



[EDUC-E622]

**Questions vives en formation et en éducation : approches
didactiques et psychopédagogiques**

**La RFIE et l'intégration des enseignants débutant en FWB : une analyse
tridimensionnelle entre stage, formation théorique et monde professionnel**



Professeur

Lhoste Yann

Etudiants

Asshidi Salma (000550906)

Crobeddu Florian (000542690)

Khatiri Soraya (000547042)

Filière

Master de spécialisation en formation d'enseignants

Année 2024 – 2025

Table des matières

I.	INTRODUCTION.....	3
II.	ARTICLE SCIENTIFIQUE	4
III.	CONCLUSION.....	5
IV.	BIBLIOGRAPHIE.....	6

I. Introduction

C'est la première fois que nous nous engageons dans la rédaction d'un essai d'article scientifique/synthèse sur un sujet précis. Avant de commencer, nous avons consacré du temps à comprendre les attentes spécifiques associées à ce type d'écrit ainsi que les caractéristiques qui en font un document rigoureux et bien structuré. La phase de sélection du sujet s'est avérée particulièrement enrichissante, car elle nous a permis d'explorer un domaine où les enjeux sont concrets et où notre contribution pourrait, à terme, ouvrir la voie à des solutions novatrices. De plus, dans le cadre de ce cours, il est attendu de présenter un questionnement constant qui amène à se projeter et à débattre entre pair. C'est un exercice que nous avons essayé de respecter en indiquant à quelques endroits les questionnements principales qui nous animent.

Voici les références des 4 articles principaux qui ont été mobilisés pour l'écriture de ce travail :

- Derobertmeasure, A., Duroisin, N. & Demeuse, M. (2020) . Réforme de la formation initiale des enseignants en FWB ou « Le pays où l'on n'arrive jamais »... *La Revue Nouvelle*, 7 (7), 17-26. <https://doi-org.ezproxy.ulb.ac.be/10.3917/rn.207.0017>.
- Aupaix, R. (2018) . La réforme de la formation initiale des enseignants de la scolarité obligatoire en Belgique. *Administration & Éducation*, 158 (2), 97-100. <https://doi-org.ezproxy.ulb.ac.be/10.3917/admed.158.0097>.
- Lothaire, S., Dumay, X. & Dupriez, V. (2012) . Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 181 (4), 99-126. <https://doi.org/10.4000/rfp.3931>.
- Cau-Bareille, D. (2014) . Les difficultés des enseignants en fin de carrière : des révélateurs des formes de pénibilité du travail. *Management & Avenir*, 73 (7), 149-170. <https://doi.org/10.3917/mav.073.0149>.

Ils constituent bien évidemment une base à notre réflexion. Nous avons approfondi nos questionnements à l'aide de plusieurs autres sources.

Ce document présente l'ébauche de l'article scientifique que nous avons réalisé, accompagnée d'une conclusion sur notre expérience et nos impressions à propos de cette démarche.

II. Article scientifique

Pour tenter de garantir la qualité et la cohérence de cet essai d'article scientifique d'une quinzaine de pages, il nous semblait essentiel d'adopter un format utilisé pour un tel papier. Nous avons choisi de nous appuyer sur différents modèles, parmi lesquels celui de la « *Revue des sciences de l'éducation* », notamment par rapport à un article que nous utilisons dans le cadre d'un autre travail (Voyer et Goulet, 2013). En suivant ce canevas, nous tenterons de nous approcher des attentes et des normes d'un article scientifique.

De plus, pour continuer dans l'idée d'atteindre un réalisme élevé, nous allons utiliser une mise en page type d'un article scientifique (la même revue que cité précédemment) (Voyer et Goulet, 2013). Pour ce faire, nous avons inventé une revue scientifique dédiée à l'éducation, reprenant des éléments caractéristiques de la revue retenue comme exemple : L'évolution de l'éducation francophone, volume 25, dossier 1, pages 85 à 103, publié le 21 décembre 2025.

Nous vous souhaitons une bonne lecture.

La RFIE et l'intégration des enseignants débutants en FWB : une analyse tridimensionnelle entre stage, monde professionnel et formation théorique.

Asshidi Salma

Etudiante MSFE

Crobeddu Florian

Etudiant MSFE

Khatiri Soraya

Etudiante MSFE

Université Libre de Bruxelles, Faculté des sciences de l'éducation

RESUME · La réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE) en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), adoptée en 2019 et révisée en 2021, ambitionne de mieux professionnaliser la formation des futurs enseignants autour de trois dimensions identifiées : les stages pratiques, l'adaptation à la réalité professionnelle et les enseignements théoriques.

Les stages, qui représentent désormais au moins 55 crédits, semblent offrir une immersion progressive grâce à des dispositifs variés, bien que leur impact dépende de la qualité de l'accompagnement et de l'articulation théorie-pratique. Cependant, la transition vers l'emploi restera-t-elle marquée par un décalage entre la formation reçue et les exigences du métier ? Par ailleurs, la codiplômation entre Hautes-Ecoles et universités renforce les apports théoriques en sciences de l'éducation et en didactique, mais un meilleur alignement avec les pratiques est-il requis pour répondre aux besoins du terrain de l'enseignement ? Est-ce que la réforme prend en considération les pistes que la recherche en éducation met en avant depuis une dizaine d'années concernant la formation des enseignants ?

Si la RFIE représente une avancée, des ajustements restent nécessaires pour consolider la continuité entre la formation initiale et l'entrée dans le métier.

MOTS CLES · Formation initiale des enseignements, réforme, stage, Fédération Wallonie-Bruxelles, théorie-pratique.

1. Introduction

Le décret de la Réforme Initiale des Enseignants (RFIE) est un levier pour repenser la formation des enseignants en Belgique francophone. La formation manquait de lien avec le terrain et gérât mal l'hétérogénéité des élèves. Des recherches mettent en évidence des faiblesses dans la formation initiale telle qu'elle était dispensée (Aupaix, 2018). Par ailleurs, plus d'un jeune enseignant sur quatre abandonne le métier dès la première année (Aupaix, 2018). Quelles sont les principales causes qui poussent plus d'un jeune enseignant sur quatre à abandonner le métier dès la première année ? Pourquoi la formation initiale des enseignants manque-t-elle de liens avec la réalité du terrain ? Pour tenter d'éclairer ces questionnements, il nous semble utile de partir de l'historique de la formation des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) pour comprendre certains cheminements qui ont amené le décret actuel.

2. Une réforme de longue haleine

2.1. L'évolution de la formation des enseignants

La RFIE en FWB est le fruit d'un long processus, marqué par de nombreux échecs et hésitations. Tout débute dans les années 1990 avec le rapport de la commission de Landsheere, qui propose une réforme visant à unifier et à rendre universitaire la formation des enseignants pour améliorer leur préparation et rehausser le niveau de l'enseignement en Belgique francophone. Ce rapport souligne l'éparpillement et la fragmentation des parcours de formation, ainsi que la faible attractivité de la profession enseignante, mais ne parvient pas à générer de véritables actions concrètes (Derobertmeasure, Duroisin et Demeuse, 2020).

Ce n'est que durant les années 2001 et 2002 que des décrets voient le jour pour structurer la formation des instituteurs, des régents et des agrégés du secondaire supérieur. Pourtant, ces décrets maintiennent des parcours distincts selon les niveaux d'enseignement, sans harmonisation ni équivalence entre les différentes filières. En 2004, le décret « Bologne » apporte quelques changements en introduisant le master à finalité didactique, qui intègre l'agrégation au parcours universitaire, mais sans remplacer le modèle traditionnel des Hautes Écoles. La cohabitation entre ces deux modèles reste source de confusion et d'incohérences, ne parvenant pas à harmoniser les compétences des futurs enseignants malgré des objectifs théoriquement communs (Derobertmeasure et al., 2020).

Le 7 février 2019, la FWB franchit une étape importante en votant un décret ambitieux, destiné à transformer en profondeur la formation des enseignants. Ce décret introduit la « masterisation » de la formation, en portant le parcours des enseignants du niveau maternel au secondaire

inférieur à quatre années d'études, équivalant au niveau 7 du cadre de certification (niveau master). Cette réforme cherche également à harmoniser les parcours de formation à travers un cursus commun, permettant aux futurs enseignants de bénéficier de compétences similaires, quel que soit le niveau d'enseignement auquel ils se destinent (FWB, 2022). Par ailleurs, une cinquième année de spécialisation est proposée, bien que non obligatoire en raison de l'absence de consensus entre les partis de la majorité. Le décret innove aussi en instaurant le principe de « tuilage » pour limiter les ruptures pédagogiques entre les niveaux d'enseignement : un enseignant de maternelle pourra intervenir en début de primaire, tandis qu'un enseignant de secondaire inférieur pourra enseigner à la fin de l'école primaire, favorisant ainsi une meilleure transition pour les élèves (Derobertmasure et al., 2020).

Cependant, l'avancée de la réforme est brutalement freinée par la Déclaration de politique communautaire (DPC) de septembre 2019, survenue après les élections législatives de mai. La nouvelle majorité annonce, sans concertation préalable, le report d'un an de la réforme. Officiellement, ce report vise à examiner la capacité des établissements d'enseignement supérieur à implémenter les changements, à réévaluer les coûts de la réforme et, si nécessaire, à en ajuster les modalités de mise en œuvre. Ce report déclenche une vague de réactions dans le secteur éducatif : de nombreux opérateurs de formation et acteurs du secteur dénoncent un manque de consultation et expriment leur attachement à la réforme. Plus de 260 représentants des Hautes Écoles et universités signent une carte blanche en septembre 2019, rappelant leur engagement en faveur de ce projet et demandant à ne pas « faire marche arrière » alors que des préparatifs concrets avaient déjà débuté pour sa mise en œuvre.

L'avant-projet de décret publié en juillet 2020 apporte des modifications importantes au décret de 2019 : il élimine la possibilité pour les étudiants de débiter leur formation pédagogique dès la première année de bachelier (section 4), réservant désormais cette option au niveau du master. Ce projet inclut une quatrième année de formation composée principalement de stages, mais au détriment des sciences pédagogiques et didactiques, soulevant des critiques selon lesquelles la formation se recentrerait sur la maîtrise de la discipline, avec moins de place pour l'aspect pédagogique et la gestion de la diversité des élèves en classe (FWB, 2022). De fait, cet avant-projet reflète une vision de l'enseignant centrée sur la transmission des savoirs disciplinaires, au détriment des compétences pédagogiques. Cela est perçu comme un retour à une vision dépassée de l'enseignant « savant » et « maître », éloigné des pratiques pédagogiques modernes, une conception jugée inadéquate face aux défis contemporains de l'enseignement (Derobertmasure et al., 2020).

2.2. RFIE : vers une formation plus riche et différenciée

À partir de l'année académique 2023-2024, la réforme de la formation des enseignants entre en vigueur, marquant un tournant décisif dans la profession. Cette refonte ambitieuse vise à élever les standards académiques et pédagogiques afin de mieux préparer les futurs enseignants aux exigences des différentes étapes de l'enseignement, de la maternelle au supérieur. Les parcours traditionnels laissent place à des cursus modernisés, structurés en bacheliers et masters spécialisés, répartis en cinq sections en fonction du niveau d'enseignement ciblé. Avec un minimum de quatre années de formation désormais obligatoire, cette réforme aspire à offrir une préparation approfondie, gage d'une éducation de qualité pour les générations futures. Cependant, est-ce que l'allongement de la durée des études à quatre ans permettra réellement de mieux préparer les enseignants aux défis du terrain ? Cet allongement ne risque-t-il pas de décourager les jeunes à choisir ce métier, notamment face à des professions où la durée de formation est plus courte pour des perspectives salariales plus attractives ?

Cette réforme se réinvente aujourd'hui pour mieux répondre aux exigences contemporaines de l'enseignement. Elle s'organise autour de trois grands principes : l'adaptation aux âges et besoins des élèves (1), l'acquisition des compétences nécessaires pour accompagner l'évolution du métier (2), et l'alignement avec les objectifs du Pacte pour un enseignement d'excellence (3) (FWB, 2022). Cette dernière, portée par une collaboration étroite entre les Universités et les Hautes Écoles, vise à offrir aux futurs enseignants une formation qui allie un niveau de compétences universitaires et une solide expérience pratique.

Par ailleurs, cette réforme vise également à renforcer la maîtrise de l'orthographe, à intégrer les outils des nouvelles technologies, à sensibiliser à une école plus inclusive, à mieux détecter les troubles de l'apprentissage, à prendre en compte les différentes formes de harcèlement et à améliorer la formation des formateurs d'enseignants (Aupaix, 2018 ; Derobertmasure et al., 2020). L'objectif est de former tous les enseignants, quel que soit le niveau d'enseignement, à un métier unifié en s'appuyant sur le cadre européen de certification. L'objectif final est d'améliorer notre système éducatif, prenant en compte plusieurs aspects :

- Améliorer la maîtrise de la langue française par les enseignants.
- Renforcer les compétences des enseignants en proposant, pour chaque niveau d'enseignement, des cursus spécifiques qui allient théorie et pratique dans un modèle de formation intégré.

- Allonger la durée des études pour mieux intégrer la remédiation, la détection des troubles d'apprentissage, l'évaluation et les TICE. Les futurs enseignants des élèves de 2,5 à 15 ans suivront une formation de quatre ans, tandis que ceux pour les 15-18 ans suivront un cursus de trois ans en bachelier, suivi de deux ans en master.
- Élever le niveau de formation au niveau 7 du cadre européen de certification.
- Offrir des options avancées en pédagogie et en linguistique, via deux masters de spécialisation, dont l'un prépare à l'enseignement en immersion linguistique.
- Mutualiser l'expertise entre opérateurs de formation : les étudiants bénéficieront d'une formation partagée entre Haute École, université, ou établissement d'enseignement supérieur artistique, dans un cadre de coorganisation ou de codiplômation pour une formation disciplinaire et pédagogique renforcée.

Désormais, les termes « instituteur·trice primaire » et « prof dans le secondaire » sont remplacés par une structure de formation divisée en cinq sections bien définies, permettant une spécialisation progressive et adaptée aux différents stades d'apprentissage des élèves. Les cinq sections de cette nouvelle formation se répartissent ainsi : la première section couvre l'accueil à la 2^e primaire ; la seconde s'étend de la 3^e maternelle à la 6^e primaire ; la troisième englobe de la 5^e primaire à la 3^e secondaire ; enfin, les sections quatre et cinq se concentrent respectivement sur les niveaux allant de la 4^e à la 6^e secondaire.

Cette organisation renouvelée vise à offrir une formation plus cohérente et mieux adaptée aux défis du métier d'enseignant, en consolidant les savoirs théoriques et les compétences pratiques nécessaires pour encadrer efficacement les élèves à chaque étape de leur parcours scolaire.

2.3. Repenser la formation : un levier essentiel pour renforcer la qualité de l'enseignement

De nombreuses études sur les systèmes scolaires les plus performants montrent que la qualité de la formation des enseignants est un facteur clé dans l'efficacité de l'apprentissage (Cosentino et Sridharan, 2017 ; OCDE, 2019). Repenser la formation initiale des enseignants apparaît ainsi comme un levier essentiel pour améliorer notre système éducatif. Partant de ce constat, le Groupe central du Pacte pour un enseignement d'excellence considère comme indispensable une réforme profonde de la formation initiale des enseignants, tant pour le niveau maternel et primaire que pour le secondaire.

Des recherches réalisées par les Facultés universitaires Saint-Louis mettent en évidence des faiblesses dans la formation initiale telle qu'elle est actuellement dispensée (Derobertmasure et

al., 2020). Les étudiants interrogés soulignent que la formation n'est pas suffisamment en phase avec les réalités du terrain et qu'elle prend peu en compte la gestion de l'hétérogénéité des groupes d'élèves, dont le rapport à l'autorité a évolué. Ils expriment également des difficultés à aborder les savoirs sous l'angle des compétences. La qualification des formateurs d'enseignants est également pointée comme un facteur de faiblesse (Derobertmasure et al., 2020).

2.4. La place des stages dans la RFIE

Avant la mise en œuvre de la RFIE, les stages occupaient une place différente selon le niveau d'enseignement visé, avec des modalités de formation qui variaient. En FWB, la formation des instituteurs pour le préscolaire et le primaire se déroulait dans le cadre d'un bachelier professionnalisant de trois ans en Haute École. Ces étudiants réalisaient des stages progressifs répartis sur trois années, allant de l'observation à la pratique supervisée, avec un soutien spécifique à travers les ateliers de formation professionnelle (AFP). Pour les enseignants du secondaire inférieur (élèves de 12 à 15 ans), la formation suivait un schéma similaire, également organisée sur trois ans en Haute École, avec des stages progressifs et adaptés à ce niveau d'enseignement. En revanche, pour le secondaire supérieur (élèves de 15 à 18 ans), la formation était assurée par les universités ou les écoles supérieures des arts, où les stages n'étaient concentrés qu'en fin de parcours (Vanmeerhaeghe, 2023). Les futurs enseignants de ce niveau réalisaient un minimum de 90 heures de stage, souvent lors de l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur (AESS). Ces stages impliquaient la prise en charge partielle de cours sous la supervision d'un maître de stage, ce qui limitait l'expérience d'immersion à une période relativement courte.

Avec la mise en place de la RFIE en septembre 2023, des changements importants ont été apportés à la structure des stages pour une plus grande cohérence et une meilleure préparation des futurs enseignants. Désormais, la formation pour les sections de l'accueil à la troisième secondaire s'étend sur quatre ans au lieu de trois, combinant un bachelier et un master de 60 crédits. Cet allongement permet de renforcer les compétences pédagogiques et de donner aux futurs enseignants une formation plus complète et approfondie (FWB, 2022).

Les stages, qui auparavant variaient beaucoup en fonction des niveaux d'enseignement, sont maintenant intégrés de façon continue sur les quatre années de formation. Les étudiants commencent par des stages d'observation, pour ensuite évoluer vers des pratiques encadrées, puis atteindre une autonomie progressive dans l'enseignement. Cette évolution progressive vise

à renforcer le lien entre théorie et pratique, permettant aux étudiants de mieux assimiler et appliquer leurs apprentissages pédagogiques. La dernière année est particulièrement marquée par un stage de longue durée, d'une durée de quatre mois, permettant une immersion complète dans le milieu scolaire. Ce stage de fin d'études offre aux étudiants une expérience approfondie du métier, les préparant de manière optimale à la transition vers leur carrière d'enseignant. En parallèle, la RFIE prévoit un encadrement renforcé des étudiants durant les stages, avec des maîtres de stage bénéficiant eux-mêmes d'une formation spécifique pour accompagner les stagiaires. Cela assure un suivi personnalisé et constructif, soutenant efficacement les futurs enseignants dans leur développement professionnel.

Si trois semaines de stage sont déjà perçues comme intenses et difficiles par de nombreux étudiants, comment ces derniers géreront-ils une immersion de quatre mois, avec des responsabilités et une charge émotionnelle plus lourde ? Ne risque-t-on pas de surcharger les stagiaires, surtout s'ils doivent en parallèle finaliser des travaux académiques et le mémoire ?

Comment éviter que cette longue période de stage ne devienne une source de découragement, voire de burnout, pour les étudiants en fin de formation ? Les maîtres de stage seront-ils suffisamment disponibles et formés pour accompagner efficacement des stagiaires sur une période aussi longue ? Les maîtres de stage disposent-ils réellement des ressources et du temps nécessaires pour assurer un suivi personnalisé de qualité ?

3. Les trois dimensions de la formation initiale des enseignants

Face à la réforme, il nous semble important de lier cette nouvelle manière d'appréhender les stages avec la réalité professionnelle post-étude. Le rejet du monde de l'enseignement et la pénurie qui y est associée vont-ils diminuer en partie avec ces nouvelles lois ? Est-ce que l'apport théorique des cours supplémentaires de l'université va également aider les étudiants à mieux s'insérer dans le monde du travail ? Comment la RFIE envisage de mieux lier la rentrée en fonction des enseignants récemment diplômés sur base de ces 3 dimensions : la réalité de terrain (pratique de stage), la réalité professionnelle (monde du travail post-étude) et la théorie (cours spécifiques dans les établissements d'étude supérieure) ? C'est sur base de ces trois dimensions que nous aborderons ce sujet épineux que sont les stages dans la formation des enseignants. Chacune de ces dimensions, bien qu'interdépendantes, soulève des questions fondamentales sur l'efficacité de la réforme dans la préparation des enseignants à leur métier.

3.1. La réalité de terrain : les stages durant la formation

Les stages occupent désormais une place prépondérante dans la RFIE, avec une augmentation du volume et de la diversité des expériences pratiques proposées. Selon l'article 20, la formation directe comprend au moins 55 crédits consacrés à la pratique, dont 20 crédits de stages de longue durée en deuxième cycle, afin de permettre une immersion progressive dans le métier (FWB, 2022). De plus, les expériences pratiques sont essentielles pour intégrer les compétences professionnelles, notamment en éducation (De Stercke, 2014 ; Duroisin et Goyette, 2018 ; Lothaire, Dumay et Dupriez, 2012).

Dès la première année de formation, les étudiants sont placés en milieu scolaire pour observer le fonctionnement des classes, des écoles et des relations au sein du système éducatif. Cette phase d'observation leur permet de se familiariser avec les dynamiques d'une classe, les pratiques pédagogiques des enseignants expérimentés et les interactions entre les différents acteurs (enseignants, élèves, parents, direction). Par exemple, un étudiant en première année peut être témoin des stratégies utilisées par un enseignant pour gérer un groupe hétérogène ou maintenir l'attention des élèves pendant une leçon complexe.

En deuxième, troisième et surtout quatrième années, les stages deviennent plus engageants : les étudiants commencent à animer des activités spécifiques sous la supervision d'un maître de stage. Ils apprennent à préparer une séquence pédagogique, à gérer une classe pendant une courte ou longue période et à évaluer les progrès des élèves (FWB, 2022). À titre d'exemple, un étudiant pourrait concevoir une leçon de mathématiques sur les fractions, la présenter à un petit groupe d'élèves, puis analyser les erreurs et succès des élèves avec l'aide de son maître de stage en deuxième année. Cette progression culmine, en fin de cursus, avec des stages d'insertion professionnelle où les étudiants prennent en charge des classes pendant plusieurs semaines, assumant des responsabilités quasiment identiques à celles d'un enseignant diplômé. Est-ce que pour autant, la réalité de terrain relate ce que les étudiants vivent en stage ? Lors des stages, il y a une multitude d'obstacles et de contextes différents qui peuvent changer la perception de la réalité future du métier : un maître de stage qui évalue, des leçons non conformes à sa propre perception de la matière, des attitudes d'élèves différentes avec et sans le maître de stage, le moment du stage...

Les stages de longue durée semblent offrir une opportunité d'observer et d'expérimenter la diversité des contextes éducatifs. La confrontation à différents niveaux d'enseignement et publics scolaires renforce la capacité des étudiants à s'adapter à de nouvelles situations.

Notamment avec l'arrivée des divisions en section, un panel plus large s'offre aux étudiants. L'articulation entre théorie et pratique est favorisée par des dispositifs tels que les séminaires d'analyse des pratiques ou les ateliers de formation professionnelle (FWB, 2022). Ces espaces permettent une réflexion critique et collaborative sur les expériences vécues. Cependant, la qualité des stages dépend fortement de la collaboration entre les établissements de formation et les écoles d'accueil. Certaines écoles partenaires pourraient ne pas offrir des conditions optimales en termes d'accompagnement ou de diversité des expériences. L'accroissement des exigences pratiques pourrait engendrer une surcharge pour les étudiants, particulièrement si l'encadrement est insuffisant ou mal coordonné (De Stercke, 2014 ; Lothaire et al., 2012). La RFIE encourage cette diversité (FWB, 2022), mais sa mise en œuvre dépend des partenariats avec les écoles, souvent inégaux selon les régions.

L'ajout de crédits lié à la pratique semble nécessaire, mais suffit-il à garantir une préparation efficace ? L'instauration d'un cadre standardisé pour les stages (FWB, 2022) est un pas dans la bonne direction, mais l'impact réel dépendra de sa mise en œuvre.

Néanmoins, les stages ne peuvent totalement simuler la complexité de la réalité professionnelle, notamment en matière de gestion de la charge émotionnelle, des conflits avec les parents ou des attentes institutionnelles, au niveau de l'aspect administratif grandissant dans la profession (Cau-Bareille, 2014). Comment aligner la réalité professionnelle à la formation pratique ?

3.2. La réalité professionnelle : la transition post-études

La transition entre la formation initiale et l'exercice du métier constitue un moment critique (Lothaire et al., 2012 ; Cau-Bareille, 2014 ; Paquay, Perrenoud, Altet, Etienne et Desjardins, 2014). Si les stages préparent en partie à cette réalité, des décalages demeurent entre les attentes des employeurs et les compétences des enseignants débutants. La réalité professionnelle est une dimension essentielle qui prépare les futurs enseignants à naviguer dans le monde du travail une fois leurs études terminées. Il ne suffit pas d'être compétent sur le plan pédagogique ; il est également crucial de comprendre et de s'adapter aux exigences administratives, relationnelles et organisationnelles du métier.

La progression des stages vers des situations de plus en plus autonomes aide à réduire l'écart entre formation et emploi (FWB, 2022). Cet écart est-il néanmoins assez réduit que pour simuler réellement la réalité professionnelle du métier d'enseignant ? La formation à la collaboration en équipe éducative, intégrée dans les compétences du décret (FWB, 2022), prépare les étudiants à interagir avec les collègues, parents et autres acteurs du système scolaire.

Cependant, les nouveaux enseignants peuvent se heurter à des conditions professionnelles difficiles (manque de ressources, surcharge administrative, classes hétérogènes) non simulées lors des stages (Lohtaire et al., 2012 ; Cau-Bareille, 2014 ; Paquay et al., 2014). Le suivi post-formation reste limité, alors que les premières années d'enseignement sont souvent décisives pour la consolidation des compétences et l'intégration dans le milieu professionnel (De Stercke, 2014 ; Lohtaire et al., 2012). Un dispositif d'accompagnement (mentorat ou induction) pour les enseignants débutants pourrait être envisagé pour compléter les stages et sécuriser la transition vers l'emploi. D'ailleurs, ce système existe déjà, mais possède ses limites (manque de temps, d'accompagnement, d'organisation). Quels seraient, dans les principaux obstacles à la mise en place d'un dispositif d'accompagnement, les éléments qui pourraient être améliorés rapidement pour mieux suivre la rentrée en fonction ? Des contraintes institutionnelles (manque de ressources, surcharge administrative) ou des contraintes davantage liées à des publics diversifiés nécessitant une adaptation immédiate, souvent difficile à anticiper durant les stages, peuvent être des sources de différences, parfois profondes pour les jeunes diplômés. Les stagiaires devraient-ils être plus impliqués dans la gestion administrative sur le long terme pour réduire l'écart avec les attentes réelles de terrain ? Comment réduire les écarts entre les conditions du stage et l'aspect administratif de la vie professionnelle ?

Les stages permettent aux étudiants de se familiariser avec les attentes concrètes du monde scolaire. Par exemple, ils peuvent participer à des réunions d'équipe, collaborer à la rédaction de projets pédagogiques ou accompagner leurs maîtres de stage dans des démarches administratives, telles que la planification des conseils de classe ou l'évaluation des élèves. Ces expériences aident les étudiants à comprendre les rouages de l'organisation scolaire et les responsabilités au-delà de l'enseignement proprement dit. Or, pour un stage, les étudiants ont le temps de se préparer et ils se concentrent uniquement sur cet événement. Une fois dans le monde professionnel, toutes les préparations, la gestion administrative, la gestion du rythme scolaire, la planification de la matière, les imprévus et les sorties scolaires sont une partie des éléments que le stagiaire n'a su qu'effleurer durant un stage. La gestion d'équipe n'est abordée souvent qu'avec le maître de stage et l'étudiant ne crée pas spécifiquement une séquence en équipe. Un enseignant reçoit quotidiennement des informations de la direction ou des différentes cellules liées au plan de pilotage, à l'organisation d'événement, à l'évolution de l'établissement scolaire. Ce sont tous des aspects que l'étudiant connaît, mais ne maîtrise pas durant son stage, car il n'y est que très peu impliqué. Comment réduire l'écart entre les aspects du stage et les imprévus fréquents de la vie professionnelle dans une école ? Les stagiaires

devraient-ils être plus impliqués dans les décisions collectives et les projets d'établissement pour mieux appréhender certaines situations une fois dans la vie professionnelle ?

3.3. La théorie : cours dispensés dans les établissements d'enseignement supérieur

La réforme introduit une codiplômation impliquant les Hautes Écoles et les universités, ce qui enrichit le volet théorique de la formation. Parmi les axes principaux figurent la didactique disciplinaire, les sciences humaines et sociales, ainsi que la recherche en éducation. La recherche-action intégrée dans le travail de fin d'études, devenu mémoire, permet aux étudiants de développer une posture réflexive et scientifique, essentielle dans une perspective d'amélioration continue (FWB, 2022). Les cours théoriques favorisent une compréhension globale des enjeux éducatifs, notamment par des approches interdisciplinaires et une attention au genre et aux médias. Les cours universitaires incluent souvent la prise en compte du genre et des inégalités sociales, indispensables pour une éducation inclusive (FWB, 2022). Ce sont donc des compétences nouvellement développées qui ont pour objectifs d'armer davantage l'enseignant à des situations potentiellement problématiques. Les cours théoriques sont dispensés tout au long de l'année et du cursus, comme les stages. Cela permet aux étudiants de développer des compétences lors des cours théoriques pour ensuite les utiliser en stage. Cependant, une mise en place en stage peut-elle être fidèle à ce que l'étudiant a vécu en cours ? Est-ce que ces cours ne sont-ils pas uniquement une introduction d'un chapitre d'un livre dont l'étudiant écrit le contenu à l'aide de son expérience également ?

Le décret vise à rendre le futur formateur comme un « patricien réflexif ». C'est un concept abordé à de nombreuses reprises dans le texte (FWB, 2022). La juxtaposition entre enseignements académiques et pratiques peut poser des problèmes si les cours universitaires apparaissent trop éloignés des besoins concrets du métier, notamment par rapport à cette compétence de réflexion. Est-ce que l'université va permettre cette demande de réflexivité ? Est-ce que le passage au mémoire, à la place d'un travail de fin d'études, peut aider les étudiants à se remettre en question, comme le préconise le décret ?

Il est dès lors intéressant de s'interroger sur ce que la recherche indique comme manque à la formation des enseignants, lié à ces trois dimensions. En effet, comparer ce que le décret prévoit avec ce que les enseignants mettent en évidence comme un manque devrait être corrélé. De cette manière, nous pourrions peut-être évoquer quelques pistes de réflexion par rapport aux questions posées précédemment.

4. Manques potentiels à la formation des enseignants

Au regard des attentes auxquelles sont confrontés les futurs enseignants, nous pouvons faire le parallèle avec certains auteurs qui mettent en évidence la tension qui se manifeste entre le rôle d'étudiant et celui de futur enseignant (Degraef, 2012 ; Degraef, Mertens, Rodriguez, Van Campenhoudt et Franssen, 2012). Ils relaient le témoignage de ces étudiants qui expriment le besoin de bénéficier du temps nécessaire pour s'approprier et intérioriser leur rôle d'étudiant, au regard des exigences de connaissances et de compétences que cette posture implique.

Les stages occupent une place centrale dans le parcours de formation des étudiants. Toutefois, Gervais (1999) souligne que les recherches menées sur l'augmentation du nombre d'heures et d'expériences de stage ne sont pas nécessairement concluantes quant à l'amélioration et l'efficacité de cette mesure. Dès lors, les stages sont-ils forcément l'axe majeur pour former les futurs d'une meilleure manière les enseignants ?

4.1. Perceptions et représentations des rôles et attentes des formateurs

Lors des stages, on retrouve des acteurs partageant certains éléments culturels communs, mais dont les perceptions individuelles peuvent différer. Par exemple, les stagiaires possèdent des représentations « sociales » de la situation de stage qui se distinguent de celles des enseignants ou des superviseurs (Charlier, 1989 ; 1998). Ces représentations influencent les décisions prises par les acteurs concernés ainsi que les comportements qu'ils adoptent. Dès lors, lorsque les attentes ne sont pas ou peu explicitées, cela pourrait engendrer des incompréhensions et des pratiques autres que celles voulues. C'est pourquoi, pour qu'une formation soit cohérente et qualitative, il importe que les acteurs de cette formation aient une représentation claire de celle-ci tout en travaillant en étroite collaboration (dans ce cas-ci, Haute École, Universités et écoles de stage) (Perrenoud, 1994). En effet, une meilleure connaissance du rôle des représentations permettrait une meilleure gestion de l'environnement éducatif (Charlier, 1989).

4.2. Insuffisance dans le développement des compétences réflexives

L'expérience de stage favorise l'acquisition de nouvelles connaissances chez l'étudiant, l'incitant ainsi à remettre en question ses représentations initiales face aux réalités du terrain, ce qui marque l'amorce d'une démarche réflexive (ce que la réforme appelle « devenir un praticien réflexif »). On observe ainsi des signes de pratique réflexive, basés sur l'expérimentation et la réflexion sur l'action (Gervais, 1999). En effet, le stagiaire mobilise différents savoirs et représentations où il doit réfléchir avant, pendant et après l'action (Perrenoud, 1994).

Par ailleurs, l'une des complexités du stage se trouve dans la relation entre la théorie et la pratique (élément que le décret voudrait renforcer (FWB, 2022)), bien que parfois celle-ci est perçue comme deux sphères distinctes en formation professionnelle (Cochran-Smith, 1991). En effet, Dietrich et Weppe (2010) soulignent que c'est à travers l'expérience que la valeur de certains concepts théoriques devient évidente, renforçant ainsi le sentiment de « décalage ». Cependant, la coresponsabilité de l'institution de formation et du terrain dans l'articulation entre théorie et pratique reste encore insuffisamment aboutie pour de nombreux acteurs (Perrenoud, 1994). Est-ce que le décret, en ajoutant un volet universitaire à la formation, parviendra à cet objectif de mieux lier ces deux domaines ?

4.3. Problème avec le rôle du maître de stage

Bien que l'impact des stages pratiques sur le développement professionnel peut être considéré comme positif, la qualité d'encadrement des maîtres de stage reste déterminante. Or, en Belgique francophone, hormis quelques initiatives, il commence seulement à exister des formations pour les maîtres de stage et des ébauches de référentiels voient petit à petit le jour. Il apparaît donc essentiel, parallèlement à la réflexion sur la formation des enseignants, de mettre en place un dispositif de formation des formateurs et maîtres de stage, enjeu central des débats actuels (Baco, Derobertmasure, Bocquillon et Demeuse, 2021).

Les maîtres de stage jouent un rôle important dans la formation initiale des enseignants. Cependant, un « bon » enseignant n'est pas forcément un « bon » maître de stage. Compte tenu des compétences spécifiques qu'ils doivent mettre en œuvre, la question de leur formation se pose. C'est pourquoi la RFIE prévoit la mise en place d'une formation spécifique et certifiante des maîtres de stage afin de renforcer leur statut (Baco et al., 2021 ; FWB, 2022). La RFIE propose l'instauration d'un certificat en encadrement des stages de 10 crédits ECTS, visant à former et préparer les maîtres de stage à « interagir avec un étudiant et à observer, analyser et évaluer des éléments de pratique professionnelle enseignante en vue de conseiller et d'aider à réajuster ces pratiques » (FWB, 2022, p. 35).

En effet, dans l'exercice de leurs fonctions, les maîtres de stage sont confrontés à des tâches complexes (Pellerin, Portelance, Vivegnis et Boisvert, 2020). Par ailleurs, le rôle d'accompagnement du maître de stage est « spécifique » et « non naturel », dans la mesure où il implique, par exemple, d'explicitier ses propres pratiques, une démarche qu'il n'adopte pas systématiquement au quotidien (Vandercleyen, Delens et Carlier, 2013). À ce jour, les maîtres de stage (formateurs de terrain) ne sont pas tenus de suivre une formation spécifique pour

encadrer les futurs enseignants. De plus, les attentes concernant les gestes professionnels et les postures à adopter ne font l'objet d'aucune définition officielle.

Pour pallier l'absence d'un cadre de référence définissant les compétences attendues à l'issue de la formation des maîtres de stage, un Référentiel de six Compétences pour la formation des Maîtres de Stage (RECOMS) a été construit (Baco et al., 2021). Ce référentiel peut constituer une base structurante pour l'organisation de la formation. Les compétences requises pour un maître de stage idéal s'articulent autour de quatre dimensions : « Co-encadrer et analyser ses propres pratiques » ; « Observer et évaluer » ; « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » et « Développer la réflexivité du futur enseignant ». Afin de valoriser la formation des maîtres de stage, le gouvernement peut octroyer une rémunération plus importante (c'est déjà le cas pour les enseignants ayant des stagiaires, mais le complément de salaire est relativement faible) aux maîtres de stage titulaire du certificat d'encadrement de stages (Baco et al., 2021 ; FWB, 2022).

4.4. Manque de dispositif pour intégrer la réflexivité en lien avec les stages afin d'analyser leur pratique pour s'autoréguler

Souvent confronté à des situations qu'il n'a pas pleinement expérimentées durant sa formation pratique, le nouvel enseignant peut ressentir un stress quotidien. Il doit par ailleurs maîtriser et appliquer un ensemble de compétences professionnelles acquises en formation initiale (ex : collaboration avec l'équipe-école, communication orale et écrite, intégration des élèves en difficulté). Du fait de leur manque d'expérience, ils disposent de moins de ressources que leurs collègues expérimentés (Perrenoud, 2001). Ils peuvent donc moins souvent se référer à des expériences vécues pour élaborer diverses stratégies de planification et d'intervention (Chouinard, 1999), ce qui alourdit leurs tâches. L'envergure de ces tâches contribue à accroître le sentiment d'incompétence pédagogique et, par conséquent, miner à leur sentiment d'efficacité personnelle, générant ainsi du stress et risque d'épuisement professionnel (Mukamutara, 2012). La baisse de motivation engendre un « décrochage » conduisant les jeunes enseignants à abandonner la profession (Delobbe, 2017).

En effet, l'insertion professionnelle est fréquemment source de difficultés chez les jeunes enseignants. Notons que tout enseignant ne peut être considéré comme un praticien achevé au terme de sa formation initiale puisque l'enseignement est en évolution constante. Dans ce cadre, le développement professionnel constitue un processus d'apprentissage continu, appelant à la réflexivité (Delobbe, 2017).

5. Piste de réflexion pour mieux former nos enseignants

Sur base de ces différents constats, il nous semble nécessaire d'amener des pistes de réflexion qui poussent la complexité de cette problématique plus loin.

5.1. Absence de soutien et de formation continue après être entrée dans le métier

Selon Derobertmasure et Demeuse (2017), l'encadrement des jeunes enseignants ne doit pas se limiter aux stages de la formation initiale, mais également se poursuivre durant leurs premières années d'exercice, période jugée particulièrement sensible par l'OCDE (Beckers, 2005). Bien que la formation continue destinée aux enseignants débutants soit inscrite dans la législation, sa mise en œuvre se heurte à la volonté de certains réseaux d'enseignement de conserver l'ensemble de leurs prérogatives d'employeur freinant ainsi la mise en place de formations continues encadrées par des formateurs de la formation initiale.

Afin de favoriser la formation continue, il semble essentiel d'inciter les chefs d'établissement à élaborer des formations continues de longues durées visant le perfectionnement professionnel des membres du personnel. Les directeurs d'école sont des acteurs mobilisateurs (Dauphin et De Ketele, 2004). En effet, en valorisant la formation continue et en manifestant leurs intérêts pour l'accompagnement pédagogique, ceux-ci peuvent inciter leurs membres du personnel à poursuivre des formations ou à prévoir des temps de réflexions et d'évaluation par rapport à leurs pratiques. En poursuivant des formations continues, les enseignants renforceront leurs compétences de recherches et de réflexivités dans leur pratique (dans la lignée du décret et du développement de l'aspect praticien réflexif). De plus, afin de permettre un aller-retour avec leur pratique professionnelle (j'essaie, j'analyse, je confronte), il est intéressant de prévoir une périodicité et une durée de formation permettant ainsi un temps d'appropriation. Ce temps permettra aux enseignants d'effectuer un transfert dans leur pratique à travers le processus de contextualisation/décontextualisation et de recontextualisation (Tardif, 1999), afin de mobiliser ce qui a été retenu de la formation continue.

Le développement de la réflexivité est un enjeu central dans de nombreux dispositifs de formation continue (Wolfs, Charlier, Fagnant et Letor, 2010), favorisant le transfert et donnant sens au processus de formation (c'est cette idée, que le décret met en avant, de former de futurs praticiens réflexifs). Lors des formations, les moments de partage formalisés entre participants constituent une modalité de développement de cette réflexivité. L'objectif est de favoriser le dialogue entre soi et autrui, source d'apprentissage fondamentale dans la construction d'une posture réflexive (Bouissou et Brau-Antony, 2005).

5.2. Lien entre théorie et pratique

Comme stipulé plus haut, la réforme vise à faire évoluer la formation vers un master professionnel valorisant le développement de compétences réflexives, reposant sur une alternance entre le milieu professionnel et celui de la formation (FWB, 2022). Cette approche valorise l'apprentissage par l'expérience ainsi que la pratique réflexive. L'objectif est de former des enseignants capables d'observer et analyser leurs pratiques, individuellement et collectivement, afin de réguler leur enseignement et d'adapter leurs stratégies dans une perspective d'efficacité et d'équité. La formation « à et par la pratique » constitue un axe essentiel : les futurs enseignants construisent progressivement leurs apprentissages grâce à l'interaction entre la formation théorique et des situations professionnelles, notamment lors d'ateliers de formation ou de séminaires d'analyse de pratiques, dans le but d'améliorer leur compréhension de l'action professionnelle et de mieux articuler théorie et pratique. Par ailleurs, dans le cadre de la formation différée à l'enseignement, l'alternance intégrative et les liens établis entre la théorie et le milieu professionnel renforcent la posture de praticien réflexif. Ce cadre vise à atténuer le choc de la confrontation avec la réalité du terrain (FWB, 2022 ; Vanmeerhaeghe, 2023). Cependant, les étudiants seront-ils mieux formés à utiliser les ressources et les cadres théoriques abordés en cours durant leurs stages ?

6. Conclusion

La réforme de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone représente une avancée visant à mieux préparer les futurs enseignants aux réalités du terrain. Si l'allongement de la durée des études, l'augmentation des stages pratiques et l'accent mis sur l'alternance théorie-pratique sont des évolutions intéressantes, des défis subsistent quant à l'accompagnement des stagiaires et à la transition vers la profession, notamment concernant la formation continue. La place de la formation du maître de stage dans l'encadrement de la partie pratique de la formation est également une question vive qui commence à percevoir des chemins de réponses. L'efficacité de cette réforme dépendra de sa mise en œuvre concrète et de la capacité des institutions à offrir un encadrement adéquat aux étudiants et aux jeunes enseignants. Il reste donc essentiel de poursuivre l'évaluation et l'adaptation de ces dispositifs dans de réflexions ultérieures.

7. Bibliographie

- Aupaix, R. (2018). La réforme de la formation initiale des enseignants de la scolarité obligatoire en Belgique. *Administration & Éducation*, 158 (2), 97-100. <https://doi-org.ezproxy.ulb.ac.be/10.3917/admed.158.0097>.
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2021). Quelle maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de la fonction de maître de stage en Belgique francophone ? Analyse des résultats d'une large enquête auprès des professionnels. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7 (1), 71-105. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/307>.
- Beckers, J. (2005). Attirer, former et retenir des enseignants de qualité en Communauté française de Belgique : Échos d'une enquête. *Puzzle*, 18, 3-7.
- Bouissou, C. & Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques. *Carrefours de l'éducation*, 20 (2), 113-122. <https://doi.org/10.3917/cdle.020.0113>.
- Cau-Bareille, D. (2014) . Les difficultés des enseignants en fin de carrière : des révélateurs des formes de pénibilité du travail. *Management & Avenir*, 73 (7), 149-170. <https://doi.org/10.3917/mav.073.0149>.
- Charlier, B. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. De Boeck Université.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. De Boeck Université.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 497–514. <https://doi.org/10.7202/032011ar>.
- Cochran-Smith, M. (1991). Reinventing student teaching. *Journal of Teacher Education*, 42, 104-118. <https://doi.org/10.1177/002248719104200204>.
- Cosentino, C., & Sridharan, S. (2017). *Policies and Programs to Improve Secondary Education in Developing Countries*. Mathematica Policy research.
- Dauphin, N., & De Ketele, J.-M. (2004). Politiques de promotion de la formation continuée au quotidien. Dans M. Frenay et C. Maroy (éds.), *L'école, six ans après le décret «missions»*. Presses universitaires de Louvain.

- Degraef, V. (2012). *L'école maternelle, une chance à saisir Mieux préparer les futurs instituteurs et institutrices préscolaires au soutien des enfants de milieux défavorisés*. Fondation Roi Baudouin.
- Degraef, V., Mertens, A., Rodriguez, J., Van Campenhoudt, L. & Franssen, A. (2012). *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
- Delobbe, A-M. (2017). Le décrochage enseignant : comprendre ses origines et impacts pour un meilleur encadrement. *Revue sur l'éducation et la vie au travail*, 6 (1), 155-174.
- Derobertmeasure, A. & Demeuse, M. (2017) . *Chapitre 4. Réformer la formation initiale des enseignants en Belgique francophone : une accélération bien lente... ou trop rapide*. (p. 71 -82). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.desja.2017.01.0071>.
- Derobertmeasure, A., Duroisin, N. & Demeuse, M. (2020) . Réforme de la formation initiale des enseignants en FWB ou « Le pays où l'on n'arrive jamais »... *La Revue Nouvelle*, 7 (7), 17-26. <https://doi-org.ezproxy.ulb.ac.be/10.3917/rn.207.0017>.
- Duroisin, N. & Goyette, N. (2018). Le défi des enseignants belges francophones dans l'élaboration de leurs séquences d'enseignement-apprentissage : prise en compte des théories sur l'autodétermination et le bien-être au travail. *Phronesis*, 7 (4), 91–105. <https://doi.org/10.7202/1056322ar>.
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : La relève issue des Hautes Écoles* [Thèse]. Université de Mons-Hainaut.
- Dietrich, A. & Weppe, X. (2010) . Les frontières entre théorie et pratique dans les dispositifs d'enseignement en apprentissage. *Management & Avenir*, 40 (10), 35-53. <https://doi.org/10.3917/mav.040.0035>.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022). Décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants. Décret de la Communauté française du 2 décembre 2021. Moniteur belge, 2 février 2022.
- Gervais, C. (1999). Éléments conceptuels présents dans les représentations des acteurs d'un stage d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (2), 271–291. <https://doi.org/10.7202/032001ar>.

- Lothaire, S., Dumay, X. & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 181 (4), 99-126. <https://doi.org/10.4000/rfp.3931>.
- Mukamutara, I. (2012). *Évolution et sources du sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants débutants du secondaire au Québec*. Thèse de Doctorat. Université de Sherbrook.
- OCDE. (2019). *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>.
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., Étienne, R. & Desjardins, J. (2014). *Travail réel des enseignants et formation Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* De Boeck.
- Pellerin, G., Portelance, L., Vivegnis, I. & Boisvert, G. (2020). Responsabilités et rôles institutionnels et interinstitutionnels dans le contexte de la formation des enseignants associés au québec. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55, 12–34. <https://doi.org/10.7202/1075717ar>.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42-45.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Les Éditions Logiques.
- Vandercleyen, F., Delens, C. & Carlier, G. (2013). Styles de supervision de maîtres de stage en éducation physique : prise en compte du vécu émotionnel des stagiaires lors d'un entretien post-leçon. *JRIEPS*, 28. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.2899>.
- Vanmeerhaeghe, S. (2023). *De l'appropriation des stages en formation initiale des enseignants du secondaire inférieur* [Thèse]. Université libre de Bruxelles.
- Wolfs, J-L., Charlier, E., Fagnant, A. & Letor, C. (2010). La formation des enseignants : quelques pistes de réflexion. Représentations des enseignants, réflexivité et développement professionnel. *Education et formation*. 294, 7-12.

salma.asshidi@ulb.be

florian.crobeddu@ulb.be

soraya.khatiri@ulb.be

Texte reçu le : 10 mai 2025

Version finale reçue le : 19 septembre 2025

Publié le : 25 décembre 2025

III. Conclusion

En conclusion, cette première expérience de rédaction d'un article scientifique nous a permis de développer des compétences d'analyse critique et de structuration des idées. Parmi les points forts de cet exercice, nous avons apprécié la rigueur demandée, qui nous a poussés à approfondir notre réflexion et à explorer des sources variées pour appuyer notre argumentation et notre questionnement. Nous pouvons continuer de débattre sur énormément de points différents, ce qui enrichit notre rédaction. Cependant, certaines difficultés se sont également présentées, notamment la concision nécessaire pour transmettre des idées complexes de manière claire et précise, ainsi que l'adaptation au format particulier d'un article scientifique. En effet, avec un nombre de pages limité, nous devons faire des choix sur la manière d'agencer notre fil rouge.

Nous sommes satisfaits de ce travail et du sujet traité.

IV. Bibliographie

Voyer, D. & Goulet, M.-P. (2013). La compréhension de problèmes écrits d'arithmétique au regard de l'habileté en lecture d'élèves de sixième année (11 ans). *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (3), 491–513. <https://doi.org/10.7202/1026310ar>.