

Guide pour la formation réflexive des enseignants

Concevoir, conduire et développer des dispositifs professionnalisants

PÉDAGOGIES EN DÉVELOPPEMENT



Sous la direction de
Olivier Maulini,
Thierry Bouchetal,
Annie Malo
et Catherine Van Nieuwenhoven

Guide pour la formation réflexive des enseignants

Collection dirigée par
Jean-Marie De Ketele

Guide pour la formation réflexive des enseignants

**Concevoir, conduire et développer
des dispositifs professionnalisants**

PÉDAGOGIES EN DÉVELOPPEMENT

Coordonné par
Olivier Maulini, Thierry Bouchetal,
Annie Malo & Catherine
Van Nieuwenhoven

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : www.deboecksuperieur.com

© De Boeck Supérieur s.a., 2025
Rue du Bosquet, 7 – B-1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal:
Bibliothèque nationale, Paris : septembre 2025
Bibliothèque royale de Belgique, Bruxelles : 2025/13647/112

ISSN 0777-5245
ISBN 978-2-8073-7000-5

S O M M A I R E

INTRODUCTION	7
Par Olivier MAULINI, Thierry BOUCHETAL, Annie MALO & Catherine VAN NIEUWENHOVEN	

PREMIÈRE PARTIE CONCEVOIR LA FORMATION

CHAPITRE 1	
Ancrer la formation : entre travail réel et imaginaires du métier	23
Par Olivier MAULINI & Aline ANDREY	
CHAPITRE 2	
Orienter la formation : entre connaissances et compétences professionnelles	39
Par Mourad BACHA, Cecilia BORGES, Anne-Sophie ST-AUBIN & Delphine TREMBLAY-GAGNON	
CHAPITRE 3	
Alterner la formation : entre expériences pratiques et savoirs théoriques	57
Par Annie MALO	
CHAPITRE 4	
Didactiser la formation : entre guidage et dévolution	69
Par Charlotte DEJAEGHER, Olivier LEYH & Patricia SCHILLINGS	

DEUXIÈME PARTIE CONDUIRE LA FORMATION

CHAPITRE 5

Interagir en formation : entre instruction et participation 87

Par Françoise PASCHE GOSSIN

CHAPITRE 6

Accompagner en formation : entre soutien et autonomie. . . . 103

Par Catherine VAN NIEUWENHOVEN & Amandine HUET

CHAPITRE 7

Évaluer en formation : entre contrôle et (co-)régulation. . . . 119

Par Hélène CROCE-SPINELLI & Yann MERCIER BRUNEL

CHAPITRE 8

Hybrider la formation : entre présence et distance 135

Par Florian MEYER & Christelle LISON

TROISIÈME PARTIE DÉVELOPPER LA FORMATION

CHAPITRE 9

Recruter en formation : entre incitation et sélection. 155

Par Manuel PERRENOUD, Pascal DEMONET & Myriam RADHOUANE

CHAPITRE 10

**Étendre la formation : entre formation initiale
et apprentissage continu 167**

Par Virginie MÄRZ, Alice COLIGNON & Simon ENTHOVEN

CHAPITRE 11

**Ajuster la formation : entre nouvelles tâches
et carrières enseignantes 181**

Par Thierry BOUCHETAL

CHAPITRE 12

**Professionnaliser la formation : entre expertise
et formation des formateurs 195**

Par Guillaume SERRES, Laurent DASTUGUE & Aline RAVOUX

BIBLIOGRAPHIE 205

À PROPOS DES AUTEURS 233

INTRODUCTION

Réflexivité et enseignement : garder le cap en l'interrogeant ?

Olivier Maulini, Thierry Bouchetal,
Annie Malo & Catherine Van Nieuwenhoven
Universités de Genève, Lyon 2, Montréal & CLouvain

Quels enseignants former, et de quelle façon ? Ce guide est un peu le premier du genre, en langue française au moins. On trouvera certes un peu partout des « guides de l'enseignant », des « guides pratiques pour enseigner », « manuels pédagogiques » ou « manuels de survie à l'usage de l'enseignant » ; en anglais « *Teacher's Handbooks* », en allemand « *Tipps und Tricks für Lehrer* ». Mais notre projet est différent :

- D'abord, le lecteur visé ici ne sera pas un professionnel autodidacte et isolé, mais le collectif de formatrices et de formateurs dont le travail a justement pour rôle de conduire un apprentissage partagé du métier, et dont l'activité spécifique – celle d'« enseigner à enseigner » – a elle aussi besoin de pratiques et de savoirs rassembleurs car attestés.
- Ensuite – et les deux préalables sont liés – nous chercherons moins à donner des conseils fonctionnels, à prendre ou à laisser, qu'à informer les décisions à assumer au cas par cas dans une action professionnellement raisonnée, capable d'affronter des problèmes

singuliers. Croiser repères communs et action située est un parti pris que l'ouvrage va tenter de défendre, mais qu'il vaut mieux annoncer d'emblée.

Car cet *apriori* se lit dans le titre adopté : entre pensée unique et chacun pour soi, ce guide va pencher sans détour pour la réflexivité des pratiques (Perrenoud, 2001), l'intelligence au travail (Durand & Veyrunes, 2005), une profession enseignante lucidement engagée dans la complexité de son métier (Maulini, 2019). Ces idées ne sont pas neuves. Au rythme où vont les modes, elles pourraient même sembler datées. Mais pourquoi y renoncer puisque c'est un développement durable – le contraire d'un défilé de promesses miracles (Hameline, 2017) – qu'il est justement question d'installer ? Rien n'est acquis, tout peut s'interroger, mais c'est pour cela que ce bilan prospectif se veut une façon de confirmer le cap en s'efforçant (réflexivement...) de le situer. Former réflexivement à des pratiques réflexives : c'est tout le projet d'un abrégé aussi synthétique que possible et complet que nécessaire, à prendre avec soi pour cheminer.

1. UN BILAN POUR SE PROJETER

Rien de bien neuf, donc, dans la préférence pour une formation réflexive des enseignants. L'histoire récente la fait volontiers remonter à un « virage » ou un « tournant majeur » (Tardif, Borges & Malo, 2012) opéré il y a environ quarante ans. Le philosophe américain Donald Schön critiqua alors le rationalisme techniciste au nom d'un postulat à ses yeux plus réaliste de « réflexion dans l'action » (*reflection-in-action*). Ses deux ouvrages initiaux *The reflective practitioner : How professionals think in action* (1983) et *Educating the reflective practitioner* (1987) évoquaient de nombreuses tâches spécialisées difficiles à procéduraliser, parce que les situations à affronter et les problèmes à résoudre sont chaque fois d'une trop grande singularité et complexité. L'enseignement en relevait de l'avis même de Schön, ce qui fit le miel de la frange du métier soucieuse de gagner en compétence, autonomie, reconnaissance et/ou responsabilité. Depuis lors, revendiquer la réflexivité des pratiques et leur professionnalisation sont un peu les deux faces – descriptive et normative – d'une lecture pragmatiste de l'effet enseignant, attribuant un rôle clé à la qualité des pratiques, y inclus l'art de les gouverner (Perrenoud, 1996 ; Zwozdiak-Myers, 2018).

Nous pourrions d'ailleurs remonter plus loin dans le temps. Aux questions séculaires sur les liens entre pensée et action. La raison pratique des Lumières, la *phronesis* d'Aristote, et jusqu'à la conscience de soi d'*Homo sapiens sapiens* ont un peu toutes désigné la même alchimie : nos compétences adviennent au croisement de ce que nous cherchons à faire en

pratique et de la secondarisation de notre expérience par une forme ou une autre – postérieure ou préalable – de théorisation (Dewey, 1938 ; Bourdieu, 1994). Il est trivial mais peut-être utile de rappeler cette articulation. Car le temps nécessaire à un apprentissage patient, sérieux, sécurisé, à la fois hardi et réfléchi, peut avoir tendance à manquer, dans l'enseignement en particulier. À l'ère de l'accélération du monde (Rosa, 2012), de l'immédiateté instrumentale (Habermas, 1981) et du mépris de la vérité (Tiercelin, 2023), l'école publique doit composer entre les urgences qui lui sont assignées et son devoir de méthodiquement les questionner. L'adversité est puissante. La forme scolaire et son « loisir de l'étude » sont sous pression. L'enseignement ne peut résister qu'en redoublant de fidélité à sa double ambition d'éclairer et de servir la cité.

Tracée il y a près de trente ans par des spécialistes des quatre pays fondateurs du réseau francophone de Recherche en Éducation et Formation (REF), cette perspective a été explorée depuis par une succession d'ouvrages thématiques se demandant d'abord à quelles compétences former des « enseignants professionnels » (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996). Elle s'est ensuite attardée sur les composantes de ce projet : les formateurs d'enseignants (Altet, Paquay & Perrenoud, 2002), les sciences humaines et les dispositifs d'alternance (Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008), la tertiarisation des formations (Étienne, Altet, Lessard, Paquay & Perrenoud, 2009), leur cohérence et leur pluralisme (Desjardins, Altet, Étienne, Paquay & Perrenoud, 2012), la réflexivité empêchée (Altet, Desjardins, Étienne, Paquay & Perrenoud, 2013), les liens entre travail réel et travail prescrit (Paquay, Altet, Desjardins, Étienne & Perrenoud, 2014), la formation continue (Maulini, Desjardins, Étienne, Guibert & Paquay, 2015), les dynamiques de changement (Desjardins, Beckers, Guibert & Maulini, 2017), la valorisation des pratiques et leur questionnement (Guibert, Dejemeppe, Desjardins & Maulini, 2019), la formation buissonnière des enseignants (Maulini, Desjardins, Guibert & Van Nieuwenhoven, 2021), la place du terrain dans leurs apprentissages (Van Nieuwenhoven, Malo & Maulini, 2024). Revenir sur cette période pour élaborer une synthèse à l'usage des personnels et des institutions en charge de la formation initiale et continue du corps enseignant peut situer les innovations francophones dans le cadre élargi de l'évolution globale des métiers et des formations des professionnels de l'école. Il s'agit donc moins de faire l'archéologie des travaux passés que de se projeter dans l'avenir en dressant un état des savoirs actualisé. Notre intention est de nous ressaisir de ce matériau, de prendre le temps d'en dresser l'inventaire et de dessiner, sur cette base, un horizon vers lequel nous tourner. Car le chemin se fait en marchant, et en regardant d'où l'on vient lorsqu'on hésite où aller...

2. UN GUIDE SANS GRAND G

Commençons donc par la formation à l'enseignement telle qu'elle a débuté. Les chapitres de ce livre parleront moins d'histoire que du temps présent, mais c'est une raison de rappeler comment les questions d'aujourd'hui se sont (ou non) posées antérieurement. Car si nous vivons sous le régime de la complexité (Morin, 1990), si l'école, l'enseignement et sa formation peuvent plus ou moins goûter la montée de l'incertitude et de la problématicité (Fabre, 2022), subissent-ils ce qui leur arrive ou sont-ils parties prenantes de ce qu'ils ont en fait tendance à désirer ? Il fut certes un temps où l'autorité scolaire semblait répondre d'un ton sûr à toutes les questions. Dans sa lettre aux instituteurs français de 1833, le ministre Guizot de l'instruction publique affichait en tout cas peu de doute sur la voie à emprunter :

Les premiers de vos devoirs, monsieur, sont envers les enfants confiés à vos soins ; l'instituteur est appelé par le père de famille au partage de son autorité naturelle ; non seulement la vie et la santé des enfants sont remises à sa garde, mais l'éducation de leur cœur et de leur intelligence dépend de lui presque tout entière ; en ce qui concerne l'enseignement proprement dit, rien ne vous manquera de ce qui peut vous guider ; une École normale vous donnera des leçons et des exemples ; je veillerai à ce que le Manuel général répande partout la connaissance des méthodes sûres (p. 122).

Le Manuel (général) et l'École (normale) de l'époque débutaient par une majuscule, signifiant d'emblée leur domination. En émanaient des « méthodes sûres », des leçons et des exemples à « donner », pour instruire de « tout ce qui peut guider » un maître à soumettre ses élèves à sa « garde » et son « autorité ». Le ministre y « veillait » lui-même en surplomb. Cette verticale du pouvoir s'affirmait « naturelle » en rimant avec « paternelle » : elle se transférait d'homme à homme sans se demander – faute de deuxième sexe à parité – qui pourrait la contester. Autant dire que cet ordre patriarcal est aujourd'hui, sinon défait, au moins en crise de légitimité. Plus nos démocraties valorisent l'égalité, plus leurs normes ont tendance à se troubler parce qu'une méta-norme devient le droit de les discuter (Habermas, 2024). L'école, l'enseignement et sa formation sont touchés de plein fouet par ce paradoxe d'une montée globale de l'horizontalité (Darling-Hammond, 2010). Entre enfants et parents, élèves et maîtres, novices et formateurs, experts et directions, gouvernements et populations, chaque tutelle formelle est mise à l'épreuve de sa reconnaissance réelle (Honneth, 2000). Les statuts et les instructions ne suffisent plus à s'imposer. Seule la compétence donne de l'ascendant en situation, donc un gain de pouvoir sur-le-champ, produit au cœur même des interactions (Reboul, 1980). Que cette bascule provoque

de l'anxiété et le recours à des pouvoirs libertaires-autoritaires en réponse ne fait que nourrir la spirale de l'insécurité.

Rédiger aujourd'hui un guide de synthèse a donc quelque chose de risqué. Car de l'eau a coulé sous les ponts. Plus la forme scolaire s'est étendue, plus l'enseignement s'est mondialisé, plus ses professionnels ont potentiellement eu d'impact sur la vie et le destin des gens, plus leur autorité a pu paradoxalement décliner. Ce qui valait dans une région, une vallée, un quartier, une filière et jusqu'à une branche du programme est relativisé. Ce que doivent apprendre les élèves, à quel niveau et comment, nous inquiète d'autant plus que l'inflation des diplômes en érode la valeur sur le marché des mérites (Duru-Bellat, 2006). Ce que doivent étudier leurs enseignants – pour faire cours, mais aussi se faire comprendre de leurs élèves – redistribue les cartes entre savoirs *à* et savoirs *pour* enseigner (Hofstetter & Schneuwly, 2009). Le métier d'instruire perd en *aura* statutaire et doit gagner en compétences situées, dans un mouvement de vases communicants diversement apprécié, pouvant passer pour une adaptation de bon aloi ou au contraire un regrettable abandon. Tout laisse entrevoir un remous global, mais vécu comme une crise ou une opportunité selon les endroits (Buchanan, 2020).

Les formations pédagogiques ont longtemps été la prérogative des États nationaux. Mais l'extension de l'instruction publique, la circulation croissante des idées, le développement de la recherche et des enquêtes internationales ont fait peu à peu émerger des enjeux globaux. Entre le modèle du corps de fonctionnaires (discipliné) et celui de la profession libérale (inspirée) peut se cacher une pratique à la fois normée et réflexive de l'enseignement, formée *dans* et *par* des dispositifs d'alternance entre expérience du travail et savoirs savants. Ce modèle s'étend dans les démocraties libérales, mais il se décline aussi en de multiples versions. C'est l'intérêt d'étudier le travail et la formation des enseignants en comparant les contextes, même et surtout si une comparaison permanente peut les inciter à converger. Car les risques de « pensée unique » et d'« affaiblissement de la vérité » (Revault d'Allonnes, 2018) se répondent en réalité l'un l'autre dans l'espace contingent et tourmenté de la « société des égaux » (Rosanvallon, 2011), du « déclin des institutions » (Dubet, 2002), de la « problématisation des savoirs » (Fabre, 2011), et tout en bout de chaîne du « malaise » ou « désenchantement des enseignants » (Barrère, 2017 ; Garcia, 2023). Peut-on encore prescrire, dans ces conditions et en un seul ouvrage, une manière unique d'éduquer « sûrement, entièrement, naturellement » les éducateurs, avec autant d'aplomb que le ministre Guizot ? Sans doute non. C'est pour cela que la minuscule est ici de rigueur, et que ce guide sans grand G s'avoue certes orienté, mais en direction de pratiques gouvernées, ni par des ukases tout-puissants, ni par des consciences autarciques, mais par une quête collective – à la fois conflictuelle et partagée – de réflexivité. La cause affichée se veut donc

contestable : on la défend mieux en tentant d'en convaincre autrui qu'en décrétant qu'on saurait, du point de vue de Sirius, ce qui est bon pour lui (Latour, 2006).

3. UN PRAGMATISME ENTRE RUPTURE ET CONTINUITÉ

Notre point de départ est donc le vieux projet de former au mieux celles et ceux dont la tâche est de former eux-mêmes les nouvelles générations. Comme le disait Marx (1845) dans sa troisième thèse sur Feuerbach, si l'évolution humaine peut dépendre de l'évolution de son éducation, aucun principe naturel ne dirige le mouvement et « l'éducateur a lui-même besoin d'être éduqué ». On pourrait penser que Guizot était de cet avis, preuve en fut son souci de préparer d'une main ferme les instituteurs (puis institutrices) à leur travail. Mais c'est cet idéalisme – un imaginaire s'octroyant le rôle de tout gouverner – que Marx a précisément voulu dénoncer : comme un déni à la fois trop prétentieux et naïf des apprentissages humainement possibles, donnant à l'activité théorique le rôle abusif de juge de paix, déconsidérant et même ignorant sciemment « l'activité réelle, concrète, objective, pratique-critique » caractéristique des classes laborieuses et de leur rapport transitif au monde.

Rien de ce qui est pratique ne peut se modifier autrement que par la pratique : voilà qui s'oppose en effet au clivage scolastique (Panofsky, 1967), mais sur un mode en partie énigmatique. Car d'où vient un changement raisonné, sinon d'un but révisé, donc d'un allant-de-soi interrogé, *via* une prétention théorique venant le contester (« *Ce n'est pas vrai...* ») ? Décréter que tout est pratique serait un principe paradoxalement abstrait, étayé par le fait que la science et ses publications sont elles-mêmes des pratiques, mais escamotant l'irréductible écart (scolairement fondateur) entre le processus d'enquête (incarné, situé et tâtonnant) et les arbitrages qu'il produit (discutables ailleurs et à tous moments). En vérité, et jusqu'à preuve du contraire, pratique et théorie peuvent certes se disputer la primauté normative, mais dans une vivante contradiction tant les normes de l'une et de l'autre doivent se référer, pour s'imposer, à des normes morales dont aucun camp n'a la propriété. Matérialisme et idéalisme peuvent ainsi tous les deux manquer de pragmatisme : le premier en accablant les êtres humains sous des lois de l'histoire supposées ; le second en les coupant du réel pour mieux les manipuler. Deux périls symétriques, qu'on ne peut espérer prévenir qu'en articulant rupture et continuité : dans la vie humaine, dans l'éducation qui en renouvelle les formes, et dans les formations à ses métiers.

Ainsi le travail enseignant se débat-il toujours entre deux menaces de prolétarianisation : le modèle bureaucratique se fie à des règles et des

procédures établies d'en haut et/ou par une rationalité scientifiquement décrétée (Crozier, 1963) ; le paradigme managérial préfère des agents zélés et entreprenants, mais sous réserve de résultats extérieurement monitorés (Lessard & Meirieu, 2008). La recherche montre comment ces deux attentes peuvent former une tenaille technocratique, où l'efficacité des conduites compte autant que leur conformité (Hibou, 2012 ; Maulini, 2012). Obéir en s'auto-gouvernant peut devenir l'injonction paradoxale déroutant les normes et les hiérarchies héritées. Le risque grandit de se voir dépossédés du métier, empêchés de penser par soi-même et de débattre entre pairs, privés d'une autonomie véritable parce que délibérée (Enzelberger, 2001 ; Haber, 2009 ; Cifali & Périlleux, 2012 ; Barrère, 2017). C'est ici que la professionnalisation peut offrir un recours, en conjuguant liberté et responsabilité, pas comme deux valeurs abstraites à idéaliser, mais deux ingrédients à doser face aux dilemmes du travail ordinaire et des manières réalistes de s'y préparer.

4. UNE FORMATION ANCRÉE DANS LE TRAVAIL

Si le virage réflexif est daté historiquement, le remettre sans cesse sur le métier est la seule manière de le faire durer. Un enseignement et une formation des maîtres ainsi qualifiées postulent qu'une pratique est intelligente parce que tâtonnante, efficace parce que réaliste, perfectible parce que contrôlée, légitime parce que discutée. Ils refusent de choisir entre singularité et universalité. Ils se méfient de l'argument d'autorité, qu'il vienne du ministre, du terrain ou de la science, et plaident pour l'autonomie relative de la profession, une gouvernance distribuée, des formations en alternance, une clinique des situations de travail, un développement continu des gens de métier. Ces évolutions peuvent bien sûr se critiquer, mais *via* une critique elle-même critiquable, qui démontre qu'il n'y a pas de limite sacro-sainte à la quête de savoir (Bourdieu, 2001). Au contraire : l'« effort constant de réflexivité » serait le seul gage pratiquement crédible d'une *Realpolitik* de la raison ; « le seul moyen, *lui aussi scolastique*, de lutter contre les inclinations scolastiques » qui la détachent sinon de notre commune condition (Bourdieu, 1997, p. 79).

L'éducation a longtemps été commentée, spéculée, parfois idéalisée, depuis des cabinets ou des laboratoires plus ou moins isolés de ses aléas ordinaires. On se souvient que Rousseau voulait libérer Émile du local d'étude, mais en spéculant lui-même depuis son écritoire, sans s'embarasser d'expérimenter. Cela ne veut pas dire que s'éloigner des urgences de l'action n'aide pas à les appréhender plus méthodiquement, mais que c'est en mettant les imaginaires à l'épreuve de leurs réalisations qu'on garde empiriquement donc réellement le cap de la démocratisation, de « l'union des travailleurs » de la délibération (Bachelard, 1940). C'est en somme le projet de cet ouvrage : ne pas commencer par dire ce que

l'enseignement et sa formation devraient faire pour bien faire, mais observer, comprendre et interroger ce qu'ils font *de facto*, y compris en se demandant eux-mêmes (parce qu'ils le veulent bien ou y sont contraints) où et comment s'orienter en se déroulant. Cette approche n'implique pas de donner raison par principe aux pratiques, mais d'ancrer leur questionnement dans le respect (éthique) de leur intelligence et l'intelligence (scientifique) de leur logique.

Un tel projet n'est crédible qu'en s'enracinant dans les plis du travail et de l'*habitus* enseignant (Bourdieu, 1986 ; Perrenoud, 2001) : entre instruction publique et liberté pédagogique ; pluralisme des méthodes et règles partagées ; efficacité scolaire et protection des personnes ; quête de rationalité et de légitimité ; sens pratique et savoirs savants ; expériences vécues et débats d'idées ; travail réel et imaginaires du métier ; autonomie et reconnaissance professionnelle ; engagement et lucidité (Maulini, 2019). Ces tensions dessinent moins des antagonismes à subir que des épreuves à relever pour faire son chemin en évitant les bas-côtés. On ne trouvera donc pas, dans ces pages, de précepte majuscule inspiré du ministre Guizot. Si la verticalité a connu un âge d'or, le rêve d'y revenir en cédant aux sirènes d'un ordre évident ne fait que confondre démocratie et populisme, bien commun et sens commun, pouvoir du peuple *après* et *avant* délibération (Habermas, 2023). Nous ne choisirons donc pas non plus entre attachements à la tradition et urgences de l'adaptation, deux manières de couper court aux discussions : si la réflexivité vaut pour enseigner, elle vaut tout autant pour former une relève au plein sens du terme : riche de ce dont elle hérite et capable de le faire fructifier.

5. LE BUT ET LA ROUTE DE LA PROFESSIONNALISATION

Car la convergence des questions alimente paradoxalement, en éducation, la complexité des réponses. En démocratie et à l'ère de la globalisation, tous les systèmes scolaires prônent à peu près la professionnalisation de leur corps enseignant ; tous affichent des objectifs de haut niveau, éditent des référentiels de compétences, évoquent les savoirs à enseigner et *pour* enseigner, l'apprentissage par l'expérience et sa ressaisie conceptualisée, la recherche et l'intervention, les approches didactiques et pédagogiques ; tous valorisent ou disent valoriser le libre arbitre, l'autonomie et la responsabilité des élèves, le bien et la culture commune, la citoyenneté, l'égalité des genres, l'école inclusive, la pédagogie coopérative et différenciée, l'accompagnement ou l'évaluation formative ; tous militent pour l'articulation théorie-pratique, le travail d'équipe en établissement, le travail en réseaux (y compris numérisés), le perfectionnement et le

développement professionnel des enseignantes et enseignants, la formation de leurs formateurs et formatrices. Bref : tout se passe comme si les points de rencontre étaient de plus en plus convergents, mais par là même cruciaux et vivement débattus.

Comment insécurité locale et convergence globale font-elles donc pour cohabiter ? L'étude des politiques publiques montre en fait une corrélation entre, d'un côté la fragilisation des consensus substantiels (signifiant le vrai, le juste ou le beau), de l'autre la procéduralisation rampante des interactions (remplaçant les vieux liens de connivence par une légitimation permanente des interdépendances). C'est ainsi que l'enseignement et sa formation ont pu par exemple se fier dans le passé à des cours de méthode directifs et des stages d'immersion supposés les appliquer, et qu'ils tendent aujourd'hui à charger plutôt l'alternance (Malo, 2010), l'accompagnement des novices, l'analyse des pratiques ou même la clinique de l'activité de produire des apprentissages et sans les programmer (Bouchetal & Lantheaume, 2020 ; Van Nieuwenhoven, Colognesi & Beausaert, 2018), oui, mais sans les programmer. Plus le travail réel (au singulier) fait partout référence, et plus les savoirs formels (au pluriel) sont largement mobilisés, plus ce qui était jadis défini localement (et plus ou moins jalousement) est désormais transcendé par une double volonté : celle du corps enseignant de concevoir et contrôler son activité ; celle des sciences de l'éducation de librement l'étudier et l'interroger. Ancrage pratique et hauteur de vue théorique seraient finalement les deux avant-gardes d'un face-à-face assumé, qui met en crise les vieilles pétitions de principe lorsqu'elles semblent arbitraires, c'est-à-dire trop éloignées de l'état de l'art ou au contraire des savoirs consolidés. D'où ce paradoxe : les lieux communs font d'autant mieux consensus qu'ils sont stéréotypés, mais ils cristallisent les divisions en concentrant les débats sur autant d'enjeux clés.

Cette évolution peut plaire ou déplaire aux acteurs. Ils peuvent la trouver stimulante, épuisante, ou les deux en même temps. L'incertitude croissante peut affecter les croyances, les normes, les repères d'un monde éducatif qui a tendance à le déplorer, en particulier dans les contextes où le statut de l'école et du corps enseignant se trouve tiraillé entre disqualification et idéalisation du savoir abstrait (Dubet & Duru-Bellat, 2024). Des controverses naissent alors sur l'urgence – pour l'instruction publique et pour la formation des maîtres – de préparer l'avenir ou de protéger au contraire le patrimoine hérité. Mais en se globalisant à leur tour, ces controverses peuvent converger vers une procéduralisation du travail à double tranchant, qui peut rendre les apprentissages fonctionnels mais aussi les priver de leur sens, et qui ajoute ainsi au besoin de distinguer fausses alternatives et vraies perspectives, écume des jours et longue route (« prudente et ouverte ») de la professionnalisation (Lessard et Tardif, 2001). C'est l'équivoque insistante de la forme scolaire déconcertée : plus l'accès à la culture se globalise, plus l'intelligence s'artificialise, plus la perplexité pédagogique grandit. Éditer

un guide pour la formation (réflexive) à l'enseignement ne serait qu'une fragile tentative de concilier ces deux nécessités : tout mettre en question, pour mieux s'orienter.

6. QUATRE CONTEXTES, UNE VISÉE

Disons les choses autrement : le projet qui anime ce livre est de former un corps enseignant capable et soucieux de réaliser mais aussi de concevoir, évaluer et revendiquer son travail collectivement. Ceci exclut le profil de l'exécutant docile, commandé par des experts ou une intelligence virtuelle encore moins coûteuse et sensible aux critiques. Mais cela écarte autant la figure du parfait indépendant, agissant sans compte à rendre au nom des valeurs sacro-saintes de vocation, de charisme et d'inspiration. C'est entre les deux points de fuite d'un enseignement sous emprise ou sans prise que nous souhaitons chercher la voie médiane d'un développement réfléchi et durable de sa formation. Quoi de mieux, pour s'émanciper groupés, qu'un regain de réflexivité ?

Cette visée réunit les contributeurs et contributrices de cet ouvrage. On peut même dire, au risque de généraliser, qu'elle a inspiré près de trente années de rencontres et de débats entre spécialistes des hautes écoles en charge de la formation des enseignants dans les quatre pays partenaires : Belgique, France, Québec et Suisse. Les conjonctures changent, mais en confirmant aussi un mouvement de fond. Au moment où paraît ce guide :

- Une réforme belge a choisi de « revaloriser le métier » en consolidant et prolongeant d'un an la formation initiale de ses enseignants primaires, et en rapprochant les hautes écoles pédagogiques des universités par un principe de co-diplômation.
- En France, la recherche d'un « choc d'attractivité » pourrait déboucher sur un concours de recrutement anticipé, suivi d'un master davantage « professionnalisant », les alternances politiques pouvant précariser jusqu'à ce pronostic.
- Les pénuries d'enseignants québécois mettent sous pression les études prolongées, et incitent les autorités scolaires à leur ajouter sinon leur substituer des « formations plus courtes et mieux adaptées ».
- Les hautes écoles pédagogiques suisses sont appelées à faciliter et accélérer l'accès à des formations devenant ainsi « attractives », même si le peuple genevois vient de confirmer le principe de quatre années de formation universitaire pour les enseignants primaires du canton.

On voit les tensions toujours possibles entre des priorités (à court ou long terme) que les pouvoirs politiques peinent à arbitrer : valorisation et facilitation, consolidation et incitation, prolongement et réduction, stabilité et adaptation, séquençage et rapprochement. Comparer les contextes

peut donc aider chacun d'eux à se décentrer pour interroger ses choix, y compris et peut-être surtout lorsqu'ils semblent évidents ou naturels localement. Des exemples seront donnés au fil des chapitres, soit par comparaison systématique des quatre régions, soit par évocation de cas d'espèce inspirants.

7. PLAN DE L'OUVRAGE

Majuscule ou minuscule, un guide n'est ni une méthode à appliquer mécaniquement, ni une encyclopédie à consulter ponctuellement. C'est un ouvrage à emporter avec soi pour se repérer en cours de route, à lire comme un répertoire de propositions organisées et étayées par des savoirs explicitement formulés, qui peuvent donc situer et orienter la tâche envisagée : en l'occurrence celle de former le corps enseignant à un travail que rien n'oblige à choisir entre autonomie et cohérence, conception et réalisation, inventivité et efficacité. Voilà un peu le pari que l'écriture collective a voulu relever.

Trois parties de quatre chapitres chacune vont se succéder. À chaque fois, une introduction résumera les contributions. Nous aborderons ainsi tour à tour :

- En partie I, la *conception des formations* : leur ancrage entre travail réel et imaginaires du métier ; leur orientation par des référentiels de compétences ; leurs dispositifs d'alternance entre apports théoriques et expériences ; leur didactisation des apprentissages entre guidage et dévolution.
- En partie II, la *conduite des formations* : par des interactions entre instruction et participation ; par un accompagnement offrant soutien et autonomie aux étudiants ; par une évaluation des acquis croisant contrôle et régulation ; par l'hybridation des démarches entre formation en présence et à distance.
- En partie III, le *développement des formations* : leur relation avec les étapes d'admission aux études et de prise de fonction ; l'évolution des équilibres entre formation initiale et continue ; les ajustements aux nouvelles tâches et aux carrières enseignantes ; la formation et la professionnalisation des formateurs d'enseignants.

Concevoir, conduire et développer les formations se présentent ainsi comme trois schèmes d'action interdépendants, reliés entre eux dans un triangle systémique plutôt que par simple enchaînement. Dans la complexité tout se tient, mais la découper en éléments isolables est nécessaire pour la manipuler mentalement, la penser sans subir les événements, se guider en fin de compte réflexivement. Un tel *vade-mecum* pourrait certes servir dans tous les métiers : mais que dire de celui dont le travail est de former à discerner ?

PARTIE 1

Concevoir la formation

C oncevoir une formation précède plus ou moins sa réalisation. Des manières d'opérer peuvent certes relever de l'habitude, du réflexe ou de l'intuition, et se passer ainsi de préfiguration. Mais plus la réflexivité est visée chez le corps enseignant, plus penser ses études avant de les mettre en œuvre peut sembler cohérent. Quels professionnels viser, entre état de l'art et avenir à profiler ? Quels objectifs se donner, entre savoirs et compétences envisagés ? Comment alterner les expériences pratiques et leur mise à distance théorique ? Comment structurer les apprentissages, entre guidage imposé et progressives responsabilités ? C'est ce que cette première partie va examiner.

Il s'agira d'abord d'*ancrer la formation, entre travail réel et imaginaires du métier*. Tout apprentissage professionnel est un processus de transformation, en tension entre transmission et développement du métier. Celui des enseignants ne fait pas exception. Mais l'école et le savoir étant souvent idéalisés, une part de réalisme est cruciale pour contrebalancer et prévenir les deux risques successifs d'illusion et de désillusion. L'imagination est essentielle pour innover, mais elle doit être tempérée par un compromis opératoire entre le souhaitable et le faisable, deux imaginaires à articuler. Les enseignants en formation ressentant souvent un décalage entre spéculations théoriques et expériences pratiques, ils peuvent se plaindre tantôt d'un excès (utopiste) de rêve et d'abstraction, tantôt d'un abus (inutile) de poncifs et de conservatisme. Ce chapitre initial montre qu'on ne trouve d'équilibre qu'en conciliant réflexion et expérimentation. Une formation efficace ne devrait ni figer les pratiques existantes, ni imposer un idéal déconnecté de la réalité, mais aider à articuler ambitions pédagogiques et réalités professionnelles, en assumant la tension entre ce qui est et ce qui pourrait être, les deux faces de l'intelligence au travail. Les démarches, programmes et missions des formations à l'enseignement peuvent ainsi converger vers un rapport au métier refusant de choisir entre engagement et lucidité.

Il convient ensuite d'*orienter la formation, entre connaissances et compétences professionnelles*. La professionnalisation du personnel enseignant est directement liée à la définition de ses connaissances et compétences. Le deuxième chapitre examinera et comparera, sur base d'une analyse documentaire, les conceptions du savoir des référentiels de compétence des programmes de formation initiale du Québec, de la Belgique, de la Suisse et de la France. L'analyse révèle une convergence vers le modèle de la professionnalisation enseignante. Malgré les différences entre les juridictions, un consensus émerge sur l'importance du domaine de savoirs des sciences de l'éducation dans la formation initiale, interrogeant ainsi l'équilibre entre théorie et pratique. Elle révèle également des enjeux de pouvoir entre acteurs et actrices de la formation. Une volonté de « scientificisation » de la formation est aussi constatée, axée sur l'actualisation

des connaissances et la réflexion critique sur les pratiques. Discuter des objectifs clés permet de proposer des pistes d'amélioration pour la formation à l'enseignement.

Viser ces objectifs demande d'*alterner la formation, entre expériences pratiques et savoirs théoriques*. Procéder par aller-retour entre le monde des cours et celui des stages en formation des enseignants fait globalement consensus. Ces deux contextes sont nécessaires et complémentaires à une formation professionnelle qui prépare à l'exercice d'un travail spécifique. Il s'agit de former à des gestes et des routines constitués historiquement et qui s'apprennent dans l'action en contexte, mais aussi de développer un agir professionnel qui s'appuie sur une formation intellectuelle de haut niveau à propos des phénomènes et de leur transformation, de façon à pouvoir s'ajuster à l'évolution de tâches marquées par une incertitude croissante. Ces deux visées, tout aussi nécessaires, s'avèrent encore difficiles à concilier, la collaboration entre les partenaires des deux mondes étant souvent variable, tant en ce qui concerne la fine alternance des temps et des espaces que la solide articulation des expériences et des savoirs, de l'action et de la réflexion. Le troisième chapitre mettra de l'avant trois dimensions à prendre en compte dans les dispositifs pédagogiques de formation en alternance : l'expérience, l'analyse de l'expérience et les savoirs théoriques, dans une perspective de prise progressive de responsabilité.

Alterner n'a en effet de sens que si le va-et-vient se double du souci de structurer donc de *didactiser la formation, entre guidage et dévolution*. Lors de l'édition des *curriculums*, chaque institution de formation est confrontée au même dilemme : comment guider les futurs enseignants tout en leur permettant de devenir acteurs de leurs apprentissages et développement professionnel ? Deux logiques semblent s'opposer : une instruction forte, à travers des cours magistraux et des consignes explicites, et une dévolution, laissant la responsabilité et les moyens aux étudiants d'apprendre par eux-mêmes. La littérature scientifique indique que le degré de guidage nécessaire varie selon la nature et la fonction des contenus, et selon le type de *curriculum* prescrit et de contraintes légales en vigueur. Plus qu'une dialectique, le quatrième chapitre montrera que le processus de guidage gagnerait à être pensé comme une vraie cinétique, avec un va-et-vient constant entre instruction et dévolution incluant nécessairement des phases de désétayage.

Chapitre 1

Ancrer la formation : entre travail réel et imaginaires du métier

Olivier Maulini & Aline Andrey

Université de Genève

Toute formation est une tentative de transformation : un processus qui part d'une situation (donnée) pour en viser une autre (projetée). Dans l'enseignement comme ailleurs, former des professionnels compétents reviendrait donc à « induire des changements de comportements, de méthodes, de représentations, d'attitudes » (Fabre, 1994, p. 31) : un ensemble de traits conformes à la pratique de référence, cette pratique telle qu'elle est ou telle qu'on la voudrait.

Mais justement : de quelle cible parle-t-on ? L'analyse systémique a utilement distingué deux options : « un changement à l'intérieur d'un système qui doit rester le même, ou le changement de ce système [lui-même] » (*ibid.*). Une formation plutôt conservatrice peut ainsi se contenter de changer les novices pour qu'ils poursuivent, en le reproduisant, le travail de leurs aînés. Une variante plus volontariste peut monter son idéal d'un cran, et vouloir les changer pour qu'ils fassent, en se formant, évoluer leur métier en même temps (Capitanescu Benetti & Maulini, 2014).

En vérité, les deux choses ont toujours cohabité : former quelqu'un, c'est certes le changer en vue d'un travail donné, mais un donné incluant

des manières de changer. L'enjeu serait donc moins de choisir entre réalisme et idéalisme, travail réel et imaginaires du métier, que d'assumer au contraire cette tension, observer comment les formations l'appréhendent *de facto* et s'engager ainsi lucidement, entre pratiques à l'œuvre et perspectives d'évolution. Car si nous grandissons en quittant notre égocentrisme, c'est que l'intelligence est la faculté de distinguer nos désirs et les faits. Notre environnement résiste à nos pulsions en nous opposant peu à peu altérité, transactions, interlocution, processus de civilisation (Elias, 1973). C'est astreignant, mais c'est ce qui nous humanise au demeurant. De quoi ancrer la formation dans ce qui pourrait être l'urgence du présent : imaginer un monde différent mais en l'imaginant pleinement, moins comme un monde idéal à vivre que vivable réellement.

Mais n'allons pas trop vite. Ce premier chapitre doit montrer l'exemple, et procéder comme tous ceux qui vont suivre. Il va ainsi former une boucle entre trois questions successives mais interdépendantes :

1. celle de l'enjeu identifié (pourquoi *vouloir* associer transmission et développement du métier) ;
2. celle des connaissances disponibles (notre *savoir* des relations entre le travail souhaité et sa faisabilité) ;
3. celle des perspectives d'action (pour *pouvoir* combiner réel à l'œuvre et imaginaires embarqués).

On devine que l'objet de cette entrée en matière se cache aussi dans sa construction : à elle donc de pondérer l'état de l'art et ses préconisations.

1. VOULOIR : ASSOCIER TRANSMISSION ET DÉVELOPPEMENT DU MÉTIER

Tout métier est une pratique culturelle, qui se transmet et se développe simultanément. D'un côté, il perdure en se reproduisant. De l'autre, il évolue pour s'adapter ou augmenter son pouvoir d'action. Les formations professionnelles sont depuis longtemps en tension entre ces deux dimensions. La première est en somme une nécessité : sans effort de réplique, pas d'apprentissage, pas de passage de relais, donc pas d'avenir à l'horizon. La seconde est davantage une option : parfois conservatrices, parfois novatrices, les pratiques formatives peuvent varier dans leur cap mais aussi l'ampleur de leurs ambitions. Perrenoud (1994) conseille par exemple de « partir d'une image explicite et réaliste du métier » (p. 187), puis de « doser la part d'idéalisme » (p. 188) afin d'éviter les deux risques symétriques de l'immobilité et du rejet :

Toutes les clés pour former des enseignants réflexifs

La formation réflexive à l'enseignement est un apprentissage du métier ancré dans l'expérience du terrain autant que dans la recherche à son propos. Les défis à relever par l'école et ses professionnels exigent plus que jamais des savoirs collectivement consolidés. Les pratiques pédagogiques, quant à elles, ont besoin de s'affirmer et de se discuter pour revendiquer autonomie et fiabilité, reconnaissance et autorité. La professionnalisation de l'enseignement implique un « travail sur le travail » collectivement pratiqué et documenté.

Ce livre essentiel fait le bilan de cette conception médiane de la formation, en consacrant un chapitre à chacune de ses douze composantes-clés, notamment son ancrage dans le travail enseignant, son orientation par référentiels, la didactisation des apprentissages, l'accompagnement des praticiens, le recrutement des candidats, le développement des spécialisations et la formation des formateurs d'enseignants.

L'objectif des auteurs consiste à proposer à tous les formateurs un ouvrage de référence dans lequel puiser des savoirs et des suggestions pour professionnaliser la formation.

Olivier Maulini est Professeur à l'Université de Genève dans le domaine « Analyse du métier d'enseignant ». Il dirige le Laboratoire Innovation-Formation-Éducation (LIFE) et l'Institut universitaire de formation pour l'enseignement (IUFE).

Thierry Bouchetal est Maître de conférences en Sciences de l'éducation et de la formation au sein du Laboratoire ECP à l'Université Lyon 2. Ses recherches concernent le développement professionnel des enseignants tout au long de leur parcours, en situation de formation et de travail.

Annie Malo est Professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses recherches visent à comprendre la complexité et la singularité des situations d'interaction et d'apprentissage à l'école et en contexte de stage.

Catherine Van Nieuwenhoven est Professeure à l'Université catholique de Louvain. Elle assure la coordination de la réforme de la formation des enseignants et mène des recherches sur l'accompagnement des pratiques enseignantes.

DANS LA MÊME COLLECTION

deboeck
SUPÉRIEUR **B**

32,90€

ISBN 978-2-8073-7000-5

ISSN 0777-5245



9 782807 370005



www.deboecksuperieur.com