

CONSEIL D'ÉTAT, SECTION DU CONTENTIEUX ADMINISTRATIF

LE PRESIDENT DE LA VIII^e CHAMBRE

A R R Ê T

n° 252.388 du 10 décembre 2021

A. 228.651/VIII-11.218

En cause : **SEBILLE** Michel,
ayant élu domicile chez
M^e Jean BOURTEMBOURG, avocat,
rue de Suisse 24
1060 Bruxelles,

contre :

la Communauté française,
représentée par son Gouvernement,
ayant élu domicile chez
M^e Marc NIHOUL, avocat,
avenue Reine Astrid 10
1330 Rixensart.

I. Objet de la requête

Par une requête introduite le 22 juillet 2019, Michel Sebille demande l'annulation de « la décision de non-attribution du Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'Enseignement supérieur (CAPAES), prise par la Commission CAPAES en sa séance du 30 avril 2019 ».

II. Procédure

Un arrêt n° 249.879 du 23 février 2021 a rouvert les débats. Il a été notifié aux parties.

Le dossier administratif a été déposé.

Les mémoires en réponse et en réplique ont été régulièrement échangés.

M^{me} Claudine Mertes, premier auditeur au Conseil d'État, a rédigé un rapport sur la base de l'article 13 du règlement général de procédure.

Le rapport a été notifié aux parties.

Les parties ont déposé un dernier mémoire.

Par une ordonnance du 5 novembre 2021, l'affaire a été fixée à l'audience du 3 décembre 2021 et les parties ont été informées que l'affaire sera traitée par une chambre composée d'un membre.

M. Raphaël Born, conseiller d'État président f.f., a exposé son rapport.

M^e Lucas Fontaine, *loco* M^e Jean Bourtembourg, avocat, comparaissant pour la partie requérante, et M^e Aurore Dewulf, *loco* M^e Marc Nihoul, avocat, comparaissant pour la partie adverse, ont été entendus en leurs observations.

M^{me} Claudine Mertes, premier auditeur, a été entendue en son avis conforme.

Il est fait application des dispositions relatives à l'emploi des langues, inscrites au titre VI, chapitre II, des lois sur le Conseil d'État, coordonnées le 12 janvier 1973.

III. Second moyen

III.1. Thèse du requérant

Le second moyen est pris « de la violation de la loi du 29 juillet 1991 relative à la motivation formelle des actes administratifs, du défaut de motivation, de l'erreur manifeste d'appréciation et de l'excès de pouvoir ».

Le requérant fait valoir que la commission du certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES) semble avoir particulièrement mal apprécié qu'il ait pu contester sa précédente décision et qu'en outre, elle ne semble pas avoir compté en son sein un titulaire du grade académique de docteur ou un mathématicien. Il critique, ensuite, les reproches formulés au niveau de la forme du dossier remis initialement et de son complément, ainsi que ceux qui ont trait au fond de ses travaux. Sur ce second point, il conteste ainsi les griefs : d'être jugé « trop généraliste », en ce compris pour son introduction; sur son analyse jugée faible du parcours professionnel en haute école dans le dossier initial; d'une mauvaise utilisation des deux modèles d'analyse qu'il a proposés à la page 1 de son complément de dossier; sur le fait que les points 2.1 à 2.4 ne suivraient pas les modèles utilisés; sur l'absence d'analyse de la pratique professionnelle dans les

pages 10 à 22 du dossier initial, de même que sur l'absence de présentation d'un dispositif d'apprentissage professionnalisant dans le dossier initial; sur l'analyse de la compétence CAPAES 5 et, plus spécifiquement, le fait de ne pas mettre en évidence en quoi les contenus ne sont pas ancrés dans la réalité professionnelle des futurs enseignants; de la page 13 à 17 du dossier initial, sur un défaut de concrétisation d'une approche de la formation du métier de futur enseignant et du caractère trop mathématique de son approche; sur le fait que le dossier initial ne présenterait pas des actions ayant lieu en haute école; que la compétence 14 serait développée de manière institutionnelle uniquement; sur le défaut d'indication des ressources internes et externes dans son complément de dossier, et de la place dans le *cursus* où le dispositif est présenté; au point 3.1.4., sur une confusion des compétences CAPAES avec les compétences des futurs enseignants; au point 3.2., d'une « centration sur la matière »; au point 3.2.5., sur le fait de ne pas gérer le sens des apprentissages; au point 3.2.6., d'une inadéquation entre le contenant et le contenu; au point 3.2.10., du fait de montrer « que “l'objectif visé” (non-cité) n'est pas concrétisé par une évaluation » et qu' « il y a là une mise en évidence d'une non triple concordance pédagogique (cf. Tyler) »; aux pages 7 à 10 du complément de dossier, de l'absence de réponse aux questions que le modèle Lebrun pose et du défaut d'indication d'un glissement de la « matière-prof » vers la « matière-élève ».

Dans son mémoire en réplique, il maintient et complète ses critiques sur les reproches qui lui sont adressés au niveau de la forme du dossier remis initialement et de son complément. Il précise, à cet égard, que, contrairement à ce que soutient la partie adverse, selon qui les critiques de l'acte attaqué sur ce plan seraient dépourvues de pertinence, « [son] dossier [...] n'ayant pas fait l'objet d'une décision défavorable en raison de ces manquements en tant que tels », il n'aperçoit pas ce qu'elle entend, en l'espèce, par « en tant que tels » et, à ses yeux, son affirmation ne trouve aucun appui dans le texte de l'acte attaqué. S'agissant du fond de ses travaux, il estime qu'il importe peu qu'une circulaire insiste sur l'importance d'une introduction, la question étant de savoir si oui ou non de nombreuses publications, singulièrement relatives aux mathématiques, ne référencent pas d'introduction dans la table des matières. Il juge les reproches faits au travail d'être « trop généraliste » incompréhensibles et est d'avis que la partie adverse ne répond pas aux critiques faites par la requête à cet égard. S'agissant du parcours professionnel en haute école et des modèles d'analyse qu'il a proposés, il dit ne pas comprendre en quoi il pourrait être jugé qu'il existe, dans son chef, une absence de maîtrise de modèles. Il considère que la partie adverse procède par simples affirmations, non démontrées, et ne répond pas aux critiques faites à l'acte attaqué à ce propos. Il juge que les points 2.1. à 2.4. suivent parfaitement les modèles utilisés, que la section 3 est entièrement consacrée au point 2.2. et dit ne pas comprendre la

critique quant à un manque de clarté. Il affirme que la seule lecture du complément de dossier convaincra, étant largement consacré, selon lui, au dispositif d'apprentissage professionnalisant. Il est d'avis que, lorsqu'il analyse le certificat d'études de base (CEB) et la manière de l'aborder, il développe un aspect professionnalisant. Il estime que sa présentation d'un travail d'un groupe d'enseignants formateurs de futurs enseignants qui a d'ailleurs conduit à une publication concrétise l'approche de la formation de métier de futur enseignant. Selon lui, il est faux de soutenir qu'il adopterait une approche de mathématicien mais pas de didacticien des mathématiques dans une formation initiale des enseignants (FIE), dès lors qu'il s'agit bien, pour lui, de transmettre à de futurs enseignants de mathématiques la façon de les enseigner, et que l'approche est donc à la fois mathématique et didactique. Il considère encore que, lorsqu'il présente le fruit d'une production reconnue par une publication avec comité de lecture par des enseignants des hautes écoles formateurs de futurs enseignants, il présente évidemment des actions ayant lieu en haute école. Il fait valoir que la lecture de ce qu'il écrivait sur la compétence 14 convaincra que l'aspect institutionnel n'est pas le seul examiné, que le dossier originaire indique clairement ses ressources internes et externes et désigne la haute école au sein de laquelle il travaillait. Il conteste avoir confondu les compétences CAPAES avec les compétences des futurs enseignants mais estime avoir expliqué le lien entre les deux, ce qui est différent. Il estime qu'il s'approprie bien la théorie de Marcel Lebrun et juge la critique inexacte lorsqu'il est prétendu que la définition de la théorie serait reproduite de manière sommaire. Pour le surplus, il s'en réfère intégralement aux développements que sa requête consacre au deuxième moyen. Il soutient que le dossier qu'il a présenté montre parfaitement le rôle de l'enseignant et celui de ses étudiants et qu'il développe quatre compétences CAPAES, tandis que le fait que « les développements ne sont pas ceux attendus par la commission » ne peut suffire à ses yeux à justifier son échec. Il considère que l'analyse est bien présente dans le dossier et dit ne pouvoir se défaire de l'impression, d'une part, qu'aucun mathématicien n'a éclairé la partie adverse sur la portée de ce qui était présenté et, d'autre part, que « manifestement, la commission ne supporte pas que des appréciations qu'elle porte soient soumises à la critique, voire qu'elles suscitent une totale incompréhension ».

Dans son dernier mémoire, il indique qu'il admet que, sauf erreur manifeste d'appréciation, il n'appartient pas au Conseil d'État de substituer son appréciation à celle de la commission CAPAES, ce qui ne la dispense cependant pas, précise-t-il, de fournir les motifs de ses décisions et que ceux-ci doivent être exacts et pertinents. Il rappelle qu'il reproche à l'acte attaqué d'énoncer à l'encontre du dossier qu'il a présenté des critiques inexactes, mal fondées et irrelevantes dont il est déduit à tort, selon lui, qu'il ne rencontre pas les exigences requises par l'article 4

du décret du 17 juillet 2002 et par la circulaire 5443. Sur la forme du dossier et de son complément, il juge erroné le grief relatif à une mauvaise référence d'un extrait de Marcel Lebrun, le titre, l'auteur, l'année de publication et le site étant, selon lui, bien indiqués, et dit ne pas comprendre comment il est possible de décider, à la place de la commission, que si ce reproche n'avait pas été fait, en tout état de cause, les autres critiques eussent suffi à justifier l'acte attaqué. Il considère que rien ne permet de croire que la critique n'aurait été faite qu'à titre surabondant. Sur le reproche de ne pas reprendre, dans la bibliographie, l'adresse internet figurant en page 12 de son dossier initial, il réitère – et ce n'est pas contesté, selon lui – que les notes de cours ne sont pas une publication ni un « ouvrage » qui eût dû être repris dans la bibliographie. Il souligne à nouveau qu'on ne peut décider, à la place de la commission, que si cette critique inexacte n'avait pas été faite, la décision eût été la même. Sur le grief qu'en page 14 de son dossier initial, le nom de Michel Demal soit repris dans le texte et non dans la bibliographie, il explique que c'est, et il dit l'avoir étayé, parce que cette personne est le coordinateur scientifique de la cellule de géométrie à l'Université de Mons, que la publication se fait au nom d'un groupe de chercheurs qui préfèrent eux-mêmes indiquer « cellule de géométrie ». Il en déduit qu'il pouvait parfaitement citer le nom de Michel Demal dans le corps du texte et indiquer, dans la bibliographie, la « cellule de géométrie », le nom des membres de cette cellule n'étant même pas repris dans la publication. Sur le reproche relatif à l'introduction qui ne serait pas référencée dans la table des matières, il maintient, en soutenant que ne serait pas contesté, que « c'est le cas de nombreuses publications que le module qu'il a utilisé ne référence pas la bibliographie par défaut ». Sur le fond du dossier et de son complément, il renouvelle ses critiques quant au fait que son titre et son introduction seraient « trop généralistes », ajoutant qu'il ne s'agit pas ici de prier le Conseil d'État d'apprécier le contenu et la qualité de l'introduction qu'il a rédigée, mais de savoir si l'appréciation « trop généraliste » est étayée, compréhensible et de nature à justifier l'appréciation portée, ce qui n'est pas le cas à ses yeux. S'agissant de son parcours professionnel et du reproche d'une « faible analyse du parcours professionnel à la Haute École », il estime que ce parcours est non seulement décrit mais analysé, de sorte que l'appréciation portée est, à ses yeux, inexacte. Il fait valoir que les tableaux illustrant les deux méthodes de Katz et d'Huberman sont bien référencés et précisent lequel correspond à quel modèle puisque le texte parle du premier et du deuxième tableau, ces deux aspects étant indiqués dans le texte, de sorte qu'il considère que la critique, ici aussi, est inexacte. Il insiste sur le fait qu'il ne demande pas au Conseil d'État d'apprécier si les modèles de Katz et d'Huberman sont ou non assez proches et si leur utilisation dans le cadre de l'analyse d'un parcours professionnel est ou non pertinente, le reproche qui lui est adressé étant de ne préciser aucunement en quoi les deux modèles ne pourraient être proches alors que, selon lui, le complément de dossier montre une

certaine similitude. Il indique que lorsqu'il est estimé que le complément de dossier n'expose pas d'aspect professionnalisant, une motivation doit expliquer ce que l'on entend par là et que, « si, analysant le CEB et la manière de l'aborder, il ne peut s'agir du développement d'un aspect professionnalisant dans le cadre de la formation des étudiants futurs enseignants, on ne comprend guère ce dont il s'agit ». Il se demande aussi comment, lorsqu'il est question de la formation du métier de futur enseignant qui ne serait pas « concrétisée », peut être qualifiée la présentation d'un travail de groupe d'enseignants formateurs de futurs enseignants qui a abouti à la publication dans un article d'un comité de lecture et a conduit à la présentation des travaux dans pas moins de trois congrès en Belgique et en France à destination des enseignants, de sorte qu'il est, selon lui, parfaitement incompréhensible de lire que ceux-ci seraient inadaptés à la formation des enseignants et des futurs enseignants. Il s'interroge sur la signification du reproche consistant à avoir une approche « trop mathématique » lorsqu'il s'agit, pour un professeur de mathématiques de transmettre à des futurs enseignants de mathématiques la façon d'enseigner cette matière. Pour le surplus, il s'en réfère intégralement à sa requête et à son mémoire en réplique, en considérant que, « de deux choses l'une, soit il est considéré que dès lors que le Conseil d'État ne peut substituer son appréciation à celle de la Commission, il est inutile d'invoquer devant lui des arguments selon lesquels la motivation de la décision serait incompréhensible, incohérente ou inexacte de sorte que tout recours contre une décision de la Commission qui reviendrait à critiquer les motifs de cette décision serait vain, soit on considère que la motivation de la décision de la Commission doit, pour être adéquate, énoncer des motifs exacts, pertinents et compréhensibles de nature à justifier la décision ». Il souligne qu'il est porteur du grade académique de docteur, ce qui signifie qu'il fut considéré qu'il a justifié d'une « haute qualification scientifique et professionnelle », selon l'article 17, § 2, alinéa 1^{er}, du décret du 31 mars 2004 'définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités'. Il indique aussi avoir soutenu une thèse « démontrant les capacités de créativité, de conduite, de recherche scientifique et de diffusion de ces résultats par le récipiendaire », selon les termes de l'article 17, § 3, du même décret. Il fait valoir qu'il peut être nommé dans le personnel académique des universités mais qu'il ne justifierait pas, selon une commission qui pourrait ne compter aucun diplômé de troisième cycle des universités, d'une aptitude pédagogique appropriée dans l'enseignement supérieur et ne peut donc être nommé à titre définitif comme enseignant dans une haute école. Il estime qu'il pourrait s'attendre à ce qu'il puisse comprendre les motifs d'une telle décision alors que ce n'est pas le cas.

III.2. Appréciation

La loi du 29 juillet 1991 'relative à la motivation formelle des actes administratifs' impose à l'autorité d'indiquer, dans l'*instrumentum* de l'acte administratif individuel, les considérations de fait et de droit qui le fondent afin de permettre à son destinataire de comprendre, à la lecture de cet acte, les raisons juridiques et factuelles qui ont conduit l'autorité à se prononcer dans ce sens, et d'apprécier l'opportunité d'introduire un recours à son encontre. Pour être adéquate, cette motivation doit reposer sur des éléments qui, au regard du dossier administratif, s'avèrent exacts, c'est-à-dire conformes à la réalité, pertinents pour la solution retenue et légalement admissibles. L'obligation de motiver instaurée par cette loi doit s'entendre de manière raisonnable et n'implique, dès lors, pas l'obligation d'indiquer les motifs des motifs, l'autorité n'étant pas tenue d'exposer les raisons qui l'ont amenée à privilégier les motifs qui fondent son acte et le juge pouvant avoir égard aux éléments contenus dans le dossier administratif qui en constituent le prolongement. Enfin, dans son contrôle des motifs de la décision attaquée, le Conseil d'État ne peut substituer son appréciation à celle de l'autorité administrative. Seule l'erreur manifeste d'appréciation peut ainsi être censurée, c'est-à-dire celle qu'aucune autre autorité administrative normalement prudente et diligente placée dans les mêmes circonstances n'aurait commise.

L'article 4 du décret du 17 juillet 2002 'définissant le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'Enseignement supérieur (CAPAES) en hautes écoles et dans l'enseignement supérieur de promotion sociale et ses conditions d'obtention' dispose :

« Le programme du CAPAES se compose de trois parties qui sont mises en œuvre simultanément.

La première partie est constituée d'une formation à caractère théorique de 120 heures.

La deuxième partie est constituée d'une formation à caractère pratique de 90 heures.

La troisième partie est constituée de l'élaboration et du dépôt d'un dossier professionnel. Le dossier est constitué par une production écrite personnelle dans laquelle le candidat au CAPAES analyse son parcours professionnel au sein de la haute école ou dans l'enseignement supérieur de promotion sociale et fait la preuve d'un exercice dans son domaine d'expertise et dans sa pratique d'enseignement.

Ce travail est étayé par une série de productions témoignant de cet exercice, notamment :

- des productions individuelles ou collectives à caractère pédagogique et de recherche (syllabus, publications...);
- des documents relatifs à des activités scientifiques;
- la preuve d'une participation active à des séminaires, colloques, stages, programmes européens, formations (certifiées ou non) dans les domaines scientifique et pédagogique;
- la description et l'évaluation d'innovations pédagogiques mises en place;

- l'inventaire des interventions (autre l'enseignement) effectuées dans le cadre des missions définies à l'article 4, § 2, du décret du 5 août 1995 fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en hautes écoles ci-après le décret du 5 août 1995 : formation continuée, recherche appliquée, services à la collectivité notamment par une collaboration avec le monde éducatif, social, économique et culturel ».

Concernant l'élaboration du dossier professionnel, la circulaire n° 5443 du 13 octobre 2015, applicable au moment du dépôt, par le requérant, de son dossier, énonce :

« En quoi consiste le dossier professionnel ? Sur quels aspects sera-t-il évalué ?

Le dossier professionnel que doit présenter le candidat au CAPAES est une production écrite personnelle, dont il assure la responsabilité et qu'il développe de manière personnelle.

Dans cette production, le candidat au CAPAES :

- analyse son parcours professionnel au sein de la Haute École ou de l'Établissement d'Enseignement supérieur de promotion sociale dans laquelle, lequel ou lequel(le)s il fonctionne ou il a fonctionné;
- fait la preuve d'une expérience et d'une véritable analyse critique d'ordre pédagogique dans son domaine d'expertise et démontre à travers des éléments concrets et objectivables une approche réflexive de sa pratique d'enseignement.

Il doit montrer comment il remplit les différentes fonctions qui sont assignées à un enseignant de Haute École ou d'un établissement d'Enseignement supérieur de Promotion sociale en :

- décrivant les prestations pédagogiques qui jalonnent son parcours;
- les commentant, les illustrant, les analysant.

Quelques balises pour constituer le dossier professionnel

Le candidat se réfère à la description légale de sa fonction.

- Il pourra illustrer les différentes facettes de ses prestations par des exemples de réalisations concrètes. À cette fin, il dispose principalement de la définition des prestations figurant au décret "charges et emplois" du 25 juillet 1996 (cf. article 7 § 1^{er})

[...]

- Le candidat montre et analyse ce qu'il met ou a mis en œuvre dans sa pratique d'enseignement. Il s'agit par exemple :
 - de procédures qu'il a construites;
 - de méthodes ou d'outils pédagogiques qu'il a développés;
 - de recherches qu'il a effectuées;
 - de formations complémentaires dont il s'est doté;
 - d'informations spécifiques qu'il a acquises, etc.

Il est important que le dossier montre le rôle de l'enseignant(e) et celui de ses étudiants.

Pour l'analyse réflexive d'ordre pédagogique, le candidat peut se baser sur les 14 compétences définies dans le décret CAPAES (cf. article 3, décret du 17 juillet 2002 précité).

Remarque : si le candidat se base sur les compétences CAPAES, il ne doit pas illustrer l'ensemble de ces 14 compétences.

[...]

Cette production écrite personnelle peut être illustrée et étayée par une série d'éléments témoignant de cet exercice. Une liste non exhaustive de ceux-ci est mentionnée dans le décret CAPAES, à l'article 4 :

[...]

Quelle que soit la forme de dépôt choisie, le dossier professionnel doit, en principe, comporter :

- une introduction;
- l'analyse critique du parcours professionnel en Haute École ou dans l'Enseignement supérieur de Promotion sociale;
- l'analyse réflexive des modes de fonctionnement pédagogiques et didactiques de l'enseignant dans sa pratique régulière pour ce qui concerne l'enseignement supérieur exclusivement. Cette analyse, qui peut reposer sur deux ou trois compétences CAPAES, doit faire valoir les liens entre la théorie pédagogique adaptée à l'enseignement conféré et la réalité de terrain illustrée par de courts exemples concrets;
- une conclusion offrant, par exemple, des perspectives d'amélioration pour l'avenir;
- une table des matières paginée;
- une bibliographie, avant tout axée sur l'aspect psychopédagogique, clairement utilisée dans le corps du texte et référencée dans celui-ci;
- les annexes, facultatives, ne dépassant pas 10 pages.

Pour juger des compétences pédagogiques, la Commission ne se base que sur ce dossier.

[...] ».

En tant que le requérant critique les reproches formulés sur le fond de son dossier et de son complément, le premier motif contesté est libellé comme suit : « Le travail est titré de manière très générale : “Des mathématiques pour les futurs enseignants”. C'est-à-dire qu'il est non cadré, non situé, non contextualisé. De plus, il est non problématisé ». Cette justification permet de comprendre la portée du grief et le requérant qui soutient que ce titre permettrait de cadrer, situer et contextualiser son dossier, ne démontre pourtant pas que l'appréciation de la commission serait manifestement erronée. Comme le souligne la partie adverse, le contexte qui se dégage de ce titre se révèle très large et ne permet notamment pas de savoir, à sa seule lecture, sur quelle catégorie de futurs enseignants le dossier entend se focaliser (primaires, secondaire inférieur, secondaire supérieur, ...).

Le deuxième motif contesté tient au fait que : « L'introduction est également trop généraliste. Le contexte spécifique n'est pas donné. Le sujet, trop

vague, n'est pas posé, c'est-à-dire qu'il n'est pas situé dans un cadre propre. La structure du développement de l'introduction n'est pas basée sur la table des matières ». Contrairement à ce que soutient le requérant, cette motivation est adéquate. Elle est suffisamment étayée et peut ainsi être aisément comprise par son destinataire, en ce qu'elle détaille les trois points pour lesquels elle considère cette introduction comme « trop généraliste », à savoir un « contexte spécifique » qui « n'est pas donné », un sujet « trop vague [et non] posé », ce qu'elle précise aussitôt après, et une « structure du développement de l'introduction » qui ne reflète pas la table des matières. Le requérant ne démontre pas que cette appréciation serait inexacte en fait ou manifestement erronée. Seule la première compétence visée dans l'introduction, à savoir la compétence 5, mentionne qu'« une partie de [s]on travail consiste [...] à former de futurs instituteurs primaire en mathématiques » (p. 3 du dossier initial), sans qu'on ne puisse en déduire que l'ensemble du dossier portera sur cette catégorie d'enseignants en particulier. Quant au lien avec la table des matières, s'il est vrai que les quatre compétences qu'il mentionne en page 3 de son introduction sont reprises aux points 2.1. à 2.4. regroupés dans le chapitre 2 « Bilan réflexif » de son travail, il apparaît que ces éléments ne forment que la moitié de son introduction alors que sa première moitié est étrangère aux développements du chapitre 1^{er}, intitulé « Parcours professionnel » de sa table des matières.

Le requérant conteste ensuite les motifs énoncés comme suit :

- « De la page 4 à la page 9 du dossier initial, le parcours professionnel est décrit, mais, le parcours professionnel dans l'enseignement en Haute École, relevant pour le CAPAES, c'est-à-dire se centrant sur les activités pédagogiques au bénéfice des étudiants en Haute École, n'est pas décrit.

De la page 4 à la page 9 du dossier initial, on ne trouve aucune analyse du parcours professionnel en Haute École.

Dans le complément de dossier, on ne trouve toujours pas de description du parcours professionnel en Haute École.

Une analyse est annoncée, mais, les deux modèles d'analyse proposés par le candidat à la page 1 du complément de dossier ne sont pas correctement utilisés.

- Le candidat écrit : “Je le fais selon deux modèles assez proches”, or, le modèle d'Huberman est un modèle conditionnel, alors que le modèle de Katz est un modèle linéaire.

- Les tableaux présentés sur cette même page 1 ne sont pas référencés. Le candidat ne précise pas quel tableau représente quel modèle.

- Le modèle d'Huberman est donc erronément appliqué. Les branchements multiples du modèle ne sont pas respectés. Le candidat présente le modèle d'Huberman de manière quasi linéaire alors que celui-ci comporte des phases conditionnelles à plusieurs moments de la carrière.

- La colonne de gauche du tableau du modèle de Katz est intitulée “Année de la carrière” en lieu et place de “Phase de développement professionnel”.

Dans les pages 1 et 2 du complément de dossier, le propos est difficile à suivre au niveau des points 2.1, 2.2, 2.3 et 2.4. Il n'y a pas de parallélisme entre les modèles utilisés et la description faite par le candidat, en outre il y a une non-

adéquation entre le contenant et le contenu. Les éléments apportés ne sont ni concrets ni objectivables. Exemple :

- Point 2.2 : “Je m'éloigne complètement des habitudes de l'enseignement secondaire pour être pleinement dans l'enseignement supérieur”. Ce propos est flou. »

Le requérant ne démontre pas que cette motivation serait inadéquate ni que la partie adverse aurait commis une erreur manifeste d'appréciation en justifiant de la sorte sa décision. Dans sa critique, il omet d'abord de relever que c'est bien la description de son parcours professionnel « relevant pour le CAPAES, c'est-à-dire se centrant sur les activités pédagogiques au bénéfice des étudiants en Haute École » qui a été jugée insuffisante, l'acte attaqué soulignant en revanche que « de la page 4 à 9, le parcours professionnel est décrit de manière générale ». Il apparaît, en effet, que ni son dossier initial ni le complément de celui-ci ne contiennent une description précise des activités pédagogiques qu'il a effectuées de 2008 à 2016, à la Haute École Francisco Ferrer.

Par ailleurs et s'agissant de l'analyse de son parcours professionnel dans cette haute école, l'acte attaqué ne critique pas le fait que cette analyse serait trop faible mais qu'elle s'appuie sur une utilisation inadéquate des deux modèles dits respectivement « de Katz » et « de Huberman », dans les pages 1 et 2 du complément de dossier. Le requérant y expose que ces deux modèles seraient « assez proches » alors que, selon l'acte attaqué, « les branchements multiples du modèle [Huberman] ne sont pas respectés » et que ce modèle « est donc erronément appliqué », qu'en outre, le requérant le présente « de manière quasi linéaire alors que celui-ci comporte des phases conditionnelles à plusieurs moments de la carrière ». Partant, contrairement à ce que soutient le requérant, cette motivation est suffisante et adéquate et la commission n'avait pas, pour le surplus, à indiquer davantage en quoi les deux modèles en cause ne pourraient être proches, sauf à devoir donner les motifs de ses motifs, ce qui ne peut être admis. En outre, si le requérant soutient que son parcours est analysé « d'une double manière linéaire et conditionnelle », l'acte attaqué relève à ce sujet que, « dans les pages 1 et 2 du complément de dossier, le propos est difficile à suivre au niveau des points 2.1, 2.2, 2.3 et 2.4. Il n'y a pas de parallélisme entre les modèles utilisés et la description faite par le candidat, en outre il y a une non-adéquation entre le contenant et le contenu ». Le requérant ne démontre nullement que cette appréciation serait inexacte ni qu'elle serait entachée d'une erreur manifeste d'appréciation, les points 2.1 à 2.4 faisant, au contraire et majoritairement, référence au modèle de Katz plutôt qu'à celui de Huberman, qui n'est mentionné qu'une seule fois au point 2.4. C'est également à bon droit que l'acte attaqué indique que les deux tableaux figurant en page 1 du complément de dossier ne sont pas référencés, dès lors qu'ils ne sont effectivement accompagnés d'aucune indication permettant d'identifier à quel modèle ces tableaux doivent se

rattacher. Le requérant ne conteste, par ailleurs, pas l'erreur dénoncée dans l'acte, à propos de l'intitulé de la première colonne du premier tableau. Quant aux intitulés des subdivisions reprises sous les points 2.1. à 2.4., seul le terme du point 2.3. « Activisme » se retrouve expressément dans le premier tableau qui paraît se référer au modèle de Huberman, bien que son nom n'apparaisse que dans le point qui suit, ce qui est de nature à justifier la confusion et fonder la critique de l'acte attaqué. Enfin, il n'est ni inexact, ni manifestement erroné, de juger flou le propos du point 2.2. selon lequel « Je m'éloigne complètement des habitudes de l'enseignement secondaire pour être pleinement dans l'enseignement supérieur », le fait que la section 3 y soit, par après, consacrée n'apparaissant nullement à la lecture de cette phrase ni des sections 1 et 2 qui la précèdent.

Le requérant conteste, par après, le motif suivant :

« Dans le dossier initial, de la page 10 à la page 22, le candidat ne présente pas de dispositif d'apprentissage professionnalisant mais il fait un bilan de ses compétences selon quatre points. On ne trouve ni description, ni analyse de sa pratique professionnelle »

Or, à nouveau, il ne démontre pas que ce constat serait entaché d'irrégularité. Il se vérifie, à la lecture des pages 10 à 22 susvisées du dossier initial, que le requérant indique expressément faire un bilan de quatre compétences, en se fondant sur un exposé qui ne contient aucun exemple pédagogique ou méthodologique concret, ce qu'il ne conteste pas. La circulaire n° 5443 du 13 octobre 2015 précitée indique, à cet égard, que le candidat au CAPAES « fait la preuve d'une expérience et d'une véritable analyse critique d'ordre pédagogique dans son domaine d'expertise et démontre à travers des éléments concrets et objectivables une approche réflexive de sa pratique d'enseignement. Il doit montrer comment il remplit les différentes fonctions qui sont assignées à un enseignant de Haute École ou d'un établissement d'Enseignement supérieur de Promotion sociale en : - décrivant les prestations pédagogiques qui jalonnent son parcours; - les commentant, les illustrant, les analysant ». Néanmoins, comme le souligne l'acte attaqué, l'illustration que le requérant donne de la mise en œuvre des compétences reste vague et peut, dès lors, à juste titre, être perçue comme insuffisante au regard de telles exigences. Ses développements liés au complément de dossier sont examinés ci-après.

L'acte attaqué expose ainsi ce qui suit, à propos de la compétence 5 :

« Pour la compétence CAPAES 5, de la page 11 à la page 13 du dossier initial, le candidat ne met pas en évidence en quoi les contenus sont ancrés dans une réalité professionnelle des futurs enseignants. L'aspect professionnalisant est inexistant. En 2.1.1, les actions présentées ne le sont pas dans le cadre de la formation des

étudiants futurs enseignants. De plus, on ne voit pas les étudiants au travail. En 2.1.2, les objectifs visés ne sont pas précisés, il n'y a aucune compétence, aucune capacité et aucun acquis d'apprentissage attendu. On ne trouve aucun contexte d'exploitation des actions proposées dans la future réalité professionnelle des futurs enseignants. En 2.1.3, il n'y a aucune action concrète décrite mais uniquement des intentions ».

Le requérant conteste cette appréciation en faisant valoir qu'il a analysé le CEB et la manière de l'aborder, « ce qui est sans doute la partie la plus connue de l'enseignement primaire » et qui revient ainsi à ses yeux à développer un aspect professionnalisant. Or, ce faisant, le requérant cherche à opposer son appréciation à celle de la commission, sans démontrer qu'elle serait entachée d'une erreur manifeste d'appréciation ni que la motivation qui précède serait inadéquate. Il omet, en outre, les précisions qui portent spécifiquement sur les points 2.1.1. à 2.1.3. qu'il ne rencontre pas, en invoquant seulement le fait, et de manière générale, que sa présentation d'un travail d'un groupe d'enseignants formateurs de futurs enseignants a fait l'objet d'une publication, voire de présentations lors de congrès. Cet élément ne peut suffire à démontrer que le grief susmentionné serait manifestement erroné. Quant au complément du dossier du requérant, dont « la plus grande partie » serait consacrée à l'aspect professionnalisant, outre ce qui sera exposé spécifiquement à ce sujet ci-après, force est de constater que l'objectif du dispositif d'enseignement qui y est analysé est « clairement la compétence 10 » (p. 3) et qu'il « veu[t] bel et bien ici développer la compétence 10 » (p. 8), dût-il préciser que « cela se fait en lien avec la 5 : ancrer les contenus et les démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation ». Malgré cette apparente volonté de nuancer le propos, il en ressort que le « descriptif d'un dispositif d'enseignement » apparaît comme le développement des considérations émises, dans le dossier initial, en ce qui concerne cette compétence 10, alors que le grief en cause vise la compétence 5. Contrairement à ce que soutient le requérant, la commission ne devait donc pas déduire de ce complément de dossier qu'il était de nature à remédier aux lacunes du dossier initial, seul à pouvoir être pris en compte sur cette compétence.

L'acte attaqué précise, par ailleurs, au sujet de la compétence 10, que :

De la page 13 à la page 17 du dossier initial, la compétence CAPAES 10 n'est pas concrétisée dans l'approche de formateur en formation initiale des enseignants (FIE). Elle reste générale, autrement dit, applicable à tout professeur de mathématiques, or, il s'agit de voir, avec des éléments concrets et objectivables, la traduction de cette approche dans la pratique du candidat, formateur en FIE. Les trois types d'actions présentées par le candidat aux pages 14, 15 et 16 du dossier initial présentent des actions développées à titre de mathématicien mais pas à titre de didacticien des mathématiques dans une FIE. Le *cursus* des étudiants et le stade du *cursus*, le contexte, les ressources, les étudiants, les objectifs, les méthodes, l'évaluation, les contenus... ne sont pas précisés. Le propos est centré sur un discours relevant sur les mathématiques mais pas pour un dossier professionnel CAPAES ».

À nouveau, le requérant ne démontre pas que cette motivation serait inadéquate ni que la partie adverse aurait commis une erreur manifeste d'appréciation. Force est, en effet, de constater que son exposé de la compétence 10, dans le dossier initial, n'est pas étayé de manière concrète, d'un point de vue pédagogique et méthodologique, et qu'il ne détaille pas le processus d'apprentissage de la définition du triangle dans le cadre concret d'une ou plusieurs leçons données à de futurs enseignants. Le requérant soutient uniquement que l'acte attaqué lui reprocherait d'avoir une approche « trop mathématique », ce qu'il fait mine de ne pas comprendre, alors qu'il ne conteste pas les critiques plus spécifiques émises à ce titre, dont l'objet est, une fois encore, de souligner le manque d'approche professionnalisante, didactique ou de celle d'un « formateur en formation initiale des enseignants (FIE) », ce qui revient à dire la même chose, bien que ne déniait pas « l'importance de la matière » elle-même.

Concernant la critique selon laquelle « pour la compétence CAPAES 12, de la page 18 à la page 20 du dossier initial, le candidat présente des actions qui n'ont pas lieu en Haute École, cela n'apporte donc rien au dossier », force est d'abord de souligner que cette compétence a pour intitulé le fait d'« actualiser ses connaissances et ses pratiques », de sorte que, lorsque, dans sa requête, il renvoie à l'intitulé « Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir relatif à sa discipline et avec la recherche en éducation », il entretient une confusion avec la compétence 10, sur laquelle ne porte pas la critique susvisée. En outre, il ne peut contester que, dans ce même dossier, il explique qu'il actualise ses connaissances et pratiques en participant à des séminaires, colloques et en faisant des lectures. Il n'indique, cependant, pas de quelle manière ces différentes activités sont concrètement mises en œuvre dans le cadre de son enseignement en haute école et dans les méthodes d'apprentissage destinées aux futurs enseignants qu'il est appelé à former. Il ne démontre donc pas que la motivation serait inadéquate ni en quoi l'appréciation de la commission serait manifestement irrégulière quant à ce.

Le même constat s'impose à propos du grief selon lequel « la compétence CAPAES 14, de la page 20 à la page 22 du dossier initial, est développée dans son aspect institutionnel mais on ne voit pas les implications dans le volet pédagogique et didactique ». Dans son dossier initial, le requérant explique comment il s'implique dans son institution mais n'indique, à nouveau, pas de quelle manière ces différentes activités sont concrètement mises en œuvre dans le cadre de son enseignement en haute école et dans les méthodes d'apprentissage destinées aux futurs enseignants qu'il forme.

L'acte attaqué énonce, par après, ce qui suit au sujet du complément de dossier :

« Dans le complément de dossier, de la page 2 à la page 7, le candidat annonce un dispositif d'enseignement et non d'apprentissage professionnalisant, comme spécifié dans le décret dit "Paysage" (Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études). Une ébauche du contexte existe mais elle ne renseigne pas sur les ressources internes et externes du candidat. On ne trouve pas de localisation, pas d'outils à disposition...

Dans le point 3.1.2 de ce même complément, le dispositif dont parle le candidat n'a pas été présenté. On ne sait pas combien d'étudiants sont soumis à cette action ni à quelle fréquence ni quel quadrimestre, ni quelle place dans le *cursus*. En 3.1.4, le candidat annonce un objectif mais il confond les compétences des futurs enseignants avec les compétences CAPAES. De plus, pour le dispositif choisi, il n'est pas fait mention ni des compétences ni des capacités ni des acquis d'apprentissage attendus des futurs enseignants. Sous le point 3.2, on constate une centration sur la matière mais pas sur un réel dispositif pédagogique. De plus, le candidat confond dispositif et séquence d'apprentissage. Le candidat reproduit de manière sommaire la définition d'une théorie de Marcel Lebrun à propos d'un dispositif mais ne se l'approprie pas. Au point 3.2.5, il s'agit d'un discours sur la préhension de la matière en général et en particulier la définition du triangle plus que sur la manière de gérer les apprentissages et le sens des apprentissages. Au point 3.2.6, il y a une inadéquation entre le contenant et le contenu. Au point 3.2.10, le candidat montre que "l'objectif visé" (non-cité) n'est pas concrétisé par une évaluation. Il y a là une mise en évidence d'un non triple concordance pédagogique (cf. Tyler). En outre, la méthode d'évaluation n'est pas développée ».

Cette critique porte sur l'ensemble du point 3 « Descriptif d'un dispositif d'enseignement » du complément de dossier du requérant. Le point 3.2. indique expressément, à cet égard, que « ce dispositif n'a clairement pas pour but un apprentissage d'une matière [...]. Il consiste à analyser la manière d'analyser une matière [...] » (p. 3). Or, s'il a été relevé que ce point 3 concerne principalement la compétence 10 intitulée « Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir relatif à sa discipline et avec la recherche en éducation », il n'en demeure pas moins que, comme l'indique l'acte attaqué, elle doit s'inscrire dans une perspective professionnalisante et pédagogique, ce qui est manifestement jugé insuffisant par la commission, à l'instar de ce qu'elle a déjà indiqué à propos des pages 10 à 22 susvisées du dossier initial. La critique tenant à une « centration sur la matière mais pas sur un réel dispositif pédagogique » qui est formulée spécifiquement à propos du point 3.2. et que l'on retrouve également au point 3.2.5. (lequel déplore « un discours sur la préhension de la matière en général et en particulier la définition du triangle plus que sur la manière de gérer les apprentissages et le sens des apprentissages ») doit se comprendre de la même manière.

L'acte attaqué souligne aussi, à ce titre, qu'une ébauche de contexte existe mais qu'elle ne renseigne pas sur les ressources internes et externes, ni ne fait état des outils à disposition. Le requérant renvoie, à ce propos, au dossier initial en

posant la question de savoir si la commission a bien examiné les deux documents, mais il ne spécifie nullement où ces précisions se trouveraient reprises. En outre, il ne répond pas aux critiques de la partie adverse selon lesquelles il ne s'agit que d'une ébauche, sans précision quant au dispositif concrètement mis en place, au nombre d'étudiants soumis à cette action, ou à la fréquence envisagée. S'agissant de la localisation, le point 3.1.2. indique, certes, que le requérant se concentre sur la deuxième année de la section normale primaire, mais en précisant aussitôt qu'il « développe aussi ce dispositif en régendat mathématique », référence qui apparaît par ailleurs, notamment, aux points 3.2.5. (« propriétés des polygones vues en primaire et en secondaire ») et 3.2.6. (« Les simples mots “segment” ou “point” sont vus au cycle 3. Or, on parle du triangle dans le cycle 1 ») et qui peut ainsi prêter à confusion.

Concernant le point 3.1.4., la partie adverse reproche au requérant de confondre les compétences des futurs enseignants avec les compétences CAPAES et de ne pas avoir fait mention ni des compétences, ni des capacités, ni des acquis d'apprentissage attendus. Le requérant ne réfute, toutefois, pas avoir confondu ces notions mais expose avoir établi un lien entre elles. Or, lorsqu'il estime qu'il s'agit d'un avis sur la manière de présenter les choses plus que sur le fond, il oppose sa propre conception des choses à celle de la commission, ce qui ne peut suffire à démontrer l'existence d'une erreur manifeste d'appréciation. Le Conseil d'État n'a pas à trancher entre de telles approches.

Sur le point 3.2., si le requérant ne conteste pas réellement le reproche susvisé de s'être centré sur la matière plutôt que sur un dispositif pédagogique, de même que celui relatif à sa confusion entre dispositif et séquence d'apprentissage, il ne peut être suivi lorsqu'il soutient qu'il se serait bien approprié la définition de Marcel Lebrun, contrairement à ce qu'indique l'acte attaqué. Il admet, en effet, lui-même qu'elle le serait « partiellement dans le dossier » tandis que « le complément au dossier achève cette appropriation », en sorte qu'il ne démontre nullement que la commission aurait commis une erreur manifeste en formulant cette appréciation. Au surplus, il est permis de relever que, si cette définition du terme « dispositif » est énoncée comme suit au point 3.2. éponyme de son complément de dossier : « Nous entendons par dispositif un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but. Le but du dispositif pédagogique est de faire apprendre quelque chose à quelqu'un ou mieux (peut-on faire apprendre ?) de permettre à “quelqu'un” d'apprendre “quelque chose” » (p. 3), le requérant précise, pour rappel, dans la phrase qui précède, et de manière quelque peu contradictoire, que « ce dispositif n'a clairement pas pour but un apprentissage d'une matière : il concerne des concepts connus

parfois depuis la maternelle. Il consiste à analyser la manière d'analyser une matière ». Pour ce motif également, l'appréciation selon laquelle il ne s'est pas approprié cette définition ne peut donc pas être jugée comme étant manifestement déraisonnable.

Quant au point 3.2.5., si la commission déplore que le propos du requérant porte moins sur la « manière de gérer les apprentissages et le sens des apprentissages » que sur la « préhension d'une matière en général et en particulier la définition du triangle », le requérant ne soutient, ni *a fortiori* ne démontre, que cette motivation serait inadéquate. Il n'y donne en effet aucune indication d'ordre méthodologique et se contente, tout au plus, d'y justifier son « choix » de définition du triangle parmi celles prônées tantôt par les tenants des professeurs de mathématiques qui acceptent qu'un triangle soit « plat » tantôt par ceux qui le refusent.

Le constat de l'inadéquation entre le contenant et le contenu, relevé au point 3.2.6. intitulé « Justification du dispositif », est suffisamment explicite et permet au requérant de comprendre la nature du problème rencontré, celui-ci ne démontrant au demeurant pas qu'il serait manifestement erroné.

Enfin, le même constat vaut pour le grief formulé au sujet du point 3.2.10. selon lequel « le candidat montre que "l'objectif visé" (non-cité) n'est pas concrétisé par une évaluation. Il y a là une mise en évidence d'une non triple concordance pédagogique (cf. Tyler). En outre, la méthode d'évaluation n'est pas développée ». Le requérant est à même d'en saisir la portée, nonobstant le fait que ce grief renvoie à une référence non autrement citée que par le nom de l'auteur. Il ne conteste, au demeurant, pas la critique tenant à l'absence de développement de la méthode d'évaluation.

L'acte attaqué poursuit en indiquant que :

« De la page 7 à la page 10 du complément de dossier, le modèle de Lebrun pose de bonnes questions pour l'analyse du dispositif mais le candidat n'y répond pas. Aux points 4.1 et 4.2, on note une inadéquation entre le contenant et le contenu. Au point 4.5, on glisse de la définition vers la "matière-prof" et "matière-élève" mais le lecteur n'est pas éclairé sur le comment et le pourquoi de ce glissement. La conclusion au point 4.6 ne reprend pas les points 4.1 à 4.5, il ne s'agit donc pas d'une conclusion ».

Le requérant conteste cette appréciation, en faisant valoir que les différents points répondent aux questions. Il ne donne cependant aucune précision en ce sens et ne conteste, en particulier, pas l'inadéquation entre le contenant et le contenu, relevée ci-avant aux points 4.1. et 4.2. Il ne peut, pour le surplus, se

contenter d'opposer son point de vue à celui de l'autorité, s'il ne démontre pas que celle-ci commettrait une erreur manifeste d'appréciation. Il ajoute, au sujet du point 4.5, que tout est abordé dans les sections précédentes, en s'abstenant cependant de préciser ses éléments de réponse sous le point spécifique supposé y consacré, manquant ainsi de cohérence. Enfin, il ne répond pas à la critique relative au point 4.6. et à son absence de conclusion.

Si l'acte attaqué formule une dernière critique, non contestée par le requérant, au sujet du caractère « trop généraliste » et non centrée sur le dossier de la conclusion qui figure aux pages 23 et 24 du dossier initial, il énonce aussi en conclusions ce qui suit :

« Au vu des constats ci-dessus mentionnés, la Commission CAPAES statue que le candidat ne décrit pas et n'analyse pas son parcours professionnel au sein de la Haute École. Il ne présente pas une analyse critique d'ordre pédagogique dans son domaine d'expertise et ne démontre pas, à travers des éléments concrets et objectivables une approche réflexive de sa pratique d'enseignement.

Le travail présenté par le candidat ne rencontre pas les exigences requises par l'article 4 du décret du 17 juillet 2002 et par la circulaire 5443 ».

Il en résulte que seules les critiques sur le fond du dossier du requérant et de son complément ont manifestement été prises en compte pour juger du caractère inadéquat de son travail au regard des exigences susvisées. C'est, dès lors, à bon droit que la partie adverse invoque le caractère surabondant de celles portant sur la forme de ce travail, de sorte qu'il n'y a pas lieu de les examiner pour apprécier le bien-fondé du moyen.

Le second moyen n'est pas fondé.

IV. Indemnité de procédure

La partie adverse sollicite une indemnité de procédure de 700 euros. Il y a lieu de faire droit à sa demande.

**PAR CES MOTIFS,
LE CONSEIL D'ÉTAT DÉCIDE :**

Article 1^{er}.

La requête est rejetée.

Article 2.

La partie requérante supporte les dépens, à savoir le droit de rôle de 200 euros, la contribution de 20 euros et l'indemnité de procédure de 700 euros accordée à la partie adverse.

Ainsi prononcé à Bruxelles, en audience publique de la VIII^e chambre,
le 10 décembre 2021 par :

Raphaël Born,
Florence Van Hove,

conseiller d'État, président f.f.,
greffier.

Le Greffier,

Le Président,

Florence Van Hove

Raphaël Born