



HAL
open science

Note critique de "Comment changent les formations d'enseignants? Recherches et pratiques", de Julia Desjardins, Jacqueline Beckers, Pascal Guibert et Olivier Maulini
Géraldine Farges

► **To cite this version:**

Géraldine Farges. Note critique de "Comment changent les formations d'enseignants? Recherches et pratiques", de Julia Desjardins, Jacqueline Beckers, Pascal Guibert et Olivier Maulini. 2018, pp.242-244. halshs-02400870

HAL Id: halshs-02400870

<https://shs.hal.science/halshs-02400870v1>

Submitted on 5 May 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Julia Desjardins, Jacqueline Beckers, Pascal Guibert, Olivier Maulini (dir.), 2017
Comment changent les formations d'enseignants ? Recherches et pratiques Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. Perspectives en éducation et formation, 233 pages

Note critique de Géraldine Farges, IREDU, Université de Bourgogne Franche-Comté

Farges, G. (2018). « Comment changent les formations d'enseignants ? Recherches et pratiques », de Julia Desjardins, Jacqueline Beckers, Pascal Guibert et Olivier Maulini. *Éducation et sociétés*, 41, 242-244.
<https://doi.org/10.3917/es.041.0231>

Parce que “le contrôle démocratique de l'école passe forcément par un contrôle plus ou moins institué de la formation des professeurs” (20), ce livre collectif qui rassemble onze chapitres s'intéresse aux curricula de formation des enseignants et, plus particulièrement, à leurs changements qui peuvent évoluer de façon brute et ne sont pas toujours planifiés de longue date. L'ouvrage propose de prendre le temps de l'analyse et de comprendre “comment ces programmes évoluent et, surtout, ce qui les fait évoluer, ce qui contribue à leur transformation, consciemment ou non, de leur plein gré ou à leur corps défendant” (11). Ce sont ainsi “les forces motrices” et “les freins” qui seront identifiés, liés aux facteurs politiques, sociaux ou pédagogiques caractéristiques d'une époque donnée. Ainsi, s'il se centre sur le comment, l'ouvrage aborde aussi le pourquoi des changements (ou de l'absence de changement). La première partie met en relation l'exercice de la profession et la formation, l'un mettant l'autre sous pression. Le rôle des formateurs d'enseignants est tout d'abord pris en compte, dans l'environnement de la Suisse romande. Ceux-ci sont des médiateurs, des “régulateurs d'impatiences” (40). Accompagnant et soutenant les enseignants, ils endossent le prescrit tout en le remodelant en situation. S'il revient aux enseignants et aux formateurs de “tout le temps inventer”, ils manquent de temps pour cela et travaillent sous tension. C'est ensuite la formation des chefs d'établissement qui est mise en vis-à-vis de l'exercice de leur profession en Suisse francophone. Celui-ci, caractérisé par des agendas serrés, suppose le développement de compétences nouvelles, par exemple la résistance à la dispersion. Prendre le temps de la réflexion et de la formation en révélerait la maîtrise.

La deuxième partie s'intéresse aux tensions issues de la demande sociale et aux cadres législatifs dans trois situations distinctes. Les auteurs sont tous impliqués, à divers titres, dans la formation des enseignants et leur réforme actuelle. En Suisse romande, les discussions sur la durée de la formation et son contenu (plus de pratique ? plus de théorie ?) mettent sous pression le modèle de formation à l'œuvre dans le canton de Genève, plus long d'une année par rapport aux autres alors même que ses élèves obtiennent de moins bons résultats aux évaluations PISA. Ce modèle de formation dispenserait un savoir considéré par les acteurs politiques comme “inutile, démotivant, incapacitant, aliénant, imposé, hésitant, pédant, onéreux” (68). Selon les

auteurs, les débats portent en réalité moins sur le type de savoirs que sur le pouvoir d'en décider, conduisant à remettre en cause le modèle de la professionnalisation des enseignants. En Belgique francophone, la formation initiale des enseignants, malgré les tentatives impulsées par le pouvoir politique, n'a que peu évolué au cours des deux dernières décennies en raison de l'organisation de ce système éducatif en réseaux, du partage des responsabilités entre les ministères, ainsi que de l'absence de formation des formateurs. Au Québec, l'évaluation d'agrément des programmes de formation à l'enseignement se fait tous les six ans, visant à apprécier la conformité des programmes aux orientations ministérielles, quitte à ne pas s'intéresser aux changements dans les conditions d'exercice de la profession, notamment en lien avec les outils numériques. Ces trois chapitres se rejoignent autour d'un enjeu commun, celui du rapport de force concernant la définition des savoirs et du décalage possible entre les résultats des jeux de pouvoir et les attentes des citoyens en termes d'efficacité de l'action publique.

La troisième partie prend le parti de regarder cette fois le changement des formations d'enseignants "du dedans". Les chapitres identifient tous les "forces motrices" qui animent le changement et les "forces restrictives" qui le retiennent. Le premier chapitre présente une proposition d'innovation pédagogique, menée à l'Université de Montréal dans les neuf "bacs" en enseignement visant plus d'intégration dans les programmes et suggérant (à nouveau) le rôle moteur des formateurs. Le deuxième chapitre revient sur la conjoncture qui a conduit à promouvoir une formation pour les enseignants du secondaire supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles, montrant qu'une initiative initialement autogérée par des formateurs de différentes disciplines s'est progressivement généralisée et institutionnalisée. Toutefois, les forces motrices initiales peinent à s'inscrire dans la durée. Le troisième chapitre s'intéresse aux formateurs d'enseignants en France et à leur représentation de la formation. Une enquête menée dans six académies révèle une conception largement pragmatique de la formation, en lien avec les conditions d'exercice et les apports de la recherche, même si en fonction de leur statut (1^{er} ou 2^d degré surtout) les formateurs n'ont pas les mêmes représentations. Le quatrième chapitre revient sur le Québec et expose les résultats d'observation du comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (composé de membres issus des universités et des milieux de la pratique) : si un leadership stable et reconnu, une vision commune de l'enseignant à former et une culture de collaboration constituent une force, la concurrence entre les différentes activités des professeurs d'université, la précarité des statuts, les changements des référentiels et les concurrences entre "disciplinaires" et "pédagogues" en sont des freins. Au final, cette partie conduit à distinguer parmi les forces motrices les initiatives locales, le respect de la marge de manœuvre des acteurs et la non-imposition des réformes et, parmi les forces restrictives, les statuts historiques, les organisations, les réseaux existants, les segmentations nouvelles... qui peuvent aussi être vues comme des conceptions alternatives de la professionnalisation (par exemple, les enseignants du secondaire formateurs d'enseignants en France critiquent le suivisme ou l'adéquationnisme des réformes et défendent l'esprit critique).

La quatrième et dernière partie s'intéresse à l'évolution de la formation et pose la question du comment. Elle adresse plus clairement la question de l'efficacité des enseignants, de leurs effets sur les apprentissages des élèves et, par ricochet, de l'intérêt de la formation pour améliorer cette efficacité. Le premier chapitre présente les résultats d'un outil d'analyse de pratiques articulant recherche et formation. Développé au Burkina Faso, où la quantité et la qualité des enseignants sont problématiques, cet outil, dans un mouvement de bas en haut (bottom-up), vise un développement professionnel d'enseignants sur la base de leurs pratiques effectives, pour qu'ils en saisissent la logique, en comprennent les limites et en imaginent des alternatives plus efficaces. Le dernier chapitre propose de prendre du recul avec certains allants de soi des formations d'enseignants (les référentiels de compétences, l'alternance, l'universitarisation) et de souligner les multiples ressources individuelles et collectives que les enseignants mobilisent au travail pour faire face aux situations vécues, notamment les plus difficiles. Le dernier chapitre rejoint ainsi les premiers, en redonnant une place centrale aux conditions de travail et à l'autonomie que les acteurs mobilisent et dont ils ont besoin. Cette idée revient en conclusion : l'imposition des prescriptions, du changement, du haut vers le bas, est vouée à l'échec si elle ignore les acteurs, leurs représentations, leurs pratiques existantes.

Cet ouvrage collectif intéresse plusieurs publics : chercheurs, formateurs, enseignants, décideurs. Mêlant les points de vue, son contenu est dense : les chapitres sont courts, centrés autour de sujets pointus, écrits par des auteurs portant sur ceux-ci différents regards (de recherche, d'acteur de la formation ou des réformes), visent une montée en généralité (les changements des formations d'enseignants sont reliés à ceux d'autres métiers, dans une situation générale "d'accélération"), le tout décliné dans cinq régions. L'ouvrage traite d'un aspect crucial de l'évolution de la profession enseignante ("si les formations sont supposées anticiper et préparer des changements, elles changent elles aussi, et pas forcément de manière cohérente ou consensuelle vis-à-vis des objectifs annoncés", 198) et ses conclusions dessinent un paysage complexe et heurté.

Un des intérêts principaux du livre est de donner à connaître le principe, l'organisation et les changements des formations d'enseignants dans des situations très variables. L'ouvrage permet ainsi de prendre connaissance des débats récurrents sur ces contenus de formation, de l'inscription des savoirs enseignants dans des jeux de pouvoir qui partout les dépassent, de la force d'inertie liée à certains héritages du passé, de la faible attention accordée dans bien des contextes aux formateurs pourtant médiateurs des prescriptions et souvent moteurs de changements réels, là où la mise en œuvre ou la preuve d'efficacité des changements prescrits se fait attendre. Soulignons qu'il s'agit d'un autre point fort de l'ouvrage que d'insister sur le rôle des acteurs de la formation et de leurs initiatives individuelles ou "autogérées" dans le processus de changement. Celui-ci paraît moins brutal et plus appuyé sur les acteurs éducatifs en Belgique francophone et au Québec –où les systèmes éducatifs sont plus décentralisés– qu'en France ou dans le canton de Genève –où des décisions politiques peuvent changer les structures, les contenus et les durées de formation en

très peu de temps. L'accélération prend alors tout son sens. Ce concept proposé par Hartmund Rosa, que de plus amples développements en début d'ouvrage auraient permis de mieux saisir, traverse l'ouvrage. Néanmoins, pour ce qui concerne la formation des enseignants, la recherche d'efficacité et de changements rapides, souvent par l'absence de prise en compte –pour différentes raisons– des propositions des chercheurs et acteurs de terrain, se solde par une paradoxale permanence des structures et des difficultés rencontrées. Les auteurs révèlent des inquiétudes, des désapprobations et formulent des préconisations afin, par exemple, de contribuer “à une évolution positive de la formation” (179). Parce que le livre permet justement de comprendre à quel point les formations d'enseignants s'inscrivent dans des rapports sociaux de pouvoir, on le referme en se disant que la route qui conduit des apports de la recherche à leur mise en œuvre n'est définitivement pas tracée d'avance.