

*Communauté française de Belgique*

*Ministère de la Communauté française  
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique*

---

**QUELQUES PISTES D'AMELIORATION DES SYSTEMES DE  
RECRUTEMENT ET DE FORMATION INITIALE  
DES ENSEIGNANTS DES COURS TECHNIQUES ET DE  
PRATIQUE PROFESSIONNELLE EN COMMUNAUTE  
FRANCAISE**

**Par Ghislain PLUNUS, Catherine BOSMANS**

Article publié dans  
**Le Point sur la Recherche en Education**  
N° 7  
**Septembre 1998**

et diffusé sur  
<http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

---

Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux  
9-13, rue Belliard 1040 Bruxelles  
Tél. +32 (2) 213 59 11  
Fax +32 (2) 213 59 91

## **1. INTRODUCTION REpondre A LA DEMANDE DU MARCHE OU AUX DEMANDES DES ACTEURS ?**

*L'enseignement secondaire technique et professionnel doit pouvoir se référer à la demande d'un profil de qualification intéressant pour le marché du travail mais aussi répondre aux demandes et nécessités des professeurs dans l'exercice de leur métier et à celles des jeunes de plus en plus en quête de sens et de reconnaissance dans une société où ils ont un rôle à jouer. Penser la formation initiale des professeurs et leur recrutement ne peut se faire en ignorant ces différents aspects. Notre école a aussi d'autres missions désormais votées. Elle désire s'y impliquer, elle demande les moyens de devenir le lieu où s'amorcera l'épanouissement de l'individu dans la pluralité de ses dimensions - affective, intellectuelle, morale, physique et sociale. Nos professeurs ont un rôle extrêmement important dans cette mission : rôle à remplir grâce à des moyens matériels mais aussi et surtout rôle à maîtriser grâce à une diversité de compétences aux multiples dimensions: éducative, sociale, relationnelle...Vaste gamme de compétences !*

## **2. CADRE DE LA RECHERCHE**

*Depuis juillet 1997, le Service de Technologie de l'Education de l'Université de Liège, patronné par le professeur D. LECLERCQ a été sollicité afin de poursuivre ses travaux d'étude sur les systèmes de formation initiale et de recrutement des professeurs des cours techniques et de pratique professionnelle en Communauté française de Belgique, sous la houlette des Inspecteurs J. SMITZ et M. QUOIRIN. L'objectif final était de faire des propositions concrètes d'amélioration de ces systèmes en se basant sur les constats de la première étude entreprise en juillet 1996<sup>1</sup>.*

*Plus précisément, il lui a été demandé:*

- de proposer un système permettant l'évaluation et la (re-)qualification des nouveaux (ou futurs) enseignants, principalement dans le domaine technique et de pratique professionnelle;*
- d'envisager une réponse en cas de carence pour les professeurs en place depuis peu;*
- de tracer des perspectives concernant la définition de profils pour les enseignants de cours techniques et/ou de pratique professionnelle.*

*Dans le cadre plus restreint de cet article, nous reprendrons succinctement l'ensemble des propositions du rapport d'étude. L'étude propose une articulation étroite et une mise en synergie des différentes propositions, pour des raisons de concision cette élaboration finale ne sera pas reprise ici.*

---

<sup>1</sup> Un rappel des constats de la recherche 224/96 se trouve en annexe.

### **3. METHODOLOGIE DE TRAVAIL**

*Les matériels utilisés pour élaborer les propositions sont les suivants :*

- *constats et observations résultant du croisement des données quantitatives et qualitatives de la recherche n° 224/96,*
- *exploitation des entretiens réalisés lors de la recherche susmentionnée et non encore exploités,*
- *réalisation de nouveaux entretiens avec des acteurs d'autres réseaux,*
- *rencontre avec le groupe de travail.*

*Dans un premier temps, une série de propositions, schémas à l'appui, ont été élaborées par l'équipe des chercheurs sur base de constats et d'informations recueillies dans la première partie de la recherche. Dans un deuxième temps, ces propositions ont été soumises au groupe de travail qui accompagne l'équipe des chercheurs, pour être enrichies une première fois. Enfin, des rencontres avec des chefs d'établissements, des inspecteurs et détachés pédagogiques du CPEONS et de la SNEC sont venues enrichir à nouveau la démarche. Les propositions sont donc issues d'approches itératives et réflexives.*

*Dans le cadre de cette recherche, le temps imparti ne nous a pas permis de mettre en œuvre des rencontres systématiques à large échelle de l'ensemble des acteurs permettant une validation ayant valeur de consensus. Il faudra lire les propositions qui suivent comme une base de travail qui invite à une évolution future à la lumière d'autres instances (divers organes s'occupant de l'enseignement, monde du travail, ...) et des acteurs concernés tant au niveau des services administratifs chargés de la gestion du personnel enseignant qu'au niveau des différents pouvoirs organisateurs.*

### **4. PRESUPPOSES THEORIQUES ET AXES D'ANALYSE**

#### **4.1. COMPETENCE OU COMPETENCES ?**

*Qu'est ce qu'un bon professeur ? Plus précisément qu'est ce qu'un bon professeur de cours techniques ou de pratique professionnelle ? Les recherches les plus récentes en Sciences de l'Education concernant l'efficacité des enseignants n'isolent pas les seules compétences de l'enseignant comme variables explicatives de l'efficacité de l'enseignement. La question de l'efficacité des enseignants devrait être posée dans les termes suivants : "Quelles sont les conditions d'enseignement les plus favorables ?", "Comment les effets de l'enseignement se produisent-ils?" (CRAHAY, LAFONTAINE, 1986). Donc, dans les paradigmes actuels (systémique et écologique), la relation linéaire "bon enseignant" - "bons résultats des élèves" devient un mythe. Les compétences de l'enseignant s'expriment dans un ensemble d'interactions largement conditionnées par le contexte.*

#### **4.2. DES COMPETENCES TECHNIQUES, DE PRATIQUE PROFESSIONNELLE ET DES COMPETENCES PEDAGOGIQUES, CE QU'EN DISENT LES ACTEURS DE TERRAIN**

*Parmi les personnes que l'équipe des chercheurs ont rencontrées, certaines estiment que, pour être un bon professeur, les compétences techniques et/ou de pratique*

professionnelle doivent être les premières compétences acquises et confirmées - elles entendent ici des compétences dont le niveau serait vérifié avant l'engagement - par contre, d'autres privilégient les compétences pédagogiques et se satisfont d'un titre, enfin, d'autres encore souhaitent qu'il n'y ait pas de hiérarchisation de ces deux types de compétences estimant qu'elles sont toutes deux essentielles et que ces compétences doivent être d'un très bon niveau.

### **4.3. DES COMPÉTENCES CONTEXTUELLES**

*"Manifestement, en communauté française de Belgique, les sections techniques et professionnelles sont des filières de relégation." (CRAHAY, 1996).*

*Ce constat est renforcé lorsque nous interrogeons les acteurs de terrain sur les compétences nécessaires à nos professeurs, très vite apparaissent des demandes en gestion de conflits et de la violence, en gestion de la relation, en communication efficace ou encore en gestion de l'interculturel. En effet, les populations scolaires fréquentant cet enseignement cumulent souvent plusieurs types de difficultés ayant une répercussion sur la pratique d'enseignement des professeurs, qu'elles soient de types scolaire, économique, social ou culturel. Ceci est encore plus vrai dans les zones d'éducation prioritaire.*

*Ainsi, notre enseignement technique et professionnel concentre un taux élevé de demandes spécifiques. Outre les compétences techniques et pédagogiques précitées, nous parlerons de compétences contextuelles liées aux besoins de populations souvent moins favorisées que dans l'enseignement général.*

*Devant des besoins si divers, l'individu chargé d'une classe devra posséder un ensemble vaste et varié de compétences : être un bon technicien bien au fait du métier qu'il enseigne, être un pédagogue averti des variétés méthodologiques et docimologiques, être une personne capable de gérer une multitude de situations souvent difficiles tout en promouvant la confiance en soi et le développement personnel de ses élèves (extrait des missions de l'école, article 6 du décret). C'est le voeu de la plupart de nos enseignants mais cela ne restera qu'un voeu si la formation initiale et/ou continuée ne poursuit pas l'ensemble de ces compétences.*

### **4.4. STRUCTURER ET INTEGRER LES COMPÉTENCES**

*Nous retiendrons donc trois grands types de compétences aujourd'hui nécessaires dans les cas particuliers des enseignements techniques et professionnels :*

- **Les compétences techniques et/ou de pratique:**  
*elles reprennent tous les savoirs et savoir-faire concernant la discipline que le professeur doit enseigner;*
- **Les compétences pédagogiques :**  
*elles supposent tous les savoirs et savoir-faire nécessaires pour transmettre les savoirs et savoir-faire des différentes disciplines mais également pour permettre l'acquisition par les élèves de compétences transversales;*

- **Les compétences contextuelles :**

*elles comprennent tous les savoirs et savoir-faire permettant une gestion efficace de problématiques variées liées aux comportements perturbateurs dans ces classes.*

*Bien entendu, la certification ne constitue pas une garantie absolue de l'acquisition de tous ces savoirs et savoir-faire mais permettrait de s'assurer, dans la mesure où les formations certifiantes seraient de qualité, d'un bagage minimum de compétences qu'auraient les enseignants.*

*Ces compétences peuvent également être décrites en référence à la description des ressources internes d'une personne. Ces ressources seraient alors représentées sous la forme d'une pyramide à quatre étages ( LECLERCQ, 1996). Ainsi cela nous permettra de visualiser davantage le niveau auquel se situent les compétences techniques, pédagogiques et contextuelles dans la pyramide des ressources de l'enseignant.*

### **5.5. UNE ARCHITECTURE DE COMPETENCES A 4 NIVEAUX**

*Les compétences SPECIFIQUES se rapportent à des domaines précis et sont peu transférables d'un domaine à l'autre : vocabulaire d'une langue étrangère, faits historiques ou géographiques, procédures de fabrication de produits particuliers, algorithmes de réparation, etc. Ces compétences peuvent être des SAVOIRS, (Exemples : le point culminant de la Belgique, l'énoncé de la loi d'Archimède, le nom latin de l'épicéa etc.) ou des SAVOIR-FAIRE (habileté à exécuter) . Exemples : régler l'image de ce poste TV, utiliser le cric spécial de cette voiture, etc.*

*Les compétences DEMULTIPLICATRICES permettent d'acquérir plus de compétences spécifiques en cas de besoin : savoir lire, écrire, téléphoner, consulter des ouvrages de référence, interviewer, et maintenant utiliser un ordinateur dans plusieurs de ses fonctions (gestion de base de données, production de textes ou de graphiques, traitements mathématiques ou logiques, etc.), prendre des notes, structurer en vue de mémoriser, utiliser des techniques de mémorisation,...*

*Les compétences STRATEGIQUES, parmi lesquelles on peut citer : se connaître soi-même (métacognition, méta-affectivité,...), se connaître en tant qu'expert d'un domaine (que sais-je, qu'est-ce que j'ignore ?), en tant qu'apprenant (combien de temps me faudra-t-il pour maîtriser cette nouvelle matière ?, ne dois-je pas prévoir de négocier un délai supplémentaire etc.). Parmi les compétences stratégiques, nous entendons aussi : savoir analyser des situations-problèmes et leur adapter la réponse (ou la non-réponse) la plus appropriée (ex. : ne pas chercher à résoudre le problème, par tel moyen, etc.) ou également disposer de méthodes de travail générales (choisir les solutions les plus pertinentes, étant donné les situations) notamment pour apprendre...*

*Les compétences DYNAMIQUES correspondent, par exemple, à la motivation de la personne, à son mode de relation avec le monde extérieur et avec elle-même : le goût de l'initiative, de l'autonomie, de l'apprentissage, de la persévérance, de la rigueur,... bref, VOULOIR ETRE et SAVOIR ETRE (par exemple un apprenant...) et SE VOIR (par exemple comme apprenant).*

#### **4.6. DES COMPETENCES POUR ENSEIGNER : BAGAGE INITIAL ET MESURE AU RECRUTEMENT**

##### **4.6.1. compétences techniques et professionnelles**

*Les compétences techniques et professionnelles sont la raison première qui amène à l'engagement d'un enseignant dans une école. Elles sont à ce titre indispensables dès le départ. Certaines situations de pénurie (notamment dans les secteurs de la construction et de l'industrie) ont parfois contraint des chefs d'établissement à engager des personnes qui étaient dans l'impossibilité de transmettre des connaissances qu'elles ne possédaient pas suffisamment. Le professeur qui n'est pas à l'aise dans sa matière se retrouve dans une situation où sa mission est très compromise et où des problèmes de discipline et de reconnaissance de la part des élèves se manifestent très vite. Comme le faisait remarquer très justement un inspecteur, on imagine mal l'engagement d'un professeur de mathématique incapable de résoudre des équations du second degré.*

##### **4.6.1.1. Quel outil de sélection ?**

*Parmi les trois types de compétences signalées ci-dessus, les compétences techniques et celles de pratiques professionnelles sont certainement les plus faciles à vérifier au niveau spécifique. Certains pouvoirs organisateurs ont organisé dans le passé une épreuve d'entrée vérifiant les compétences techniques des candidats enseignants. Ce type d'examen est a priori peu complexe à organiser puisque les compétences à évaluer sont très précises et les comportements adéquats facilement observables.*

*La définition des profils de qualification réalisée par le C.C.P.Q. vont permettre à la Commission compétente d'élaborer des profils de formation reprenant les compétences minimales nécessaires à la formation d'une personne dans telle ou telle discipline. En théorie, cette référence précise devrait être la barre minimale d'accès à la certification.*

*Cependant, si les compétences spécifiques s'avèrent plus facilement vérifiables, il faut souligner que, de plus en plus, le marché du travail demande des individus capables de s'adapter rapidement, d'acquérir sans difficultés majeures de nouvelles compétences, de nouvelles techniques. Si le marché du travail réclame de tels profils, il est nécessaire qu'en amont les professeurs puissent les développer. Ils doivent, dès lors, faire preuve eux-mêmes de compétences transversales c'est-à-dire maîtriser, outre les compétences spécifiques, une série de compétences démultiplicatrices, stratégiques et dynamiques.*

##### **4.6.1.2. Que mesurer au recrutement ?**

*La mesure des compétences techniques et professionnelles lors de l'entrée en fonction est largement réclamée par les inspecteurs. Les chefs d'établissement interrogés, tout en considérant cette épreuve comme souhaitable, sont plus nuancés et sont rejoints, en cela, par des directeurs généraux d'enseignement. En effet, installer une épreuve supplémentaire à l'existant lorsqu'il y a pénurie d'enseignants risque d'accentuer le problème qui consiste à trouver des personnes prêtes à assumer ces postes.*

*Cependant, il convient de rester cohérent. Cohérence à plus d'un titre : non seulement il peut sembler logique qu'un professeur soit amené à démontrer ses compétences dans la discipline qu'il désire enseigner mais en même temps, il peut sembler surprenant qu'il*

*soit nécessaire de vérifier une nouvelle fois un technicien ou un praticien dont les compétences ont été certifiées par un diplôme de notre enseignement secondaire.*

*La particularité d'un tel examen pourrait se situer dans la capacité d'expliquer à autrui la succession des actes à accomplir ou la résolution théorique d'un problème. Nous voyons poindre ici la frontière entre compétences techniques et pédagogiques. Cependant, il existe effectivement une différence entre être capable d'exécuter une tâche et être capable de prouver la compréhension de la succession des différentes phases de cette exécution.*

*Exemples : un menuisier peut réaliser une mortaise parfaite par simple imitation, un autre sera capable d'expliquer la raison pour laquelle il réalise sa mortaise dans le sens des fibres du bois. Un technicien papetier peut très bien savoir qu'augmenter le raffinage des fibres va augmenter la résistance du papier au déchirement mais être incapable d'expliquer la raison de ce processus.*

*La différence entre les examens au sortir de l'enseignement technique et/ou professionnel et au postulat d'un métier d'enseignant pourrait donc se situer à deux niveaux. D'une part, dans la vérification des compétences à différents niveaux taxinomiques (connaissances, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation), d'autre part dans la vérification de compétences stratégiques et démultiplicatrices permettant à l'enseignant de continuer sa formation et de remettre en cause ses connaissances et ses savoir-faire de façon permanente.*

#### *4.6.1.2.1. Différents niveaux taxinomiques ...*

*- " On n'évalue systématiquement que la moitié des processus mentaux, ..., la connaissance, l'application et la synthèse "( LECLERCQ, 1996). La compréhension et l'analyse sont pourtant les processus mentaux dont l'enseignant aura le plus besoin afin d'expliquer, voire de faire trouver par les élèves, les raisons qui poussent à utiliser une technique plutôt qu'une autre, un outil d'une façon particulière, ...*

*- On connaît également l'importance des " structurants préalables ". Ces " Advance Organisers " (AUSUBEL, 1968), sont une sorte de " filet mental " que l'on déterre de la mémoire de l'apprenant et grâce auquel celui-ci va accrocher (ou comprendre) les données nouvelles. A nouveau, l'enseignant doit lui-même avoir effectué ce travail de " maillage " et repérer les éléments qui pourraient servir de support à la compréhension de nouveaux éléments par les élèves.*

*- Les recherches concernant le travail de changement de représentations (DE VECCHI, GIORDAN, 1996) montrent l'importance de tenir compte des conceptions des élèves lors de l'acquisition de nouveaux concepts. Sans cette prise en compte, l'enseignant ne fait que fournir une connaissance plaquée qui sera très vite oubliée, la mémoire sera peu fiable et non utilisable à long terme. Cette réflexion sur les représentations montre l'importance d'un auto-examen de ses propres représentations avant d'entamer un processus de formation d'autrui.*

#### *4.6.1.2.2. Compétences stratégiques et démultiplicatrices ...*

*- Sans elles, l'enseignant sera enfermé dans ses propres savoirs et savoir-faire. Il ne pourra donc transmettre que ceux-là, même si les techniques et méthodes évoluent. De plus, l'enseignant qui possède ces compétences, voyant l'utilité quotidienne de celles-ci dans sa propre formation continue, cherchera à les développer chez ses élèves.*

#### **4.6.2. Compétences pédagogiques**

*Ces compétences sont celles qui doivent garantir la professionnalisation du métier d'enseignant. En communauté française de Belgique, elles peuvent être démontrées par le candidat soit au travers d'un ensemble d'épreuves organisées dans le cadre du système du Jury central, soit à la suite de la réussite de la formation pédagogique dispensée dans les Ecoles normales ou de promotion sociale ou encore dans des universités, en fonction du niveau scolaire. Hormis les cours délivrés par des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (régents) ou ceux de l'enseignement secondaire supérieur (universitaires), la majorité des enseignants qui nous concernent sont (ou devraient être) porteurs d'un Certificat d'Aptitude Pédagogique. Celui-ci est délivré soit par le Jury central, soit par l'enseignement dit de promotion sociale de "régime 1", réorganisé par le décret du 16.04.1991<sup>2</sup>. Cette réforme est trop récente pour permettre une évaluation des incidences directes sur les pratiques des enseignants concernés. En ce qui concerne le jury central, nous avons constaté que ce système d'accès au titre voit sa fréquentation diminuer de moitié sur ces 3 dernières années<sup>3</sup>. Rappelons que ce système a été créé afin de pallier une pénurie d'enseignants. Ces différentes filières proposent au candidat enseignant leur propre système d'accès au titre pédagogique caractérisé, pour la plupart, par un dispositif de formation bien distinct. Cette situation favorise des disparités entre les enseignants dès l'entrée dans la profession (certains sont mieux formés à la pratique, d'autres à l'approche théorique, d'autres encore sont assez peu formés, les "langages" pédagogiques diffèrent, etc.) ce qui pourrait expliquer, partiellement, certaines difficultés à collaborer en interdisciplinarité et à plusieurs niveaux d'enseignement.*

#### **4.6.3. Compétences contextuelles**

*Nous avons défini les compétences contextuelles comme étant tous les savoirs permettant une gestion efficace de problématiques variées dont l'expression au sein d'une classe par l'élève entrave le déroulement des activités. Une liste exhaustive n'est évidemment pas disponible mais un questionnement systématique des acteurs de terrains devrait permettre de définir un ensemble de compétences indispensables à la gestion de la classe dans son contexte. A ce niveau-ci, ce sont surtout les compétences stratégiques et dynamiques qui vont s'avérer importantes.*

##### **4.6.3.1. Quels besoins ?**

*Devant un problème complexe (par exemple un élève consommant de la drogue ou très agressif), se connaître soi-même, connaître ses limites et maîtriser des techniques d'action et/ou de réaction sont des compétences stratégiques extrêmement importantes pour s'engager dans une tentative de résolution. De même, un sens de l'initiative, une attitude volontaire seront des compétences dynamiques qui vont donner l'impulsion nécessaire pour aller au devant du problème, plutôt que de le subir.*

---

<sup>2</sup> Voir les "dossiers pédagogiques" de la section "Certificat d'Aptitude Pédagogique", l'enseignement de promotion sociale de régime 1, Communauté française, Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation, Diffusion par le Centre technique et pédagogique de l'Enseignement de la Communauté française, Frameries, 1994.

<sup>3</sup> Voir L'évolution de la fréquentation au jury central de 1994 à 1997, dans "Recrutement et formation initiale des enseignants des cours techniques et de pratique professionnelle en Communauté française de Belgique", rapport final de juin 1997, Organisation des Etudes, p. 71.



#### 4.6.3.2. *Que mesurer au recrutement ?*

*Nous sommes ici face à un champ d'apprentissage trop peu souvent abordé dans la formation des enseignants. D'une manière encore marginale, un certain nombre d'expériences d'observation et d'analyse de situations difficiles en classe ont été menées avec de futurs enseignants. Par ailleurs, des contenus et supports de formation ont déjà vu le jour. Un exemple : les cas programmés (LECLERCQ, VANDEN BRANDE, 1997).*

*Cette méthode consiste à montrer aux futurs enseignants une succession de phases d'une situation de "chambard" sur une vidéo. Leur consigne est de choisir l'attitude que l'enseignant " en scène " va adopter à chaque moment clef du découpage de la séance. Un débat a ensuite lieu, confrontant les avis de l'ensemble des personnes en formation. La réponse illustre une situation qui s'est réellement passée et montre de ce fait l'incidence réelle de cette décision. L'intérêt de cette méthode ne réside pas dans un modèle du " bon " formateur ( qui serait par nature caricatural); ici, il n'y a pas de " bonne " réponse mais bien une discussion concernant l'intérêt d'adopter l'une ou l'autre attitude face à une situation donnée.*

*La grille de compétences ci-dessous pourrait permettre de réfléchir les programmes de formation initiale et continuée mais également être l'amorce d'un système de portefeuille de compétences du professeur. Ce portefeuille pourrait le suivre pendant sa vie professionnelle qu'elle relève de l'enseignement ou d'ailleurs. Chaque catégorie (technique/pratique - pédagogique - contextuelle) de compétences devra ensuite être précisée.*

	<i>Compétences techniques ou de pratique professionnelle</i>	<i>Compétences pédagogiques</i>	<i>Compétences contextuelles</i>
<i>Dynamiques</i>			
<i>Stratégiques</i>			
<i>Démultiplicatives</i>			
<i>Spécifiques</i>			

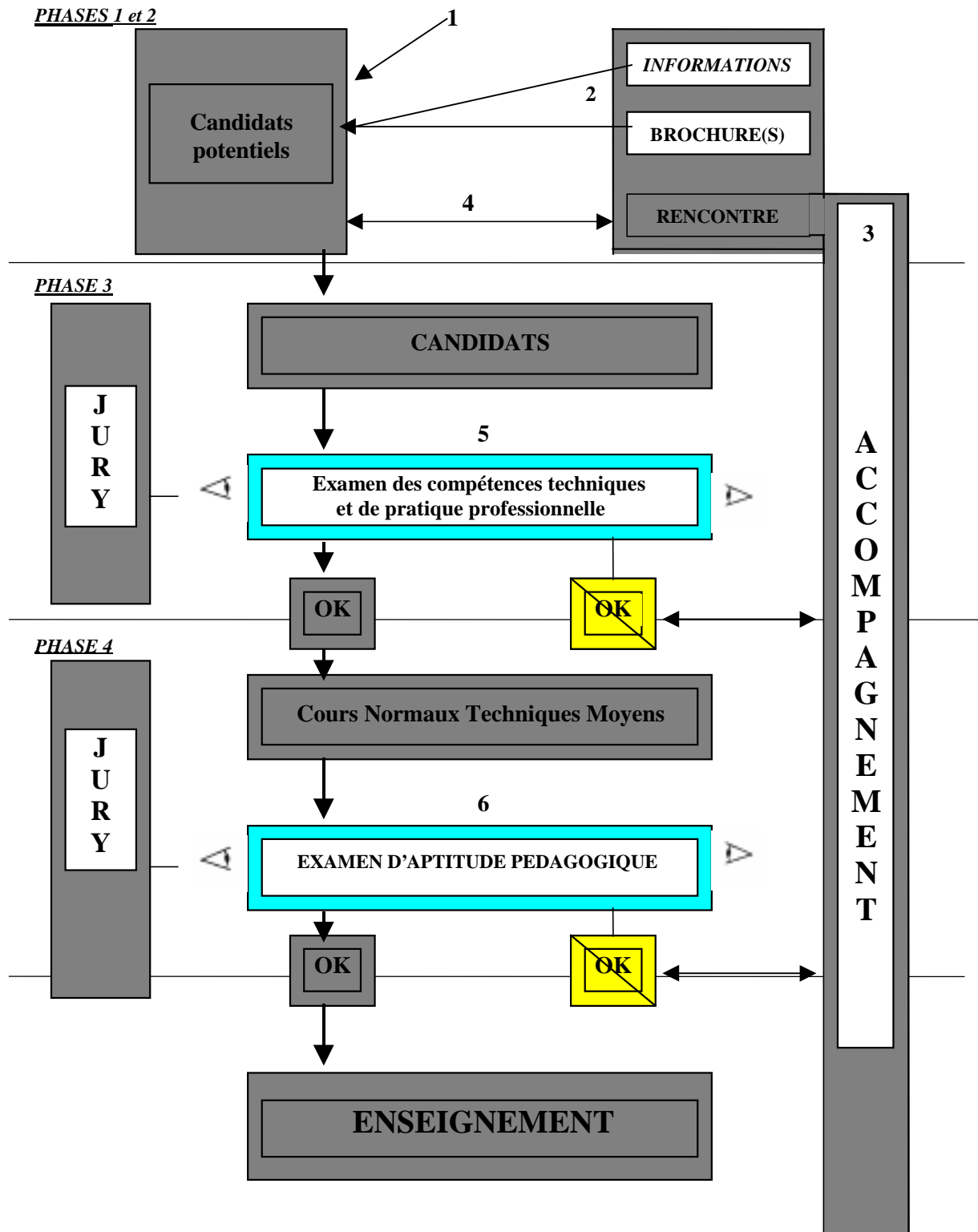
## **5. PROPOSITION D'UN SCHEMA ORGANISATEUR GENERAL ET ADAPTATIONS SPECIFIQUES AUX METIERS**

*Le schéma directeur ci-après vise à déterminer les phases, des éléments-clé, des liens qui peuvent servir de balises pour penser le système de recrutement et de formation initiale des professeurs de cours techniques et de pratique professionnelle. La diversité des réalités des métiers, souvent soulignée, et leur évolution constante nous amènent à réfléchir la pertinence (ou non pertinence) d'une organisation identique pour l'ensemble des secteurs techniques et professionnels.*

*Comme nous l'avons souligné ci-dessus, en plus des propositions liées au système présenté ci-après, notons une proposition plus générale de gestion des compétences du professeur qui supposerait l'examen des points suivants :*

- ◆ *mesurer la faisabilité de l'installation d'un système de portefeuille de compétences évolutif en collaboration avec le monde du travail;*
- ◆ *réaliser une étude de l'existant en la matière;*
- ◆ *adopter ou adapter un système existant après une phase pilote sur quelques métiers précis.*

PROPOSITION D'UN SCHEMA ORGANIQUE DE BASE DU RECRUTEMENT DES PROFESSEURS DES COURS TECHNIQUES ET DE PRATIQUE PROFESSIONNELLE



5.1. LECTURE PAR LES PHASES

*La première phase est une **phase d'anticipation**. Elle permet de déterminer le plus précisément possible les besoins en termes de personnel enseignant. Cette prévision devrait permettre de cibler l'effort de recrutement et, le cas échéant, de former des candidats potentiels. Cette mesure éviterait, en partie, l'arrivée sur le terrain de personnes insuffisamment préparées et risquant une démotivation à court terme*

*La deuxième phase est une **phase de motivation** des candidats potentiels. Plus largement, elle pourrait informer l'ensemble du public et permettre la revalorisation de l'image des filières techniques et professionnelles. Cette phase vise la toute première condition du métier : avoir envie d'enseigner (compétence dynamique).*

*La troisième phase est une **phase de vérification** des compétences techniques et professionnelles. Elle concerne ceux qui, après information, désirent s'engager dans la profession. Cette phase concerne la deuxième condition : faire preuve des compétences techniques et/ou de pratique professionnelle liées aux matières que l'on désire enseigner.*

*La quatrième phase est une **phase de formation** pédagogique et psychologique soit parallèlement à la pratique de terrain en cas de besoins immédiats, soit en formation initiale. Cette phase concerne la troisième condition pour devenir enseignant : avoir suivi et réussi une formation pédagogique pour devenir enseignant (les AESI et AESS déjà dépositaires d'un titre pédagogique ne seraient pas concernés par cette formation).*

## **5.2. LECTURE PAR LES ELEMENTS<sup>4</sup>**

### **5.2.1. Outils de visibilité (1)**

*Propositions :*

- ◆ créer un fichier informatique permettant une visibilité maximale sur l'état des lieux. Ce fichier devrait permettre de situer précisément les besoins en professeurs. Pour ce faire, il devrait offrir une ventilation par secteur et par cours;
- ◆ créer un outil de recensement des absences prévisibles, organiser la récolte de ces renseignements (direction, service désignation);
- ◆ prévoir et planifier les remplacements prévisibles;
- ◆ faire appel aux candidats en conséquence.

### **5.2.2. Informations aux candidats potentiels (2)**

*Propositions :*

- ◆ identifier les personnes les plus qualifiées pour élaborer cette brochure (voir accompagnateurs au point d) ci-après);
- ◆ lister les différentes informations jugées importantes à communiquer;
- ◆ réaliser la brochure dans un esprit de revalorisation de la profession;

---

<sup>4</sup> Remarque : les chiffres entre parenthèses renvoient au schéma

◆ *distribuer cette information prioritairement aux candidats potentiels ( en cas de pénurie détectée par l'étude statistique prédictive). Cette brochure serait également mise à la disposition de tout public, dans les lieux les plus adéquats (voir plus haut).*

### **5.2.3. Création d'une fonction "accompagnateur " (3)**

*L'idée d'un accompagnement est une idée récurrente à bien des niveaux (inspecteurs, chef d'établissement, chefs d'ateliers, professeurs). Dans les analyses de cas présentées dans le rapport précédent, plusieurs professeurs réclamaient un soutien dans leurs premiers pas, désolés qu'ils étaient de rester sans solution face à des problèmes que des collègues résolvaient avec facilité.*

*L'accompagnateur, tel que décrit ici, serait l'interlocuteur privilégié de l'enseignant débutant. Au-delà, il pourrait continuer à conseiller le professeur dans sa formation continuée, mais à terme l'enseignant devrait s'affranchir de ce parrainage. Nous insistons sur l'importance de la qualité de la relation qui devrait exister entre l'accompagnateur et le jeune enseignant.*

*L'accompagnateur est pensé ici comme un "catalyseur" permettant une meilleure et plus rapide entrée en fonction et jouerait un rôle de supervision et de conseil auprès du jeune professeur.*

*Pourraient être accompagnateurs des professeurs expérimentés et reconnus pour leurs compétences et leur engagement dans la profession (par exemple : des professeurs en fin de carrière souhaitant être soulagés d'une partie de leur charge de cours, mais néanmoins désireux de rester actifs, notamment, en transmettant leur expérience d'enseignant).*

*D'autres acteurs de l'enseignement conviendraient également, par exemple des acteurs plus spécialisés (Inspecteurs des cours techniques et spéciaux, accompagnateurs pédagogiques propres à chaque P.O., les enseignants détachés dans les équipes de discrimination positive, de ZEP...) dans les problématiques liées aux contextes spécifiques de telle ou telle école.*

*La distribution géographique et/ou par réseaux de ces groupes d'accompagnateurs devrait permettre une composition en cohérence avec les problématiques rencontrées par les écoles dont ils s'occupent. Dans son rapport à la commission des études, le STE-ULG définit plus précisément encore les profils et fonctions de ces futurs accompagnateurs.*

*Propositions :*

- ◆ *étude de la faisabilité de la création de cette nouvelle fonction et des moyens à mettre en oeuvre (investissement, impact, ressources...);*
- ◆ *sur base des descriptions présentes dans ce rapport, définition des rôles de cette nouvelle fonction si possible avec les acteurs concernés;*
- ◆ *identification des zones géographiques ou écoles pouvant revêtir une certaine homogénéité quant à leur spécificité;*
- ◆ *identification des candidats possibles (par exemple, par un appel aux candidats),*

◆ *création d'un plan de travail visant la mise en place rapide en sous-groupes (zone géographique, réseau, selon les choix), et le démarrage des premières actions.*

#### **5.2.4. Une rencontre entre candidat et accompagnateur(s) (4)**

*Proposition :*

◆ *prévoir des journées de rencontres entre candidats potentiels et accompagnateurs.*

#### **5.2.5. Epreuve d'évaluation des aptitudes techniques et/ou de pratique professionnelle pour l'entrée dans l'enseignement (5)**

*Propositions :*

- ◆ *prévoir, dans la continuité de la CCPQ et de la Commission s'occupant d'élaborer les profils de formation, l'élaboration d'épreuves;*
- ◆ *déterminer précisément la différence entre cette épreuve et les épreuves de fin de cycle;*
- ◆ *évaluer la faisabilité d'une continuité des rencontres CCPQ pour une participation à l'élaboration d'une épreuve et même, si possible, pour intervenir dans sa passation.*

#### **5.2.6. Epreuve d'aptitude pédagogique (6)**

*Propositions :*

- ◆ *Principe d'équité : délivrer aux candidats un titre pédagogique attestant l'acquisition d'un niveau équivalent de compétences pédagogiques à déterminer quelle que soit la filière choisie et par conséquent, adopter un dispositif de formation adéquat (objectifs, contenu, méthodologie, évaluation). L'intérêt pour l'enseignement technique et professionnel serait de conjuguer les expériences et les points forts des différentes filières de formation pour créer et/ou organiser ce dispositif évolutif en tenant compte des contraintes structurelles propres à l'organisation de notre système d'enseignement.*
  - ◆ *Renforcer l'encadrement des futurs enseignants lorsqu'ils sont en stage sur le terrain en optant soit :*
    - pour une reconnaissance " officielle " d'établissements d'application;*
    - pour la reconnaissance d'enseignants candidats à l'encadrement de stagiaires, quel que soit l'établissement où ils travaillent.*
  - ◆ *En fonction du choix stratégique qui serait fait, prévoir la définition d'un statut spécifique qui porterait, notamment, sur les modalités de fonctionnement au niveau institutionnel (ex. : statut des enseignants ou des écoles et des enseignants qui en font partie...) et organisationnel (ex. : horaire des enseignants, formation de ceux-ci à l'encadrement, détachement ponctuel pour collaborer avec les équipes pédagogiques des écoles formant les futurs enseignants...). Un projet d'adaptation d'un arrêté royal (1965) a été lancé par les concepteurs de la formation CAP (nouvelle mouture) concernant le couvremnt d'une allocation pour les enseignants encadrant les stages<sup>5</sup>.*
  - ◆ *Quelle que soit l'option choisie, une des préoccupations sera de réfléchir aux problèmes de la mobilité de certains enseignants qui pourraient constituer un frein à l'organisation de ce type d'encadrement.*
- Comme dit plus haut, cet examen devrait être identique (ou du moins parallèle) quelle que soit la filière de formation choisie et devrait porter sur des contenus et des méthodes*

---

<sup>5</sup> GOTOVITCH, L., (1996), op cit., p.12

*explicites pour le candidat. La mesure des capacités sur un terrain réel devra faire partie intégrante de l'évaluation.*

## **6. FORMATION INITIALE - FORMATION CONTINUEE : DE L'INEVITABLE TELESCOPAGE A LA CONTINUITE**

### **6.1. DES CONSTATS DEMONTRANT L'EVOLUTION DU METIER**

#### **6.1.1. Constat 1 : des compétences pratiques qui évoluent**

*Dans bien des secteurs, le développement de nouvelles techniques et/ou technologies est très rapide or, dans le système actuel, une personne pourrait obtenir une validation de son expérience utile même si celle-ci n'est plus d'actualité. De plus, cette personne peut avoir eu cette expérience longtemps auparavant et ne pas en avoir gardé beaucoup de savoirs et savoir-faire.*

#### **6.1.2. Constat 2: des compétences pédagogiques à perfectionner en fonction de besoins liés à l'expérience**

*Le CAP est conçu comme une formation continuée. Or, de plus en plus d'enseignants (ou futurs enseignants) suivent ces cours avant même d'entrer en fonction (le chômage leur en laissant le temps) voire dès le début de leur entrée en fonction. L'expérience professionnelle de ces personnes ne peut donc pas (ou que fort peu) intervenir comme matière première des cours pédagogiques.*

#### **6.1.3. Constat 3 : un contexte évolutif**

*Le monde change, les mentalités changent, le contexte change, les jeunes changent, l'école change. Les représentations de l'école que peuvent avoir des professeurs nouvellement recrutés, les représentations auxquelles s'attachent des professeurs en place depuis longtemps, doivent être mises à jour en regard des réalités du moment. Etre professeur aujourd'hui demande d'autres compétences qu'hier. Il convient d'en prendre conscience et de mettre tout en œuvre pour acquérir ces compétences.*

### **6.2. UNE REPOSE POSSIBLE : L'ORGANISATION D'UNE FORMATION MODULAIRE**

*Ces trois constats centrés sur les trois types de compétences (pratiques, pédagogiques et contextuelles) montrent l'intérêt d'une articulation entre formation initiale et formation continuée : il serait souhaitable voire indispensable que les compétences d'un professeur s'inscrivent dans un continuel aller retour entre formation et terrain. De cette manière, certains modules précis tels que définis précédemment pourraient être mis au point tant pour la formation continuée que pour la formation initiale. De la même façon, cette organisation par modules permettrait de répondre aux demandes urgentes de formation des jeunes professeurs.*

*L'aspect modulaire permettrait de créer une économie d'échelle non négligeable pour l'organisation de la formation initiale ou continuée d'enseignants. En effet, les modules de formation initiale pour les uns pourraient très bien être les modules de formation continuée pour les autres (enseignants en besoin de contenus et méthodes réactualisés).*

*Proposition :*

◆ *organiser le système de formation des professeurs de cours techniques et professionnels en articulant étroitement formation initiale et formation continuée.*

## **7. CONCLUSIONS**

*Les propositions qui ont été rédigées au terme de cette recherche se veulent pratiques. Basées sur de nombreux témoignages et expressions de demandes, elles ont la prétention de répondre aux besoins du terrain sans pour autant permettre une mise en pratique immédiate. La complexité de la mise en œuvre de certaines des propositions mérite une réflexion approfondie de la part des acteurs impliqués au niveau du système global.*

*Quelles que soient les décisions pratiques qui seront prises suite à cette recherche, il nous semble important de garder trois principes à l'esprit avant d'entamer les changements nécessaires et souhaitables qu'annoncent les nombreuses réflexions menées ces dernières années.*

*Les solutions aux problèmes que rencontrent l'enseignement technique et professionnel vis-à-vis de la formation et du recrutement se trouveront plus souvent :*

*1. en augmentant la complexité plutôt qu'en simplifiant; (ex : créer des commissions avec le monde du travail pour déterminer les compétences techniques et de pratique professionnelle, oser la diversité des exigences en fonction des métiers, des contextes, ...).*

*2. en s'appuyant sur la base et l'existant plutôt qu'en imposant des innovations et des refontes globales (ex : utiliser l'acquis de professeurs motivés par leur métier, éviter les concurrences entre centres de formation, les rendre complémentaires, ...).*

*3. en mettant en place des éléments de régulation qui permettent une souplesse de fonctionnement et une adaptation continue du système (ex : les accompagnateurs pouvant constater les besoins et ayant les moyens d'influer sur le système de formation, la création d'outil de visibilité, ...).*



## 8. ANNEXE

### *Rappel des constats de la recherche de 1996*

*En synthèse, la recherche précédente a permis d'identifier une série de constats :*

- *Etat des lieux du point de vue des titres des enseignants et des besoins*
  - *Le nombre de professeurs ne possédant pas les titres requis pour enseigner dans l'enseignement technique et/ou professionnel est important. Même si cette proportion est variable suivant les réseaux, filières et/ou niveaux, il n'en reste pas moins évident que le recours au " titre suffisant " et " article 20 " dépasse le cadre pour lequel ils étaient prévus (situation exceptionnelle);*
  - *Ne pas posséder les titres requis ne veut pas dire être incompetent. Nombre de professeurs dits "article 20" ou "titre suffisant" sont reconnus pour la qualité de leur travail;*
  - *Des cas d'incompétences techniques et/ou professionnelles se manifestent avec un enchaînement de conséquences indésirables;*
  - *Certains secteurs (par exemple : industrie et construction) accusent une pénurie de professeurs (exemple: soudeurs, maçons).*
- *Peu de visibilité de la situation et des prévisions*
  - *Au niveau de l'administration, il est constaté une absence d'outils de visibilité centralisés permettant une prévision et une planification des besoins en termes d'enseignants;*
- *Manque de motivation pour la carrière d'enseignant*
  - *Contrairement au passé, la carrière d'enseignant n'intéresse plus autant les individus possédant une bonne expérience professionnelle;*
  - *L'attrait des candidats pour l'enseignement est extrêmement faible. Ceci s'explique par une série de difficultés que peu d'individus sont prêts à affronter (classes réputées difficiles, image moins valorisante de l'enseignant, retard de paiement, salaire moindre que dans le privé, précarité du statut);*
  - *Ces difficultés engendrent de la démotivation chez certains professeurs en place;*
  - *On assiste à l'arrivée sur le terrain de l'enseignement de personnes par choix négatif, c'est-à-dire pratiquant ce métier en attendant mieux. Dans le même ordre d'idée, de jeunes diplômés effectuent un CAP parce que "on ne sait jamais", or l'enseignement demande une réelle motivation et une grande implication;*
- *Des enseignants qui en veulent*
  - *De nombreux acteurs de l'école font preuve d'une grande compétence, motivation et créativité et sont capables de donner beaucoup d'eux-mêmes pour amener de nombreux jeunes à s'épanouir en apprenant un métier ;*
- *Un public nécessitant des compétences spécifiques*
  - *Les professeurs sont eux-mêmes demandeurs quant à l'acquisition de compétences particulières leur permettant de faire face à des problématiques relationnelles devant lesquelles ils se sentent dépourvus.*

## **9. BIBLIOGRAPHIE**

- ACADEMIE DE LILLE, iufm, (1997). *Guide de la formation . Cellules Communication &PAO de l'iufm Nord / Pas-de-Calais.CRDP Lille.*
- AUSUBEL, D.,(1968). *Educational Psychology : A cognitive view, New York.*
- BLOOM, B., (1975). *Taxonomie des objectifs pédagogiques, traduit de l'américain par M.Lavallée, Les Presses de l'Université du Québec, Montréal.*
- BOSMANS, C., PAUWEN, M., PLUNUS, G., PIETTE, S.A.,(1996) *Recrutement et formation initiale des enseignants des cours techniques et de pratique professionnelle en Communauté française de Belgique, rapport intermédiaire. Service de Technologie de l'Education. Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Education, Université de Liège.*
- BOSMANS, C., PAUWEN, M., PLUNUS, G., PIETTE, S.A.,(1997) *Recrutement et formation initiale des enseignants des cours techniques et de pratique professionnelle en Communauté française de Belgique, rapport final, Service de Technologie de l'Education. Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Education, Université de Liège.*
- CABINET DE LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION (1997) *Décret "Missions de l'école".*
- COMMISSION COMMUNAUTAIRE DES PROFESSIONS ET QUALIFICATIONS., ( 1997). *Cahier, Ministère de la Communauté française - Département Enseignement Recherche.*
- COMMISSION EUROPENNE., (1995). *Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne, Luxembourg : office des publications officielles des communautés européennes.*
- CRAHAY, M., (1994). *Analyse des processus d'enseignement - Dossier d'articles, Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Education, Université de Liège.*
- CRAHAY, M., (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?, Bruxelles : De Boeck.*
- CRAHAY, M & LAFONTAINE, D., (1986). *L'Art et la Science de l'enseignement, Labor.*
- DE VECCHI, G., GIORDAN, A.,(1996). *L'enseignement scientifique, Comment faire pour que ça marche ?, Z'Editions, Nice.*
- GOTOVITCH, L., (1996). *Le certificat d'aptitude pédagogique (CAP) : nouvelle mouture, Education et Formation, Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Education, Université de Liège.*
- GROOTAERS, D & TILMAN, F., *Histoire de l'Enseignement Technique et Professionnel en Belgique Vie Ouvrière.*
- HENRY, G., (1991). *Méthodes psychométriques et éduométriques, Service de Développement et d'Evaluation de Programmes de Formation, Université de Liège.*
- LECLERCQ, D., (1998). *Approche Technologique de L'Education et de la Formation, Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Education, Université de Liège.*
- LECLERCQ, D., (1995). *Conception d'Intervention et Construction de Produits de Formation, Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Education, Université de Liège.*
- LECLERCQ, D & VAN DEN BRANDE, L., (1997). *Une méthode pour la formation universitaire clinique en criminologie, psychologie et éducation : les cas programmés, Communication présentée au 15ème Colloque AIPU, Liège.*
- LECLERCQ, D., JANS, V., BALDEWIJNS, L., REGGERS, T., GEORGES, F.,(1997). *Une animation FORUM sur un cas programmé portant sur le chambard pour des étudiants universitaires à l'agrégation de l'enseignement secondaire, Communication présentée au 15ème Colloque AIPU, Liège.*