

**ACTES DU 1<sup>ER</sup> CONGRES  
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

**24-25 mai 2000, Bruxelles**

**CONCLUSIONS GENERALES DE L'ENQUETE RELATIVE  
AUX BESOINS EN FORMATION DES ENSEIGNANTS DU  
FONDAMENTAL ET DU SECONDAIRE INFERIEUR**

Florent CHENU, Christiane BLONDIN, Sabine VANHULLE  
**SPE**  
(Service de Pédagogie Expérimentale) - ULg

**Ministère de la Communauté française**

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,  
Ministre de l'Enseignement supérieur  
et de la Recherche scientifique*

L'objet de ce texte est de présenter succinctement les conclusions générales de l'enquête relative aux besoins en formation des enseignants du fondamental et du secondaire inférieur commanditée par Madame la Ministre Françoise Dupuis dans le cadre de la réforme de la formation initiale.

La prise d'informations s'est effectuée à travers une consultation de jeunes diplômés. Ceux-ci ont été interrogés sur les circonstances de leurs premières heures de travail et pour lesquelles ils se sont sentis démunis ont eu la satisfaction de se sentir bien préparés, grâce à leur formation. Deux méthodes ont été utilisées et ont permis de recueillir les avis de 324 diplômés, chaque département pédagogique des Hautes Ecoles ayant été représenté. La première a consisté en des réunions de jeunes enseignants où ceux-ci pouvaient s'exprimer sur les difficultés vécues lors de leur entrée sur le terrain et sur la façon dont ils y avaient été préparés. La seconde méthode a été l'administration d'un questionnaire. Il a été demandé aux jeunes enseignants de se positionner par rapport aux principales réflexions relevées dans les débats des réunions (dont un certain nombre envisageait leurs propres difficultés) et par rapport à la pertinence de ces réflexions (quelles sont celles à considérer en priorité ?). Les jeunes enseignants ont enfin dû formuler trois idées-clés qu'ils considéraient comme essentielles à communiquer à Madame la Ministre pour la mise sur pied de la réforme. Chaque méthode était sujette à des biais éventuels - de polarisation de groupe pour les rencontres et de désirabilité sociale pour les questionnaires - et pouvait peut-être attirer des publics différents - plus revendicatifs et plus en difficulté pour les rencontres et plus adaptés et plus conformisés pour les questionnaires.

Les informations recueillies par les deux méthodes convergent plus qu'elles ne divergent<sup>1</sup>. Les réunions, mais aussi les points et les pistes jugés importants pour la réforme dans les questionnaires amènent à une première conclusion, forte : c'est le sentiment d'être **démuni face à la gestion de la classe** (ordre, discipline, incitation au travail, autorité, amorce de la motivation, etc.). Certes, c'est un problème connu : les jeunes enseignants passent par une phase de survie avant de trouver leurs repères et de pouvoir consacrer leur énergie à enseigner plutôt qu'à gérer constamment ces problèmes de gestion - on sait d'ailleurs également à quel point la phase de survie peut déboucher sur des stratégies, sécurisantes, de conformisation et de refuge dans l'individualisme inhérent sinon à la profession, en tout cas à la culture enseignante. Or, durant cette phase d'adaptation difficile, beaucoup de jeunes enseignants se perçoivent en même temps comme des agents de changement, comme des professionnels qui pourraient apporter de nouvelles pratiques et de nouveaux outils dans les écoles. Les laisser s'enliser dans le problème de survie consiste donc, in fine, à les pousser à la conformisation et à perdre leur première définition de leur rôle d'agents de changement.

Sans doute peut-on comprendre sous cet angle la demande, récurrente tout au long de l'enquête, de « **cours plus fonctionnels** », **plus de « méthodologie** », et même des « **enseignants d'école normale qui connaissent mieux le terrain** » ?

Les difficultés des débutants ne les amènent-elles pas également, du coup, à perdre de vue la pertinence de propositions relatives aux contenus-matières ? **Ce n'est pas sur les matières qu'ils se focalisent à ce stade, pas plus que sur le contrôle de la progression des élèves, ou sur l'évaluation, ou sur les aspects didactiques spécifiques des disciplines.** Dès lors, il nous semble que la critique portée aux « **cours inutiles** », aux « **approfondissements de matières superflus** » est très difficile à traiter. D'abord, comme on l'a dit, parce que cet aspect ne correspond pas à la préoccupation première du débutant ; ensuite parce que les programmes, et surtout les contenus de cours, varient énormément d'une école à l'autre.

Pour résumer ce qui vient d'être dit, une meilleure prise en compte dans le curriculum de la formation initiale de la gestion de la classe s'impose visiblement. En revanche, une révision des programmes et

---

<sup>1</sup> Quelques divergences sont apparues dans les informations recueillies par les deux méthodes. Les répondants aux questionnaires, notamment, signalent moins de problèmes que leurs pairs en ce qui concerne la maîtrise des contenus-matières, le contrôle des apprentissages, l'évaluation, la discipline, bref, leur propre responsabilité au sein de la classe; ils divergent également à propos d'aspects relatifs à la vie scolaire, comme les relations avec les collègues ou avec les parents.

des cours est à étudier soigneusement - ainsi, peut-être que certains cours incorporent-ils la didactique avec plus de pertinence que les étudiants ne le croient : simplement ces apports perdent leur fonctionnalité dans une gestion quotidienne encore malaisée. On peut en dire autant pour les cours qui apportent de l'information, ou qui installent une culture ou qui approfondissent une question, etc. Nous pensons donc que l'idée de **supprimer les cours inutiles** n'est pas utilisable en tant que telle. Par contre, le fait de **faire participer les étudiants à l'élaboration d'un programme à partir des questions qu'ils se posent**, comme cela a été suggéré par certains, est une piste.

La question des cours manquants est à explorer. A côté de ceux mentionnés plus haut, on peut ajouter dans le même registre la **formation à la négociation (en lien avec les difficultés de se faire reconnaître et entendre)**, ou encore l'information sur des **questions administratives et juridiques**. La connaissance de l'**enseignement spécial** est une facette à prendre également en compte. Par ailleurs, on s'étonne que **peu de diplômés signalent le besoin d'une formation aux NTIC**.

D'une manière plus générale, il nous apparaît que le concept de **didactique des disciplines** est rarement évoqué. Les grands types de cours clairement distingués sont, d'une part, les disciplines et, d'autre part, les cours de psychopédagogie. Pourtant, il nous semble qu'une zone intermédiaire concernant les cours de didactique doit se constituer entre les cours « matières » et la pédagogie. Ces cours posent très nettement un problème considérable : les professeurs de disciplines ont-ils la capacité d'intégrer la didactique de leur branche dans leur cours ? Les pédagogues celle d'adapter les bases pédagogiques à différents domaines ? Et quoi qu'il en soit, les programmes aménagent-ils suffisamment d'espace pour les didactiques ?

Dans le même ordre d'idées, la formation devrait intégrer, comme cela a été suggéré, des **moments de prise de distance sur les pratiques**. D'autres propositions vont dans le même sens : rencontres de jeunes diplômés au cours de la formation, parrainage, etc. Bien sûr, les stages et le rôle des maîtres de stages sont à reconsidérer dans cette perspective.

**Les stages sont les lieux de toutes les attentes de normaliens** ; dès lors, c'est là que les critiques sont les plus virulentes ou les revendications les plus vives : ils devraient tout à la fois permettre de se former, de se confronter à tous les aspects concrets de la vie scolaire, d'apprendre à planifier à long terme, d'essayer de nouvelles méthodes tout en s'adaptant à la culture de l'école, etc. Des pistes multiples, pas nécessairement convergentes ont été lancées par les diplômés. Dans ce vaste problème, nous retiendrons, pour notre part, en particulier, la nécessité :

- d'organiser des **moments de réflexion, d'exploitation des expériences de stages** lors du retour à l'école normale, fréquemment soulignée par les jeunes enseignants et déjà vécue positivement dans leur formation par quelques-uns d'entre eux;
- d'incorporer davantage un **processus d'évaluation formative dans les stages**;
- de penser la **formation des maîtres de stages**;
- de penser une **véritable collaboration entre l'étudiant, ses professeurs et les maîtres de stages**.

Les quelques conclusions exposées ci-dessus indiquent clairement qu'une réflexion avec tous les acteurs de la formation doit être entreprise. Parmi ces acteurs, les jeunes diplômés que nous avons pu consulter (au total, près de la moitié de ceux contactés) ont montré qu'ils pouvaient s'engager dans une réflexion constructive : le fait qu'ils n'en soient pas les premiers bénéficiaires n'en montre-t-il pas l'urgence ?