratique (MFP) au sein des équipes pédagogiques
- La saisie de l'opportunité de l'exercice d'autoévaluation
- L'appréciation positive des étudiants sur leur formation, leurs formateurs et la qualité des relations au sein des sections préscolaires

Points d'amélioration

- Des taux de réussite et d'abandon insatisfaisants
- Une approche formaliste du décret 2000 qui limite la cohérence interne de la formation, notamment par le morcellement des cours et des évaluations
- Une mise en œuvre de l'approche par compétences et de l'interdisciplinarité est encore peu développée
- Des manques dans les contenus définis par le décret et la grille horaire : articulation théorie/pratique, pédagogie différenciée, orthopédagogie, approches du jeu, etc.
- Des disparités dans la mise en œuvre des stages, du rôle des maîtres de stages à leur accompagnement et leur évaluation
- Un déséquilibre dans la charge de travail des étudiants
- Un manque de moyens matériels (locaux, espace, matériel pédagogique, ...) quasi généralisé
- Des manques dans la formation des formateurs d'enseignant (articulation théorie-pratique, recherche, approche par compétences, évaluation, remédiation, etc.) et l'absence de formation des maîtres de stage
- Une gestion des ressources humaines manquant de pilotage stratégique (politiques de recrutement, formation continuée, socialisation et intégration des nouveaux personnels, etc.)
- Des difficultés et des contraintes pour saisir de nouvelles opportunités (mobilité, projets, recherche, services à la collectivité, etc.)

Risques

- Un public souvent fragilisé dans ses études : parcours antérieur, maîtrise de la langue, rapport au savoir, etc.
- Une représentation sociale erronée du métier d'instituteur préscolaire
- Des contradictions dans les prescrits légaux : compétences vs. grille horaire ; contenus de formation vs. Décret Missions, etc.
- Les ressources humaines et matérielles attribuées à la formation (financement, bâtiments, maintenance, matériel pédagogique, etc.)
- Manques dans la reconnaissance de la charge globale de travail des formateurs d'enseignant (enseignement, encadrement, recherche, services à la collectivité)

Opportunités

- La place perçue de la petite enfance dans la société en général ainsi que le positionnement de la CF en faveur de l'intégration scolaire
- L'existence, dans les textes légaux et sur le terrain, de référentiels déclinés en compétences et d'une diversité d'activités d'enseignement : AFP, etc.
- La perspective de l'allongement, voire de la mastérisation, du cursus
- Le développement de partenariats de proximité (stages, services à la collectivité, etc.)
- L'ouverture des Hautes Écoles à une dynamique de recherche par la formation et le développement de partenariats
- La taille humaine des établissements, facteur favorable au développement d'une culture d'organisations apprenantes
- Le développement des démarches qualité dans l'enseignement supérieur

10. Recommandations (récapitulatif)

N°	Recommandations	Section et catégorie	Institution (HE)	Gouvernement de la CF
N°1 <i>Pages 15, 20, 21, 22 et 24</i>	Travailler les référentiels de compétences et leurs utilisations : <ul style="list-style-type: none"> - Définir un «référentiel métier» - Disposer d'un outil opérationnel précisant indicateurs de développement et savoirs associés - Valider un nouveau référentiel de compétences prenant en compte les activités, tâches et exigences du métier réel sans masquer la complexité du métier et ses multiples facettes - Distinguer «référentiel métier» qui définit les fonctions et activités liées au métier et «référentiel de compétences» - Faire en sorte que le choix et la définition des compétences soit de niveau 7 en référence au «Cadre européen des qualifications» et de niveau «master» dans le cadre de certification établi par la Communauté française de Belgique - Baser la démarche garantissant la conformité des formations mises en œuvre par les différents opérateurs sur l'argumentation de sa cohérence interne et la justification des procédures déployées pour la garantir plutôt que sur la transmission administrative d'une grille horaire - Ne pas négliger l'appropriation par l'ensemble de l'équipe pédagogique d'un référentiel de compétences - Mettre l'accent sur l'intégration systématique des compétences dans l'évaluation des apprentissages en référant ou définissant de manière explicite les outils et critères d'évaluation au regard des compétences - Adopter une posture professionnelle et critique face à des référentiels prescrits - Inscrire tous les apprentissages disciplinaires dans une logique de construction de compétences - Approfondir l'inscription du programme dans une logique par compétences, en développant dans les enseignements comme dans les évaluations les approches interdisciplinaires - Revoir l'usage d'une «Grille horaire minimale» ; notamment pour favoriser une formation où les compétences sont évaluées lors d'épreuves intégratives 			
N°2 <i>Pages 21 et 25</i>	Formaliser des étapes de concertation enseignante portant sur la structure générale de la formation et les liens établis ou à développer entre ses composantes			

N°	Recommandations	Section et catégorie	Institution (HE)	Gouvernement de la CF
N°3 Page 24	Centrer la formation théorique sur quelques concepts-clefs avec pour objectif de les travailler en profondeur de façon contextualisée			
N°4 Page 26	Pratiques professionnelles : <ul style="list-style-type: none"> - Accroître la durée des pratiques en milieu scolaire (dont les stages) durant la première année - S’inscrire dans une visée d’expérimentation et d’intériorisation graduelle avec passage par le travail de concepts théoriques (maturation pédagogique) - Développer le rôle de l’évaluation formative dans les stages en intégrant plus fortement expérimentation et droit à l’erreur, associés à une démarche accompagnée d’analyse réflexive - Clarifier et expliciter les fonctions des acteurs intervenant dans l’accompagnement et l’évaluation des stages, notamment le/la maître de stage - Renforcer les partenariats avec les écoles de stages, en particulier par une offre de formation à destination des maîtres de stage et une concertation accrue concernant les compétences visées et les modalités d’évaluation du stage en cohérence avec le projet de formation de la Haute École 			
N°5 Page 27 et 28	Ateliers de formation professionnelle : <ul style="list-style-type: none"> - Conduire, en équipe pédagogique, une évaluation des AFP - Renforcer les collaborations entre les catégories d’intervenants - Renforcer les occasions de mise en pratique en augmentant les situations d’observation et d’application de courtes durées, avec des objectifs définis 			
N°6 Page 29	Activités interdisciplinaires de construction de l’identité professionnelle : <ul style="list-style-type: none"> - Assurer la continuité et coordination des activités sur les 3 années de formation - Intégrer l’utilisation de l’écriture réflexive (journal professionnel, journal de bord privé, etc.) - Approfondir les problématiques liées à la déontologie mais aussi aux doutes et expériences difficiles du futur enseignant 			
N°7 Page 30	Travaux de fin d’études : <ul style="list-style-type: none"> - Mieux structurer l’outillage et l’accompagnement des TFE - Intégrer plus de progression dans la réalisation de différenciation dans les formes et contenus des TFE - Renforcer leurs exigences au niveau de l’articulation théorie-pratique - Réfléchir aux liens possibles entre les TFE et des projets de recherches-actions 			
N°8 Pages 30 et 31	Mobilité : <ul style="list-style-type: none"> - Systématiser l’information auprès des étudiants sur les possibilités d’échanges internationaux avec l’identification au niveau de la section d’une personne de contact - Elargir les partenariats internationaux établis 			

N°	Recommandations	Section et catégorie	Institution (HE)	Gouvernement de la CF
N°9 Page 32	Pédagogie inclusive : <ul style="list-style-type: none"> - Adapter la définition du programme de formation pour favoriser une approche transversale, non limitée à un cours, des questions telles que la différenciation de l'enseignement, la gestion de l'hétérogénéité et de l'intégration scolaire - Veiller à ce que l'ensemble des activités de formation participent du développement des compétences nécessaires aux enseignants dans les domaines de la différenciation de l'enseignement, la gestion de l'hétérogénéité et l'intégration scolaire. - Ne pas limiter l'approche de l'intégration ou de l'inclusion scolaire à la réalisation d'un stage dans le spécialisé - Assurer à l'étudiant désireux d'effectuer un stage au «spécialisé» un encadrement adéquat 			
N°10 Page 33	Charge de travail des étudiants : <ul style="list-style-type: none"> - Poursuivre l'analyse des possibilités d'évolution et d'allongement des formations des enseignants en prévoyant un temps suffisant pour l'appropriation des connaissances et leur mise en pratique lors de projets, travaux et stages - Revoir le nombre et la pertinence des épreuves d'évaluation eu égard au poids en ECTS des cours et aux compétences visées. Par exemple, il serait intéressant de développer des évaluations conjointes - Élaborer en concertation, communiquer et suivre un calendrier rigoureux des évaluations en veillant à une répartition équilibrée des travaux sur l'année - Développer la formation et l'accompagnement des étudiants pour une bonne gestion de leur temps et de leurs tâches ; compétence sur laquelle ils devront également s'appuyer lorsqu'ils seront enseignants - Veiller à laisser la place au développement de l'autonomie des étudiants en les responsabilisant progressivement dans l'organisation de leur travail - Pendant les stages «actifs», valoriser également des temps d'observation participante 			
N°11 Pages 33 et 34	Quelques priorités : <ul style="list-style-type: none"> - Renforcer l'articulation théorie-pratique - Limiter le morcellement du programme de formation en visant – dans l'enseignement comme dans l'évaluation – les articulations et l'intégration entre les diverses activités - Accentuer les approches interdisciplinaires par le décroisement des activités de formation et privilégier le traitement transversal des problématiques - Poursuivre dans le sens d'une riche variété des méthodes et approches pédagogiques proposées aux étudiants - Améliorer la cohérence entre les approches pédagogiques et les modalités d'évaluation - Favoriser la participation des enseignants à des réunions formelles en vue d'améliorer la vision globale de l'ensemble de la formation 			

N°	Recommandations	Section et catégorie	Institution (HE)	Gouvernement de la CF
N°12 <i>Page 35</i>	Accompagnement : <ul style="list-style-type: none"> - Systématiser dans les parcours de formation une phase de diagnostic pouvant déboucher, selon les cas, sur un module de propédeutique global ou des remédiations disciplinaires, en particulier en maîtrise de la langue ou des remédiations cognitives - Favoriser la participation des étudiants aux remédiations organisées par son intégration à l'horaire de cours - Adopter une démarche proactive pour prévenir les abandons sans réorientation en repérant les étudiants fragilisés et en leur proposant un suivi adapté - Soutenir la formation et les échanges de pratiques des formateurs d'enseignant concernant l'accompagnement des étudiants en difficulté 			
N°13 <i>Page 36</i>	Représentations du métier d'enseignant préscolaire : <ul style="list-style-type: none"> - Renforcer la communication sur les réalités du métier et de la formation - Orienter les premiers enseignements vers un travail sur les représentations des étudiants du métier d'instituteur préscolaire 			
N°14 <i>Pages 36 et 37</i>	Communication et encadrement : <ul style="list-style-type: none"> - Offrir aux étudiants un <i>vademecum</i> complet sur les services, les personnes ressources, les modalités administratives, etc. - Garantir un encadrement personnalisé, tel que le tutorat permettant un suivi individuel, remédiation, réorientation, accompagnement pour l'aide à la réussite académique, etc. - Utiliser les nouvelles technologies - Mettre l'accent sur l'accueil des nouveaux étudiants et les manifestations qui l'accompagnent 			
N°15 <i>Page 37</i>	Aide à la réussite : <ul style="list-style-type: none"> - Établir clairement les rôles et responsabilités des différents acteurs en matière d'aide à la réussite; les communiquer aux étudiants comme aux équipes - Chercher à favoriser l'établissement d'une véritable synergie entre les différents acteurs autour de la question de l'aide à la réussite. Ouvrir les formations spécifiques aux thématiques de l'aide à la réussite à l'ensemble des équipes éducatives afin d'assurer une continuité pédagogique - Développer les actions des services d'aide à la réussite dans le domaine de la remédiation cognitive 			
N°16 <i>Pages 38</i>	Insertion professionnelle : <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en œuvre des enquêtes périodiques permettant de suivre les débouchés de ses diplômés - Proposer un module clairement identifié de préparation à la recherche d'emploi - Veiller à intégrer la question de l'accompagnement de l'insertion professionnelle à la réflexion globale sur la formation des enseignants du préscolaire 			

N°	Recommandations	Section et catégorie	Institution (HE)	Gouvernement de la CF
N°17 Pages 40 et 41	Ressources humaines : <ul style="list-style-type: none"> - Se doter d'un référentiel de compétences, spécifique aux besoins de la catégorie pédagogique ou de la Haute École «recruteuse» ; rester attentif à la connaissance pratique du milieu préscolaire - Définir des plans de formation individualisés pour les nouveaux enseignants mais aussi des plans de développement professionnel tout au long de la carrière de chaque formateur - Lutter contre l'habitude de recruter en trop grande majorité des anciens étudiants de la Haute École - Soutenir fortement la nécessaire formation des directions de Hautes Écoles et des responsables de catégories pédagogiques dans les domaines de l'administration scolaire et de la gestion des ressources humaines 			
N°18 Pages 41 et 42	Formation continuée et développement professionnel : <ul style="list-style-type: none"> - Faire évoluer le statut des formateurs d'enseignant afin de permettre une réelle évolution de carrière, notamment en assumant des fonctions ou des responsabilités différentes sans pour autant être en position de direction - Élaborer une politique de formation et de développement professionnel des personnels - Soutenir, favoriser, voire institutionnaliser, des initiatives mettant en œuvre échanges, mutualisation, projets collaboratifs, travail interdisciplinaire et approches réflexives des formateurs d'enseignant - Mettre en place et reconnaître une véritable formation continue des formateurs d'enseignant - Reconnaître comme une des occasions privilégiées de développement professionnel la participation active à des recherches collaboratives de type «recherche-action-formation» 			
N°19 Page 42	Charge de travail du personnel : <ul style="list-style-type: none"> - Définir, autour d'organigrammes fonctionnels, des profils de tâches pour les différentes catégories de personnels - Généraliser la mise en place de rapports d'activités individuels - Modifier le statut de formateur d'enseignants afin de permettre la comptabilisation de plusieurs types d'activités 			
N°20 Pages 43 et 44	Matériel pédagogique et ressources : <ul style="list-style-type: none"> - Impliquer les étudiants dans la gestion du matériel - S'engager dans des partenariats de partage et de mises en commun de ressources avec des écoles maternelles, espaces d'expérimentations, bibliothèques, centres culturels, ludothèques, etc. - Favoriser collaborations et mises en commun dans le domaine des centres de ressources documentaires, des ludothèques et des bibliothèques universitaires - Enrichir le corpus des périodiques à caractère scientifique dans le domaine des sciences de l'éducation et développer l'accès aux ressources numériques - Mener une réflexion sur les moyens globalement accordés à la formation des enseignants du préscolaire 			

N°	Recommandations	Section et catégorie	Institution (HE)	Gouvernement de la CF
N°21 <i>Pages 46 et 47</i>	Services à la collectivité et recherche : - Donner véritablement les moyens aux Hautes Écoles d'assumer leurs trois missions complémentaires - Recenser pour les mutualiser et les valoriser tous les investissements des équipes pédagogiques et identifier les opportunités de développement de services à la collectivité - Formuler un objectif de développement réaliste dans le domaine des services à la collectivité - Faire évoluer les modalités de formation initiale et continue des formateurs d'enseignant, en particulier en y intégrant une véritable dimension recherche - Soutenir et valoriser la possibilité de participer activement à des recherches - Contribuer à la mise en place de partenariats tripartites entre formateurs d'enseignant (Hautes Écoles), enseignants-chercheurs (Universités) et milieux d'enseignement scolaire			
N°22 <i>Page 49</i>	Gestion de la qualité : Mettre en place un dispositif global d'évaluation et de régulation : - assurer une évaluation participative régulière de tous les enseignements - mener une évaluation collective du programme par les différents acteurs - effectuer une évaluation du fonctionnement de la section au sein de la catégorie pédagogique - articuler autour d'un projet commun le choix des modalités de régulation collectives			

11. Annexes

Annexe 1 : Perspectives

Au-delà de l'état des lieux, au-delà des recommandations ponctuelles sur des questions particulières, le comité des experts s'est interrogé sur les perspectives à venir de la formation initiale des enseignants du préscolaire. Il se fonde pour ce faire sur les observations réalisées, les expériences de chacun des experts, sur les travaux de recherche dans le domaine et sur les analyses faites par des organisations internationales.

Ce chapitre est structuré en trois sections : la première explicite quelques options générales qui montrent à l'évidence la nécessité de restructuration de la formation initiale des enseignants du fondamental ; la seconde section précise quelques axes de cette restructuration ; la troisième ébauche quelques scénarios types d'allongement des études et de maîtrise en vue d'élargir la réflexion et de susciter des synergies entre les divers opérateurs de formation.

1. Quelques options préalables

1.1. Former des professionnels de l'enseignement et de l'apprentissage

L'analyse du contexte menée au *chapitre 1* a mis en évidence la complexité croissante du métier d'enseignant, tout particulièrement dans l'enseignement préscolaire. Compte tenu des besoins nouveaux et des enjeux sociétaux, vu l'importance capitale de la formation des structures cognitives, socio-affectives, langagières, psychomotrices... des jeunes enfants, vu les enjeux essentiels pour la suite de la scolarité, le métier d'enseignant du préscolaire est un métier exigeant qui doit être revalorisé. Par revalorisation nous entendons aussi bien la reconnaissance sociale de la profession que le niveau de formation et diplôme qui conduit à ce métier. Ainsi, en référence au Cadre européen des qualifications, le métier d'enseignant de l'école obligatoire est donc à définir au niveau 7, ce qui correspond au niveau «master» dans le cadre de certification adopté en Communauté française de Belgique.

1.2. Un métier unique

L'option prise par notre comité des experts, dans la ligne des décrets sur la formation des enseignants, est de considérer les aspects communs du métier d'enseignant comme plus importants que les spécificités du métier selon le niveau scolaire ou selon les disciplines qu'on enseigne. Même s'il a des spécificités, le métier d'enseignant du préscolaire est à lier au métier d'enseignant du primaire de façon à assurer la continuité des approches développementales et des apprentissages et non pas d'abord comme gardiennes pour les «jardins d'enfants». Les enseignants du fondamental n'ont pas à être moins valorisés que les enseignants du secondaire lorsqu'on considère le degré de difficulté et des exigences du métier, ainsi que le niveau des enjeux pour une société démocratique ! Cette option d'un métier unique ne gomme cependant pas les spécificités. Ainsi, l'intervention auprès d'enfants de 2 à 6 ans n'est pas nécessairement d'abord de les préparer à la scolarité primaire (comme semble l'indiquer l'étiquette «enseignement préscolaire»). La priorité est sans doute à ce niveau une éducation globale de l'enfant sous les facettes cognitives, affectives, motrices, sociales, langagières, artistiques, etc. Ce qui implique que la dimension «éducation» soit davantage présente que la dimension «enseignement» dans un profil d'enseignant du préscolaire comparativement au profil d'un enseignant du primaire.

1.3. La formation initiale, une étape dans un parcours de vie professionnelle

Une formation initiale d'enseignants, quelle que soit sa longueur (3, 4, 5 ans, voire davantage), quel que soit son niveau (bachelier ou master) ne permet pas d'acquérir une expertise professionnelle assurée ni de développer des compétences pleinement ancrées. On peut susciter le développement de compétences et la construction de l'identité professionnelle mais c'est en cours de carrière, confronté aux situations professionnelles réelles que l'enseignant développera pleinement son expertise. Concrètement, ce n'est pas lors de stages qu'il consolidera ses compétences, mais c'est lorsqu'il prendra personnellement sa classe

en main une année durant et qu'il sera confronté à la continuité éducative, à la difficulté de tenir à jour des dossiers évaluatifs sur le développement de chaque enfant, à la gestion des rencontres des parents, etc.

La formation initiale n'est donc qu'une phase dans l'évolution d'une vie d'enseignant. Selon de nombreux experts, *le choix préalable des études et du métier* est un premier moment crucial.

Plus cruciale encore est la phase *d'insertion professionnelle*. Nombreux en effet sont les enseignants débutants qui vivent difficilement la confrontation au choc de la réalité ; nombreux sont ceux qui vivent une désillusion par rapport au projet qu'ils avaient élaboré au long de leur formation initiale. Et nombreux (entre 30 et 40 %) sont ceux qui au cours de leurs premières années d'exercice quittent le métier auquel ils avaient été préparés.

L'on sait que les *conditions organisationnelles* de l'établissement d'exercice sont déterminantes : une culture de collaboration entre enseignants, un soutien effectif de la part de la direction, un accompagnement personnalisé par un mentor, la participation à des réseaux d'entraide, etc. constituent des leviers dont l'efficacité a été largement prouvée pour assurer le bien-être et l'insertion professionnelle harmonieuse des enseignants débutants⁵⁰.

En conséquence, toute formation professionnelle initiale devrait préparer les futurs enseignants à mieux affronter la réalité, devrait faire en sorte qu'ils aient acquis les gestes professionnels qui permettent de réagir aux situations pédagogiques les plus courantes. Mais une seconde visée, plus importante encore à moyen et long terme est de les préparer à faire face à des situations imprévues,

à analyser des situations complexes en mobilisant des savoirs des sciences de l'éducation et à apprendre tout au long de leur vie par une habitude de réflexion sur leur pratique professionnelle.

2. Vers une restructuration des études ?

Dans une perspective historique, on constate que la formation des enseignants du préscolaire-primaire se caractérise depuis une cinquantaine d'années par sa «tertiarisation» : on est passé de l'«école normale», filière de l'enseignement secondaire, à une formation courte de l'enseignement supérieur. Celle-ci se caractérise également par son allongement : elle est passée de 2 années après le secondaire à un graduat de 3 ans ; elle constitue actuellement un bachelier professionnalisant de 180 crédits.

Dans une perspective comparative, on constate que ce double processus de tertiarisation et d'allongement est largement généralisé. Si l'on se réfère aux dernières analyses comparatives entre pays européens (Eurydice, 2009⁵¹) et entre pays développés (OCDE, 2005⁵²), on constate que la plupart des formations des enseignants du fondamental ont une durée de 4 ans au moins et que cette durée tend actuellement à s'accroître. Avec une durée des études de 3 ans, la formation initiale en CFB constitue une des rares exceptions à cet allongement généralisé.

Tout récemment, dans plusieurs pays, une nouvelle tendance se dessine : celle d'une maîtrise des formations d'enseignants du fondamental.

Par exemple, en France, l'allongement des études a été réalisé voici 20 ans par la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). La formation professionnelle en IUFM (d'une durée de 2 ans) n'est accessible depuis 1990 qu'à des titulaires d'une licence (équivalent à nos actuels bacheliers : enseignement secondaire + 3 ans).

50 Ingersoll, R., et Smith, T.M., *Do Teacher Induction and Mentoring Matter?* In NAASP Bulletin, n°88 (638), 2004, p. 28-40.

Article en ligne sur : http://repository.upenn.edu/gse_pubs/134/ (consulté le 26 octobre 2010).

- Devos, C., et Paquay, L., *Enseignants débutants : Choc de la réalité et environnement de travail*, 2008.

Communication présentée au colloque ABC-Educ, Liège

- Weiss, E. M., *Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis*, in Teaching & Teacher Education, n°15, 1999, p. 861-879.

51 Réseau Eurydice, *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe : réduire les inégalités sociales et culturelles*, Bruxelles : Agence exécutive Education, Audiovisuel et Culture, 2009, 192 p. Disponible en ligne sur <http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/098FR.pdf>, consulté le 29 octobre 2010.

52 *Op. cit.*

Actuellement, ces formations IUFM sont transformées, au sein des universités, en «masters de l'enseignement et de la formation». Nous reviendrons ultérieurement sur ce cas de figure.

La question qui se pose aujourd'hui peut être formulée comme suit :

En Communauté française de Belgique, faut-il allonger les études de formation initiale des enseignants du fondamental ? Faut-il aller vers une formation de niveau master pour tous les enseignants ? Si oui, sous quelle forme ?

De nombreux acteurs clefs de l'enseignement en Communauté française de Belgique se prononcent clairement pour un allongement des études pour former les enseignants du fondamental (Conseil général des Hautes Écoles ; décision récente du Gouvernement de CFB). Il ne s'agit pas seulement de se conformer aux tendances européennes. Il est tout simplement évident, pour bon nombre d'acteurs, que la formation actuelle est trop dense, la charge de travail est trop intense et ne laisse guère le temps aux étudiants pour une réelle réflexion sur leur pratique professionnelle, ni d'espace pour un cheminement autonome de construction de compétences et de leur identité professionnelle.

Si l'on considère en outre que, face aux exigences accrues d'un métier de plus en plus complexe, on souhaite que les enseignants deviennent des professionnels réflexifs, innovateurs, chercheurs, responsables, autonomes et ayant un esprit critique, c'est le contenu même de la formation qu'il s'agit de revoir, en tout cas de compléter.

Ces préalables nous amènent à la nécessité, dans toute perspective relative à la formation initiale des enseignants, de prendre simultanément en compte :

- une *restructuration des études* : non seulement un approfondissement des contenus, mais surtout des méthodes de formation favorisant davantage l'appropriation, l'expérimentation, etc. des contenus abordés et un meilleur ancrage des compétences en développement ;
- *l'insertion professionnelle* : des modalités diverses d'accompagnement intensif de l'insertion professionnelle ;
- les motifs d'entrée dans les études : il importe de *revaloriser le métier*.

À propos de ce dernier point, la nécessaire *revalorisation du métier*, précisons qu'elle dépend certes de plusieurs facteurs, parmi lesquels les conditions organisationnelles et statutaires de l'exercice de la profession ; mais cette revalorisation dépend sans doute d'abord du niveau de la formation initiale.

Vu les exigences du métier, vu les enjeux sociétaux importants, il est souhaitable que les meilleurs étudiants du secondaire choisissent le métier d'enseignant du fondamental, comme c'est le cas, par exemple en Finlande⁵³ ! Ce problème doit être pris à bras-le-corps dans le cadre d'une éventuelle mastérisation de tous les enseignants. Une redéfinition des compétences du niveau du master (cf. *Learning outcomes* de niveau 7) alliée à une formation universitaire est susceptible d'avoir un effet sur le recrutement des futurs enseignants de l'école obligatoire. Mais sous quelle forme ? Selon quelles modalités ?

3. Quelques formes d'allongement ou de mastérisation

Nous allons ici passer en revue cinq formes-types d'allongement de la formation initiale des enseignants du fondamental. Ces scénarios constituent des cas de figure ; pour chacun d'eux, les variantes sont nombreuses. Le comité des experts estime qu'il n'est pas de son rôle de défendre un scénario unique, même s'il se base sur des arguments scientifiques issus des recherches sur la formation des enseignants et sur les expériences observées dans d'autres systèmes éducatifs. En fait, chaque scénario présente des avantages, mais aussi les «inconvenients de ses avantages» et des paramètres contextuels, tels que financiers et réglementaires, doivent être pris en compte lors de la décision⁵⁴.

53 «Ainsi, un sondage effectué en 2004 auprès d'élèves en fin de cursus secondaire général, a-t-il montré que la carrière d'enseignant était plus attractive pour eux que celle de médecin ou d'avocat, pourtant bien plus rémunératrices» (Robert, P, *La Finlande, un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite*, Paris : ESF, 2008, p. 83).

54 Perrenoud, Ph., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles: De Boeck Université, 2008.
Beckers, J., *Compétences et identité professionnelle. L'enseignement et les autres métiers de l'interaction humaine*, Bruxelles : De Boeck, 2007.

Scénario type n°1. Allongement à 240 crédits des bacheliers professionnalisants ?

En supposant un contenu et une structure similaires aux bacheliers actuels (et, en supposant une amélioration des dispositifs actuels de formation, telle que précisée dans le rapport d'évaluation...), il s'agirait pour l'essentiel d'une part d'alléger la charge des 3 premières années (celles des actuels bacheliers) et d'autre part de permettre aux étudiants, lors de leur 4^{ème} année de suivre une expérience d'insertion continue dans une classe selon des modalités d'alternance à définir pour vivre des situations telles que la rentrée scolaire, les rapports école-familles, les rencontres des parents, la gestion en continu des dossiers des élèves, etc. et, dans une alternance intégrative, d'acquérir des outils théoriques permettant d'analyser les situations rencontrées.

Les avantages de cette hypothèse sont d'abord de «décompresser» la formation et de viser la construction de composantes de compétences qui nécessitent un ancrage dans la durée dans une pratique de classe. La mise en place ultérieurement d'un accompagnement intensif en début de carrière devrait éviter les nombreux abandons du métier et favoriser au mieux le développement professionnel de chaque enseignant, gage de son efficacité au long de la carrière.

Certes toute réforme doit viser une efficacité de la formation en termes d'amélioration des pratiques d'enseignement dans les classes et simultanément développer des compétences de professionnels autonomes, critiques et innovateurs.

La limite majeure de l'allongement du bachelier à 4 ans, outre sa difficile légitimité institutionnelle, est qu'il ne permettra pas la nécessaire redéfinition et la revalorisation du métier.

Selon des avis largement partagés par de nombreux acteurs et responsables, la revalorisation du métier d'enseignant passe par une réelle maîtrise de la formation. Mais comment concevoir les masters ? Les modalités possibles sont nombreuses. Nous nous limitons ici à divers cas de figure. Première question = un master est-il nécessaire pour tous ? Nous en discutons dans l'examen du scénario type n°2.

Les scénarios suivants explorent l'option d'un master pour tous, avec des modalités différentes concernant :

- formation en majeure partie commune quel que soit le niveau d'enseignement vs.
- formation spécifique au niveau d'enseignement visé (préscolaire, primaire, secondaire) ;
- formation de transition, professionnalisante ou approfondie ;
- place, durée et modalités d'accompagnement de l'insertion professionnelle.

Scénario type n°2. Des bacheliers professionnalisants (180 crédits) suivis d'un master (120 crédits) ?

Dans la forme la plus simple à mettre en œuvre, il s'agirait de maintenir les bacheliers professionnalisants existant (en y introduisant les améliorations souhaitables) débouchant sur un diplôme d'instituteur(-trice) préscolaire, instituteur(-trice) primaire et AESI⁵⁵. Ces bacheliers continueraient à être organisés par les catégories pédagogiques des Hautes Écoles.

Quelques temps après avoir exercé le métier dans les écoles, éventuellement directement après les études, les bacheliers, qui le souhaitent, entameraient un master qui leur permettrait d'être reconnus comme «enseignants maîtrisés».

L'avantage majeur de ce modèle est de valoriser le nécessaire développement professionnel en cours de carrière par une qualification accrue (on sort du modèle de «carrière plane»).

Un tel modèle existe dans divers pays anglo-saxons. Dans plusieurs états américains, en Écosse, au Pays de Galles, des enseignants volontaires s'engagent dans des parcours (dont des formations de niveau master) pour être reconnus comme «*certified teachers*», «*qualified teachers*» ou «*chartered teachers*». Dans les écoles, collaborent dès lors deux catégories d'enseignants : les enseignants ordinaires et les enseignants «certifiés», en principe

55 Le raisonnement est ici développé pour les bacheliers de formation d'enseignants du préscolaire et du primaire. Avant de l'étendre aux bacheliers AESI, il faudrait préalablement faire une analyse approfondie des pratiques, des besoins et des enjeux.

ayant davantage de compétences pour occuper des fonctions de coordination, de soutien des collègues, de pilotage de projets, etc.

A noter que sont alors définis divers référentiels de compétences. Par exemple, l'Écosse a défini trois référentiels : au terme des études, au terme de la période probatoire (insertion professionnelle après 1 ou 2 ans) et au terme de la formation en cours de carrière pour devenir «*chartered teacher*»⁵⁶.

Actuellement, dans les faits, un *processus de mastérisation sous cette forme est en cours* en Communauté française de Belgique. C'est une telle perspective de mastérisation qui résulte de l'application de l'arrêté du gouvernement du 15 septembre 2009 selon lequel des enseignants du préscolaire ou du primaire sont rémunérés à un barème équivalent à celui des «licenciés-agrégés» ou à des titulaires d'un master en sciences de l'éducation (et autres titres similaires). L'effet est qu'un nombre accru d'enseignants en exercice, mais aussi d'enseignants ayant tout juste obtenu leur grade de bachelier⁵⁷, s'inscrivent dans les programmes d'année préparatoire au master en sciences de l'éducation, non pas dans la perspective de devenir formateurs d'enseignant ou cadres de l'éducation, mais simplement de développer des compétences nouvelles comme enseignants en vue de rester en fonction dans leur établissement, tout en étant davantage reconnus (socialement et barémiquement).

Actuellement, pour que des enseignants du fondamental obtiennent un master en Sciences de l'Édu-

cation⁵⁸, il faut donc au total 6 années⁵⁹ de formation du fait que l'année préparatoire constitue un passage obligé de l'accès au master, par l'application du décret «Passerelles». Des procédures de valorisation des acquis de l'expérience alliées à des négociations entre université et Hautes Écoles pédagogiques devraient permettre de raccourcir ce parcours sans diminuer les exigences de qualité⁶⁰.

Mais ce scénario type n°2 (quelle que soit sa modalité) ne modifie pas l'image du métier d'enseignant et n'a qu'un impact mineur sur le type de public qui s'engage dans les études.

Il introduit de fait une dualisation dans le corps enseignant (selon qu'ils sont ou non titulaires d'un master), ce qui peut constituer une ressource pour une organisation différenciée du travail, mais peut également être source de tensions et de conflits dans les établissements.

Dans la perspective d'une mastérisation de **tous** les enseignants, et dans le cadre de la structure «bachelier 180 ECTS suivi d'un master 120 ECTS» *d'autres modalités* sont à imaginer.

Nous proposons ici trois cas de figure :

- scénario type n°3 en référence à un modèle consécutif tel qu'il est développé en France ;
- scénario type n°4 en référence à un modèle simultané privilégiant l'accompagnement de l'insertion professionnelle ;
- scénario type n°5 en référence à un modèle simultané privilégiant l'unicité du métier.

56 L'information est accessible sur le site du Ministère écossais de l'éducation. Une description en français, mais qui date déjà, est le texte de D. Christie : Christie, D., *Le référentiel de compétences pour les « chartered teachers » en Ecosse...* in Paquay, L., *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*, Paris : L'Harmattan, 2004 (*chapitre 7*).

Mais on notera que dans plusieurs cas, la reconnaissance de la qualification accrue («*certified teacher* »...) ne résulte pas nécessairement d'une formation accrue. Ainsi, en Angleterre, ce sont des inspecteurs indépendants qui attribuent cette «*promotion*» sur la base du dossier des enseignants.

57 Les masters en sciences de l'éducation tels qu'actuellement organisés dans les quatre universités de la Communauté française de Belgique offrent une diversité de programmes qui permet de répondre aux besoins de catégories diverses d'enseignants : les uns souhaitant se former intensivement en horaire de jour, d'autres privilégiant une formation en horaire décalé combinée à l'exercice de la profession.

58 Quelle que soit la finalité, spécialisée ou approfondie.

59 Voire plus si les étudiants combinent emploi et études et «étalent» donc l'accomplissement de l'année préparatoire et du Master sur plus de trois années.

60 Par exemple, les catégories pédagogiques des Hautes Écoles et les universités pourraient négocier les modalités de contenu du bachelier qui constitueraient de réels pré-requis au master en Sciences de l'éducation. C'est bien dans ce sens qu'un consensus s'était dégagé voici quelques années lors de réunions entre les enseignants-chercheurs des départements de sciences de l'éducation des 4 universités de la Communauté française de Belgique habilitées à organiser un master en Sciences de l'éducation.

Scénario type n°3. Un bachelier ou master hors enseignement (180 crédits) suivi de masters spécialisés (120 crédits) ?

Dans les débats relatifs à la mastérisation de la formation des enseignants de l'école obligatoire, il est souvent fait référence au cas français. En France, l'allongement des études a été réalisé voici 20 ans par la création des IUFM. Cette formation professionnelle en IUFM (d'une durée de 2 ans) n'est accessible depuis 1990 qu'à des titulaires d'une «licence» (équivalant à nos actuels bacheliers: secondaire + 3 ans).

Des enquêtes ont montré que cette réforme avait eu des effets positifs sur le recrutement de nouveaux publics et conséquemment sur la qualité des enseignants au terme de leur formation de 5 ans⁶¹.

Actuellement, ces formations IUFM sont transformées, au sein des universités, en «masters de l'enseignement et de la formation». Toutefois, les règles de création de ces nouveaux masters privilégient massivement la formation académique et, au dire de nombreux experts, ne permettent que très difficilement la mise en place d'une formation professionnalisante de niveau universitaire.

En CFB, ce scénario type se rapproche actuellement de la possibilité pour des porteurs d'un diplôme d'un grade de bachelier ou de master (en psychologie, par exemple) de devenir instituteur (-trice) via une passerelle, dans une formation de deux années en catégorie pédagogique d'une Haute École. Cependant, il ne s'agit pas actuellement de formations professionnelles de niveau master.

L'intérêt majeur de ce scénario type est qu'il permet de penser des formations professionnelles d'enseignants pour tous les candidats qui, après une carrière professionnelle en entreprise ou après plusieurs années consacrées à l'éducation de leurs propres enfants, choisissent de se réorienter vers un métier de l'éducation.

Ce type de public est à prendre en compte car, ces «enseignants de seconde carrière» riches d'une formation dans un autre domaine, de leur expérience professionnelle et de leur expérience de vie, peuvent réellement constituer des ferments

de rénovation et de dynamisation des équipes éducatives.

Quelles que soient les structures mises en place, il faudra concevoir des modalités pour ces publics déjà porteurs d'un grade de bachelier ou de master en réorientation ou en reprise d'études.

Mais abordons maintenant des scénarios types conçus pour la formation d'étudiants qui sortent de l'enseignement secondaire.

Scénario type n°4. Des bacheliers professionnalisants (180 crédits) suivi de masters spécialisés (120 crédits) au cours d'une période probatoire

Le 4^e scénario type proposé tente d'améliorer le scénario n°2 et de le généraliser à la formation initiale de tous les enseignants de l'enseignement du fondamental. Il s'inscrit dans le découpage bachelier 180 crédits suivi d'un master 120 crédits. Comme pour la formation actuelle en Haute École, ce scénario propose une formation simultanée couplant la formation disciplinaire et la formation professionnelle et privilégie une alternance théorie-pratique tout au long des études.

Après trois années d'un bachelier professionnalisant, les futurs enseignants obtiendraient un titre qui leur ouvrirait l'accès à la profession durant une *période probatoire* (fixée par exemple à 5 ans). Durant cette période, ils devraient faire un master spécialisé qui déboucherait sur le titre «plein» de master à finalité spécialisée en enseignement, orientation enseignement préscolaire *ou* enseignement primaire *ou* enseignement secondaire inférieur *ou* adaptation scolaire... selon la filière qu'ils auraient choisie.

Durant la période probatoire, les tâches professionnelles seraient réduites de façon à laisser plus de temps à la préparation des cours, à la formation et à d'autres dispositifs d'accompagnement. Par ailleurs, ces enseignants seraient rétribués, mais à un barème inférieur à celui de master. Dans les deux années de master (en alternance) une part conséquente des crédits pourrait être accordée à la pratique professionnelle exercée dans les classes ; en outre, l'accomplissement de ces masters pourrait être étalé. Au terme de ces master

61 Voir Rayou, P. et van Zanten, A., *Enquête sur les nouveaux enseignants*, Paris : Ed. Bayard, 2004.

spécialisés, les enseignants devraient présenter un mémoire de recherche lié à des problématiques professionnelles.

Un tel scénario type nécessiterait évidemment d'être approfondi. Il ne s'agirait pas de conserver quasi tels quels les programmes de formation des instituteurs et des AESI. La mise en place d'un tel scénario constituerait une opportunité pour les catégories pédagogiques Hautes Écoles et les universités de repenser un programme qui permettrait un renforcement de la qualité scientifique et pratique.

Ce scénario type n°4 cumule de nombreux avantages. Il devrait surtout renforcer le développement de compétences de tous les nouveaux enseignants. La formation de tous les enseignants est d'emblée définie au niveau master, ce qui devrait avoir un effet sur le recrutement des candidats.

Scénario n°5. Un baccalauréat commun de transition (180 crédits) suivi de masters spécialisés (120 crédits) ?

Il s'agirait de construire une formation complète de 5 ans en synergie structurelle entre les universités et les Hautes Écoles. Pour vraiment former à l'articulation théorie-pratique, cette formation devrait être conçue en alternance : un bachelier de transition préparatoire à l'enseignement comprendrait, dès la première année, des observations et stages pratiques aux différents niveaux scolaires et dans divers secteurs de l'éducation ; la troisième année de bachelier pourrait proposer des orientations préparatoires à chacun des masters spécialisés.

Mais, contrairement à la situation actuelle, ce seraient les masters, toujours coorganisés par les universités et les Hautes Écoles, qui seraient spécialisés : préscolaire (pour enfants de 2 à 7 ans), primaire, secondaire inférieur (selon des modalités à étudier) ; mais aussi un master en adaptation scolaire afin de former des enseignants spécialisés capables, comme dans bon nombre de pays nordiques, d'analyser en profondeur les difficultés d'apprentissage des enfants et de mettre en place des remédiations adéquates.

L'avantage de ce projet est que d'emblée la formation des enseignants est définie comme étant

de haut niveau. L'effet attendu est de modifier l'image du métier d'enseignant du fondamental chez les étudiants du secondaire. Dans les pays où le métier est valorisé, beaucoup de candidats parmi les meilleurs choisissent de devenir enseignants. Ce type de projet n'est toutefois concevable qu'à moyen terme. Il nécessiterait un réel courage politique et des moyens pour le réaliser.

4. Vers un approfondissement en concertation

En conclusion, les divers scénarios proposés ici constituent des cas de figure. Chacun d'eux peut se conjuguer en de multiples variantes ; et d'autres pourraient encore être construits. A chaque fois, il y a lieu d'analyser en profondeur les bénéfices potentiels pour la qualité des apprentissages et de l'éducation globale des jeunes de l'école obligatoire, mais également les autres avantages, les limites et les conditions de faisabilité.

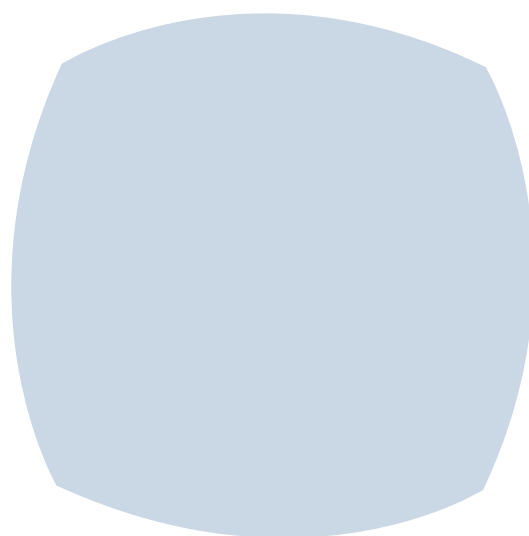
Seuls les scénarios types 3, 4 et 5 visent la définition du métier d'enseignant pour tous les enseignants au niveau master. Ils évitent ainsi la double limite du scénario type n°2 qui aboutirait à une dualisation entre deux catégories hiérarchisées d'enseignants en milieu scolaire mais surtout ne change pas la définition même du métier avec pour conséquence de ne pas agir sur le recrutement.

Une telle mastérisation de la formation dans des *curricula* simultanés (formation disciplinaire et formation professionnelle se réalisant en parallèle) constituerait alors la voie royale proposée aux étudiants sortant du secondaire pour devenir enseignants.

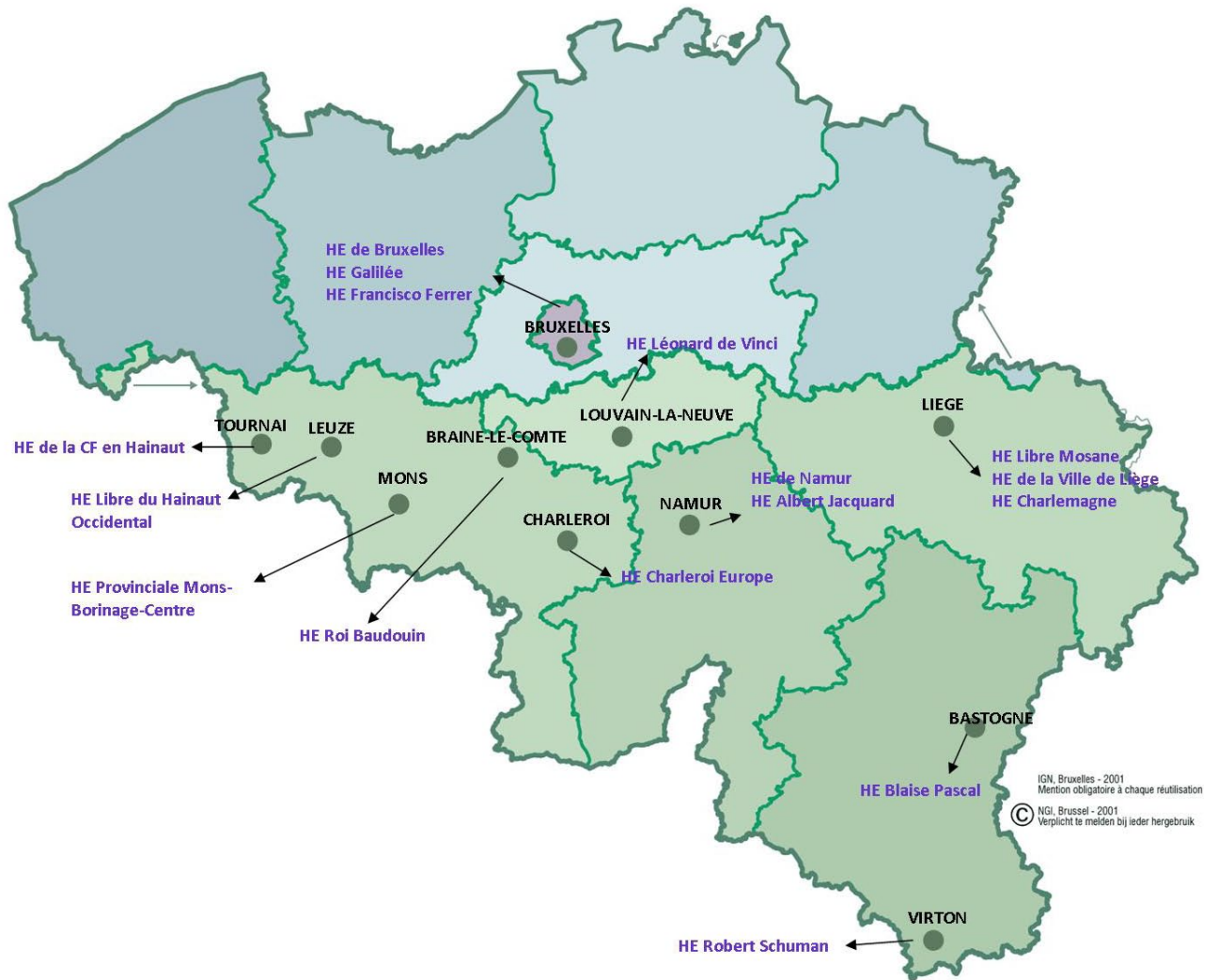
Mais en outre, pour des candidats déjà détenteurs de diplômes d'une autre formation (niveau bachelier ou master) il y aurait sans doute lieu de construire un cursus master 120 spécifique (auquel s'ajouterait parfois une année de transition)...

Pour ces nouveaux programmes, il importe que les universités et les catégories pédagogiques des Hautes Écoles prennent en charge, en synergie, la conception, la structuration, le pilotage et la mise en œuvre de tels ensembles masters : les universités

pourraient garantir la rigueur conceptuelle et le lien direct avec les recherches sur la formation, l'éducation et l'enseignement ce qui placerait ces masters au niveau 7 du Cadre européen de certification. Quant à elles, les catégories pédagogiques des Hautes Écoles apporteraient leur contribution par leur expertise de la formation, leur proximité du terrain et des besoins des écoles. Une telle réforme constituerait une opportunité d'associer davantage, voire de façon plus structurelle, les formateurs des catégories pédagogiques des Hautes Écoles aux recherches sur l'enseignement et la formation, ce qui pourrait ouvrir, pour eux, de nouvelles voies de développement professionnel et contribuer à multiplier les recherches portant sur les outils, les dispositifs et les pratiques d'enseignement aux divers niveaux de l'école obligatoire.



Annexe 2 : Carte de Belgique localisation des 16 Hautes Écoles dispensant la formation Instituteur(-trice) préscolaire



Annexe 3 : Liste des 13 compétences

Extrait du Décret du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents

CHAPITRE 2. - Objectifs, axes et contenus de la formation

Article 3. - En référence au décret-missions, la Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent comme objectif dans la formation des instituteurs préscolaires, des instituteurs primaires et des régents d'amener chaque étudiant à développer les treize compétences suivantes :

- 1 Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe et pour une meilleure adaptation aux publics scolaires ;
- 2 Entretenir avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficaces ;
- 3 Etre informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession telle qu'elle est définie par les textes légaux de référence ;
- 4 Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique ;
- 5 Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique ;
- 6 Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel ;
- 7 Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession ;
- 8 Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne ;
- 9 Travailler en équipe au sein de l'école ;
- 10 Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler ;
- 11 Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir ;

- 12 Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage ;
- 13 Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée.

Annexe 4 : remédiation cognitive et ateliers de résolution de problèmes

Quelques pistes de mise en oeuvre

Ces ateliers peuvent s'appuyer sur différentes théories ou modèles du développement et du fonctionnement cognitif comme par exemple la théorie constructiviste du développement des structures opératoires de Piaget ou encore le modèle triarchique du traitement de l'information de Sternberg. Conséquemment les approches vont varier considérablement. De plus dans certains cas ces ateliers auront davantage un caractère de remédiation alors que dans d'autres cas il s'agira principalement de chercher à maximiser le développement des compétences cognitives et métacognitives de résolution de problèmes (connaissances procédurales et conditionnelles).

Par exemple dans le cadre d'ateliers destinés à des étudiants qui se révèlent très peu efficaces dans l'utilisation de leurs stratégies métacognitives de régulation de leur démarche de résolution de problèmes, l'intervenant pourra tenter d'agir spécifiquement sur telle ou telle stratégie (anticiper la nature et les implications du problème, comparer et sélectionner les stratégies pertinentes d'exécution etc...) métacognitive et ce dans un cadre d'un travail de remédiation très structurant. L'application, lors d'ateliers de résolution de problèmes, de la méthode «Actualisation du Potentiel Intellectuel (API)» développée par Pierre Audy (*), méthode qui s'inspire à la fois des travaux de Feuerstein (**), sur la médiation cognitive et de ceux de Sternberg sur la théorie triarchique de l'intelligence, constitue un bon exemple. Les étudiants seront d'abord amenés sous la conduite d'un médiateur à prendre conscience de leur manque d'efficacité quant à l'utilisation d'une stratégie métacognitive ou cognitive donnée et ce, en se confrontant à un problème dont la résolution implique précisément l'utilisation efficace de cette stratégie. Par la suite ils seront

invités par le médiateur à mobiliser cette stratégie en présence de différentes situations-problèmes. Enfin ils se pencheront sur les incidences sur leur vécu de leur manque d'efficacité quant à l'utilisation de la stratégie visée et ce, avant de planifier (transfert), toujours accompagnés par le médiateur, l'application de cette stratégie dans certaines de leurs sphères d'activités personnelles afin d'en évaluer les effets.

- (*) Audy, P., *A.P.I. Actualisation du Potentiel Intellectuel*, Atibiti : Presse de l'Université du Québec, Rouyn Noranda, 1992
- (**) Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M.B. et Miller, R., *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*, Balitmore : MD. University Park Press, 1980 (1^e éd.), 2004 (2^e éd.).

Annexe 5 : les organisations apprenantes

Quelques références sur les organisations apprenantes

«Pour les spécialistes de la gestion, une «organisation» (une entreprise, un établissement...) est reconnue comme «apprenante» lorsque les membres de son personnel apprennent individuellement et collectivement à travers les actions et projets réalisés et arrivent ainsi à faire face, dans des délais rapides, aux défis auxquels est confrontée cette organisation.» L. Paquay (2005)

Barnabé, C., *Introduction à la qualité totale en éducation*, Montréal : Éditions Transcontinental, 1995

Barnabé, C. , *Gestion totale de la qualité en éducation*, Montréal : Éditions Logiques, 1997

Corriveau, L., Letor, C., Périsset-Bagnoud, D. et Savoie-Zajc, L., *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*, Bruxelles : De Boeck, 2010

Paquay, L., *Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une "organisation apprenante" ? : de l'utopie à la réalité !*, in *European Journal of Teacher Education*, n°28 (2), 2005, p. 111-128

Annexe 6 : Les pratiques pédagogiques en contexte d'intégration scolaire

Gauthier, D., Poulin, J.-R., *Analyse didactique d'une situation d'apprentissage coopératif des mathématiques au primaire réalisée dans un contexte d'intégration scolaire*, in *Éducation et francophonie*, 2003, vol., 31, n°2.

Gauthier, D., Poulin, J.-R., *L'évolution des perceptions chez les enseignants qui intègrent des élèves ayant une déficience intellectuelle*, in Rousseau, N., Dionne, C., (éd.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2006.

Beaupré, P. Poulin, J.-R., *Perfectionnement des enseignants dans le domaine de l'intégration scolaire au Québec : état de la situation et pistes d'action*, In Gascon, H., Poulin, J.-R., Detraux, J.-J., Boisvert, D., Healewyck, M.C. (éd.), *Déficience intellectuelle : savoirs et perspectives d'action*, Cap-Rouge (Québec) : Presses Inter Universitaires, 2006, Vol. 2, p. 25-34.

Rousseau, N. (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec: Presses de l'Université du Québec, 2010 (2e éd.), 470 p.

Note analytique

rédigée par le Comité de gestion de l'AEQES

Les membres de l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur ayant pris connaissance en leur séance du 9 novembre 2010 du rapport rédigé par le comité d'experts chargé de réaliser une évaluation externe des seize hautes écoles organisant le cursus bachelier Instituteur(-trice) préscolaire en Communauté française de Belgique désirent mettre l'accent sur quelques éléments majeurs qui se dégagent de la lecture des rapports finaux de synthèse et de l'état des lieux rédigés par les experts. Ils souhaitent attirer l'attention des lecteurs de cette analyse et en particulier des institutions évaluées et du Ministre en charge de l'enseignement supérieur sur les enseignements essentiels de cet exercice d'évaluation et sur les lignes d'action principales qui peuvent s'en dégager.

Les spécificités de l'enseignement du cursus bachelier Instituteur(-trice) préscolaire

Le Comité de gestion souligne des spécificités qui aboutissent à un paradoxe :

- Étant donné que plus de 90% des enfants de la Communauté française⁶² fréquentent l'enseignement préscolaire et que les recherches internationales démontrent l'impact de la fréquentation de l'école sur tout le parcours scolaire des enfants⁶³, les enjeux sociétaux sont considérables : une amélioration qualitative de la formation initiale des enseignants doit permettre de mieux former les entrants aux structures cognitives, socio-affectives, langagières, psychomotrices, etc. des jeunes enfants (p. 10 et p. 62) ;
- la perception par les étudiants et l'image sociale du métier d'enseignant préscolaire (p. 36) ne correspondent pas à la hauteur des enjeux ;

62 Etnic, *Indicateurs de l'enseignement*, n°4, édition 2009, p. 9.

63 [...] il s'agit de stimuler le développement cognitif et social, l'éveil culturel, la vie en société et la préparation aux apprentissages de base que sont la lecture, l'écriture et le comptage. Dans EURYDICE, *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe : réduire les inégalités sociales et culturelles*, janvier 2009, p. 131.

- cette représentation du métier a un effet sur le profil des étudiants à l'entrée des études ; celui-ci est caractérisé par la présence d'une majorité (plus de 63%) d'étudiants issus du secondaire technique, voire professionnel, dont sept sur dix ont connu au moins un an de retard dans leur parcours scolaire antérieur et dont les études ne sont pas toujours le premier choix (p. 35).

Les forces

Deux éléments particulièrement positifs méritent d'être mis en évidence, à savoir :

- 1 un aspect important qui a retenu particulièrement l'attention des membres du Comité de gestion est la grande richesse et la diversité des pratiques de formation (p. 21) reflétant la variété des approches pédagogiques que les instituteurs(-trices) préscolaires devront eux-mêmes mettre en œuvre dans leurs futures classes (p. 33). L'état des lieux liste plusieurs bonnes pratiques relevées par les experts (ateliers de formation professionnelle – p. 26, stages – p. 25, collaboration avec les maîtres de formation pratique – p. 25 et p. 55,...).
- 2 les experts mettent nettement en exergue la satisfaction des étudiants (p. 55) évoluant au sein d'établissements de taille humaine (p. 55), ce qui leur permet de bénéficier d'un encadrement et d'un accompagnement de proximité (p. 36).

Les points d'amélioration

Quatre éléments sensibles méritent d'être particulièrement soulignés, à savoir :

- 1 une part importante de l'état des lieux rédigé par les experts est consacrée aux référentiels de compétences. La coexistence de la grille horaire minimale et du référentiel de compétences de la formation des enseignants fragilise la cohérence interne des programmes, cloisonnant les unités de formation (p. 17), alors que la logique du référentiel de compétences voudrait formaliser la structure générale de la formation en renforçant les liens entre les composantes de

formation (modules, blocs interdisciplinaires, etc.) (p. 20). Les experts adressent d'ailleurs plusieurs recommandations au législateur et aux Hautes Écoles (recommandations 1 à 11) pour améliorer la mise en œuvre de la logique en compétences ;

- 2 l'une des conséquences dommageables de la grille horaire minimale est sans doute le morcellement des cours et des évaluations (p. 23, p. 33 et p. 55). Les experts recommandent une plus grande intégration entre diverses activités, dépassant les frontières traditionnelles des cours et des disciplines (notamment recommandation 11) en opérationnalisant un référentiel de compétences du cursus ;
- 3 les experts indiquent que les activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle sont probablement sous-exploitées (p. 27 et 28). Or ces activités devraient idéalement soutenir la pratique réflexive et constituer le socle du développement professionnel ;
- 4 à quelques exceptions près, les experts estiment que l'ensemble des infrastructures des Hautes Écoles est très peu adapté à une formation pratique et théorique d'enseignants du préscolaire (p. 44).

Les enjeux

Certains constats formulés par les experts retiennent l'attention des membres de l'Agence car ils constituent de véritables enjeux pour le devenir de la formation Instituteur(-trice) préscolaire en Communauté française de Belgique. Les membres de l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur souhaitent mettre particulièrement en évidence trois éléments, à savoir :

- 1 le principal défi à relever semble être la conception d'un référentiel métier (p. 14) associant une véritable vision prospective de la pratique enseignante en milieu préscolaire (recommandation 1 notamment). Cette évolution du cadre de références devra être simultanément soutenue par le législateur et les institutions organisant le cursus avec un soin

particulier accordé à l'appropriation du nouveau référentiel par les équipes pédagogiques (recommandations 1 à 11 – pp. 57 et 58) ;

- 2 bien que cela ne soit pas spécifique à ce cursus, la gestion des ressources humaines est un autre aspect important que les experts recommandent de veiller. Une véritable politique de formation peut être mise en œuvre à condition de pouvoir contourner les difficultés matérielles et organisationnelles (p. 42) ; l'accession à des fonctions ou responsabilités supplémentaires devrait être soutenue par une réelle évolution de carrière (p. 42) ; les conditions de recrutement devraient évoluer et les directions devraient pouvoir bénéficier de formations systématiques et spécifiques (p. 45) ; un meilleur partage des tâches pourrait être fondé sur une mesure bien souvent inexistante (p. 43), etc. ;
- 3 à nouveau, de manière non spécifique à ce cursus, les experts constatent le manque de suivi des diplômés (absence d'information sur leur devenir) et la faiblesse de la préparation à l'insertion professionnelle (p.38).

Les lignes d'action pour l'avenir

Sur la base des recommandations et avis émis par les experts, les membres de l'Agence désirent mettre en évidence quatre éléments :

- 1 l'évolution du référentiel de compétences s'impose comme une priorité, à la lecture des rapports d'évaluation rédigés par les experts (voir ci-dessus – recommandations 1 à 11 adressées tantôt au législateur, tantôt aux établissements) ;
- 2 le constat du faible volume de la recherche et des services à la collectivité est posé (pp. 46 et 47). Clairement, les experts recommandent que les moyens soient donnés aux Hautes Écoles d'assurer leurs trois missions complémentaires (formation initiale et continuée, recherche et services à la collectivité) (p. 48). De même, une reconnaissance et un soutien aux initiatives existantes en matière de recherche (voir trois axes concrets p. 48) et de services à la collectivité apparaissent indispensables. La mise en place

de partenariats Hautes Écoles-Universités-milieus d'enseignement préscolaire pourrait être envisagée ;

- 3 la Communauté française doit, pour rencontrer les enjeux sociétaux, relever le défi de valoriser la formation et le métier d'enseignant préscolaire et d'attirer des étudiants motivés et dotés des pré-requis nécessaires ;
- 4 enfin, les experts ne font pas l'économie de la question de l'allongement du cursus évalué. Ils ont pris garde de ne pas construire l'exercice d'évaluation essentiellement autour de cet aspect et ils ont d'ailleurs choisi de consacrer un chapitre ultime à ce débat (pp. 62 à 68). Partant des compétences identifiées, ils indiquent que ces dernières correspondent globalement à un niveau master dans le cadre de certification européen traduit par la Communauté française de Belgique (p. 15). L'*annexe 1* déploie divers scénarios de base pour l'allongement du cursus Instituteur(-trice) préscolaire (p. 64 à 68). La liste est non-exhaustive. Les experts identifient les principaux avantages et inconvénients de chaque formule évoquée (pp. 64-68) mais ne tranchent aucunement la question. Le Comité de gestion attire l'attention sur le fait que la composition même du comité des experts n'est pas représentative des Hautes Écoles de la Communauté française de Belgique, puisqu'en raison de l'indépendance exigée pour la mission, aucun expert n'y était lié.

En règle générale, les membres de l'Agence tiennent à souligner le fait que les réformes en cours supposent plus que jamais un développement des démarches qualité au sein des différentes institutions inscrit dans la durée. Chaque institution devra concevoir et mettre en œuvre un plan de pilotage des actions à mener et rendre les démarches entreprises pérennes. Afin de poursuivre ces démarches de manière optimale, des moyens devront être dégagés.

Les membres de l'Agence,
Fait à Bruxelles en leur séance du 7 décembre 2010.



**Agence pour l'Evaluation de la Qualité
de l'Enseignement Supérieur**

Rue Adolphe Lavallée, 1 - 5^e étage
B-1080 Bruxelles
www.aeqes.be

Editeur reponsable : C. Duykaerts
Décembre 2010