

Les institutions de formation à l'enseignement face au changement

Transformations des environnements
et leurs acteurs

**Sous la direction
d'Isabel Voirol-Rubido
et Jeanne Rey**



Réformes à répétition, bouleversements politiques, nouvelles attentes sociales : les institutions formatrices sont désormais sommées d'évoluer au même rythme que la société qu'elles préparent à comprendre. Mais comment penser la formation des enseignants dans un monde en perpétuelle mutation ?

Cet ouvrage collectif plonge au cœur de ces transformations. Il explore, à partir d'enquêtes historiques ou de terrain, d'analyses de dispositifs et de différents cadres théoriques, les transitions vécues dans les instituts de formation à l'enseignement et les structures d'accompagnement. Changement des curricula, recomposition des identités professionnelles, mutation des environnements de formation, nouveaux acteurs : chaque contribution éclaire une facette de cette dynamique complexe où l'innovation se mêle à la résistance, la contrainte à de nouvelles opportunités.

Il propose enfin une analyse critique révélant les tensions, les paradoxes, mais aussi les promesses d'une formation à l'enseignement en redéfinition. Un outil essentiel pour tous ceux – formateurs, décideurs, chercheurs, enseignants, formés – qui veulent comprendre comment se redessinent, aujourd'hui, les conditions mêmes d'apprentissage de l'enseignement.

Isabel Voirol-Rubido, économiste de l'éducation, chargée de cours à l'Université de Genève (FPSE-SSED) et professeure à la Haute école pédagogique du canton du Valais, a récemment publié, avec Siegfried Hanhart, *Peut-on faire l'économie de la formation professionnelle ? Étude sur la formation professionnelle en Suisse* (Academia, 2023).

Jeanne Rey, anthropologue et professeure titulaire en didactique dans le domaine de la formation à l'enseignement à l'Université de Fribourg, a coédité « Cosmopolitan enclaves. Spatial and cultural (under)privilege in education, expatriation and globalization » (*Critique of Anthropology*, vol. 41/4, 2021).

Elles sont toutes deux spécialistes des mutations institutionnelles en formation des enseignants.



**Les institutions
de formation
à l'enseignement
face au changement**

Les institutions de formation à l'enseignement face au changement

Transformations des environnements
et de leurs acteurs

**Sous la direction
d'Isabel Voirol-Rubido
et Jeanne Rey**



L'édition de cet ouvrage a reçu le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Direction générale: Lucas Giossi
Directions éditoriale et commerciale: Sylvain Collette et May Yang
Direction de la communication: Manon Reber
Responsable de production: Christophe Borlat
Éditorial: Antoine Derouin, Solenne Louis, Alice Micheau-Thiébaud et Jean Rime
Graphisme: Kim Nanette
Comptabilité: Daniela Castan

Première édition, 2026
Épistémé, Lausanne
Épistémé est une maison d'édition de la fondation
des Presses polytechniques et universitaires romandes
ISBN 978-2-88915-707-5, version imprimée
ISBN 978-2-8323-2336-6, version ebook (pdf), doi.org/10.55430/8059FEFCIVR

Imprimé en France



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

Sommaire

Introduction

Les formations à l'enseignement face au changement _____ 9

Isabel Voirol-Rubido, Jeanne Rey et Vincent Dupriez

1	Transformations des institutions de formation	12
2	Environnements de formation et acteurs	14
3	Reconversions professionnelles dans l'enseignement	18
	Références	21

Première partie

Transformation des institutions de formation

1 Faire la classe

Évolution des modèles pédagogiques dans les formations à l'enseignement _____ 25

Dzifanu Tay et Vincent Dupriez

	Introduction	25
1.1	Les qualités attendues d'un enseignant, ou l'évolution des modèles de professionnalité	27
1.2	Précisions méthodologiques	29
1.3	Résultats : la leçon d'essai, un héritage de longue durée	31
1.4	Discussion	40
	Références	46

2 La professionnalisation des formations à l'enseignement

Regard sociohistorique comparé des années 1960-1970 et 1995-2025 _____ 49

Louis LeVasseur, Nathalie Bélanger et Bernard Wentzel

	Introduction	49
2.1	La professionnalisation de l'enseignement face aux changements sociaux et aux changements institutionnels	52
2.2	Le cas du Québec	58
2.3	La professionnalisation de l'enseignement dans les pays occidentaux face aux politiques axées sur les résultats :	

	les années 1995-2025	70
2.4	La modernisation des structures sociales et culturelles et ses influences sur la profession enseignante	75
	Références	78
3	Former des enseignants en contexte de réforme: une question politique?	83
	Barbara Fouquet-Chauprade et Sonia Revaz	
	Introduction	83
3.1	Réformer l'école	85
3.2	Une enquête au long cours	92
3.3	Discussion et conclusion	102
	Références	104

Deuxième partie

**Les environnements de formation
et leurs acteurs**

4	Vers une dénationalisation de la formation?	
	Le cas du secteur de l'éducation internationale	109
	Jeanne Rey	
	Introduction	109
4.1	Des enseignants qui s'expatrient	110
4.2	Le baccalauréat international: un processus de dénationalisation de l'éducation	112
4.3	Méthode	115
4.4	Profil et parcours des enseignants des écoles internationales: un aperçu à partir du cas de la Suisse	116
4.5	Les plans d'étude du baccalauréat international dans le regard des enseignants	119
4.6	Formations à l'enseignement coordonnées par l'Organisation du baccalauréat international	122
4.7	Discussion conclusive	125
	Références	127
5	Entre prescriptions institutionnelles et enjeux de professionnalisation des enseignants	
	Des formateurs dans un monde d'incertitudes partagées	129
	Thérèse Perez-Roux	
5.1	Contexte	129

5.2	Cadre conceptuel	134
5.3	Repères méthodologiques	136
5.4	Résultats	138
5.5	Discussion conclusive	149
	Références	152

6 L'intention d'abandonner les études dans les programmes universitaires en enseignement au Québec _____ 155

Sawsen Lakhal, Joséphine Mukamurera et Manon Beaudoin

6.1	Problématique	155
6.2	Revue de littérature	158
6.3	Approche méthodologique	159
6.4	Résultats	161
6.5	Discussion	166
6.6	Conclusion	171
	Références	172
	Annexes	176

Troisième partie

La reconversion professionnelle dans l'enseignement

7 Le certificat d'aptitudes pédagogiques en Fédération Wallonie-Bruxelles

Professionnaliser des enseignants de seconde carrière en Belgique francophone par l'exploitation de leurs trajectoires multiples _____ 187

Gaëtan Botty et Sandrine Biémar

	Introduction	187
7.1	Le certificat d'aptitudes pédagogiques (CAP), une formation d'enseignants de seconde carrière	188
7.2	Professionnaliser des enseignants de seconde carrière au CAP : prendre en compte les trajectoires professionnelles multiples	189
7.3	Problématique	193
7.4	Méthodologie de recherche	194
7.5	Résultats	196
7.6	Discussion et perspectives	203
7.7	Limites de la recherche et conclusions	206
	Références	207

8	Professionnalisation des personnes en seconde carrière en France	
	Entre professionnalité attribuée et développement professionnel vécu	211
	Eric Maleyrot	
8.1	Contextualisation : l'intention de professionnalisation initiale à travers les textes officiels	212
8.2	Cadre théorique	215
8.3	Problématique	219
8.4	Méthodologie	220
8.5	Résultats	221
8.6	Discussion	229
8.7	Conclusion	233
	Références	234
9	La reconversion professionnelle dans l'enseignement secondaire: un défi à relever pour les institutions de formation	
	Étude du cas du Valais (Suisse)	237
	Isabel Voirol-Rubido et Julie Mudry Bourguinet	
	Introduction	237
9.1	La reconversion professionnelle: un cadrage conceptuel	238
9.2	La démarche méthodologique	242
9.3	Les résultats: la quête d'une formation efficace	247
9.4	Discussion et conclusion	255
	Références	258
	Ouvertures	
	Les formations à l'enseignement entre héritage et transformations	261
	Jeanne Rey, Isabel Voirol-Rubido et Vincent Dupriez	
	Références	265
	Présentation des auteurs et autrices	267
	Table des matières	273

Isabel Voirol-Rubido, Jeanne Rey
et Vincent Dupriez

Introduction

Les formations à l'enseignement face au changement

Le territoire scolaire a longtemps été défini de manière assez simple et claire : il couvrait la scolarité des enfants, des adolescents et, dans une certaine mesure, des jeunes adultes. Des voies au départ diversifiées de formation (générale, technique, professionnelle) ont été rapprochées pour constituer ce qu'il convient d'appeler des systèmes éducatifs. Et la forme scolaire (Vincent, 1994) s'est imposée comme la modalité par excellence de mise en relation du maître et de ses élèves, et de l'organisation du travail de socialisation et d'instruction.

Dans un tel environnement, la formation à l'enseignement est elle-même longtemps restée très stable. Les écoles normales étaient solidaires du développement des systèmes éducatifs ; les futurs enseignants y étaient préparés à agir dans le cadre de la forme scolaire. L'apprentissage reposait en priorité sur l'observation et le respect de formes canoniques d'enseignement (la leçon type). Cette forme de préparation au métier a bien entendu été bousculée, à des rythmes très variables toutefois (Whitty et Furlong, 2017), par les politiques de professionnalisation des enseignants (Gremion et Paor, 2021) et le passage, dans certains pays, à l'universitarisation des formations à l'enseignement.

Alors que le mouvement de professionnalisation constituait une réponse politique, parmi d'autres, aux évolutions de la société et des systèmes éducatifs, il convient d'acter, en parallèle, à la fois la stabilité

et la lente transformation de la forme scolaire inscrite dans des systèmes éducatifs nationaux, adossés à des projets de transmission de connaissances et à des curricula fondés sur le découpage du monde en disciplines scolaires. L'apprentissage doit désormais se faire tout au long de la vie (Delors, 1996), l'activité économique est qualifiée d'économie de la connaissance (Corniou, 2002; Foray, 2009) et les institutions éducatives sont invitées à préparer les jeunes à des métiers indéterminés et à la résolution de problèmes non encore identifiés. Les enjeux de développement durable, de biodiversité menacée, de migrations généralisées, de numérisation, de société inclusive... viennent également bousculer la sphère scolaire. En s'imposant à l'agenda de l'école, ces enjeux font apparaître les limites d'une éducation fondée sur la transmission de connaissances établies et éclatées sur des disciplines spécifiques. Les valeurs centrales de la modernité (le progrès, la science, la rationalité, les droits humains...) inscrites au cœur du projet scolaire sont elles-mêmes interrogées aujourd'hui et doivent cohabiter avec de nouvelles références telles que la diversité culturelle ou la pluralité axiologique. Ces différentes évolutions viennent bouleverser la manière de penser l'apprentissage, l'enseignement, le rapport aux autres, c'est-à-dire la conception même de l'école, la perception de son projet et de sa valeur.

L'éducation s'étend dans le temps (tout au long de la vie), mais aussi dans l'espace. Alors que la forme scolaire traditionnelle se développait dans un espace spécifique, séparé de tous les autres, les nouvelles finalités promues aujourd'hui invitent l'école à travailler sur son environnement et à traiter de problèmes issus de cet environnement, ce qui requiert de sortir de l'espace clos du territoire scolaire. Les modalités d'apprentissage sont également plus nombreuses et les notions de réseaux, de projets, d'inventions viennent cohabiter avec les notions plus classiques de cours, de leçons et d'exercices.

À cela s'ajoute le défi de contrer la pénurie d'enseignants observée dans certains contextes (Dupriez *et al.*, 2023). Éviter les abandons en améliorant la collaboration au projet de formation avec les formés, les institutions de formation et les employeurs, mais aussi élargir le bassin de recrutement des formés en attirant d'autres publics vers les métiers de l'enseignement pourrait contribuer à pallier cette pénurie et à améliorer l'efficacité économique des formations à l'enseignement (Gerard, 2001). Cela implique de connaître ces nouveaux publics et leurs besoins spécifiques, les stratégies mises en place par

les institutions de formation pour y répondre telles que, par exemple, une diversification de l'offre de formation, et les enjeux qu'elle induit.

Dans ce contexte de changements importants (Guibert, 2021) et d'expansion rapide de l'éducation (Vanden Broeck, 2021), les institutions de formation sont confrontées à des défis majeurs. L'objectif de cet ouvrage est de s'intéresser au processus de changement des formations à l'enseignement et à leur transformation. Il s'agit de comprendre comment ces institutions s'adaptent aux évolutions politiques, économiques et sociales tout en répondant aux besoins de leurs futurs diplômés. Quelle est leur marge de manœuvre ? Comment évoluent les modalités et les contenus de formation ? Qui sont les nouveaux acteurs de la formation à l'enseignement qui viennent concurrencer les universités et autres institutions d'enseignement supérieur (Mayer et Mills, 2021) et quels sont les défis posés par cette diversification des acteurs de la formation ?

Ces interrogations sont au cœur de cet ouvrage. Il est le fruit d'échanges fructueux entre chercheurs des sciences de l'éducation interpellés par la transformation rapide des institutions de formation à l'enseignement à l'échelle internationale. Il présente une double originalité, celle d'aborder des questions vives en matière de formation à l'enseignement, y compris du point de vue de l'institution de formation, et celle de combiner les expertises de divers champs disciplinaires des sciences de l'éducation (histoire, sociologie, pédagogie, anthropologie sociale, ou économie) pour cerner les problématiques soulevées, qui plus est, en s'appuyant sur des résultats de recherches empiriques menées dans différents contextes internationaux francophones, en particulier d'Europe occidentale et d'Amérique du Nord (France, Belgique, Suisse et Canada).

L'ouvrage s'articule en trois parties. La première partie s'intéresse aux transformations des institutions de formation à l'enseignement et à leurs contextes (politiques éducatives, réformes éducatives, professionnalisation, évolution des modèles pédagogiques de la formation) sous la forte pression d'une demande sociale, économique et politique exigeante. La deuxième partie porte sur l'impact de ces transformations sur les environnements de formation et les acteurs (formateurs, formés, environnements professionnels de travail, enjeux de la professionnalisation, réalité de l'activité professionnelle, expansion du secteur de l'éducation internationale). Enfin, la troisième partie resserre la focale sur la reconversion professionnelle dans l'enseignement qui

non seulement pose des défis organisationnels et d'ingénierie de formation aux institutions de formation, mais interroge aussi le processus de professionnalisation des formés et, de manière plus large, les choix politiques, économiques et sociaux de notre temps.

1 Transformations des institutions de formation

La première partie de cet ouvrage se penche sur les continuités et les transformations dans les institutions de formation, aux prises avec les évolutions historiques et contextes politiques changeants, à travers trois chapitres et leurs éclairages sociohistoriques.

Dans le premier chapitre, Dzifanu Tay et Vincent Dupriez abordent la question de l'évolution des modèles pédagogiques dans les formations à l'enseignement. Ces modèles ont pris une forme particulière à partir du XIX^e siècle et la massification de l'école primaire, véhiculée par les écoles normales qui ont essaimé en Europe. Les auteurs y exposent comment se dessinent des manières de faire la classe et des manières d'être enseignant par le biais de ces modèles pédagogiques, la formation visant une efficacité tant sur le plan du savoir-être (conduite morale et personnalité des maîtres) que sur celui du savoir-faire (instruction et travail pédagogique). Cherchant à appréhender le modèle pédagogique au cœur du modèle professionnel de l'enseignement, les auteurs concentrent leur analyse autour de la leçon d'essai et son commentaire évaluatif, dispositif central de la formation pédagogique. À partir d'un corpus de comptes rendus de leçons « d'essai » en histoire et mathématiques données par des « élèves-institutrices » d'une école normale en Belgique entre 1891 et 1970, ils analysent les scénarios didactiques, conceptions des contenus enseignés et relations avec les élèves, ainsi que les attitudes des élèves-institutrices dans une démarche itérative du type théorisation ancrée.

Ce chapitre démontre en premier lieu que la leçon d'essai représente bien un héritage historique de longue durée, avec des scénarios didactiques offrant une grande continuité à travers le temps, mais également des différences significatives avec l'époque contemporaine. Si la valeur morale et patriotique n'est désormais plus centrale dans l'enseignement de l'histoire, par exemple, et que le cadrage étroit des activités a laissé place à une plus grande autonomie de l'élève et de l'enseignant, d'autres conceptions pédagogiques (l'importance de mettre les élèves

en activité, les possibilités de manipulation par les élèves) semblent encore d'actualité dans la formation à l'enseignement.

Dans le chapitre 2, Louis LeVasseur, Nathalie Bélanger et Bernard Wentzel s'intéressent aux évolutions plus récentes qui, à partir des années 1950, ont contribué à définir puis à remettre en question la professionnalisation de la formation à l'enseignement. Dans une approche sociohistorique, les auteurs interrogent la place et l'évolution des modèles de professionnalisation de la formation au Québec, avant d'élargir leur analyse à d'autres provinces et pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). Comme cadre théorique, ils prennent appui sur la sociologie pragmatique de Boltanski et Thévenot, leur permettant d'appréhender les tensions et compromis dans l'histoire de la professionnalisation enseignante.

Les transformations en question s'inscrivent dans deux périodes aux caractéristiques distinctes, influençant les pratiques pédagogiques et les modèles de formation : modernisation de la société et démocratisation du système éducatif au Québec (années 1960 et 1970), puis transnationalisation par le biais de programmes dédiés (années 1995 à 2025). L'analyse procède ici du macro au méso : les transformations sociétales induisent les changements institutionnels. Ces évolutions politiques et sociales sont la fin des Trente Glorieuses et le déclin de l'État-providence dès les années 1970, puis la montée du néolibéralisme dans les années 1990. La première période conduit à l'abolition des écoles normales, qui mettaient l'accent sur le développement des qualités morales des enseignants, et la création de facultés universitaires consacrées aux sciences de l'éducation. Dans la seconde période étudiée émerge un clivage entre la pensée pédagogique du corps enseignant et le modèle managérial centré sur la gestion des résultats implanté par le ministère de l'Éducation. Or ce modèle de gestion et le courant de l'enseignement fondé sur les preuves qui l'accompagne tendent à nier la place centrale du jugement professionnel des enseignants et de ce fait, les fondements mêmes de la professionnalisation. En conclusion, les auteurs posent la question des valeurs qui devraient inspirer les sociétés contemporaines et la formation des enseignants afin de dépasser une vision strictement « performative » du social et de la culture.

Le chapitre 3, proposé par Barbara Fouquet-Chauprade et Sonia Revaz, aborde la relation complexe entre processus politiques et

formation des enseignants dans un contexte de réforme de l'enseignement. Dans leur analyse sociologique du développement d'une réforme du système scolaire secondaire conduite à partir d'une enquête au long cours, elles interrogent la place de la formation dans le contexte de cette réforme et son importance comme préalable au changement. En modifiant le contexte d'enseignement au degré secondaire 1 (élèves âgés de 12 à 15 ans) par la suppression des filières sélectives et hiérarchisées au profit de classes hétérogènes, le projet de réforme planifié dans le canton de Genève, en Suisse, engendrerait des modifications des pratiques pédagogiques des enseignants, amenés à prendre en charge une plus grande variété de profils au sein de la même classe. Cette nécessité a conduit les acteurs à soulever la question de la formation continue des enseignants afin de mieux répondre à cette diversité des élèves.

L'analyse des autrices montre comment la formation des enseignants devient alors un enjeu politique convoqué dans la lutte entre partisans et détracteurs de la réforme, aboutissant finalement au rejet de celle-ci quand intervient le verdict populaire lors de la votation dont elle a fait l'objet. La formation des enseignants n'apparaît toutefois pas comme un enjeu premier de la réforme. Elle transparaît, selon les circonstances, comme un argument pour modeler ou invalider une proposition politique : tout se passe comme si la formation constituait l'arrière-cour d'une lutte d'influence pour définir les contours du projet scolaire. Dans les positionnements des acteurs, la formation n'est pas investie pour elle-même, mais bien pour l'entrée spécifique qu'elle offre sur le terrain du débat politique autour de l'école : celle des compétences des enseignants, préalables à la mise en œuvre de la réforme.

2 Environnements de formation et acteurs

La deuxième partie de cet ouvrage comprend trois chapitres ayant pour point commun de s'intéresser aux caractéristiques et évolutions des environnements de formation à l'enseignement et des acteurs qui y agissent.

L'actuel développement des écoles internationales induit l'émergence de nouveaux secteurs non gouvernementaux dans la formation à l'enseignement qui évoluent dans un marché privé de l'enseignement supérieur. Dans ce contexte international, Jeanne Rey interroge au chapitre 4 l'allant de soi de l'ancrage national de l'éducation. Elle cherche à comprendre dans quelle mesure la formation à l'enseignement dans

le secteur de l'éducation internationale s'inscrit ou non dans un processus de dénationalisation au sens de Sassen (2007) et examine les conséquences de la tendance observée.

À la faveur d'un travail de terrain ethnographique minutieux, multiséculaire, mené sur plusieurs années, comprenant des observations en classe, la participation à des événements scolaires, la présence à des salons de l'emploi dans l'enseignement, des entretiens avec des enseignants d'écoles internationales de divers horizons, ainsi qu'avec d'autres experts du domaine (notamment des directeurs d'école, des propriétaires d'école, des consultants et des recruteurs d'enseignants), l'autrice dresse une typologie des parcours professionnels des enseignants au moment de l'entrée dans le secteur de l'éducation internationale, décrit les spécificités du baccalauréat international du point de vue des enseignants ainsi que les caractéristiques de la formation à l'enseignement propres à ce secteur.

Son enquête la conduit à observer un processus de « dénationalisation partielle » de l'éducation à l'œuvre dans les écoles internationales prenant appui sur un cadre de référence national dans la mesure où les enseignants de ces formations restent majoritairement formés dans les systèmes nationaux d'origine.

Au chapitre 5, Thérèse Perez-Roux analyse ensuite les impacts des changements politiques, économiques et sociaux sur le métier de formateur d'enseignants en France, avec pour arrière-fond la réforme de 2021 ayant eu pour effet de déplacer le concours de recrutement des enseignants de la première à la deuxième année de master, ce qui confronte ces futurs enseignants à des logiques difficiles à concilier et contraint les formateurs à faire des choix non sans conséquences sur la qualité de la formation à l'enseignement proposée.

L'autrice analyse les postures et perspectives de formateurs d'enseignants pris en tenaille entre contraintes institutionnelles et conditions de formation dans le contexte français. En France, à la suite d'une loi décrétée en 2019, la formation initiale se déroule dans le cadre d'un master universitaire à visée professionnalisante, ce qui a pour conséquence de réduire la marge de manœuvre des instituts de formation, notamment en matière d'adaptation au contexte, aux ressources (humaines, territoriales, logistiques) et aux contraintes locales. Cette homogénéisation s'accompagne de la volonté de renforcer l'ouverture à l'international, d'articuler formation initiale et continue, ainsi que d'accroître le nombre de formateurs enseignant à temps partiel dans

les écoles. En réponse aux demandes des bénéficiaires de la formation, jugeant cette dernière trop théorique, l'accent est également placé sur la transférabilité et la dimension opérationnelle de la formation.

Dans ce contexte de réforme de la formation, ce chapitre étudie le rapport aux prescriptions des formateurs d'enseignants, dans un système scolaire et social en forte évolution, ainsi que le sens donné par les formateurs à leur travail dont l'environnement institutionnel est tiraillé entre universitarisation et professionnalisation. Sur la base d'une méthode mixte, combinant enquête quantitative et entretiens qualitatifs auprès de formateurs, l'analyse s'intéresse aux représentations et valeurs sous-tendant l'activité de formation, aux leviers et aux obstacles identifiés dans leur travail en vue de la professionnalisation des étudiants, ainsi qu'à leur positionnement vis-à-vis de la réforme et de ses effets.

Les résultats mettent en évidence un sentiment de «travail empêché» chez certains formateurs d'enseignants, tiraillés entre des injonctions contradictoires. Les formateurs doivent ainsi jongler entre plusieurs logiques générant des «espaces-temps décalés», face auxquelles ils se positionnent et tentent de préserver leur pouvoir d'agir, en lien avec leurs valeurs et conceptions de l'accompagnement des enseignants. Au-delà, l'autrice se questionne sur la possible déprofessionnalisation, voire désuniversitarisation, qui serait paradoxalement à l'œuvre dans cette réforme.

Finalement, Sawsen Lakhal, Joséphine Mukamurera et Manon Beaudoin s'intéressent à la pénurie d'enseignants que connaissent certaines régions et certains contextes en déplaçant le curseur sur le contexte canadien. Ces autrices analysent, au chapitre 6, un modèle de prédiction du risque d'abandon des études pour devenir enseignant peu mobilisé à ce jour dans le contexte de la formation à l'enseignement.

Au Québec comme ailleurs, une partie du problème de pénurie des enseignants s'explique par un taux d'abandon élevé dans les programmes de formation à l'enseignement. L'enjeu est donc de comprendre les mécanismes en œuvre conduisant certains étudiants à abandonner leur projet de formation en cours de route afin de mettre en place des dispositifs de soutien appropriés au sein des programmes de formation à l'enseignement susceptibles de prévenir et limiter ces abandons.

En s'appuyant sur une enquête quantitative à grande échelle auprès d'environ 3000 étudiants inscrits dans des programmes de formation à l'enseignement dans une douzaine d'universités du Québec, ce chapitre examine un possible effet sur l'intention d'abandonner ses études, d'une série de déterminants relatifs aux caractéristiques personnelles, aux objectifs professionnels et au choix de la profession enseignante, à l'expérience et à l'intégration académiques et sociales, et à l'expérience et à l'intégration professionnelles ainsi qu'à d'éventuelles différences entre ceux qui ont déjà pensé abandonner leurs études et ceux qui n'y ont pas songé.

En s'intéressant aux motifs du choix de devenir enseignant, aux difficultés vécues durant les études, aux ressources mises à la disposition des formés et à l'anticipation de leur future insertion professionnelle, l'étude révèle que, du point de vue des caractéristiques personnelles, il n'existe pas de profil type de formés ayant l'intention d'abandonner la formation à l'enseignement. Par ailleurs, et contre toute attente au vu d'une littérature scientifique fournie dans ce domaine, les formés de deuxième carrière, concernés par cette enquête, songent moins à quitter la formation à l'enseignement que ceux en formation initiale. Cependant, certaines situations, telles que les responsabilités parentales auxquelles sont davantage confrontés les formés en reconversion professionnelle dans l'enseignement, influencent l'intention de persévérer dans la formation. L'étude montre également : 1) que l'intention de persister faiblit, que le formé soit engagé en formation initiale ou dans un projet de reconversion professionnelle, lorsqu'il ne s'agit pas d'un premier choix de formation ; 2) que l'attractivité de la profession est malmenée en matière de perspectives d'insertion professionnelle, d'évolution de carrière, de conditions de travail ; 3) qu'apparaissent des difficultés liées au parcours de formation telles qu'un manque de ressources disponibles, d'accompagnement, de prise en compte des parcours antérieurs, d'exigences des programmes difficiles à atteindre pour certains, ou de relations interpersonnelles compliquées avec les différents acteurs de la formation.

En proposant un maillage minutieux des situations de formation auxquelles sont confrontés les formés à l'enseignement au Québec et leur intention de persévérer dans la formation, cette étude contribue à identifier des pistes d'amélioration de l'offre de formation à l'enseignement afin d'éviter toute déperdition de talents et les coûts qu'elle

engendre. Parmi ces talents figurent en nombre croissant les personnes en reconversion professionnelle dans l'enseignement. La dernière partie de cet ouvrage leur est consacrée.

3 Reconversions professionnelles dans l'enseignement

Cette section regroupe trois chapitres qui montrent comment les institutions de formation à l'enseignement de Belgique francophone, de France et de Suisse répondent aux besoins de ces publics en reconversion professionnelle, ou, selon la formule consacrée, engagés dans l'enseignement en seconde carrière, et les effets produits sur leur processus de professionnalisation.

Au chapitre 7, Gaëtan Botty et Sandrine Biémar s'intéressent au processus de professionnalisation des personnes en reconversion professionnelle dans le métier de formateur engagées dans le certificat d'aptitudes pédagogiques (CAP) proposé en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique dans le cadre de l'enseignement de promotion sociale, filière du système éducatif dont l'objectif est d'offrir une deuxième chance aux adultes n'ayant pu bénéficier pleinement, au préalable, du système éducatif traditionnel. Cette formation pédagogique courte, de niveau tertiaire, permet au bénéficiaire d'enseigner une discipline correspondant à son métier d'origine. Le formé est donc engagé dans un double processus de professionnalisation, celui lié à son expertise métier et celui d'enseignant. Ce chapitre interroge ce double processus de professionnalisation en s'attachant au point de vue des formés et à la manière dont cette double identité d'expert métier et d'enseignant est prise en compte par le dispositif de formation.

En s'appuyant sur un recueil de données biographiques concernant les trajectoires et transitions professionnelles des personnes inscrites dans ce programme, les auteurs identifient les éléments issus des trajectoires professionnelles antérieures ainsi que des zones d'expériences proposées durant la formation à l'enseignement et perçus comme déterminants par les sujets dans leur construction identitaire professionnelle d'enseignants. Ces éléments démontrent ainsi l'importance de la prise en compte des identités professionnelles antérieures pour une professionnalisation enseignante. Ils plaident en faveur d'une formation à l'enseignement pour les enseignants en reconversion professionnelle qualifiée d'« initiale continue » signifiant l'importance pour

ces publics de développer des compétences dans un domaine nouveau pour eux (l'enseignement) en s'appuyant sur un socle de compétences déjà détenus (capitaux antérieurs), à valoriser à la façon d'une formation continue.

Au chapitre 8, Eric Maleyrot propose une analyse fine des effets différenciés sur le processus de professionnalisation des formés en reconversion professionnelle en France suivant les deux filières de formation possibles proposées à ces publics dans le cadre de la réforme de 2021 de la formation initiale des enseignants en France : celle du cursus MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) auquel accèdent les personnes déjà détentrices d'un master, et celle du DIU (diplôme interuniversitaire) proposé aux non-détenteurs d'un master universitaire désireux de se former à l'enseignement.

En se fondant sur la perception des formés à travers un dispositif méthodologique mobilisant une enquête quantitative à envergure nationale auprès de formés engagés dans le MEEF et une analyse de contenu d'entretiens semi-directifs avec des stagiaires en DIU, l'auteur, d'une part, interroge la manière dont ces deux filières de formation prennent en compte les parcours académiques et professionnels antérieurs des formés en seconde carrière et s'adaptent à leurs besoins, et, d'autre part, il s'intéresse à la façon dont est vécu le processus de professionnalisation de ces formés selon le cursus suivi.

Il constate tout d'abord que la mise en place de ces deux filières indépendantes de formation à l'enseignement engendre une différenciation structurale de la formation dédiée aux personnes en reconversion professionnelle dans l'enseignement aboutissant à deux parcours de professionnalisation distincts. Les attentes des formés de ces filières diffèrent également. Est observée une attente forte d'une pratique de classe de la part des formés engagés dans la filière MEEF, friands notamment de stages, d'échanges avec les professionnels de terrain et d'analyse des pratiques professionnelles à partir d'un problème rencontré en classe. Les formés engagés dans le DIU sont davantage en recherche d'opérationnalité, expriment un besoin d'outils concrets pour agir efficacement face aux situations d'enseignement et déplorent un manque de prise en compte de leurs expériences antérieures, qu'elles soient de formation ou professionnelles issues d'un autre métier.

Eric Maleyrot conclut à une forme d'érosion de la dimension universitaire de la formation à l'enseignement, bien que voulue par le législateur, au profit d'une forme de professionnalisation par la

pratique et le terrain scolaire et se demande si ce glissement découlerait d'une rationalité économique recherchée dans un contexte de pénurie d'enseignants.

Dans le dernier chapitre de cet ouvrage, Isabel Voirol-Rubido et Julie Mudry Bourguinet centrent leur attention sur l'efficacité pédagogique de la formation à l'enseignement secondaire proposée par la Haute école pédagogique (HEP) du canton du Valais aux personnes souhaitant se reconvertir dans cette voie en Suisse. Partant des constats que le phénomène de reconversion professionnelle est en augmentation d'une part, et que les institutions de formation n'ont que faiblement pris en compte cette réalité dans la configuration des parcours de formation d'autre part, le chapitre décrypte les attentes vis-à-vis de la formation des diplômés en enseignement du secondaire qui ont opté pour cette profession dans le cadre d'une réorientation professionnelle.

À la suite de Kaddouri (2019), les autrices soulignent une « tension identitaire » émergeant dans l'écart entre la valeur que s'attribue une personne en reconversion professionnelle et celle qui lui est attribuée par l'institution de formation : l'image renvoyée par l'institution tendrait ainsi à invisibiliser les compétences et le parcours antérieur des personnes en reconversion professionnelle. Mais dans un contexte de formation initialement conçue pour un étudiant au parcours linéaire, prendre en compte les compétences déjà développées et l'expérience antérieure impliquerait de revoir l'ingénierie de formation proposée en adoptant l'un des modèles dont les autrices définissent les contours : flexibilisation, personnalisation ou individualisation.

L'enjeu est donc d'adapter la formation aux besoins de personnes disposant déjà d'une autre formation initiale et d'une autre identité professionnelle. Pour soulever ces questions, les autrices mobilisent une méthode de récolte des données comprenant un questionnaire auprès de diplômés en reconversion professionnelle ainsi qu'un entretien en *focus group* visant à apporter un éclairage sur les perceptions des atouts et des faiblesses de la formation à l'enseignement secondaire.

Leur analyse montre que si les diplômés se considèrent satisfaits de leur reconversion professionnelle, plus de la moitié d'entre eux estiment que cette reconversion a engendré des difficultés dans leur parcours. Plus que leurs collègues choisissant l'enseignement comme première carrière, les diplômés en reconversion sont soucieux de

l'efficacité de la formation et sont amenés à jongler entre plusieurs contraintes professionnelles, familiales et financières. Ces contraintes les amènent à souhaiter un modèle de formation individualisé, permettant notamment de valoriser les compétences acquises antérieurement. Mais ce modèle, qui pourrait à certains égards s'apparenter à de la formation continue plutôt qu'à de la formation initiale, soulèverait d'autres questions, notamment concernant les modalités de financement.

Ainsi, les trois parties et les neuf chapitres qui les composent, empreints d'une diversité de contextes et de dispositifs de formation dans lesquels s'implique aussi une multitude d'acteurs et de publics, eux-mêmes mus par une diversité d'attentes résultant de leur compréhension du monde en mouvement, tentent de rendre compte de la complexité du changement à laquelle les institutions de formation à l'enseignement essaient de répondre. Cet ouvrage propose donc une approche originale et multifacette de l'évolution des formations à l'enseignement dans quatre pays ou régions francophones. Au-delà de ces analyses singulières, le chapitre conclusif (Rey, Voirol-Rubido et Dupriez) posera, en ouverture finale, la question de la portée de ces changements et des continuités sous-jacentes, dans une perspective à la fois diachronique et prospective.

Références

- Corniou, J.-P. (2002). *La société de la connaissance. Nouvel enjeu pour les organisations*. Hermès Science Publications.
- Delors, J. (1996). *L'éducation. Un trésor est caché dedans*. UNESCO.
- Dupriez, V., Périsset, D. et Tardif, M. (dir.) (2023). *Les pénuries dans l'enseignement. Marchés du travail, attractivité et expériences*. Presses de l'Université Laval.
- Foray, D. (2009). *L'économie de la connaissance*. La Découverte.
- Gerard, F.-M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 24(2-3), 53-77. <https://doi.org/10.7202/1091170ar>
- Gremion, C., de Paor, C. (dir.) (2021). *Processus et finalités de la professionnalisation. Comment évaluer la professionnalité émergente ?*. De Boeck Supérieur.
- Guibert, P. (dir.) (2021). *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation*. Hors collection Psychologie/Pédagogie. De Boeck Supérieur.
- Kaddouri, M. (2019). Reconversions professionnelles, dynamiques identitaires et rapport à la formation. *Recherche & Formation*, 90, 103-115. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5127>
- Mayer, D. et Mills, M. (2021). Professionalism and teacher education in Australia and England. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 45-61.
- Sassen, S. (2007). Denationalization. Dans *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Blackwell.

Vanden Broeck, P. (2021). Au-delà de l'école. Quand l'expansion éducative rompt avec la forme scolaire. *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, 125, 1-37.

Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.

Whitty, G. et Furlong, J. (dir.) (2017). *Knowledge and the study of education. An international exploration*. Symposium Books Ltd.

Première partie

Transformation des institutions de formation

Dzifanu Tay et Vincent Dupriez

Faire la classe

Évolution des modèles pédagogiques dans les formations à l'enseignement

1

Introduction

Avec la massification de l'école primaire, qui s'installe progressivement en Europe dans le courant du XIX^e siècle, l'éducation du peuple devient un enjeu national. Participer à la construction d'une société « moderne », caractérisée par l'instauration d'un nouvel ordre à la fois économique, politique et culturel, requiert de promouvoir une instruction élémentaire du peuple (Nique, 1991). Cette massification scolaire s'accompagne nécessairement d'interrogations sur la formation des maîtres et des maîtresses qui prendront en charge l'éducation des enfants. Dans le sillage de la réponse apportée par la France, le modèle de l'école normale va essaimer à travers l'Europe. Bien sûr, il se décline différemment en fonction des pays, des époques et des systèmes éducatifs. Mais depuis les premières tentatives françaises en 1794, l'enjeu est bien de penser et mettre en place un dispositif global de formation des maîtres, qui va propager un modèle éducatif et des manières spécifiques de faire la classe, ce qui requiert de forger les personnalités des maîtres et des maîtresses, de travailler à leur éducation morale tout autant que de veiller à les instruire et à les préparer au travail pédagogique (Muel-Dreyfus, 1983).

Les écoles normales constituent de la sorte une pièce centrale des systèmes éducatifs. Les futurs enseignants y sont préparés à agir dans

le cadre de la forme scolaire. Que leur instruction soit adossée aux institutions ecclésiastiques ou publiques, l'apprentissage professionnel repose en priorité sur l'observation et le respect de formes canoniques d'enseignement, « basé sur la reproduction par l'élève stagiaire d'une "leçon", réalisée par un maître confirmé et observée avant d'être imitée » (Garcia, 2023, p. 110). Toutefois, si la « leçon type » est une illustration paradigmatique des modalités de formation en école normale, reconnaissons qu'un tel constat demeure largement insuffisant, car il nous informe peu sur ce qui traverse cette leçon type, entre autres sur les conceptions de l'apprentissage, du savoir et du maître qui y sont véhiculées. On peut supposer que ces différentes dimensions de la leçon type sont sensibles aux évolutions culturelles, et que celles-ci marquent les schèmes professionnels et pédagogiques valorisés au cours du temps.

L'objectif central de ce chapitre est dès lors d'approfondir notre connaissance et notre compréhension des modèles professionnels, et en particulier des modèles pédagogiques (et didactiques) valorisés par les institutions de formation à l'enseignement. Cette analyse des modèles de professionnalité propres à différentes époques a en partie déjà été écrite. Dans le cas de la Belgique francophone, nous en résumons d'ailleurs les principaux acquis dans la section qui suit cette introduction. L'originalité de la recherche présentée dans ce chapitre réside dans la volonté d'appréhender le modèle pédagogique au sein du modèle professionnel, ce qui sera fait à travers l'analyse du dispositif central de la formation pédagogique des enseignants, la leçon d'essai et son commentaire évaluatif. Notre postulat est que l'accès à cette information (et en particulier au commentaire évaluatif portant sur des leçons données par les institutrices et instituteurs en formation), couvrant différentes périodes allant de la fin du XIX^e siècle à 1970, nous introduit au cœur du modèle pédagogique valorisé par les institutions de formation des enseignants, ou du moins par celle que nous analysons dans le contexte de la Belgique francophone au cours de cette période.

Dans le cadre de ce chapitre, nous débutons par une brève synthèse de travaux antérieurs ayant porté sur les modèles de professionnalité et leur évolution dans le contexte de la Belgique (francophone). Nous poursuivons par une présentation de nos choix méthodologiques et nous présentons ensuite les principaux résultats issus de l'analyse qualitative des matériaux collectés. La dernière section, consacrée à

une discussion de nos résultats, permettra aussi de les confronter aux évolutions contemporaines des modèles pédagogiques prônés dans le contexte de la Belgique francophone.

1.1 Les qualités attendues d'un enseignant, ou l'évolution des modèles de professionnalité

À la suite de Cattonar et Dupriez (2022) dont nous nous inspirons largement, nous suggérons ici trois périodes caractérisées par différents modèles de professionnalité, c'est-à-dire des ensembles de pratiques, attitudes et compétences jugées nécessaires à l'exercice d'une profession. Avec ces auteurs, nous partons du constat qu'au début du XIX^e siècle, aucune professionnalité spécifique n'est requise de ceux qui enseignent, et qui exercent le plus souvent une autre profession. On attend à cette époque des instituteurs qu'ils maîtrisent à peu près les connaissances à transmettre et surtout qu'ils fassent preuve de «qualités morales», dans un contexte où leur mission est surtout pensée comme devant moraliser et discipliner les élèves (Janssenswillen et Van Rompaey, 2016), mais aucune formation spécifique n'est alors requise. Cattonar et Dupriez distinguent ensuite l'émergence du modèle du «maître instruit» qui apparaît à la fin du XIX^e siècle, le modèle du «technicien pédagogue» à partir des années 1960 et celui du «praticien réflexif» dès les années 1990.

Dès la seconde moitié du XIX^e siècle, la mission d'instruction de l'école acquiert en effet de plus en plus d'importance et fait évoluer les compétences attendues des enseignants. Dans l'enseignement secondaire en particulier, la mission d'instruction devient prédominante à la fin du XIX^e siècle (Grootaers, 1998; Wynants, 1998). C'est dans ce contexte qu'émerge le modèle du «maître instruit» (Paquay et Wagner, 1996), qui met l'accent sur la maîtrise des savoirs à transmettre et qui dominera jusqu'aux années 1960. Le modèle du maître instruit conçoit l'enseignant comme étant un «savant» qui maîtrise très bien les savoirs à transmettre aux élèves et un «homme cultivé» qui possède une bonne culture générale. La compétence professionnelle est perçue comme reposant essentiellement sur la maîtrise des savoirs disciplinaires. La maîtrise de savoir-faire pédagogiques, si elle paraît secondaire, commence néanmoins à être mise en avant, notamment sous l'impulsion des sciences de l'éducation qui se développent alors. Par ailleurs, à côté de sa mission d'instruction, l'école conserve

une importante mission d'«éducation sociale, morale et civique» des élèves (Jonckheere, 1942, p. 58) qui «s'étend au-delà des murs de l'école et des heures de la classe» et «accompagne les élèves dans la rue, au milieu de la famille et dans la société» (Frère Léon, 1944, p. 468). Cette mission éducative est supposée se réaliser à travers les «qualités morales» que doivent posséder les enseignants (Jonckheere, 1942, p. 73), dont le comportement quotidien doit être un exemple pour les élèves. Cette «qualification morale» concerne aussi bien les activités professionnelles que les comportements extraprofessionnels. Elle se trouve au cœur du projet des écoles normales dont l'organisation, autour d'un internat, vise à encadrer toutes les facettes des individus et de leur personnalité.

La période qui suit la seconde guerre mondiale conduit progressivement à une massification de l'enseignement secondaire. Dans ce contexte, l'école primaire acquiert une nouvelle signification : en s'unifiant progressivement, elle s'adresse dorénavant à tous les élèves, quels que soient les parcours ultérieurs envisagés. Les enseignants travaillent dès lors avec des groupes plus hétérogènes. Dans ce contexte, le modèle du maître instruit montre ses limites, car la maîtrise des savoirs à enseigner ne paraît plus suffisante ; enseigner requiert dorénavant la maîtrise de savoirs *pour* enseigner, des savoir-faire pédagogiques. C'est ainsi qu'émerge le modèle du «technicien pédagogue» qui va cohabiter avec celui de «maître instruit» jusqu'aux années 1990. La compétence professionnelle des enseignants n'est alors plus définie à partir de l'unique maîtrise des savoirs disciplinaires, mais aussi et surtout à partir de la maîtrise de techniques pédagogiques qui sont à acquérir lors d'une formation professionnelle spécifique. Les exigences concernant les qualités morales des enseignants tendent quant à elles à s'amenuiser, sauf dans les écoles catholiques où l'on attend encore d'eux un comportement «distinctif» et un mode de vie en accord avec les valeurs chrétiennes (Janssenswillen et Van Rompaey, 2016).

Enfin, dès le début des années 1990, émerge simultanément une conception renouvelée du travail enseignant et de sa place dans le système éducatif, considérant les enseignants et leur «professionnalisme» comme l'une des variables clés de l'amélioration de l'enseignement. C'est dans ce cadre qu'une réforme de la formation initiale et continue des enseignants va être décrétée au début des années 2000 (décrets du 12 décembre 2000, du 8 février 2001 et du 11 juillet 2002) et se présente explicitement comme une politique de «professionnalisation». Cette

réforme va énoncer un référentiel de 13 compétences à maîtriser, identiques pour tous les enseignants (de la maternelle au secondaire), qui se réfèrent à un nouveau modèle de professionnalité, celui du « praticien réflexif » (Cattonar et Maroy, 2000). À côté de la traditionnelle maîtrise des savoirs disciplinaires, ce référentiel met l'accent sur l'expertise pédagogique et didactique des enseignants, l'adoption d'une démarche réflexive sur la pratique, la dimension collective du travail ainsi que l'engagement dans un développement professionnel tout au long de la carrière. En énonçant des compétences identiques à acquérir par tous les enseignants, quels que soient le réseau, la filière ou le niveau d'enseignement où ils exercent, la réforme vise également à rapprocher leurs formations et par là à fonder une identité professionnelle commune à tous. L'enseignement est fortement affirmé comme un « métier unique » : « Tous les futurs enseignants apprennent le même métier et partagent les mêmes missions [...]. Tous doivent donc posséder une identité professionnelle commune forte et être dotés des mêmes compétences fondamentales » (Ministère de la Communauté française, 2001, p. 4 et p. 10).

1.2 Précisions méthodologiques

Au regard de l'objectif central de cette recherche, qui est d'approfondir notre connaissance et notre compréhension des modèles pédagogiques valorisés par les institutions de formation d'enseignants, nous avons cherché à obtenir des matériaux d'époques différentes les plus proches des pratiques et des normes pédagogiques au cœur de ces institutions.

Le corpus¹ que nous avons pu constituer se compose de comptes rendus de leçons « d'essai » données par les « élèves-institutrices » de l'école normale primaire des Sœurs de l'Enfant-Jésus à Nivelles² entre 1891 et 1970. Ces leçons sont données par des élèves en fin de formation, en présence de la direction, mais aussi des autorités pédagogique et didactique, appelées « maîtresse », « régente » ou « professeur » selon les différentes époques. Le compte rendu est une forme de commentaire à la foi descriptif et évaluatif sur la leçon. Il restitue en détail le

¹ Ce corpus a été mis à notre disposition par Christian Patart, ancien maître-assistant en histoire et en didactique de l'histoire à la Haute école Léonard de Vinci, à Louvain-la-Neuve.

² L'école normale de l'Enfant-Jésus à Nivelles a été reconnue par l'État en 1849.

déroulé de la leçon d'essai, mais aussi des remarques, positives et négatives, formulées dans un premier temps par les élèves-institutrices, puis par le personnel encadrant. La directrice clôture généralement la séance d'évaluation collective.

Nous nous sommes intéressés à des registres datant de la fin du XIX^e siècle (1891-1897), de l'entre-deux-guerres (1921-1930; 1937-1942), des années 1946 à 1951, des années 1962-1963 et des années 1969-1970. Ce choix repose en premier lieu sur des éléments internes au matériau : la disponibilité des registres dans lesquels les comptes rendus sont consignés, d'une part, et les observations que nous avons pu faire en matière de continuité et/ou de ruptures dans les pratiques et normes pédagogiques qu'ils donnent à voir, d'autre part. Il nous a ensuite semblé intéressant de nous donner la possibilité de comparer des périodes cohérentes avec ce que dit la littérature de l'évolution des modèles de professionnalité, la césure importante se situant autour de 1960. Notons, par ailleurs, qu'à partir des années 1970, à la suite d'une réforme en profondeur de l'enseignement normal (1967), les leçons pratiques continuent de faire l'objet d'analyses critiques collectives, mais celles-ci ne sont plus consignées dans des registres ad hoc³.

Dans ce chapitre, notre analyse se limite à des leçons relatives à deux disciplines, les mathématiques et l'histoire. Plusieurs recherches en sciences de l'éducation et en didactique des disciplines mettent en évidence l'existence de cultures disciplinaires structurées par des représentations des contenus disciplinaires (De Brabander, 1993; Siskin, 1994; Saussez, 2012). Ces représentations sont adossées aux fondements épistémologiques des savoirs savants auxquels les contenus scolaires se réfèrent et touchent notamment aux modalités de leur transmission. Il nous a dès lors semblé opportun de choisir deux disciplines scolaires adossées à des disciplines scientifiques aux épistémologies différentes, herméneutique pour l'histoire et formelle pour les mathématiques (Habermas, 1976; Develay, 1995). Par ailleurs, simultanément à notre objectif de recherche et au corpus à notre disposition, nous

³ Les leçons pratiques en classe d'application (école d'application de l'école normale) ou en classe de stage font l'objet de rapports écrits rédigés par les professeurs visiteurs, pédagogues et/ou didacticiens, et par les maîtres d'application ou de stage. Depuis 1970, ces rapports, qui utilisent des formulaires, s'ajoutent aux préparations de leçons pour constituer le dossier d'évaluation didactique. La sauvegarde de celui-ci est confiée à l'étudiant. Seul le compte rendu de la délibération ou du conseil d'évaluation est conservé par l'institution.

avons choisi de structurer l'analyse du modèle pédagogique autour de trois catégories thématiques centrales : a) le scénario didactique, b) les conceptions des contenus enseignés et c) les relations avec les élèves et les attitudes de l'élève-institutrice.

L'analyse et l'interprétation des données reposent sur un travail de nombreuses lectures et relectures de 35 comptes rendus – 19 leçons de mathématiques et 16 leçons d'histoire – rédigés entre 1891 et 1970. Ce travail nous a permis de nous imprégner de leur contenu, de repérer des continuités, mais aussi des éléments qui se transforment au cours du temps. Il a aussi permis de construire des catégories thématiques complémentaires adossées aux trois catégories thématiques centrales, dans le cadre d'une démarche itérative du type théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967; Paillé, 1994).

Nous avons donc focalisé notre attention sur le dispositif de formation dans le but d'appréhender les modèles pédagogiques valorisés à différentes époques. Précisons d'emblée qu'il y a évidemment une sorte de dramaturgie dans ces comptes rendus, qui invite à considérer une mise en abîme : la mise en récit d'une mise en scène de leçon. La rédaction des comptes rendus constitue déjà une procédure de construction de l'événement « leçon d'essai ». C'est donc moins le dispositif de formation que le discours différé et normé sur ce dispositif qui se donne à voir. Il faut également souligner le caractère exploratoire de l'analyse présentée dans ce chapitre qui s'appuie sur 35 comptes rendus issus de la même institution de formation des enseignants.

1.3 Résultats : la leçon d'essai, un héritage de longue durée

La leçon d'essai, en tant que dispositif central de formation des enseignants et des enseignants du primaire, se manifeste à travers notre corpus comme un héritage historique de longue durée. Dès la seconde moitié du XIX^e siècle, au moment de l'essor des écoles normales en Belgique, la formation comprend une partie théorique et un volet pratique qui se concrétise dans des « exercices didactiques » ou leçon d'essai en classe d'application. En 1927, le *Programme type des écoles normales primaires catholiques*⁴ prévoit des exercices didactiques au cours desquels un instituteur ou une institutrice en formation est désigné par le

⁴ Rédigé par la Fédération de l'enseignement normal catholique (1926-1952).

maître ou la maîtresse de pédagogie pour donner une leçon aux élèves de l'école d'application.

Dès la fin du XIX^e siècle, il s'agit d'articuler de la sorte la théorie à la pratique et de développer des savoir-faire. Aussi la leçon d'essai s'inscrit-elle dans un dispositif plus large comprenant des leçons pratiques sous la direction des titulaires de classe et des leçons modèles données par l'un ou l'une des titulaires de l'école d'application⁵.

On sait par ailleurs que, de la fin du XIX^e siècle jusqu'au milieu du XX^e siècle, les jeunes élèves-institutrices vivent souvent sur place en internat (Bosmans-Hermans, 1978) et n'ont que quelques pas à faire pour se rendre en classe d'application. On imagine à quel point la règle imposée dans ce type d'établissements et leurs internats – parce qu'elle a vocation à régir toute la vie des élèves (*ibid.*) – peut être vectrice d'une « sociogenèse des habitus » (Darmon, 2013, p. 16), le moyen de fabriquer un type particulier de personnalité enseignante.

Dans les lignes qui suivent, nous proposons une reconstruction idéale-typique⁶ de la leçon d'essai telle qu'elle se donne à voir dans les comptes rendus de la fin du XIX^e siècle. Cette reconstruction a vocation à donner une idée de ce que nous apprennent les comptes rendus consultés à propos de la manière dont se déroule une leçon d'essai et des gestes professionnels attendus de la part des élèves-institutrices en école normale à cette époque. Elle permet, en outre, de rendre compte de la plongée dans le passé que provoque la lecture des comptes rendus. On y voit progressivement se dessiner une communauté longtemps presque exclusivement féminine, à l'exception de la visite d'un inspecteur qui vient dès 1896 apposer sa signature ici ou là. Nous examinons ensuite l'évolution des conceptions des contenus enseignés entre la fin du XIX^e siècle et 1970, avant de poursuivre par l'analyse de l'évolution des attitudes de l'enseignante et de sa relation avec les élèves.

1.3.1 Scénarios didactiques

Nous sommes en février 1891, au nord de la ville de Nivelles⁷, sur le mont Saint-Roch. À cette époque, l'école normale de l'Enfant-Jésus, fondée en 1849 et qui

⁵ Le programme type des écoles normales primaires catholiques (1927) prévoit que les élèves des troisième et quatrième années suivent régulièrement des leçons modèles.

⁶ Il s'agit d'une reconstruction intellectuelle, volontairement stylisée, mais conforme à ce qui se donne à voir dans les comptes rendus examinés. Elle met en évidence les éléments saillants et transversaux à notre corpus, en lien avec les catégories que nous avons choisi d'étudier.

⁷ Une petite ville de province dans l'actuel Brabant wallon.

accueille ses premières élèves-institutrices dès 1850, vit en symbiose avec l'école primaire d'application. Les deux entités partagent les mêmes locaux, le même matériel et la même direction.

À intervalles plus ou moins réguliers, les élèves-institutrices s'exercent à la pratique de leur futur métier devant les autres élèves-institutrices, installées au fond de la salle de classe. Elles se prêtent à l'exercice de la « leçon d'essai » sous le regard affûté de la directrice, de la maîtresse de pédagogie et de la maîtresse de didactique disciplinaire. Ces deux dernières sont vêtues de l'habit des sœurs de l'Enfant-Jésus.

Il est neuf heures du matin. La leçon d'essai se donne dans le nouveau bâtiment, « la maison rouge », datant de 1870 et attenant à la « maison grise », un bâtiment néoclassique, qui abrite le couvent. La maison rouge loge l'école et son internat.

Les petites filles présentes en classe sont pour la plupart issues d'un milieu populaire⁸. C'est la vocation de l'établissement depuis sa création par sœur Gertrude (Justine Desbille) en 1834. Quelques-unes sont issues de familles un peu plus aisées et paient un minerval afin d'aider à financer l'établissement. La classe, composée de jeunes élèves du premier degré, présente donc une certaine mixité sociale⁹.

Une élève-institutrice est désignée pour donner la leçon. Elle se lance. Elle annonce le sujet. C'est une leçon d'arithmétique. Elle prend soin de rappeler ce qui a été vu précédemment, d'utiliser et de varier les « intuitions »¹⁰ (les doigts, les ardoises, des pièces de monnaie...) pour découvrir avec les élèves la nouvelle matière. Les élèves sont activement impliquées dans ce moment de découverte, et semblent s'y adonner avec plaisir.

L'élève-institutrice a pris soin d'utiliser du matériel provenant de l'environnement de ses élèves, de préparer des situations d'enseignement conformes à leur expérience quotidienne et à leurs pratiques usuelles. Sa démarche suit une logique inductive allant du concret vers l'abstrait. Comme le veut l'usage, elle

⁸ L'institut de l'Enfant-Jésus se présente comme une institution scolaire née sous l'impulsion de Justine Desbille, devenue religieuse en 1823 et qui rejoint le béguinage de Nivelles où les sœurs font la classe aux enfants pauvres. Elle décide de fonder sa propre congrégation enseignante et ouvre une école en 1834 (<https://www.enfant-jesus-nivelles.be/accueil-notre-ecole/historique> [consulté le 28.01.2026]).

⁹ Source : *ibid.*

¹⁰ Les intuitions prennent place au sein de la « méthode intuitive active », promue en Belgique par le pédagogue Alexis Sluys et introduite dans les programmes officiels avec la loi organique de 1879 (Grootaers et Tilman, 2022). Elle repose sur l'idée d'aperception immédiate opérée spontanément par l'intelligence humaine pour saisir la réalité (Buisson, 1878). Inspirée des techniques de Pestalozzi et de Fröbel, elle s'appuie sur les sens des élèves et leur intuition, ainsi que sur leur participation active à la construction des apprentissages (Laurent, 2015).

consacre d'ailleurs davantage de temps à la pratique. Ses consignes sont claires, énoncées avec calme. Le vocabulaire est correct et varié, tout en étant adapté au niveau des élèves. Elle corrige les erreurs de langage aussi bien que les réponses erronées ou incomplètes.

Son enseignement est organisé selon une progression type. Il comporte une première phase d'apprentissage, elle-même composée d'une première étape inductive où l'élève-institutrice fait trouver les réponses par les élèves, à l'aide de procédés intuitifs « pleins de vie et d'attrait » (CR 3, 1891). Au cours d'une deuxième étape, elle travaille avec des unités concrètes¹¹, avant d'arriver pour finir à l'étape de l'abstraction dont le support est le tableau. Une deuxième phase est consacrée à la structuration scripturale des apprentissages. Les opérations apprises sont alors écrites au tableau avec l'aide des élèves. Puis on applique à travers des exercices variés. Enfin, au cours d'une troisième phase, on récapitule avant de noter le devoir au tableau.

La directrice, les maîtresses de pédagogie et de didactique, les élèves-institutrices installées au fond de la classe ont observé la leçon sans intervenir. Celle-ci a duré une demi-heure. Après avoir demandé à une élève-institutrice de retracer la « marche suivie », la directrice ouvre la discussion en invitant les autres élèves-institutrices des deuxième et troisième années¹² à donner leur appréciation sur la leçon. Les maîtresses de pédagogie et d'arithmétique prennent également la parole pour commenter, rappeler un principe pédagogique ou didactique, abonder dans le sens des élèves-institutrices ou nuancer leur commentaire.

Toutes se réjouissent de la leçon qui vient d'être donnée et qui est presque une leçon modèle ! L'usage varié des intuitions et la mise en activité des jeunes élèves sont salués. Mais aussi, la manière dont elle a éveillé l'intérêt des élèves pour le contenu de la leçon, la belle animation qui a régné et la petite pause choisie au bon moment pour calmer un instant d'ardeur excessive. Son maintien digne et son calme, la manière dont elle a su soigner son niveau de langage et sa prononciation, l'aisance et l'aplomb dont elle a fait preuve ont donné beaucoup d'attrait à sa leçon.

¹¹ Doigts, ardoises, pièces de monnaie sont des unités concrètes pouvant être mobilisées dans une leçon d'arithmétique avec ou sans intuition.

¹² En 1884, la loi fixe la durée des études à trois ans, les élèves-instituteurs et institutrices doivent avoir 16 ans au 31 décembre de l'année où ils entrent à l'école normale. La première réforme de la formation des enseignants en 1896 porte la formation à quatre années dont la dernière est consacrée à la pratique, l'âge d'admission est alors abaissé à 15 ans. La durée des études restera la même jusqu'en 1970, à l'exception d'un petit interlude entre 1923 et 1926.

Il est 10 heures. La directrice clôture la séance après une demi-heure de discussion. Elle juge la leçon très satisfaisante.

Si nous avons pris le temps de cette reconstruction, dont l'objectif est de plonger le lecteur dans l'ambiance et le scénario didactique de l'époque, c'est que les archives sur lesquelles nous avons travaillé et les aspects que nous avons mis en évidence invitent à considérer un certain nombre de continuités entre la fin du XIX^e siècle et 1970.

Le scénario didactique est très normé. Un certain nombre de principes président à l'organisation et à la mise en œuvre d'une bonne leçon : celle-ci doit être « pratique », ce qui signifie qu'elle doit être ancrée dans les pratiques usuelles (matériel provenant de l'environnement des élèves, invention de problèmes en lien avec leur quotidien, etc.) ; la variété doit régner dans l'utilisation des « intuitions », dans le langage et dans les exercices ; les manipulations et applications doivent être nombreuses et occuper les élèves plus longtemps que la théorie.

Il y a, en outre, une manière de construire une leçon selon la discipline. Une leçon d'arithmétique, de calcul ou de système métrique repose sur une marche à suivre, d'où l'importance d'en rappeler le déroulé dans les commentaires évaluatifs. La démarche est « inducto-déductive » (CR 18, 1937). Ce qui signifie qu'il faut en premier lieu travailler avec des intuitions, puis passer à une étape plus concrète avant de remonter à l'abstraction mathématique. Il y a une gradation¹³ à respecter dans le niveau de difficulté. Toute leçon doit, par ailleurs, commencer par une révision de la matière vue précédemment et se terminer par un devoir.

La marche suivie en histoire est « analytico-synthétique » (CR 19, 1937). Ce qui signifie que la leçon commence par une « analyse » de documents¹⁴ et se clôture par une synthèse. La leçon d'histoire consiste

¹³ « Les applications sont bien choisies, fait constater une élève-institutrice, parce que la maîtresse procède par gradation. Le 1^{er} problème porte sur la pyramide quadrangulaire, le 2^e sur la pyramide triangulaire et le 3^e sur la pyramide hexagonale. De plus, le 1^{er} problème ne comportait qu'une opération : la division du volume du prisme par 3. Le 2^e exigeant 2 opérations : recherche du volume d'un prisme correspondant, puis la division de ce volume par 3. Le 3^e exigeant 3 opérations : recherche de la surface de base, volume du prisme et division de ce volume par 3 » (CR 12, 1922).

¹⁴ L'analyse consiste à ponctionner de l'information dans des documents proposés aux élèves comme des représentations fidèles du passé. À la fin du XIX^e siècle, il s'agit souvent d'images de fiction offrant une vision romantique du roman national.

en un exposé magistral suivant un fil linéaire, décomposé en plusieurs « débits » ponctués de moments de dialogue menés à l'aide de « questionnaires » (CR 13, 1922; CR 19, 1937; CR 23, 1941; CR 30, 1948; CR 31, 1950). Viennent ensuite la réflexion morale et l'indication du devoir. En amont, une « répétition » permet souvent de vérifier que la matière vue précédemment est connue, et de faire le lien avec la nouvelle matière. À titre d'exemple, voici trois extraits de comptes rendus :

- 1° À l'aide d'une courte répétition, M^{lle} s'assure que les enfants ont étudié la leçon précédente.
- 2° Elle fait un premier débit dans lequel elle expose la matière à étudier.
- 3° M^{lle} reprend la 1^{re} partie de la leçon en se servant des moyens d'intuition et en y ajoutant certains détails historiques.
- 4° M^{lle} pose des questions servant à amener le résumé de la leçon et elle écrit le plan au tableau.
- 5° Elle amène les enfants à développer le plan écrit au tableau.
- 6° M^{lle} procède de même pour la 2^{de} partie de la leçon.
- 7° Comme devoir, M^{lle} indique cette matière à étudier. (CR 10, 1897)

Mademoiselle a suivi la méthode analytico-synthétique : la leçon a débuté par un rappel des souvenirs personnels des enfants, puis la maîtresse a fait elle-même le récit de la bataille de Waterloo et a fait trouver par les élèves que le lion de Waterloo était un monument érigé pour perpétuer le souvenir des soldats morts pendant ce combat, d'où [une] courte morale appropriée. La synthèse consistait en un questionnaire oral et en un résumé inscrit à l'avance au tableau voilé et lu à la fin de la leçon, individuellement puis simultanément. La leçon est animée, quelques détails intéressants en augmentent l'intérêt. (CR 19, 1937)

La leçon est très claire et fort méthodique, aussi les élèves ont pu aisément construire le plan de la matière pendant la synthèse de la leçon. (CR 16, 1929)

On peut à présent se demander si l'évolution des conceptions des contenus enseignés, de leurs caractéristiques et de leurs finalités a une influence perceptible, dans notre matériau, sur la manière d'enseigner, notamment sur les modalités de mise en activité des élèves. C'est l'objet de la section suivante.

1.3.2 Conceptions des contenus enseignés

D'un point de vue général d'abord, on peut relever une visée « pratique », commune aux différentes disciplines tout au long de la période étudiée. Pour l'enseignement des mathématiques (« calcul », « système métrique », etc.), cela consiste à travailler des contenus en prise avec la vie quotidienne des élèves :

M^{lle} X a quelque peu perdu de vue le côté pratique de sa leçon, en donnant un exercice où il s'agissait de l'achat d'une pièce de soie, il lui semble que les enfants auxquels la matière a été enseignée, se trouveront bien rarement dans l'occasion d'effectuer de tels achats. D'un autre côté, [...] l'institutrice ayant fait des applications nombreuses et enseigné peu de théorie, elle a rendu l'exercice pratique à ce point de vue. (CR 2, 1891)

Si les problèmes peuvent être résolus par le calcul mental, il faut le faire. (CR 12, 1922)

En histoire, proposer un enseignement pratique signifie faire vibrer chez les jeunes la fibre patriotique, susciter l'attachement et le sentiment de responsabilité à l'égard de la nation. Cela signifie aussi, notamment dans l'enseignement catholique à cette époque (De Maeyer et Wynants, 2016), inviter à accepter l'ordre social :

(À propos du caractère éducatif et pratique de la leçon)... rappelant à ses élèves l'échec de la révolution de 1790 occasionnée par la désunion des Belges, et aurait dû en tirer la force et l'opportunité de la devise nationale « l'union fait la force ». Et elle aurait pu terminer en exaltant le sentiment patriotique par une brève vision du bienfait que nous a valu notre indépendance. (CR 20, 1938)

La morale est très bien choisie et à la portée des enfants. De même que Charlemagne, dit Mademoiselle, a donné le bon exemple à ses sujets, en dédaignant le luxe, en aimant la vie simple, laborieuse, en pratiquant toutes les vertus, ainsi les personnes les mieux favorisées au point de vue condition, celles qui occupent un rang social plus élevé doivent par leurs exemples édifier leurs inférieurs. (CR 16, 1929)

Notons que l'enseignement des mathématiques n'est pas exempt de dimension morale :

La maîtresse de pédagogie rappelle que l'enseignement du calcul a deux buts : l'un immédiat qui est de développer l'attention, de donner de la vigueur et de la justesse au jugement, de favoriser la bonne élocution des enfants en rendant leur langage précis et exact, l'autre est médiate et prépare la jeunesse à la vie sociale. (CR 3, 1891)

L'enseignement magistral dialogué se prête particulièrement bien à des contenus historiques prenant la forme d'un récit et présentés comme entretenant un rapport d'immédiateté avec l'Histoire telle qu'elle s'est effectivement déroulée. D'où l'importance de l'exactitude dans les commentaires évaluatifs de la première période : « 1^{re} qualité : exacte ; la vérité historique a été sauvegardée » (CR 21, 1939).

Les élèves sont invitées à découvrir le passé, à travers les exposés des maîtresses et de nombreuses illustrations iconographiques et cartographiques censées permettre d'y rentrer de plain-pied :

Une merveilleuse intuition illustre le cours de la maîtresse. C'était une vraie richesse : des tableaux nous montrant la vie, l'habitation, l'habillement des ancêtres et permettant même de déduire certains de leurs caractères et de leurs occupations. La cueillette du gui évoquait leur vie religieuse ; puis des gravures représentaient un chef, un tumulus... etc. une carte précisait la division en tribus, et enfin le tableau noir se chargeait des mots plus difficiles [...] Une certaine liberté était octroyée aux élèves, cependant l'analyse des gravures était conduite d'une main de maître... Et l'institutrice dominait son auditoire. (CR 21, 1938)

Les élèves de 4^e sont alors invitées à rappeler les principes didactiques qui doivent caractériser l'enseignement de l'histoire et à apprécier sous ce rapport la leçon de M^{lle} X. L'enseignement de l'histoire, dit une élève-institutrice, doit être intuitif à outrance. (CR 13, 1922)

Dans l'extrait ci-dessous, le passé se dévoile littéralement :

La synthèse consistait en un questionnaire oral et en un résumé inscrit à l'avance au tableau *voilé* et lu à la fin de la leçon, individuellement puis simultanément. (CR 19, 1937)

Jusque dans les années 1960, en mathématiques, il s'agit de transmettre des savoirs positifs, élémentaires, à visée pratique. Cela passe par beaucoup de manipulations et peu de théorie. En histoire, il s'agit de transmettre des savoirs essentiellement moraux, à visée patriotique, par le biais d'une narration dialoguée bien ordonnée.

Dans le registre couvrant les années 1969-1970, on observe l'introduction de mathématiques modernes avec une leçon sur la théorie des ensembles. Le même registre ne contient qu'une leçon d'histoire qui porte sur « Comment on écrivait autrefois ». Ces deux leçons témoignent de l'évolution du choix des objets à enseigner. Leurs commentaires évaluatifs respectifs ne permettent cependant pas de déceler de changement majeur dans la manière de donner cours.

Qu'en est-il de l'évolution de la gestion des relations avec les élèves et de l'attitude de l'enseignante ?

1.3.3 Relation avec les élèves et attitude de l'institutrice

À propos de la gestion de l'ordre, dès les premiers comptes rendus, on observe que l'indiscipline ou le manque d'engagement des élèves dans les apprentissages sont attribués au savoir-faire de l'enseignante en formation (choix et mise en forme des contenus, formulation des consignes...) :

L'élève-institutrice a su rendre sa leçon attrayante et par là même, capter l'attention de son petit auditoire. (CR 1, 1891)

Les élèves trouveraient plus d'intérêt à faire d'abord l'application avec les données réelles de la pyramide et du prisme connus. Pourquoi ne pas proposer ensuite des applications un peu originales comme le volume d'une pyramide d'Égypte, le clocher de la Collégiale..., etc. ? (CR 17, 1937)

Les questions sont très très bien posées, très claires et nettes, cependant, il faut éviter les formes : « qui va venir ? », « qui va me dire ? ». Elles ne tendent qu'à l'agitation et au désordre. (CR 17, 1937)

Les commentaires portent aussi sur l'attitude de l'enseignante (maintien, ton de la voix...) :

[Une élève-institutrice signale] un manque total de discipline. Elle l'attribue à l'absence d'activité des élèves pendant que la maîtresse est occupée au tableau. En effet, comme le dit le professeur de pédagogie, la

maîtresse aurait dû faire d'avance au tableau le tracé de 2 figures-types : carré et rectangle, dans des proportions telles qu'elles puissent servir pour tous les problèmes. C'eût été à la fois gain de discipline et gain de temps. L'indiscipline est due également : au manque d'articulation de la maîtresse, au ton un peu trop uniforme, au manque de vie, d'activité et d'entrain de la classe. Pas de réponses d'ensemble, des questions vagues et peu variées et, comme le fait remarquer la maîtresse du DS, l'énoncé des problèmes par la maîtresse ne met pas en relief les données essentielles. Cependant il est à signaler que la classe s'anime vers la fin de la leçon. (CR 26, 1947)

On note par ailleurs et à travers tout le corpus, un réel souci de l'enfance, du développement cognitif et affectif des élèves :

Le problème choisi par M^{lle} X était bien en rapport avec la force intellectuelle des élèves. (CR 7, 1895)

2. Adaptée à la psychologie des enfants. La matière est bien adaptée au niveau intellectuel des élèves. (CR 30, 1948)

La maîtresse néglige de faire appel à l'affectivité des élèves, elle ne crée pas l'atmosphère favorable. (CR 33, 1963)

Ce souci de l'enfance s'exprime sur le registre de la douceur, de l'amabilité et de la bienveillance : « Elle est douce, aimable et encourageante » (CR 29, 1948).

On relève également l'importance de l'exemplarité du comportement, de la dignité ou encore du soin apporté au langage (élocution et niveau de langue, y compris les tonalités) qui révèle une dimension moralisatrice dans le travail de formation des enseignants :

[La maîtresse de pédagogie] trouve que parfois M^{lle} n'articule pas assez bien, négligence qui rend le langage monotone et désagréable : elle engage l'élève-institutrice à se surveiller sous ce rapport, puisque la maîtresse doit en toutes choses servir de modèle à ses élèves. (CR 3, 1891)

1.4 Discussion

L'objectif central de ce chapitre a été de saisir les modèles pédagogiques promus en formation initiale des enseignants, et leur évolution dans

le temps. Nous avons travaillé à partir des comptes rendus de leçons d'essai rédigés entre 1891 et 1970 au sein d'une institution catholique de formation d'institutrices en Belgique francophone. Que ressort-il de notre analyse ?

Le résultat majeur est la très grande stabilité de nombreux éléments analysés sur la période 1891-1970. La visée pratique de l'enseignement, la pédagogie normative observée, l'amabilité envers les élèves, la place des « intuitions » des élèves, l'évolution du concret vers le plus abstrait ou encore l'invocation de la dignité, voire de l'exemplarité, de l'institutrice sont des constantes dans les matériaux de cette période auxquels nous avons eu accès, même si des frémissements sont perceptibles dans les années 1960. Bien sûr, cela est sans doute lié au caractère socialement situé du projet éducatif et à la culture de l'établissement étudié¹⁵. Mais, plusieurs de ces caractéristiques peuvent aussi être rattachées à ce que l'on connaît de la culture pédagogique catholique de cette époque, comme le caractère holistique du projet éducatif catholique (Janssenswillen et Van Rompaey, 2016, p. 383) et sa pédagogie résolument normative (Depaepe et Van Ruyskensvelde, 2016) ou encore cette « pédagogie du cœur » fondée sur la *caritas*, qui caractérise les instituts éducatifs féminins destinés aux pauvres (Christens et Suenens, 2016, p. 143). En ce qui concerne la visée pratique, elle caractérise, au cours du XIX^e siècle, un enseignement primaire à destination des classes populaires ancré dans la réalité sociale (Dorier *et al.*, 2018). Les instituteurs et institutrices sont invités à travailler des contenus en prise avec les besoins de la vie familiale et professionnelle de leurs élèves. C'est le sens de l'introduction de leçons de calcul mental, par exemple. Ce dernier est recommandé par les instructions officielles dès le milieu du XIX^e siècle. Il devient en effet important de savoir « compter dans sa tête », dans le nouveau contexte d'économie industrielle¹⁶. Quant à l'introduction de l'histoire dans l'enseignement primaire à la fin du XIX^e siècle, elle prend place dans le contexte de consolidation

¹⁵ Les objectifs de l'action apostolique et les principes pédagogiques de la fondatrice de l'établissement sont d'inspiration lassallienne. Ils se réfèrent aux propositions pédagogiques de Jean-Baptiste de La Salle, fondateur des Frères des écoles chrétiennes (évangélisation des pauvres, enseignement simultané, éducation globale des jeunes).

¹⁶ Citation tirée de la brochure intitulée *Le patrimoine didactique ancien de l'Institut de l'Enfant-Jésus. Nivelles* (2011, version revue et actualisée en mars 2019), produite dans le cadre de l'exposition organisée à l'occasion du 175^e anniversaire de la fondation de l'institut des Sœurs de l'Enfant-Jésus (1836-2011). Voir https://etudedumilieu.be/index_html_files/EJ_Nivelles_Exposition_2011.pdf (consulté le 28.01.2026).

des États-nations et poursuit une visée moralisatrice et patriotique. Cette visée pratique (sociale pour les mathématiques, patriotique pour l'histoire) s'atténuera progressivement au cours de la seconde moitié du XX^e siècle, avec la sécularisation de l'enseignement et la mise en système des anciennes filières cloisonnées et étanches¹⁷. Nous retenons donc une première réponse importante à notre question. Nous avons constaté des éléments très stables tout au long de la période qui révèlent une trajectoire pédagogique de longue durée.

Nos résultats sont finalement très convergents avec la périodisation des modèles de professionnalité proposée en section 1 : stabilité et cohérence interne de la période étudiée correspondant au modèle du maître instruit. Nos résultats confirment des analyses antérieures en soulignant de nouveau la place des savoirs dans la formation des maîtres ou encore la dimension morale très normative de la formation. Mais ils permettent aussi de progresser dans la compréhension des modèles didactiques valorisés durant cette période et dans la compréhension des visées assignées aux contenus enseignés.

Au-delà d'un approfondissement de la compréhension du modèle du maître instruit – et d'une potentielle évolution décelable dans les comptes rendus des dernières années analysées concernant en particulier les objets à enseigner¹⁸ –, nous souhaitons souligner et discuter également un certain nombre de similitudes entre ce qui ressort de ces comptes rendus et des orientations beaucoup plus récentes, voire contemporaines, en matière de modèles pédagogiques pour la formation des maîtres. Les comptes rendus de la fin du XIX^e siècle soulignent ainsi l'importance d'une sollicitation de l'élève et de sa participation aux avancées de la leçon. Sur le plan didactique, la place des exemples, des manipulations et, plus globalement, du recours à du concret, préalablement à des élaborations plus abstraites, semble également être encore aujourd'hui une constante, comme en témoignent les capsules vidéo de stagiaires en formation initiale réalisées en 2019 dans le cadre du projet Néopass Stages¹⁹. À titre d'exemple, dans l'une de ces capsules, une enseignante ouvre la porte, utilise les articulations de son corps, puis propose de manipuler des représentations en deux dimensions

¹⁷ En 1953, l'enseignement primaire devient le niveau qui précède l'enseignement secondaire, avec une structure commune de l'école primaire pour tous les élèves.

¹⁸ Introduction des mathématiques modernes dans les années 1969-1970, par exemple.

¹⁹ Plateforme en ligne qui propose des ressources vidéo pour la formation des instituteurs et institutrices. Projet piloté par EPHEC Education, avec le soutien de l'UCLouvain.

d'angles aigus et obtus pour aborder la notion d'amplitude. On reconnaît là l'équivalent des intuitions (porte, articulations du corps), puis de la manipulation concrète (représentations d'angles sur papier), même si la terminologie a changé. À cet égard, il y a apparemment une grande continuité dans les normes pédagogiques qui nous autorise à parler de traditions didactique et pédagogique de longue durée.

Cela signifie-t-il qu'au début du XXI^e siècle, on forme les enseignants dans la même perspective qu'en 1890 ? Certainement pas. Si beaucoup de paramètres semblent demeurer constants, d'autres ont évolué. Ce qui semble en particulier avoir évolué, c'est, à un double niveau, la place de l'autonomie. Tant du point de vue de l'activité sollicitée de la part des élèves (autonomie dans la réalisation de la tâche) que de celle des futurs enseignants (autonomie dans la conception du scénario didactique). Dans les comptes rendus que nous avons consultés, les élèves sont sollicités sur le plan cognitif et participent à la construction de la leçon. Mais cette sollicitation apparaît très balisée. Sous une forme écrite ou orale, c'est souvent le modèle d'un « texte à trous » qui apparaît en toile de fond. L'enseignant attend une bonne réponse et le dispositif didactique est construit de manière rigoureuse et séquentielle pour amener un maximum d'élèves vers la réponse attendue. De même, le cadrage de l'enseignant en formation n'est probablement plus le même. Les élèves-institutrices de l'école normale de l'Enfant-Jésus apparaissent exposées et encadrées par un discours « en vérité ». La norme pédagogique semble être une norme difficilement contestable, dont il est d'ailleurs impressionnant de voir la convergence dans les interprétations : les comptes rendus que nous avons examinés ne font pas apparaître de controverses dans ces séances évaluatives, les avis des élèves-institutrices annoncent et anticipent le plus souvent ceux de leurs maîtres, qui s'expriment dans un second temps. Le rapport à la norme pourrait donc s'être atténué pour évoluer vers davantage de réflexivité, comme cela a d'ailleurs été documenté dans d'autres travaux sur les évolutions des modèles de professionnalité enseignante (Cattonar et Maroy, 2000 ; Cattonar *et al.*, 2022). En ce qui concerne l'évaluation collégiale, très normée, fortement prescriptive, elle obéit à un mouvement centripète faisant converger les différentes interventions vers la sanction finale ramassée dans le commentaire de la directrice. De nos jours, l'évaluation s'est technicisée, mais surtout spécialisée et diversifiée (Van Nieuwenhoven et Roland, 2015), requérant potentiellement de la part des étudiants une plus grande réflexivité et

capacité d'articulation, à travers un travail de mise en cohérence d'une diversité de discours normatifs non intégrés. La leçon d'essai devenue aujourd'hui un stage pratique pourrait se présenter désormais comme un espace où doit s'opérer cette mise en cohérence d'une pluralité de normes. C'est d'ailleurs ce que préconise le décret de 2019 réformant la formation initiale et faisant de la formation à et par la pratique le lieu d'articulation des multiples axes de formation²⁰.

Relevons également qu'en matière d'enseignement de l'histoire, les choses ont beaucoup changé. Jusque dans les années 1960, les programmes officiels accordent une place notable aux savoirs déclaratifs. Mais depuis les années 1970, les savoir-faire occupent une place de plus en plus importante dans ces programmes. En ce qui concerne les prescriptions officielles, cette évolution des contenus est étroitement liée à celle des finalités, qui orientent non seulement le choix de ce qu'il faut transmettre, mais aussi ses modalités (Jadoulle, 2015). L'une des visées de l'enseignement de l'histoire dans le nouveau référentiel de formation historique, géographique, économique et sociale (2022) pour l'enseignement fondamental est ainsi de permettre aux élèves « d'acquérir des éléments d'une démarche historique, laquelle suppose une compréhension de la manière dont se construit le récit historique et notamment une sensibilisation au regard critique que la recherche et le traitement de l'information supposent » (Référentiel FHGES, 2022, p. 19). À cet égard, il serait intéressant de mener une recherche sur ce qui se fait dans les instituts de formation, mais aussi sur les pratiques en classe d'histoire au fondamental dans la mesure où la recherche montre que les recommandations officielles sont loin d'être suivies par la majorité des enseignants (Bouhon, 2009).

Ce commentaire nous permet de signaler un troisième registre qui fait probablement l'objet d'un basculement, celui des finalités. Nous avons abondamment illustré l'orientation prioritairement pragmatique des leçons d'arithmétique durant la période étudiée. Nous avons également mis en évidence la finalité patriotique des leçons d'histoire de cette période. Sous ce regard, des évolutions semblent également présentes, comme le signalent les objets enseignés dans les leçons d'essai du registre de 1969-1970. D'une part, l'arithmétique, c'est-à-dire l'étude des nombres et de leurs propriétés, cède la place aux mathématiques, ce qui s'accompagne d'une place plus importante donnée aux

²⁰ Décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants.

symboles, aux relations et à des analyses plus éloignées du « monde réel ». Dans ce contexte, la finalité pratique des leçons d'arithmétique est atténuée. De même, en histoire, les finalités intellectuelles deviennent centrales à partir des années 1960-1970. Les prescriptions officielles insistent sur l'enseignement de l'histoire comme école de rigueur, de développement de l'esprit critique, de l'esprit d'analyse et de synthèse (Jadoulle, 2015, p. 418).

En somme, à l'issue de l'exercice exploratoire qui a été mené, reposant sur l'analyse d'une série de comptes rendus de leçons couvrant une période s'étalant de la fin du XIX^e siècle au dernier quart du XX^e siècle, nous retenons une première réponse importante à notre questionnement. Nous avons constaté des éléments très stables durant toute la période étudiée, et qui demeurent présents aujourd'hui. Ils révèlent une trajectoire pédagogique de longue durée et viennent parfois bousculer notre représentation des pratiques pédagogiques du siècle dernier. L'analyse vient enrichir le cadre théorique sur les modèles de professionnalité en mettant en évidence l'importance de la maîtrise de savoirs et techniques pédagogiques à côté des savoirs à transmettre, tout en confirmant celle de la dimension morale et civique au cœur de la relation pédagogique.

Ce résultat invite à poursuivre l'analyse pour prendre la mesure des évolutions empiriques observables depuis les années 1970, en matière de scénarios didactiques, de conception des contenus et de relation avec les élèves. Il est en effet raisonnable de penser que les transformations dans les modèles de professionnalité ayant eu lieu depuis la fin du XX^e siècle, et les évolutions culturelles qui caractérisent la modernité avancée (pluralisme axiologique, injonction à la réflexivité et à la construction de soi, discours critique sur la rationalité scientifique) ont laissé des traces dans les schèmes professionnels et pédagogiques (Mangez *et al.*, 2017; Tay, 2023).

Relevons enfin, en clôturant ce chapitre, que cette étude est avant tout exploratoire. Elle permet de compléter des travaux antérieurs sur les modèles de professionnalité et enrichit la littérature par cette analyse des normes pédagogiques en formation initiale d'enseignants. Mais cette analyse souffre de différentes faiblesses liées notamment au corpus de données exploité. La limite de notre travail tient probablement surtout au caractère fragmentaire de nos sources. Les comptes rendus analysés ont l'intérêt de représenter des écrits issus du passé, dans le langage et les expressions des situations de référence. Mais

toute une partie de ces situations nous échappe dès lors que, s'imposant comme une évidence, cela n'est pas repris dans les comptes rendus. L'analyse gagnerait également à être complétée par l'exploitation d'autres archives comme le matériel didactique, ou encore des cahiers d'élèves. Elle gagnerait aussi à être élargie à d'autres institutions de formation des enseignants.

Références

- Bosmans-Hermans, A. (1978). L'internat dans les écoles normales belges du dix-neuvième siècle. *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis*, 3-4, 309-333.
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, UCLouvain].
- Buisson, F. (1878). L'enseignement intuitif. Conférence faite à la Sorbonne aux instituteurs délégués à l'Exposition. *La revue pédagogique*, 2, 447-468.
- Cattonar, B., Dumay, X. et Dupriez, V. (2022). Old and new segmentations. The case of the teaching profession in French-speaking Belgium. Dans X. Dumay et K. Burn (dir.), *The Status of the Teaching Profession. Interactions between historical and new forms of segmentation* (p. 62-79). Routledge.
- Cattonar, B. et Dupriez, V. (2022). Politiques et profession enseignante en Belgique francophone. Une mise en perspective historique. Dans J.-F. Marcel, M. Tardif et T. Piot (dir.), *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux* (p. 155-172). Presses universitaires du Midi.
- Cattonar, B. et Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Éducation et Sociétés*, 6, 21-42.
- Christens, R. et Suenens, K. (2016). L'enseignement comme vocation et projet. Les instituts religieux féminins. Dans J. De Maeyer et P. Wynants (dir.), *L'enseignement catholique en Belgique. Des identités en évolution, 19^e-21^e siècles* (p. 137-160). Averbode Érasme.
- Darmon, M. (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. La Découverte.
- De Brabander, C. (1993). Subject conception of teacher and school culture. Dans F. Kiever et R. Vandenberghe (dir.), *School culture, school improvement and teacher development* (p. 77-107). DSWO Press.
- De Maeyer, J. et Wynants, P. (dir.) (2016). *L'enseignement catholique en Belgique. Des identités en évolution, 19^e-21^e siècles*. Averbode Érasme.
- Depaepe, M. et Van Ruyskensvelde, S. (2016). La «pédagogie catholique» en Belgique. Dans J. De Maeyer et P. Wynants (dir.), *L'enseignement catholique en Belgique. Des identités en évolution, 19^e-21^e siècles* (p. 327-342). Averbode Érasme.
- Develay, M. (dir.) (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF.
- Dorier, J.-L., Gueudet, G., Peltier, M.-L., Robert, A. et Roditi, E. (dir.) (2018). *Enseigner les mathématiques. Didactique et enjeux de l'apprentissage*. Belin.
- Frère Léon (1944). *Cours de pédagogie générale*. Les éditions des Frères maristes.
- Garcia, S. (2023). *Enseignants. De la vocation au désenchantement*. La Dispute.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine.

- Grootaers, D. (1998). Cent cinquante ans d'instruction publique, à la poursuite de l'intégration sociale et de la promotion individuelle. Dans D. Grootaers (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique* (p. 86-108). CRISP.
- Grootaers, D. et Tilman, F. (2022). *Les pédagogies actives en héritage. Pour éduquer aujourd'hui*. Chronique sociale.
- Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt*. Gallimard.
- Jadoulle, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Érasme.
- Janssenswillen, P. et Van Rompaey, L. (2016). Le métier d'enseignant. Une vocation?. Dans J. De Maeyer et P. Wynants (dir.), *L'enseignement catholique en Belgique. Des identités en évolution, 19^e-21^e siècles* (p. 383-422). Averbode Érasme.
- Jonckheere, T. (1942). *Savoir enseigner*. De Boeck.
- Laurent, G. (2015). Alexis Sluys. Un pédagogue engagé au service de l'enseignement officiel en Belgique. *Cahiers bruxellois – Brusselse Cahiers*, XLVII(1), 74-106.
- Mangez, E., Bouhon, M., Cattonar, B., Delvaux, B., Draelants, H., Dumay, X., Dupriez, V. et Verhoeven, M. (2017). « Faire société » dans un monde incertain. Quel rôle pour l'école?. *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, 110.
- Ministère de la Communauté française (2001). *Devenir enseignant*. MCF.
- Muel-Dreyfus, F. (198). *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*. Le Sens commun.
- Nique, C. (1991). *L'impossible gouvernement des esprits. Histoire politique des écoles normales primaires*. Nathan.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paquay, L. et Wagner, M.-C. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 154-179). De Boeck Université.
- Référentiel FHGES (2022). Tronc commun. Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Saussez, F. (2012). Les sous-cultures disciplinaires en formation initiale à l'enseignement secondaire au Québec. Un objet de recherche et de formation à problématiser?. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34(3), 461-482.
- Siskin, L. S. (1994). *Realms of Knowledge. Academic Departments in Secondary Schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315821887>
- Tay, D. (2023). *Conceptions et pratiques de socialisation des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique. Contribution à une meilleure compréhension du rôle intégrateur de l'École dans la modernité avancée*. [Thèse de doctorat en histoire, UCLouvain]. <https://hdl.handle.net/2078.5/106399> (consulté le 02.04.2026).
- Van Nieuwenhoven, C. et Roland, N. (2015). La formation pratique des enseignants en Belgique francophone. *Formation et profession*, 23(3), 210-217.
- Wynants, P. (1998). « Écoles et clivages aux XIX^e et XX^e siècles ». Dans D. Grootaers (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique* (p. 13-85). CRISP.

Louis LeVasseur, Nathalie Bélanger
et Bernard Wentzel

La professionnalisation des formations à l'enseignement

*Regard sociohistorique comparé
des années 1960-1970 et 1995-2025*

2

Introduction

En 1971, le penseur Ivan Illich poursuivait sa critique des principales institutions des pays occidentaux avec la publication d'*Une société sans école*. La thèse de l'auteur s'inscrit dans le mouvement critique des années 1960 et 1970 tout en demeurant étrangère au dualisme des classes sociales propre au marxisme. Illich fait effectivement de l'école une institution de domination, une usine à diplômes alors que, selon lui, l'essentiel de l'éducation consisterait plutôt en une transmission de savoirs et de savoir-faire de bouche à oreille, comme dans les sociétés traditionnelles, c'est-à-dire sans modalité d'évaluation, sans diplôme et sans structures consacrées à l'enseignement telles des écoles, des classes, et même sans enseignants formés au métier. Dans une perspective « futuriste », Illich prévoyait que l'école arriverait à une étape de son histoire où elle disparaîtrait. Autrement dit, que surviendrait l'évanescence de la scolarisation institutionnalisée.

Plus de cinquante ans après la publication de son livre, nous pouvons établir un constat contraire. Les écoles demeurent partout en Occident, ainsi que les enseignants, et ce que nous sommes convenus d'appeler la forme scolaire (Vincent, 1994) s'étend à plusieurs sphères de la culture et de la société. Pourtant, de nombreux analystes de l'éducation, en particulier ceux qui s'intéressent à l'orientation que

prennent les modalités de formation, estiment, dans la foulée d’Illich, que bientôt, en raison du développement fulgurant de l’informatique, d’Internet, des réseaux sociaux et de l’IA qui dispensent une multitude de connaissances touchant tous les domaines de l’activité humaine, l’école serait appelée à disparaître. En outre, dans plusieurs pays occidentaux, des débats ont cours entre groupes d’influence ou bailleurs de fonds afin de libéraliser la formation à l’enseignement et de créer un véritable marché de la formation (Lessard, 2006). Le monopole des universités sur la formation des enseignants serait-il susceptible de disparaître au profit de centres de formation qui échapperaient au contrôle de l’État, c’est-à-dire des ministères de l’Éducation et des institutions qui, comme le Comité d’agrément des programmes de formation à l’enseignement (CAPFE) au Québec, supervisent les programmes de formation à l’enseignement ? Face à une telle éventualité, qui définirait les qualifications et les compétences des enseignants ?

Nous n’en sommes pas, au Canada, à supprimer la formation à l’enseignement des universités, ce qui ne signifie aucunement que le modèle de formation à l’enseignement soit unique. Que plusieurs acteurs souhaitent une formation universitaire exigeante et reposant sur des savoirs scientifiques spécialisés ne dit rien de ces savoirs et encore moins des finalités qui orientent la formation à l’enseignement, lesquels font toujours l’objet de vifs débats.

Des années 1950 à aujourd’hui, l’enseignement a tour à tour été identifié à une vocation, à un métier, puis à une profession. Et même depuis les années 1960 au Québec, à la suite de l’universitarisation de la formation à l’enseignement, non seulement la conception de ce que doit être la profession enseignante a changé au fil des décennies, mais même au cours d’une période historique donnée, des tensions ont existé et existent toujours entre différentes conceptions de cette profession.

Le fait de situer nos analyses dans une perspective sociohistorique permet de voir que les transformations d’une institution sont indissociables du contexte social et culturel dans lequel elle s’inscrit (Goastellec *et al.*, 2016). Nous étudierons une première période (années 1960 et 1970) qui se caractérise par une modernisation de la société, notamment québécoise, une démocratisation de son système éducatif, des changements culturels qui influenceront directement les pratiques pédagogiques des enseignants, mais également le ou les modèles, souvent en tension, de la formation à l’enseignement dans les universités. Une analyse similaire portera ensuite sur une seconde

période sociohistorique (1995 à 2025) qui se caractérise par un vaste programme transnational (LeVasseur *et al.*, 2020) auquel participera le système éducatif québécois, et qui influencera les pratiques pédagogiques des enseignants ainsi que le modèle de leur formation.

Nous montrerons donc, pour les deux périodes sociohistoriques retenues, que les transformations des sociétés occidentales ont influencé les finalités éducatives, les pratiques pédagogiques des enseignants en classe avec les élèves, et les modèles de formation à l'enseignement. Or, les agencements possibles de ces éléments entre eux (enjeux sociaux et institutionnels, pédagogie, formation à l'enseignement) donnent lieu à plusieurs types de configurations de la professionnalisation de l'enseignement. Bref, les changements sociaux et culturels se traduisent par des changements institutionnels, et dans le cas qui nous occupe, par des changements relatifs à la professionnalisation enseignante.

La professionnalisation des enseignants se produit à des rythmes différents selon les lieux et les époques. Par exemple, la modernisation de la société québécoise s'est faite sur le tard comparativement à celle d'autres sociétés occidentales, et, de ce fait, la professionnalisation de l'enseignement y possède sa propre histoire. Mais cette histoire particulière s'inscrit néanmoins dans une histoire plus large que l'on peut dire commune à l'ensemble des systèmes scolaires des pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). Depuis la seconde moitié du XX^e siècle, les pays occidentaux ont connu les mêmes transformations, que l'on pense à la crise du pétrole en 1973 qui sonnera le glas des Trente Glorieuses (1945-1975), à l'essoufflement de l'État-providence dans la seconde moitié des années 1970, et à la chute du mur de Berlin, en 1989, qui annonce une nouvelle phase du capitalisme triomphant, malgré les critiques adressées à l'idéologie du progrès, du développement économique et de la consommation.

Ces facteurs sociohistoriques ont directement impacté la régulation des systèmes éducatifs et, conséquemment, les facultés d'éducation qui forment les enseignants, autrement dit, l'idée même de la professionnalisation de l'enseignement. Après avoir décrit les dimensions sociales (changements sociaux à l'extérieur de l'école), pédagogiques (les pratiques des enseignants en classe) et professionnelles (relatives à la formation universitaire des enseignants) pour chacune des deux époques identifiées, nous insisterons sur la forme et le sens que prend la professionnalisation enseignante aujourd'hui dans le cadre d'une modernité que l'on peut dire fragilisée et incertaine.

2.1 La professionnalisation de l'enseignement face aux changements sociaux et aux changements institutionnels

Notre démarche intègre, dans un même cadre analytique, des changements extérieurs à l'école, qu'ils soient sociaux, culturels ou économiques et des changements institutionnels, comme l'implantation de politiques éducatives qui définissent les grandes finalités et l'organisation d'un système scolaire ou des réformes de la formation à l'enseignement dans les facultés des sciences de l'éducation.

Ces changements institutionnels peuvent certes être vus comme procédant de besoins qui émergent de l'intérieur de l'école, mais si des changements sociaux font pression sur l'institution scolaire, inversement, les changements qui ont cours dans l'école peuvent avoir une origine sociale. On pourrait alors soutenir que la professionnalisation de l'enseignement provient certes d'une réflexion de fond menée à l'intérieur de l'institution scolaire, mais que cette réflexion s'inscrit dans le prolongement des grands enjeux et des grandes transformations d'une société.

Cet ancrage de l'institution scolaire dans le social servira de principe explicatif dans les analyses des conceptions de la professionnalisation enseignante pour les deux périodes sociohistoriques envisagées ci-dessous (années 1960-1970 et de la fin des années 1980 à 2025).

2.1.1 La professionnalisation de l'enseignement : un concept social et évolutif selon les contextes

Notre thèse de la professionnalisation de l'enseignement pourrait s'apparenter, à première vue, à la sociologie fonctionnaliste. Toute profession se caractérise par un certain nombre d'éléments fondamentaux, dont une formation de haut niveau (universitaire), une éthique du service rendu, une reconnaissance par l'État et les milieux juridiques de la qualification professionnelle qui prévient l'infiltration dans la profession d'individus sans la formation et les qualifications requises, et des savoirs spécialisés, diffusés dans des institutions de formation (ici, l'université) et produits dans des centres de recherche et de diffusion de connaissances.

Mais notre thèse renvoie plutôt la professionnalisation de l'enseignement à ce que Durkheim a qualifié de « fait social », ce qui rejoint

notre idée d'imbrication ou d'ancrage entre le monde social et le monde institutionnel. Les transformations sociales et culturelles font pression sur l'éducation, mais les savoirs, les savoir-faire, les connaissances et les valeurs compris dans les programmes scolaires correspondent aux enjeux sociaux d'une époque particulière. On comprend ainsi que la formation des élèves et le rôle des enseignants dans les années 1940-1950 au Québec diffèrent considérablement de la formation des élèves et du rôle des enseignants dans les écoles en 2025.

Gardons-nous donc de donner l'impression, comme le font les sociologues appartenant au courant fonctionnaliste américain des années 1960 à 1980, que la professionnalisation enseignante se laisse définir par des critères immuables ou qu'elle s'inscrit dans une téléologie scientifique la menant invariablement vers un modèle unique qui s'adapterait à tout élève ou aux groupes d'élèves. La professionnalisation enseignante peut certes être assimilée à des savoirs de haut niveau transmis dans les universités et animée par une éthique du service rendu, mais elle se laisse largement définir par des contextes sociaux qui pèsent sur elle et par de fortes tensions qui la traversent, et ce, à chaque époque. Toute définition essentialiste de la profession interdit de voir qu'elle est continuellement soumise à des changements sociaux et à des changements institutionnels en constantes interrelations.

2.1.2 « Crise » de l'éducation au Québec et pluralisme des registres d'action : regards théoriques

La modernisation de la société canadienne-française se fait plus tardivement par rapport à celle d'autres sociétés, notamment européennes. Jusque dans les années 1960, ce sont les congrégations religieuses qui contrôlent les services sociaux et l'éducation au Québec, et ailleurs au Canada. À la suite des recommandations du rapport Parent²¹ (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964), le ministère de l'Éducation (MEQ) et le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) seront mis sur pied en 1964. Une des

²¹ Le rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964) devait définir les grandes orientations du système éducatif québécois qui, depuis les débuts de la Nouvelle-France, relevait des congrégations religieuses, dont les jésuites. Ses recommandations visaient une démocratisation du système éducatif, à tous les ordres d'enseignement, mais également une modernisation des savoirs (sciences et techniques, sciences humaines, mass médias) devant favoriser la modernisation de la société québécoise.

premières réalisations du MEQ sera de dissoudre les écoles normales qui, depuis la fin du XIX^e siècle, formaient les enseignants selon un modèle culturel traditionnel défini par «l'hygiène morale» des enseignants et la pensée sociale de l'Église (LeVasseur, 2002). Ce sont désormais les facultés des sciences de l'éducation, créées à la fin des années 1960 par le MEQ, qui formeront les professionnels de l'enseignement selon un modèle culturel rationnel et scientifique (Fournier, 1986). Dans la même veine, le rapport Parent recommandait que la formation des enseignants comprenne la connaissance de la psychologie du développement de l'enfant (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, t. 2).

L'introduction d'un modèle moderne et scientifique dans la formation des enseignants est loin d'avoir réglé tous les problèmes relatifs à la professionnalisation de l'enseignement. Les milieux politiques, institutionnels et intellectuels faisaient déjà référence à une crise de l'éducation avant la réforme de 1964 (LeVasseur, 1997). Et même après 1964, le MEQ qui a esquissé les grandes lignes de la réforme démocratique et d'une universitarisation de la formation à l'enseignement fera l'objet de critiques, tant du côté des élites traditionnelles qui s'opposaient à la modernité que des élites progressistes qui étaient porteuses d'une modernité différente de celle du rapport Parent.

L'idée d'une crise de la culture, de la société et des institutions est pourtant inhérente à la modernité même. La modernité suppose en effet une pluralité d'acteurs sociaux situés dans un même espace social, mais qui adhèrent à des systèmes de pensée qui diffèrent. Dès l'institutionnalisation d'un modèle culturel et du principe qui lui sert de fondement, il devient l'objet de la critique. Le modèle institué est soumis à plusieurs épreuves, en ce sens que des acteurs sociaux qui adhèrent à d'autres modèles culturels et registres d'action chercheront à le délégitimer pour son absence de pertinence ou d'inefficacité par rapport aux enjeux qui caractérisent le contexte sociohistorique dans lequel il se trouve (Boltanski, Thévenot, 1991). Une épreuve peut également consister à déterminer l'écart entre, d'une part, les objectifs d'une action publique ou d'une politique institutionnelle et, d'autre part, les résultats produits. On pourra ainsi montrer qu'une politique éducative dont l'objectif est orienté vers une plus grande égalité d'accès à l'enseignement a, dans les faits, mené à la reproduction scolaire, révélant que les diplômes sont encore corrélés à l'origine sociale des familles. L'épreuve peut également consister à comparer un modèle

culturel et le principe qui le définit à d'autres modèles culturels et principes. Ainsi, des acteurs sociaux pourraient valoriser non pas l'égalité des chances en éducation, mais la création d'une élite scolaire, que ce soit dans le but d'assurer une plus grande productivité économique ou de former une classe d'experts capables de résoudre les problèmes les plus criants de nos sociétés contemporaines (Derouet, 2016). D'autres acteurs pourraient vouloir le bien-être de l'enfant.

Nous sommes alors en présence d'un pluralisme social et culturel comprenant différents groupes sociaux, différentes associations citoyennes ou différentes catégories d'agents scolaires au sein d'une division du travail de plus en plus accentuée dans les systèmes scolaires d'Amérique du Nord, y compris au sein de l'école québécoise (Tardif et LeVasseur, 2010). Malgré le fait que ce pluralisme puisse être l'expression la plus vivante d'une organisation politique démocratique, nous pourrions soutenir, en faisant référence à Boltanski (2009), que le rôle de l'institution consiste à contenir les effets éventuellement centrifuges du pluralisme quand celui-ci tend vers l'éclatement. L'institution aura ainsi pour rôle de « réduire la complexité », c'est-à-dire d'aplanir les disparités entre les registres d'action dont les uns et les autres se réclament et de parvenir à un compromis qui assurera, tant bien que mal, son fonctionnement. Ce travail institutionnel vaut pour tout établissement qui est toujours en proie aux disputes et aux conflits entre groupes d'agents scolaires (Dutercq, 1991).

2.1.3 Le travail de l'institution : « réduction de la complexité » et « mise en forme » de la réalité

L'institution peut donc être vue comme une instance qui construit la réalité sociale, qui, par ses discours et ses politiques officielles, indique ce qu'il importe de faire (action) et pourquoi (justification). Autrement dit, le rôle de l'institution, dira Boltanski, est essentiellement « sémantique ». L'institution construit, par le discours, une réalité sociale, elle confirme ce qui est et, surtout, ce qui doit être, d'où la définition selon laquelle l'institution « dit ce qu'il en est de ce qui est » (Boltanski, 2009, p. 131). Le discours institutionnel ou la politique éducative comprendront une « analyse » de l'école, de son organisation, des enjeux auxquels elle est confrontée et des actions nécessaires à mettre en place.

Toute institution, par ses discours, aura à convaincre qu'il y a consensus quant à ses finalités et que celles-ci, une fois officialisées, ne

seront plus à mettre en cause. Ainsi présentées, les politiques institutionnelles procéderaient d'une quasi-essentialisation du monde social, en ce sens que les textes officiels n'identifient jamais les discours concurrents ni les acteurs sociaux qui s'y opposent. Ce qui ne signifie aucunement que les acteurs sociaux ne formulent aucune critique des institutions. Et si critique il y a, elle n'est ni unanime, ni consensuelle, mais plutôt inscrite dans une perspective pluraliste et sujette à la critique. Autrement dit, il n'y aurait pas qu'une seule vision de la réalité ni qu'un seul « principe supérieur commun » qui puisse s'opposer aux discours officiels des institutions (Boltanski et Thévenot, 1991).

Nous venons d'assimiler l'institution à un champ de force. Nous nous inscrivons ainsi dans la perspective analytique de Bonny et Demailly (2012) qui présentent l'institution comme étant constituée de fortes tensions, tout à l'opposé du fonctionnalisme qui la montre comme obéissant à un principe unitaire :

Le paradigme de l'unité sociétale [...] s'il est aujourd'hui affaibli, c'est dans une large mesure sous l'effet de la dynamique interne de la discipline, qui a conduit à questionner un certain nombre de schèmes jugés erronés ou beaucoup trop mécanistes d'appréhension des rapports sociaux et des acteurs [...] et à mettre davantage l'accent sur les ensembles flous, les configurations à géométrie variable, les divergences d'orientation, les contradictions, les décalages, les discordances, la contingence des dynamiques interactionnelles et la créativité de l'agir [...]. (*Ibid.*, p. 21)

Ajoutons à ces tensions de finalités et d'acteurs, dans une organisation institutionnelle qui elle-même est sujette à dispute, l'impossibilité de définir des critères qui président à l'établissement de valeurs objectives et universelles, problème qui interdit de fonder un modèle culturel de manière absolue²². Tout modèle, toute valeur, qu'elle soit celle de l'individu ou de l'institution, sont conséquemment soumis à la critique. Comment alors, dans de telles circonstances, est-il possible d'assurer le fonctionnement de l'institution scolaire, de définir un modèle de professionnalisation et une formation à l'enseignement qui puisse engager une majorité d'agents scolaires et d'acteurs sociaux ? Une définition institutionnelle peut-elle prévenir toute critique ?

²² Ce problème relève de la morale ou de la pratique.

La sociologie pragmatique a été particulièrement attentive, depuis le début des années 1990, à la manière dont se réalise la « coordination de l'action » dans les institutions publiques comme l'éducation. S'il n'y a pas d'entente fondamentale sur les principes qui définissent le fonctionnement de l'institution, cela ne signifie aucunement que tout établissement scolaire est dysfonctionnel ou nécessairement soumis à la loi de la jungle, ou selon les termes de Durkheim, à l'« anomie ».

Certes, les gestionnaires, dans une perspective managériale, feront référence à l'existence de consensus ou d'unanimité entre les agents scolaires. Mais l'étude des rapports sociaux dans l'école montre qu'une telle unanimité n'existe pas. En revanche, l'accord est un concept central de la sociologie pragmatique de Boltanski et Thévenot (1991), concept selon lequel l'ensemble des acteurs sociaux adhère à un « principe supérieur commun », fondé en justice, faute de quoi, un « compromis » devient nécessaire entre acteurs afin d'éviter que l'institution n'implose ou glisse vers l'anomie.

Jean-Louis Derouet a étudié le fonctionnement des institutions françaises et, s'inspirant de Boltanski, a associé le « compromis » à la « coordination de l'action » et à la « délégation aux objets ». L'idée exprime au mieux la réalité du fonctionnement des institutions aux prises avec les tensions que nous avons évoquées précédemment (Bonny et Demailly, 2012). Boltanski et Thévenot écrivent :

[...] faute de rester toujours repliées dans la relativisation, les personnes doivent disposer de moyens pour s'accorder sur leurs rapprochements. Elles peuvent éventuellement s'arranger en dépit d'un différend sur les rapprochements à transiger, c'est-à-dire s'arranger de gré à gré, localement, momentanément, en sorte que le différend soit dénoué sans être pour autant réglé par référence à un rapprochement commun. On dira par exemple d'un arrangement de ce type qu'il n'est pas complètement défendable « en bonne logique ». (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 48)

La « coordination de l'action » observée par Derouet consiste en une entente relativement faible entre agents institutionnels autour de dispositifs communs que chacun estimerait favorables aux élèves, mais pour des raisons différentes. L'institution scolaire peut ainsi fonctionner sur la base commune de tels dispositifs, ce qui lui permet d'éviter l'éclatement de conflits ouverts pouvant s'étendre dans la durée.

Nous verrons maintenant que l'histoire de la professionnalisation enseignante, au Québec, depuis les années 1960, est marquée par des tensions, des compromis, et surtout, que la transition rapide d'un modèle à un autre est portée par des discours ministériels souvent contradictoires, et qu'à partir de la fin des années 1980, un clivage apparaît, qui s'accroîtra, entre la pensée pédagogique du corps enseignant qui tend à se maintenir et le nouveau modèle qu'implantera le ministère de l'Éducation.

2.2 Le cas du Québec

La modernité que caractérise soit l'idée de « crise », ou mieux, de pluralisme social et institutionnel, montre que toute entente au sujet du fonctionnement d'une institution finit par se déliter et par céder le pas à une autre entente qui ne pourra qu'être provisoire, tant et aussi longtemps qu'elle demeurera pertinente dans un contexte sociohistorique donné. Il en va ainsi de la professionnalisation enseignante au Québec, des années 1960 à 2025, qui se transforme en fonction des changements sociaux et culturels, des finalités éducatives et des pratiques pédagogiques que préconisent le ministère et le corps enseignants, et des modèles de formation à l'enseignement qui, eux également, se transforment au fil des décennies.

2.2.1 Modernisation, démocratisation du système éducatif et modélisation de la professionnalisation de l'enseignement au Québec

La Révolution tranquille marque l'entrée de la société québécoise dans la modernité (Fournier, 1986) et s'ouvre ainsi à la pluralité des valeurs, des visions du monde, mais également à un modèle culturel axé sur la rationalité scientifique qui favorisera la transformation des structures sociales et culturelles. Les élites traditionnelles du Québec (professions libérales comme la médecine, le droit et l'Église) se sont vivement opposées aux principales réalisations de la Révolution tranquille, notamment en éducation, de sorte qu'au lendemain du rapport Parent (1964), le réseau de l'enseignement privé n'a pas été aboli, ce qui s'explique par une concession des élites progressistes aux congrégations religieuses.

Les débats en éducation n'allaient pas prendre fin pour autant. Quelques années après la publication du rapport Parent qui recommandait une réforme du système éducatif devant favoriser la modernisation de la société québécoise, le rapport Rioux (Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, 1968) critiquait vertement la vision fonctionnaliste de la société, de la culture, des savoirs et de l'éducation contenue dans le rapport Parent.

Si la modernisation des structures renvoie à la rationalisation de l'organisation du monde social (Renaud, 1984), à la science et à la technologie comme moteur de la productivité économique, un autre versant de la modernité, culturel, comprend le pluralisme, la critique des idéologies, les valeurs de liberté, l'autonomie de la personne et un individualisme autoréférentiel (Freitag, 2002) et surtout « esthétisant » que François Ricard (1994) a excellemment décrit dans *La génération lyrique*.

C'est en référence soit à la modernité structurelle (économie), soit à la modernité culturelle (la sphère des valeurs et l'autonomisation du sujet) (Habermas, 1988), que la professionnalisation de l'enseignement aura à se positionner dans la seconde moitié des années 1960. Quel modèle de la modernité influencera la professionnalisation enseignante ?

2.2.2 Les grandes lignes de la réforme de l'éducation des années 1960

Vers la fin des années 1950, la société canadienne-française se percevait toujours comme étant rurale et agricole, alors qu'elle était déjà largement urbanisée et industrialisée et que le secteur tertiaire de l'économie était en pleine expansion (Rioux, 1971). La modernisation de tous les secteurs de la société exigeait une jeune génération plus instruite que la précédente, alors que la scolarisation de l'ensemble de la population ne durait en moyenne que trois ou quatre années, et une main-d'œuvre plus spécialisée. Par exemple, l'élite qui fréquentait les collèges classiques²³ demeurait encore formée aux lettres gréco-latines et se dirigeait vers les facultés universitaires de médecine, de droit et de théologie, alors que la société réclamait à grands cris des compétences dans de nouveaux secteurs de pointe comme les sciences de la nature, les technologies, l'administration, la finance, les sciences humaines, les langues modernes, etc. (Fournier, 1986).

²³ La création du premier collège des jésuites en Nouvelle-France, dans la ville de Québec, date de 1635.

Quant aux élites cléricales, responsables de l'enseignement classique, elles se méfiaient de l'influence néfaste sur les jeunes esprits du matérialisme scientifique et s'opposaient à l'abolition des lettres gréco-latines et de la philosophie thomiste dont elles soutenaient qu'elles avaient façonné le «génie» de la «race» canadienne-française en Amérique protestante et devaient assurer la transmission des «valeurs éternelles» de l'Église catholique (Conseil de la Faculté des arts, 1937).

C'est dans ce contexte sociohistorique des années 1950-1960 où les forces progressistes canadiennes-françaises réclament une modernisation de la société et de l'éducation que prend son sens la professionnalisation de l'enseignement. En effet, selon les décideurs publics de l'époque, deux changements à la formation des enseignants s'imposaient : premièrement, l'abolition des écoles normales, elles qui priorisaient l'affinement des qualités «morales» des enseignants, et deuxièmement, afin de les remplacer, la création des facultés des sciences de l'éducation dans les universités. Certes, les sciences sociales avaient été présentes dans les écoles normales, mais partout où elles étaient enseignées, y compris dans les facultés des sciences sociales, elles devaient demeurer dans le giron de la pensée officielle de l'Église, comme l'indiquent les titres de thèses et de dissertations philosophiques suivants :

[...] la plupart d'entre elles [dissertations] ne sont que des dissertations de philosophie sociale dont les titres seuls sont très évocateurs : «L'idée du devoir», «Action catholique et action syndicale», «Hygiène morale», «Notion organique de la société civile et fonction supplétive de l'État selon la philosophie thomiste», «Corporatisme et politique, le Problème des salaires d'après le marxisme et la doctrine de l'Église». (Fournier, 1986, p. 122)

Et quand, à la fin des années 1960, la formation des enseignants passa à l'université, elle comprenait certes des savoirs scientifiques de haut niveau (Tardif, 2020) comme la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, la didactique et les sciences humaines²⁴, mais le programme de formation ne comprenait pas encore de véritable formation pratique sur le terrain.

²⁴ Précisons, dans une perspective qui dépasse l'universitarisation de la formation à l'enseignement, que ce sont tous les ordres d'enseignement qui devaient, selon le rapport Parent, s'appropriier l'ensemble des champs du savoir contemporain (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, t. 2).

2.2.3 Opposition entre deux conceptions de la modernité, de la société, de la culture, de l'éducation, de la pédagogie et de la professionnalisation de l'enseignement

Nous avons vu que dès la seconde moitié des années 1960, malgré la modernisation de la société et de la culture, d'importants débats, dans le champ de l'éducation, ont porté sur diverses conceptions du savoir, et plus largement, sur le sens que devait prendre la modernité, ce qui comprend les rapports complexes entre l'individu et la société. Ainsi, le rapport Parent s'oppose à l'assujettissement de l'individu à la morale sociale de l'Église, et insiste plutôt sur un individu qui s'épanouit en participant activement à la modernisation des structures sociales et de la culture. Mais le rapport Rioux (Commission d'enquête sur l'enseignement des arts, 1968) critique la modernisation technicienne de la société à laquelle il associe le rapport Parent, et préconise la formation d'un individu capable de résister aux chantres de l'économie industrielle et capitaliste. Quant au curriculum préconisé par le rapport Parent, donc aux connaissances et aux valeurs transmises dans les programmes d'enseignement, le rapport Rioux en dénoncera le caractère utilitariste, la survalorisation des matières nécessaires au développement de l'économie et le fait d'avoir négligé l'épanouissement de la personnalité et de l'imaginaire de l'enfant²⁵. Le rapport Rioux, en braquant son attention sur la dimension utilitariste du rapport Parent, et en omettant de reconnaître que celui-ci préconisait le développement intégral de l'enfant, l'a transformé en une apologie d'une éducation et d'un individu au service des forces productives de la société.

Quoi qu'il en soit, nous sommes en présence, grâce à ces deux rapports (Parent et Rioux), de deux conceptions opposées de la modernité qui mèneront à l'émergence de modèles différents de la professionnalisation de l'enseignement. D'importantes nuances s'imposent, ici, quant au statut de la critique dans les deux rapports. La critique, dans le rapport Parent, est dirigée contre la tradition et la pensée de l'Église en matière sociale et éducative. Quant au rapport Rioux, il contenait une critique du capitalisme industriel, partant, une critique de toute

²⁵ Ce sont deux visions de la pédagogie, de l'éducation, du monde social et, surtout, de la modernité qui s'affrontent, chacune ayant été définie par un sociologue. La première est celle du sociologue Guy Rocher, partisan du fonctionnalisme et ayant fait son doctorat à Harvard sous la direction de Talcott Parsons, tandis que la seconde est celle de Marcel Rioux, dont la pensée s'inspire de l'École de Francfort, et particulièrement de Marcuse.

réduction de l'individu au statut de producteur économique et de consommateur.

Or, les idées pédagogiques du début des années 1970 postulent l'autonomie de l'individu, non tant par rapport à la productivité économique et à la rationalisation bureaucratique du monde social, ce que souhaitait le rapport Rioux, mais par rapport à toute morale ambiante étrangère à l'expérience intérieure de l'individu. L'extrait suivant, tiré du rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1971), et qui a littéralement marqué la pensée pédagogique du corps enseignant du Québec, et qui la caractérise possiblement encore aujourd'hui, définit les contours d'une éducation essentiellement centrée sur le bien-être de l'élève et sur le développement de sa personne :

[...] l'activité éducative a son centre et son dynamisme dans l'étudiant, dans la croissance et l'épanouissement de la personnalité de celui qui s'éduque. Par l'éveil et la libération de ses ressources intérieures, l'étudiant se transforme et grandit continuellement; il se développe et apprend de façon permanente, non pas seul, mais par goût et décision personnelle durant toute sa vie. L'effort de l'éducation doit porter sur les ressources profondes de l'être plutôt que sur l'acquisition d'un savoir culturel ou technique. Le développement de la personnalité importe plus que l'acquisition d'un contenu. (Conseil supérieur de l'éducation, 1971, p. 25)

Un peu plus loin, le rapport du CSE met l'emphasis sur l'importance et la valorisation de l'expérience intérieure de l'enfant :

Dans ce Rapport annuel, le Conseil supérieur de l'Éducation insiste sur la nécessité de favoriser chez les élèves et les étudiants le développement de la créativité, de l'imagination, de l'expression spontanée, de l'autonomie personnelle, de la faculté d'évaluation interne, du jugement. [...] L'éducation est réussie lorsque toutes ces dispositions s'éveillent et s'épanouissent; elle est manquée, lorsque ces aptitudes ont été gênées ou paralysées²⁶. (Conseil supérieur de l'éducation, 1971, p. 25)

²⁶ L'importance accordée au développement de la personne constitue, dans les faits, une critique du « principe de réalité » de la modernité occidentale, autrement dit, de la domination du monde naturel et social par la rationalité instrumentale. Le rapport du CSE (1971) va même destituer le rôle de la rationalité dans la modernité et faire de l'esthétisation du soi (valorisation de l'autonomie de la personne) le principe de l'éducation et de la civilisation.

Les idées du CSE contenues dans «L'activité éducative» seront approfondies dans les courants de la «pédagogie organique» et de la «pédagogie ouverte» inspirés de la pédagogie non directive du psychologue américain Rogers. André Paré, ancien professeur à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval dans les années 1970, et spécialiste de ces courants pédagogiques, exprime au mieux l'idée de non-directivité en faisant de l'élève une «personne actualisée» :

La personne actualisée devient un processus, *i.e.*, une fluidité, un changement constant. L'individu actualisé devient l'observateur quotidien de sa propre croissance. C'est un processus complexe qui émerge de l'ici et maintenant, c'est-à-dire de chacun des gestes qu'il pose. L'individu [...] comprend qu'il est en changement constant et il prend plaisir à s'engager dans ce changement. [...] On comprend que lire, écrire et compter ne décrivent pas le rôle fondamental de l'école. La tâche est plus complexe, plus exigeante. La réalisation d'une personne actualisée accompagne et conditionne tous les objectifs de l'école. (Paré, 1977, p. 168)

En classe, les pratiques pédagogiques des enseignants seront imprégnées des principes du rapport du CSE que l'on retrouve également dans tous les textes universitaires portant sur la non-directivité, la pédagogie organique ou la pédagogie ouverte. Lessard et Tardif, qui ont procédé à une histoire de la professionnalisation enseignante au Québec des années 1945 à 1990, ont recueilli des propos des enseignants de l'époque qui permettent d'établir la différence entre, d'une part, l'enseignement en classe au début des années 1960 qui était toujours sous la responsabilité des congrégations religieuses et qui se caractérisait par le contrôle des élèves, les rapports d'autorité, la recherche de la discipline dans tous les aspects de l'enseignement, et, d'autre part, la pédagogie naissante des années 1970. Les auteurs écrivent :

Sur le plan des pratiques pédagogiques, les images qui reviennent le plus souvent pour caractériser cette période sont celles de la participation, du travail en équipe, de l'animation, de la communication... C'est l'époque où «on essayait toutes sortes de méthodes pédagogiques... C'est l'époque de la joie de vivre à l'école». (Lessard et Tardif, 1996, p. 218)

Selon les mêmes auteurs, les programmes officiels du ministère de l'Éducation des années 1970 font écho, pour la même période, aux

pratiques pédagogiques décrites ci-dessus. La liberté pédagogique de l'enseignant se prolonge dans la liberté d'apprentissage de l'élève.

2.2.4 La décennie 1980 : des années de transition

Dès le début des années 1980 s'amorce une lente transition vers un contrôle curriculaire et pédagogique plus serré, et qui ira en augmentant, mais de manière quasi insensible, jusqu'aux années 2000 ou même 2010. L'extrait suivant fait référence à un rapport annuel du CSE de 1987-1988 qui montre que le MEQ s'inscrit désormais en faux contre la culture pédagogique des années 1970 dont il a pourtant été un des principaux artisans :

Est ainsi visé l'objectif d'assurer à tous les élèves des apprentissages minimaux et les éléments essentiels d'une formation de base commune, selon la philosophie du *back to basics*. Cette orientation, de toute évidence, comporte le risque d'écarter des orientations de type personnaliste ou organique au profit d'une mécanique d'objectifs qui structure l'enseignement de manière à concentrer davantage l'attention sur l'enseignant et la performance mesurée des élèves. Le Conseil supérieur de l'éducation, dans son rapport annuel de 1987-1988 (*Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*), soulignera ce remplacement de la pédagogie centrée sur l'élève par la pédagogie par objectifs. (Lessard et Tardif, 1996, p. 182)

En somme, dès les années 1980, les discours officiels du MEQ annoncent une forme de contrôle des contenus d'enseignement et de la performance des élèves. Toutefois, dans son énoncé de politique éducative de 1979, mieux connu sous le nom de « livre orange », le MEQ s'appuie toujours sur les principes qui définissent la pédagogie ouverte du début des années 1970 :

L'éducation au Québec veut favoriser, par la création d'un milieu éducatif équilibré, l'épanouissement d'une personnalité créatrice. L'éducation au Québec entend assurer le développement d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur, qui a besoin d'aimer et d'être aimée, qui est ouverte à la transcendance. (MEQ, 1979, p. 26)

Qui plus est, il est spécifiquement mentionné qu'il revient aux enseignants de définir librement les contenus d'enseignement :

Un certain nombre de valeurs inspirent l'éducation [...]. Elles indiquent [...] vers quelle direction s'orienter pour permettre aux jeunes de s'épanouir. Dans les pages qui suivent, elles ne sont pas hiérarchisées, ne sont pas signalées par ordre d'importance. Il appartiendra à chaque école d'identifier les valeurs nécessaires à son projet éducatif et d'arrêter les choix conformes aux aspirations du milieu. (MEQ 1979, p. 27)

Le sociologue Yves Dutercq mentionnera pour la France que les discours ministériels, au cours des années 1980 et 1990, ont valorisé la « liberté » pédagogique des enseignants. Mais telle est la subtilité et la grande force de la régulation de l'éducation issue de la nouvelle gestion publique (*New Public Management*) qui se met en place, à la même époque, dans les pays de l'OCDE. Dans bien des circonstances, la liberté consentie par le haut a vite fait de se transformer en carcan pour les enseignants :

Une des caractéristiques de la dernière décennie, pour ce qui est du monde de l'éducation, pourrait bien être le désarroi provoqué par l'incitation à l'innovation pédagogique venue « d'en haut » confrontée à la désillusion ressentie « à la base » : il est évident quand on observe la façon dont la rénovation des collèges est mise en chantier dans les établissements que, bien souvent, la mobilisation des enseignants est pour le moins modérée. (Dutercq, 1991, p. 81)

Non seulement la mobilisation des enseignants peut s'avérer modérée, mais la liberté qui leur est consentie est susceptible d'engendrer des tensions et des conflits dont les recherches de Jean-Louis Derouet montraient qu'il était possiblement plus facile de construire un « consensus » à l'échelle nationale qu'à l'échelle locale de l'établissement où les conflits ont tendance à se prolonger.

Or, nous verrons que c'est en réalité au début des années 2000, au Québec, qu'une politique centrée sur la gestion des résultats, qui se veut radicalement opposée à la liberté pédagogique des années 1970, sera mise en œuvre. C'est dire qu'en 1980 (et sans doute encore aujourd'hui), la pensée pédagogique des enseignants s'inscrit toujours dans le prolongement de celle des années 1970, alors que le MEQ s'orientait déjà

vers une nouvelle culture pédagogique plus contraignante à l'égard des enseignants, même si le livre orange de 1979 faisait encore du développement de la personnalité de l'enfant la priorité. En quoi consiste alors ce changement majeur dans les injonctions ministérielles touchant à la pédagogie?

2.2.5 Des années 1995 à 2025 : vers un modèle néolibéral de la société et de l'institution scolaire

Dès la fin des années 1980, le MEQ changera de registre pédagogique par rapport à celui des années 1970, et une importante transition s'amorcera, mais à petits pas, qui finira par s'imposer comme pensée dominante au cours des années 2000 et encore plus vers les années 2015. Encore une fois, on ne peut comprendre la nature de ces changements sans faire référence au contexte sociohistorique de l'époque.

Tandis que les idées de droite politique et sociale gagnent en popularité en Occident, des économistes du Québec s'attaqueront aux fonctions de redistribution et de protection de l'État-providence, ainsi qu'au monopole de l'école publique. Celle-ci, en refusant d'adopter un mode de régulation décentralisé et marchand, s'enliserait dans la « médiocrité » (Migué et Marceau, 1989, p. 163). Un seul extrait permet de saisir l'orientation idéologique des analyses de ces économistes :

C'est [...] au nom de l'égalité d'accès aux services que s'est poursuivie la marche ininterrompue en faveur de la standardisation des services et donc de l'uniformité de l'output. Les partisans du monopole public s'en réjouissent, sous le prétexte douteux que la variété scolaire confère des avantages injustes à certaines tranches de la société et oppose des obstacles à la mobilité sociale des moins fortunés. (*Ibid.*, p. 17)

Les auteurs en appellent plutôt à la possibilité pour les parents de bénéficier d'une offre scolaire diversifiée et d'investir dans une formation de leur choix dans un but de « développement du capital humain de leur enfant », ce qu'ils appellent « output », soit une plus grande productivité du système éducatif. Mais, au contraire, en raison d'un système scolaire bureaucratique et standardisé, toutes les conditions d'un véritable monopole seraient rassemblées, au détriment d'une régulation plus « libérale » et donc d'un plus grand « output » du système éducatif :

Les politiques décrétées par l'administration centrale et l'uniformité consécutive de l'output se traduisent essentiellement en concurrence réduite entre écoles et entre commissions scolaires. La réglementation diminue la concurrence que se font les écoles publiques et privées sur le marché des étudiants. (*Ibid.*)

L'extrait traduit bien le virage que prendra le MEQ, virage extrêmement difficile à jauger, étant donné un discours institutionnel syncrétique où une chose est dite et son contraire. Par exemple, le MEQ insistera sur l'égalité des chances, mais dans un système éducatif fortement ségrégué (école à vitesses), ou encore, il valorisera la subjectivation de l'élève, alors que l'individu autonome profite d'une liberté que le néolibéralisme soumet à des injonctions qui l'obligent à se responsabiliser, à s'engager pour le bien de l'entreprise privée ou de l'institution publique, à faire preuve d'innovation et à démontrer la volonté de se surpasser selon des critères de performance, etc. Les discours ministériels ont d'ailleurs fait de l'entrepreneuriat une compétence (MELS, 2014, 2011) et au sein des sciences de l'éducation, on retrouve l'idée selon laquelle il faut « apprendre à s'entreprendre » (Pepin, 2015).

Tandis qu'au cours des années 1990, début 2000, le corps enseignant adhère toujours aux valeurs personnalistes ou humanistes qui caractérisent la culture pédagogique depuis les années 1970, de nouveaux enjeux émergent qui ont trait au système éducatif en tant qu'organisation. L'essoufflement de l'État-providence entraîne une redéfinition du rôle de l'État en éducation. D'État accompagnateur ou éducateur, l'État devient évaluateur (Lessard et Tardif, 2004, p. 273-275). De quelle évaluation s'agit-il? De la performance des systèmes éducatifs, des centres de services scolaires, des élèves et des enseignants. Et évaluer la performance des enseignants revient à évaluer l'efficacité des méthodes pédagogiques.

Il sera de plus en plus question d'évaluation des établissements, de comparaison des résultats obtenus aux examens ministériels, de reddition de comptes, d'obligation de résultat, de responsabilisation des agents scolaires, mais également de satisfaction à donner aux parents, en particulier ceux qui savent tirer parti d'un marché scolaire et exiger que le système scolaire leur rende un service à la hauteur de leurs ambitions pour leur enfant, ce qui se traduit, à l'échelle du système éducatif, par la transition d'une organisation standardisée vers un système décentralisé favorisant la diversification de l'offre d'éducation à l'intérieur de marchés scolaires concurrentiels.

Les conséquences sur les enseignants seront énormes. A priori, Claude Lessard estime que ces changements ne seront pas nécessairement incompatibles avec l'idée de la professionnalisation, dans la mesure où ils confèrent aux enseignants une certaine liberté dans le choix des activités à mener en classe, mais ces activités devront favoriser l'amélioration des résultats scolaires, surtout aux épreuves ministérielles. Toutefois, au sujet de cette conception de la professionnalisation qui structure le travail des enseignants, Lessard établit une nuance importante :

[...] elle exige d'eux de nouvelles compétences. Cependant, c'est une professionnalisation qui voit réduit à une peau de chagrin l'aspect service public de l'éducation, d'où, probablement, provient une partie du malaise des enseignants, plus ou moins accentué selon les contextes nationaux. (Lessard, 2004, p. 275)

La réflexion est des plus importantes pour notre propos. Le rôle attribué aux enseignants n'est plus tant arrimé à la formation intégrale de l'élève, ni à la réalisation d'une plus grande égalité des chances pour tous dans une école de service public. À ce sujet, Novoa soutient que la nouvelle régulation de l'éducation promue par l'OCDE transforme la finalité première des systèmes éducatifs :

Mon intérêt porte sur les tensions entre l'école comme *bien public* ou comme *bien privé* qui traversent [...] les débats sur l'école. La question [...] acquiert dans nos « temps marchands », où l'éducation est envisagée comme une « marchandise » soumise aux lois du commerce et de la libre concurrence (cf. les documents signés dans le cadre de l'Organisation mondiale du commerce), une ampleur tout à fait nouvelle. (Novoa, 2004, p. 226)

La professionnalisation de l'enseignement subit donc, ici, une double inflexion : un rôle en classe axé sur la performance par le recours à des méthodes pédagogiques dites efficaces et la mise sur pied de programmes visant à attirer les meilleurs élèves et ainsi à donner satisfaction aux parents. La condition de cette double réalisation s'est d'ailleurs accompagnée, au Québec, d'une politique de gestion axée sur les résultats (GAR) qui touche l'ensemble de la fonction publique. En éducation, les enseignants adhèrent à la GAR, car elle doit favoriser

la réussite scolaire du plus grand nombre, mais plusieurs tendent à la rejeter en raison de son implémentation faite de manière contraignante. Des données issues de nos recherches montrent la réception (négative) de la GAR chez plusieurs enseignants :

Cette année, dans plusieurs matières au secondaire, la Commission scolaire a mis sur pied un programme qui va carrément dans le sens de la direction d'établissement qui dicte les cibles : *OK, nous sommes au mois de mars-avril, les examens du Ministère arrivent en mai-juin, qu'est-ce qu'on fait maintenant pour s'assurer qu'on performe ?* On ne nous demande pas : *Est-ce qu'on continue avec nos méthodes pédagogiques ?* Non, non. C'est clairement : *Qu'est-ce qu'on peut faire pour tourner les coins ronds et s'assurer qu'on performe ?* Dans le fond, on nous dit : *Ce qu'on veut, c'est des résultats !* (Robichaud et al., 2017-2019, Enseignante 16)

Inciter les enseignants à prendre conscience des faiblesses particulières des élèves par rapport à un objectif ministériel et favoriser l'amélioration des résultats scolaires est une chose. Mais tenir les enseignants responsables de ces faiblesses sous prétexte qu'ils ignorent les méthodes éprouvées scientifiquement que préconisent les cadres scolaires et les directions d'établissement en est une autre. Et quand l'incitation à la performance que garantiraient des méthodes dites efficaces et fondées scientifiquement se transmue en impératif, et que des pressions s'accompagnent de sanctions qui s'exercent jusqu'à ce que les enseignants adoptent une méthode pédagogique dont ils savent d'expérience qu'elle pourrait ne pas fonctionner avec le type d'élèves auxquels ils enseignent depuis de nombreuses années, nous sommes alors devant un nouveau mode de gestion pédagogique des enseignants plus ou moins autoritaire. Cela a d'ailleurs été le cas en Angleterre depuis les années 1990, même si, pour le Québec, il pourrait y avoir lieu de parler de gestion *soft*.

Soft ou autoritaire, nous sommes loin de la liberté pédagogique dont disposaient les enseignants du Québec dans les années 1970. Voici que l'obligation de résultat exige le recours à des moyens bien identifiés et relevant de bases de connaissances en éducation.

En somme, les pressions ne touchent pas qu'à la performance, mais à la manière d'y parvenir. Tel est le point névralgique de cette nouvelle gestion de la pédagogie dans l'école québécoise depuis les années 2010. On voit que les pratiques pédagogiques en classe tendent à changer de

finalité. Ce n'est plus l'élève qui est au cœur de la pédagogie, mais des objectifs ministériels que les élèves doivent maîtriser et qui serviront à différentes formes d'évaluation et de comparaison : celles des élèves, des enseignants, des établissements, des centres de services scolaires et des systèmes éducatifs de pays différents. Voici que ce sont les élèves qui tournent autour des programmes, et même des politiques performatives du MEQ, et non plus, selon l'idéal de l'éducation nouvelle, les programmes qui tournent autour de l'élève !

2.3 La professionnalisation de l'enseignement dans les pays occidentaux face aux politiques axées sur les résultats : les années 1995-2025

Voyons maintenant en quoi ce virage vers une conception performative de l'éducation à partir du milieu des années 1990 influence ou modifie la professionnalisation enseignante. En fait, tel que le démontre l'impact documenté des politiques d'évaluation scolaire, l'appui à la professionnalisation s'effrite dans plusieurs pays occidentaux.

2.3.1 *Teaching to the test* et autres impacts de la gestion axée sur les résultats

Dans un ouvrage de Ravitch (2013) portant sur le mouvement de réforme qui a introduit, aux États-Unis, la reddition de comptes par l'administration de tests et la publication de palmarès des écoles, l'auteur, qui avait elle-même au départ endossé et défendu cette réforme, revient sur les lacunes de ce mouvement et doute finalement de son efficacité. En interrogeant cette idée même d'une école en crise qu'il faut à tout prix réformer, elle commente les dérives auxquelles ont pu mener des intérêts corporatifs cherchant ni plus ni moins, dans ce contexte précis, à démanteler le réseau d'écoles publiques. Le mouvement de privatisation de l'éducation qui prend notamment la forme, aux États-Unis, d'écoles à chartes auxquelles les parents peuvent se montrer favorables en choisissant d'y envoyer leurs enfants, a un impact sur les enseignants. Car si ceux-ci en arrivent à préparer leurs élèves aux tests (*teaching to the test*) pour accroître le classement de l'école sur le palmarès, c'est un appauvrissement du curriculum qui en ressort, voire la disparition de disciplines ou de contenus, ce qui à

terme a des conséquences au point de vue de leur liberté pédagogique et expertise professionnelle. Dulude et Dumay (2014) rappellent que, face à ce mouvement de réforme, les enseignants risquent de se tourner vers diverses stratégies, notamment vers la réduction de contenus, voire leur fragmentation en unités pour en faciliter l'acquisition, ou la planification de courtes activités pouvant ensuite être rattachées à d'autres compétences. Apple et Jungck (1990) avaient déjà annoncé l'impact que pouvait avoir sur le travail enseignant l'introduction de trousseaux pédagogiques prêtes à l'emploi dans les salles de classe.

Dupriez et Cattonar (2018) ont traité du rapport d'extériorité des enseignants face au savoir professionnel qui les prive d'un contrôle sur leur profession. Perrenoud (1996) parlait déjà, à ce sujet, de prolétarianisation et de déprofessionnalisation tandis que Maroy et Cattonar (2002) ont parlé de production technoéducationnelle définie par une élite. Dupriez et Cattonar (2018) soutiennent en fait que si cette extériorité n'est pas nouvelle, le phénomène s'amplifie depuis l'introduction des politiques inspirées de la nouvelle gestion publique et de l'enseignement fondé sur des preuves ce qui entraîne une double conséquence en éducation. Premièrement, la recherche consiste plus à trouver des solutions à des problèmes que d'analyser les problèmes en eux-mêmes ou de les entrevoir dans une perspective critique, à tout le moins au Québec (Maroy, 2018), ce qui a pour effet de restreindre l'étendue de la fonction de la recherche. Deuxièmement, la place singulière du jugement professionnel dans l'analyse de toute situation d'enseignement se trouve également restreinte.

Si les premiers travaux de chercheurs néo-institutionnalistes montraient une tendance au découplage dans les systèmes scolaires (Maroy, 2007), les plus récents indiquent au contraire que « l'action de l'environnement scolaire (districts, universités) ou du gouvernement pouvait désormais avoir une incidence sur les pratiques enseignantes, notamment au travers des politiques d'*accountability* à forts enjeux [...] Ces pratiques auraient une forte tendance à renforcer le couplage des activités d'enseignement dans la classe avec d'autres activités propres à l'établissement, effectuées dans d'autres classes ou encore antérieurement » (Maroy et Dutercq, 2017, p. 26-27).

Selon Maroy (2021), la GAR apparaît légitime pour les enseignants et ceux-ci se montrent rarement opposés à son introduction, mais ce pourrait être le fait que la rhétorique qui l'accompagne, centrée sur

l'idée de la bonne gouvernance et de la réussite scolaire des élèves (Maroy et Dutercq, 2017), provoque un certain brouillage dans la représentation qu'ils s'en font, et en ce sens, il leur devient difficile de s'y opposer. En revanche, la majorité se montre critique des outils menant à son implantation. Les conventions de gestion, tels les plans de réussite qu'ils connaissent peu, leur apparaissent comme étant externes à la réalité qu'ils vivent en classe avec leurs élèves. Certes, la quantification de l'éducation, selon le concept forgé par Desrosières (2008), et qui met l'accent sur divers indicateurs ou construits chiffrés, est connue des enseignants, mais la plupart d'entre eux n'en voient pas l'utilité eu égard à l'environnement pédagogique de leur classe. Cependant, quand les enseignants prennent conscience que lesdits indicateurs feraient « l'impasse sur des variables cachées [sociales, plus larges], conduisant à une imputation excessive de responsabilité de la réussite des élèves sur [leurs] épaules » (Maroy, 2021, p. 240), ils se montrent alors très critiques, et en particulier, de l'usage dont les directions d'établissement en font afin d'exercer sur eux de fortes pressions.

2.3.2 Résistance des enseignants

Dulude et Dumay (2014) révèlent une forme de résistance de la part d'enseignants face à un nouveau curriculum développé pour répondre aux exigences de reddition élevées, et censé permettre, dans le contexte d'une réforme dans une école de Chicago diversifiée au point de vue de sa population, de réduire les écarts entre les élèves en mathématiques. Aux arguments logiques qu'avancent les chercheurs universitaires et surintendants, parties prenantes de cette réforme mise en œuvre sur le terrain, les enseignants usent de la rhétorique même de la réforme pour en montrer les limites et incohérences perçues des messages qu'ils reçoivent et comptent faire entendre leurs préoccupations. Ils sont notamment critiques des standards trop élevés demandés et qui impacteraient négativement leurs élèves les plus faibles alors que la réforme curriculaire promet les résultats les plus évidents précisément pour ce sous-groupe. Ils déplorent l'abandon d'approches jugées trop anciennes, par exemple en lien avec le calcul simple, le par cœur, et déplorent le peu de temps alloué ou envisagé pour implanter tous les changements projetés.

Selon cette logique de couplage des activités d'enseignement que génèrent ces politiques de reddition de comptes, il s'avère intéressant

de se pencher sur les initiatives provenant de l'extérieur de l'école et d'acteurs non scolaires qui peuvent avoir un impact sur le métier enseignant et l'éthos professionnel.

2.3.3 Une professionnalité enseignante face à des vents contraires

L'exclusivité d'une expertise enseignante est notamment mise à mal depuis l'introduction à l'école de dispositifs externes (Barrère, 2013) et de partenariats censés améliorer les pratiques, mais qui en réalité visent le rehaussement des résultats des élèves aux tests standardisés (Wollscheid et Opheim, 2016) ou la mise en œuvre d'orientations surplombantes qui viennent d'en haut, et déstabilisent le rapprochement que l'on souhaitait durable et fécond entre milieux professionnels et communautaires ou extérieurs à l'école.

Avec les directions d'écoles devenues redevables, un recours aux expertises extérieures prend forme (Devos, 2020), notamment pour toutes ces «éducation à» la citoyenneté, à l'environnement ou ces dispositifs externalisés censés, par exemple, prendre en charge les étudiants jugés perturbateurs et exclus de l'école (Moignard et Rubi, 2013) qu'offrent des organisations publiques ou privées trouvant en l'école des publics captifs, voire des clients et que des enseignants accueillent parfois avec soulagement. Pour ces derniers, les partenaires externes à l'école semblent répondre à de nouveaux défis qui se posent. Selon Devos (2020), ces partenaires peuvent même aborder des contenus, parfois militants, que les enseignants chérissent, mais qui dépassent le curriculum auquel ils sont astreints, précise Devos (2020). Ce recours à des expertises par des acteurs non scolaires ou hors de l'école est aussi favorisé pour apporter des solutions à des problèmes qui dépasseraient l'école ou pour lesquels elle serait peu apte à y répondre. Assisté-t-on, se demande Devos (2020, p. 5), à une «désinstitutionnalisation progressive de l'école dans un contexte de plurinormativité et de multiplication des risques et des crises»? Ces situations sont caractéristiques de la nouvelle gestion publique qui, si elle ne mine pas l'autonomie professionnelle, force, à tout le moins, un certain recadrage de celle-ci (Demazière *et al.*, 2013).

Des observations semblables ont été obtenues en Ontario. Dans une analyse réflexive de la mise sur pied d'un réseau composé d'acteurs associatifs, de chercheurs universitaires et d'acteurs scolaires, et dont

le but était la mobilisation des connaissances entourant ces mêmes politiques éducatives en lien avec l'équité et l'inclusion, Bélanger et Dulude (2021) montrent le déséquilibre apparu entre la prise en compte des enjeux provenant de la base et ce qui est ultimement recherché dans la mise en œuvre du plan d'action ontarien sur l'équité pour assurer la réussite des élèves. Si le but du réseau était d'atteindre plus spécifiquement les enseignants et d'entrer en dialogue avec eux, il s'est avéré difficile de les rejoindre étant donné le contexte de pénurie de personnel qui sévissait et sévit encore et qui a fait en sorte que ceux-ci n'ont pu être libérés par leurs directions pour participer aux activités du réseau. Ce sont donc plutôt les surintendants et directions, soit les cadres scolaires, qui y ont participé. Malgré un discours bien intentionné voulant que tous apportent leur contribution à l'édification du réseau, les partenaires universitaires initient le processus, alors que les enseignants y sont en quelque sorte invisibilisés.

On constate donc que si la rhétorique de professionnalisation avait recueilli l'adhésion des groupes professionnels parce qu'elle contenait la promesse d'une revalorisation de leur position sociale, d'un renforcement de leur autonomie reposant notamment sur l'exclusivité d'une expertise acquise en formation initiale et continue, et d'une amélioration des conditions de travail, force est de constater qu'elle est mise à mal, voire aggravée entre autres par les mouvements de réforme prônant la reddition de comptes et qui ont pris différents contours selon les endroits. S'il est difficile de s'opposer à la vertu, ces mouvements misant après tout sur le succès des élèves et la bonne gouvernance, les conséquences sur la professionnalisation des enseignants sont de plus en plus documentées. Les enquêtes présentées ci-dessus montrent particulièrement que si les politiques de reddition de compte n'ont pas complètement affecté les pratiques pédagogiques des enseignants qui veillent à les défendre et à les sauvegarder, l'environnement peut s'avérer défavorable à la professionnalisation de leur activité. Au nom de l'amélioration des résultats et de la place de l'école sur les palmarès, le travail enseignant peut être contrôlé, monitoré, les contenus réduits par les enseignants eux-mêmes qui, pris dans la logique de la nouvelle gestion publique, cherchent à y répondre ou à y échapper de diverses façons. De surcroît, des orientations surplombantes en appui au mouvement de réforme, venant d'en haut et menées par des acteurs non scolaires, peuvent miner le statut professionnel enseignant. Paradoxalement, ces acteurs non scolaires peuvent être favorablement

accueillis par les enseignants qui y voient une façon de répondre à divers enjeux.

Sans parler d'un effritement de l'appui au mouvement de professionnalisation en tant que tel, on constate que les conditions d'exercice des dernières années ne sont pas favorables au mouvement de professionnalisation des enseignants. Ces conditions d'exercice risquent de miner les quelques acquis des dernières années et les accords entre plusieurs types d'acteurs/organisations qui s'étaient formés à la faveur de la professionnalisation.

De nombreuses études semblent s'accorder aujourd'hui, dans différents contextes, pour mettre en évidence une dégradation des conditions de travail et du prestige de la profession, et critiquer les contenus de la formation qui ne prépareraient pas suffisamment les nouveaux enseignants à affronter la complexité des situations réelles, bien que cette critique ne soit pas nouvelle (Tardif et Lessard, 1999). Il est loisible de penser que l'entrée en force des nouvelles technologies, des cours en ligne, voire de l'IA risque de bousculer davantage les contours de la profession.

2.4 La modernisation des structures sociales et culturelles et ses influences sur la profession enseignante

Nous avons vu que ce sont de plus en plus des gestionnaires, imbus de normes chiffrées, d'indicateurs de rendement (dont les résultats aux épreuves du PISA), qui contrôlent le travail des professionnels de l'enseignement. Qu'en est-il alors de la formation des enseignants dans les facultés d'éducation ? La question est extrêmement complexe, surtout en raison de l'insertion de la société, de l'éducation et de la profession enseignante dans une modernité désormais moins lumineuse ou optimiste qu'elle ne l'a été au cours des Trente Glorieuses. La modernité a pris un virage où elle ne fait pas que douter d'elle-même ; elle piétine ses idéaux, ses acquis, et ne démontre aucune confiance ni dans le présent ni en l'avenir.

Comment, dans ces conditions, adhérer à un système de pensée, à une vision de l'éducation, aux valeurs reliées à une profession alors que l'Occident se voit plongé dans ce que l'on est convenu d'appeler l'ère de la « post-vérité » ? Ne peut-il y avoir que des projets locaux où un nombre restreint d'acteurs sociaux s'entendent sur certains savoirs et

certaines valeurs qui constitueront l'essentiel de la formation à donner à leur enfant ? Nous avons évoqué la question en citant Novoa (2004) : l'éducation devient un bien privé et non tant un bien public. Tous les systèmes éducatifs des pays occidentaux se caractérisent par l'évanescence de l'idéal d'égalité des chances, et plusieurs parents recherchent un avantage pour leur enfant lui permettant de remporter la course aux meilleurs diplômes sans nécessairement se soucier du « bien commun ».

Quelles valeurs doivent structurer nos sociétés contemporaines ? Plus fondamentalement, quel principe doit servir à l'édification de notre civilisation, de nos sociétés, et a fortiori, de la formation à l'enseignement et de l'éducation en général (LeVasseur, 1997) ? Quant aux enseignants, soumis à la culture du rendre compte, leur professionnalité ne semble plus reliée à une vision émancipatrice ou citoyenne de la société ou encore à une vision humaniste de la culture. On peut se demander pourquoi une telle réflexion semble si peu considérée au sein des facultés des sciences de l'éducation. Est-ce en raison de la critique tous azimuts des grands récits de la modernité ? Croit-on encore au progrès, à l'émancipation du prolétariat et en l'émancipation de l'individu dans un cadre social qui n'est pas marqué par l'anomie ? Croit-on encore en une forme de modernisation qui donne son sens à l'éducation et à une éducation porteuse de « modernité » ? En Occident, la chute du mur de Berlin en 1989 qui marquait l'effondrement du communisme et la prétendue fin des idéologies et de l'histoire (Fukuyama, 1992) a engendré un certain nihilisme que les philosophes post-modernes ou de la déconstruction ont identifié à la Libération. Mais sans idéologies, sans valeurs « universalisantes », il ne peut y avoir de « bien commun » ou de « contrat social ».

Or, une vision hypertechnocratique et néolibérale du monde social a rapidement comblé ce vide. Faute de valeurs communes, il restait la structuration du monde social et institutionnel par un mode de gestion qui se veut rationnel, neutre et scientifique, qui prétend construire un consensus qui n'en est pas un, un accord qui n'en est pas un non plus, qui évacue la question des valeurs et qui incite à une représentation d'une société qui ne serait composée que d'un ensemble de chiffres, de données, d'algorithmes, de prévisions statistiques, d'évaluations quantitatives, et pourquoi pas, de *likes* qui doivent attester la « grandeur » de l'individu dans la cité de l'opinion (Boltanski et Thévenot, 1991). Dans le monde de l'éducation s'est donc imposée progressivement une régulation par des instruments et des dispositifs « cognitifs » qui non

seulement tendent à remplacer les valeurs universelles, mais qui se veulent aussi l'équivalent de valeurs universelles.

En effet, les politiques éducatives, depuis le début des années 1990, ont pris un tournant fondamentalement libéral, sinon ultralibéral (LeVasseur *et al.*, 2020), et le monde institutionnel, dont les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE, ne se définit plus en référence à des projets culturels (régulation normative) (Maroy, 2011), mais à une gestion provenant du secteur privé appelée New Public Management.

Une modernité qui se réduit à une conception « performative » du politique, du social, et de la culture, ne peut que réduire l'institution scolaire à la « performativité » (Ball, 2003). Cette entrée dans le registre de la « performativité » signifie qu'un monde se met en place dont le fondement échappe au domaine de la morale et du politique, de la délibération, du contrat social (même si toute politique qui se veut apolitique est éminemment politique), et surtout, qu'un tel monde apolitique ne peut se définir que par des rapports *input-output*, y compris dans le domaine de la connaissance. Lyotard fera d'ailleurs de la « performativité » une gestion que rendent possible de vastes bases de données qui servent à contrôler des systèmes sociaux de plus en plus complexes, à exploiter les ressources de la nature, et à produire un mode de connaissance dont la caractéristique réside dans son extériorité par rapport au « sachant » (Lyotard, 1979), ce que représentent l'ordinateur et, plus récemment, l'intelligence artificielle. La post-modernité redéfinit les critères qui président à la validité de la connaissance. La légitimité de la connaissance n'est plus de savoir ce qui est « vrai », mais de savoir « à quoi ça sert » et si ça rapporte.

Ainsi se définit le régime de la « performativité » dont Ball (2003) insiste pour dire qu'elle dépossède les enseignants de leur âme et les terrorise. Au sein de l'institution scolaire, place à l'efficacité des méthodes pédagogiques, à leur évaluation par des outils internationaux comme le PISA ou encore la gestion axée sur les résultats (Secrétariat du Conseil du Trésor, 2003) au Québec, que certaines directions d'établissement utilisent afin d'évaluer le travail pédagogique des enseignants et de les obliger à recourir à des méthodes issues d'une « *evidence-based knowledge* ». Le problème que pose une telle base de connaissances en éducation n'est pas nécessairement l'identification de méthodes présumées efficaces, mais plutôt le fait que les décideurs (cadres scolaires, directions d'établissement) s'en servent afin de construire une culture de l'évaluation, d'exercer des

pressions sur les enseignants et peut-être de réduire le champ de la culture à ce qui se laisse évaluer statistiquement.

En guise de conclusion, nous avons proposé une analyse de la profession enseignante dont la forme varie en fonction des changements sociaux et culturels auxquels elle se doit de répondre, des valeurs qui orientent le travail pédagogique des enseignants en classe, et qui s'inscrit dans une formation universitaire favorisant la socialisation professionnelle des enseignants, qui leur donne une identité professionnelle participant à la mission de l'institution scolaire.

L'efficacité et la performance auxquelles on accorde tant d'importance actuellement au sein de l'école permettent-elles au corps enseignant de se doter d'une culture professionnelle, d'accéder à un sens de la profession qui favorise son engagement moral auprès des élèves, non pas exclusivement au nom du bien-être psychologique de l'enfant, mais d'une vision large de la société et du bien commun qui permettra à l'enfant de s'épanouir? Une dernière question se pose: les universitaires spécialistes des sciences de l'éducation ont-ils eu raison, depuis les années 1980-1990, de concevoir une professionnalité faite prioritairement de compétences, et ce faisant, de dévaloriser l'idée de vocation qui non seulement rejoint l'idée d'engagement collectif, mais qui donne également un sens général à l'éducation et à l'enseignement? Cette question ne pourrait-elle contenir implicitement une des clés explicatives de l'abandon professionnel des enseignants?

Références

- Apple, M. et Jungck, S. (1990). "You Don't Have to Be a Teacher to Teach This Unit". Teaching, Technology, and Gender in the Classroom. *American Educational Research Journal*, 27(2), 227-251. <https://doi.org/10.3102/00028312027002227>
- Ball, S. J. (2003). The Teachers's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Educational Policy*, 18(2), 215-228.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs. Un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-117. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>
- Bélangier, N. et Dulude, E. (2021). Investigating the challenges and opportunities of a bilingual equity knowledge brokering network. A critical and reflective perspective from university partners. *Policy Futures in Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1177/14782103211041484>
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Gallimard.
- Boltanski, L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard.
- Bonny, Y. et Demailly, L. (éd.) (2012). *L'institution plurielle*. Presses universitaires du Septentrion.

- Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec (1968). Rapport Rioux. Tome 1. Éditeur officiel du Québec.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964). Rapport Parent. Gouvernement du Québec.
- Conseil de la Faculté des arts (1937). *Notes du Comité permanent sur l'enseignement secondaire. Année 1935-1936*. Université de Montréal.
- Conseil supérieur de l'éducation (1971). *L'activité éducative*. Gouvernement du Québec.
- Demazière, D., Lessard, C. et Morrisette, J. (2013). Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels. Transpositions, variations, ambivalences. *Éducation et Sociétés*, 32(2), 5-20.
- Derouet, J.-L. (2016). Le retour d'intérêt pour la formation des élites à la charnière du XX^e et du XXI^e siècles. Une recomposition des conceptions de la justice en éducation : réflexions à partir du cas français. *Cahiers de recherche sociologique*, 59-60, 179-193. <https://doi.org/10.7202/1036792ar>
- Desrosières, A. (2008). *L'argument statistique. I. Pour une sociologie historique de la quantification*. Mines ParisTech-Les Presses.
- Devos, L. (2020). Le partenariat entre écoles et acteurs éducatifs externes. Différenciation et adaptation dans un contexte d'expansion éducative et organisationnelle. *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, 122, 1-34.
- Dulude, E. et Dumay, X. (2014). Contrôle curriculaire en mathématiques et politiques scolaires à enjeux élevés. Analyse de l'argumentation dans un établissement primaire en banlieue de Chicago. *Éducation comparée*, 1(12), 71-97.
- Dupriez, V. et Cattonar, B. (2018). Between Evidence-Based Education and Professional Judgment, What Future for Teachers and Their Knowledge?. Dans R. Normand, M. Liu, L. M. Carvalho, D. A. Oliveira et L. LeVasseur (dir.), *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession* (p. 105-118). Springer.
- Dutercq, Y. (1991). Thé ou café? Ou comment l'analyse des réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire. *Revue française de pédagogie*, 95, 81-97.
- Fournier, M. (1986). *L'entrée dans la modernité. Science, culture et société au Québec*. Les Éditions Saint-Martin.
- Freitag, M. (2002). *L'oubli de la société. Pour une théorie critique de la postmodernité*. Presses universitaires de Rennes.
- Fukuyama, F. (1992). *La fin de l'histoire et le dernier homme*. Flammarion.
- Goastellec, G., Losego, P. et LeVasseur, L. (2016). Conjuguer au passé. Les sociologues de l'éducation et l'histoire. *Éducation et Sociétés*, 38(2), 5-20.
- Habermas, J. (1988). *Le discours philosophique de la modernité*. Gallimard.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Seuil.
- Lessard, C. (2006). Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative « evidence-based ». *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 31-52. <http://dx.doi.org/10.7202/013475ar>
- Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec (1945-1990). Histoire, structures, système*. Presses de l'Université de Montréal.
- Lessard, C. et Tardif, M. (2004). Les transformations actuelles de l'enseignement. Trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante? Dans M. Tardif et C. Lessard (dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 265-287). Presses de l'Université Laval.
- LeVasseur, L. (1997). *Savoirs traditionnels, savoirs modernes et enseignement philosophique de niveau collégial dans la modernité québécoise* [Thèse de doctorat en sociologie, Université de Montréal].

- LeVasseur, L. (2002). L'enseignement dans les collèges classiques au XX^e siècle. Une vision du monde en difficile harmonie avec la modernisation de la société québécoise. *Revue d'histoire de l'éducation*, 14(1), 35-66.
- LeVasseur, L., Normand, R., Min, L., Carvalho, L. M. et Oliveira, D. A. (2020). *Les politiques de restructuration des professions de l'éducation. Une mise en perspective internationale et comparée*. Presses de l'Université Laval.
- Liotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Éditions de Minuit.
- Maroy, C. (2007). L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, 56, 1-26.
- Maroy, C. (2011). Le changement de regard sur l'enseignement privé. Le symptôme d'un changement de paradigme. Dans Y. Dutercq (dir.), *Où va l'éducation entre public et privé?* (p. 57-71). De Boeck Université.
- Maroy, C. (2018). La place déclinante de la critique dans la sociologie de l'école au Québec? Hypothèses et pistes de réflexion. *Cahiers de recherche sociologique*, 64, 227-242.
- Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats*. Presses de l'Université Laval.
- Maroy, C. et Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la communauté française de Belgique. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 18, 1-29.
- Maroy, C. et Dutercq, Y. (2017). Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation. Dans Y. Dutercq et C. Maroy (dir.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 13-32). De Boeck Supérieur.
- Migué, J.-L. et Marceau, R. (1989). *Le monopole public de l'éducation. L'économie politique de la médiocrité*. Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2011). *Mesure de sensibilisation à l'entrepreneuriat à l'intention des élèves du primaire, du secondaire, de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle, préuniversitaire et technique*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014). *Sensibilisation à l'entrepreneuriat*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Gouvernement du Québec.
- Moignard, B. et Rubi, S. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs. Les collèges à l'heure de la sous-traitance?. *Carrefours de l'éducation*, 36, 47-60. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0047>
- Novoa, A. (2004). Les enseignants et le «nouvel» espace public de l'éducation. Dans M. Tardif et C. Lessard (dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 225-242). Presses de l'Université Laval.
- Paré, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte*. Éditions NHP.
- Pepin, M. (2015). *Apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire. Une étude de cas collaborative à l'école primaire* [Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval].
- Perrenoud, P. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation. Deux modèles du changement. *Perspectives*, 26(3), 543-562.
- Ravitch, D. (2013). *Reign of Error. The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*. Alfred Knopf.
- Renaud, G. (1984). *À l'ombre du rationalisme. La société québécoise, de sa dépendance à sa quotidienneté*. Éditions Saint-Martin.
- Ricard, F. (1994). *La génération lyrique. Essai sur la vie et l'œuvre des premiers-nés du baby-boom*. Boréal.

- Rioux, M. (1971). Notes sur le développement socio-culturel du Canada français. Dans M. Rioux et Y. Martin (éd.), *La société canadienne-française* (p. 173-187). Hurtubise HMH.
- Robichaud, A., LeVasseur, L. et Tardif, M. (2017-2019). *Nouvelle Gestion Publique (NGP) et Gestion axée sur les résultats en éducation. Vers une meilleure compréhension des impacts des politiques éducatives sur le travail enseignant*. Subvention Savoir, Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.
- Secrétariat du Conseil du Trésor (2003). *Modernisation de la gestion publique. Guide sur les indicateurs*. Gouvernement du Québec.
- Tardif, M. (2020). Les enseignants nord-américains face à leur formation. Les croyances d'une profession subalterne. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 84, 115-123.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. De Boeck Université.
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*. Presses universitaires de France.
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.
- Wollscheid, S. et Opheim, V. (2016). Knowledge brokering initiatives in education. A systematic map of the Nordic countries. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2016(1). <https://doi.org/10.3402/nstep.v2.31111>

Barbara Fouquet-Chauprade et Sonia Revaz

3 **Former des enseignants en contexte de réforme: une question politique?**

Introduction

Cet article s'ancre dans une recherche portant sur les réformes de l'enseignement secondaire ¹²⁷ dans le canton suisse de Genève. Depuis plusieurs décennies, ce segment éducatif fait l'objet de fréquentes votations populaires et de nombreuses réformes (ou tentatives de réforme). Celles-ci se caractérisent par leur caractère structurel a priori éloigné des pratiques pédagogiques et des contenus enseignés (Revaz *et al.*, 2021) puisqu'elles portent sur le système de répartition des élèves dans les classes. Toutefois, malgré la récurrence des démarches entreprises ces dernières décennies pour le modifier, celui-ci a peu changé dans son organisation : il reste un système filiarisé et hiérarchisé.

Le dernier projet de réforme du secondaire 1, CO22 (pour cycle d'orientation 2022), initié dès 2019 et devant à l'origine entrer en vigueur à la rentrée d'août 2022, prévoyait de supprimer, pour les deux premières années, le système de filières en vigueur depuis les années 1960 au profit de classes hétérogènes. Il avait donc pour ambition d'apporter des changements notables à la structure de l'enseignement, mais aussi

²⁷ L'enseignement secondaire 1 constitue la dernière étape de la scolarité obligatoire en Suisse, il succède à l'enseignement primaire. À Genève, l'enseignement secondaire 1 dure trois ans et est appelé « cycle d'orientation », car il a pour mission d'orienter les élèves vers les différents cursus possibles.

aux pratiques pédagogiques des enseignants, appelés à exercer dans des classes regroupant des élèves de niveaux différents. Le projet de réforme a toutefois été refusé par les citoyens genevois lors d'un vote populaire, marquant leur volonté de maintenir un système séparatif. L'argumentation des opposants à la réforme reposait sur divers points, mais elle abordait notamment la question du manque de formation des enseignants, alors avancée comme une condition de réussite des profonds changements annoncés. Or, nous le verrons, cet argument relevait davantage d'une rhétorique politique que d'une réelle préoccupation pour la formation des enseignants. Car s'il est parfois admis que le politique ne devrait pas se mêler d'éducation (Rey et Buisson-Fenet, 2016), l'analyse des réformes du cycle d'orientation genevois montre une intense politisation des questions éducatives (Fouquet-Chauprade *et al.*, 2024). À Genève, l'école est régulièrement au cœur de débats politiques interrogeant les missions qu'elle doit accomplir et les fonctionnements qu'elle doit adopter.

Dans cet article, nous nous penchons sur la place accordée à la formation (continue en particulier) dans le processus de conception du projet de réforme CO22. Dans le cadre de ce projet, la formation des enseignants a-t-elle été perçue comme un préalable au changement structurel d'envergure ou a-t-elle été appréhendée comme une contrainte susceptible de ralentir la mise en œuvre du changement ? Partant du principe que c'est « au changement en éducation que profite la formation continue, et au conservatisme son extinction » (Étienne, 2015, p. 41), nous interrogeons la place de la formation continue dans le processus de changement. Un élément essentiel à souligner est que la formation des enseignants dans le canton de Genève se déroule à l'université, ce qui soulève également des questions concernant le rôle et la légitimité de la recherche dans le cadre de la réforme. Sur le lien entre ces deux dimensions, formation et recherche, il s'agit d'analyser les représentations des enseignants et de leurs représentants syndicaux, ainsi que celles des acteurs administratifs et politiques. Nous cherchons par ailleurs à mettre en perspective les attentes des premiers en matière de formation et les propositions et réponses des seconds.

Pour répondre à ces questions, nous procédons à une analyse de données récoltées à différents moments de l'élaboration du projet de loi CO22 : 1) Entretiens biographiques au moment de l'annonce de la réforme avec les principaux acteurs impliqués ; 2) Observations directes

non participantes des groupes de travail et entretiens semi-directifs durant l'élaboration du projet de réforme et jusqu'à la votation;
3) Entretiens semi-directifs quelques semaines après la votation.

3.1 Réformer l'école

3.1.1 Concevoir une réforme, penser la formation qui l'accompagne

Le développement professionnel des enseignants est pensé à travers le monde comme essentiel au changement, ce qui met en exergue la nécessité d'une formation continue de qualité (Lessard, 2021). Pourtant, penser que tout changement s'accompagne d'une formation des professionnels impliqués consiste à appréhender la conception des réformes comme une démarche rationnelle. Or, s'il est un acquis de la littérature sur la fabrication des politiques publiques, c'est bien celui qui montre que le changement, en éducation notamment, n'est pas le résultat de décisions et d'actions toujours rationnelles et cohérentes. La politique «des petits pas» (Pons, 2024), la négociation et la construction de consensus (Fouquet-Chauprade *et al.*, 2024), les rapports de force et les intérêts divergents des acteurs (Coburn, 2004) montrent que le changement découle souvent de processus complexes, peu continus et congruents :

Ce processus de construction n'a rien de «rationnel», au sens où il serait guidé par la raison, incarnée par la puissance publique qui déciderait de résoudre un problème qui existerait en dehors du regard que l'on porte sur lui. Les processus à l'œuvre relèvent davantage de la négociation, de la confrontation d'idées de ce qu'est ou devrait être une «bonne» société et, partant, une «bonne» école, une école juste, correspondant aux attentes de la société à un moment donné de son histoire. (Felouzis *et al.*, 2025, p. 8)

Dès lors, il apparaît que la question de la formation des enseignants n'est pas systématiquement pensée comme préalable et condition à la mise en œuvre d'une réforme. D'autant plus quand la réforme, comme celle qui nous intéresse ici, vise a priori davantage à agir sur les dimensions structurelles que sur les pratiques pédagogiques (répartition des élèves dans des filières séparées *versus* orientation en classes

hétérogènes avec des groupes de niveau). Pourtant, ce changement structurel exige de modifier profondément les pratiques pédagogiques des enseignants : enseigner devant un groupe relativement homogène ou face à des élèves de niveaux variables nécessite de faire appel à des compétences différentes en matière d'adaptation au public, de différenciation par exemple. Or, on sait que les pratiques pédagogiques sont difficiles à changer notamment parce que la transformation des représentations et des attitudes ancrées dans les routines prend du temps (Draelants, 2009 ; Dupriez, 2015). Ainsi, l'échec des réformes est souvent attribué à la résistance au changement des professionnels, accusés de conservatisme pédagogique (Barrère, 2017). Cette « résistance » peut toutefois être expliquée par d'autres causes, dont l'application d'une solution à un problème non ou mal identifié (Cohen *et al.*, 1972) ou encore l'insuffisante légitimation des changements institutionnels promus par les réformes (Draelants et Revaz, 2022). Concernant ce dernier point, la littérature montre en effet que la légitimité du changement se fonde tout autant sur l'expérience que sur la connaissance (Lessard, 2021).

S'agissant de la complexité des réformes pédagogiques, Enthoven et ses collègues (2015) expliquent les difficultés à changer les pratiques pédagogiques par les « logiques professionnelles » : « [...] toute réforme pédagogique a pour objectif de conduire à une évolution des pratiques pédagogiques des enseignants, mais le système a au final bien peu de prise sur celles-ci et sur ce qui se passe au sein des classes » (*ibid.*, p. 97). Selon les auteurs, plusieurs possibilités existent pour tenter d'amener du changement dans les pratiques pédagogiques : la première repose sur la diffusion de « bonnes pratiques » valorisées dans une logique *evidence-based*, développée davantage dans les contextes scolaires anglo-saxons. La seconde réside dans le développement professionnel des enseignants :

Les activités de développement professionnel ont pour objet d'actualiser, d'enrichir et d'élargir les connaissances que les enseignants ont acquises pendant leur formation initiale, de leur inculquer de nouvelles compétences et de les amener à mieux comprendre certains aspects de leur profession. Le perfectionnement professionnel peut également se révéler utile lors de la mise en œuvre de réformes de l'éducation. (OCDE, 2005, p. 136)

Il s'agit ici d'agir précisément sur la logique professionnelle. Trois types d'approches peuvent alors être développés (Enthoven *et al.*, 2015, p. 99) :

1. l'approche culturelle (on tente d'agir sur l'adhésion des acteurs au nouveau projet éducatif) ;
2. l'approche professionnelle (qui passe par la diffusion d'outils didactiques et le développement de l'autonomie des acteurs pour s'approprier les nouveaux standards professionnels) ;
3. l'approche procédurale (qui vise à fournir aux enseignants des instructions précises, des procédures et des séquences de travail).

Dans leur analyse d'une réforme belge portant sur la mise en œuvre de pratiques pédagogiques de différenciation, Enthoven *et al.* (2015) concluent à une meilleure efficacité des deux dernières approches. L'explication de la faible efficacité de l'approche culturelle réside dans le fait qu'au-delà de l'attachement des enseignants à leur autonomie, ces derniers sont surtout demandeurs « d'une guidance pédagogique et plus rapprochée et continue dans le temps » (*ibid.*, p. 106). Ainsi, la question de la formation des enseignants en général et de la formation continue en particulier se pose avec beaucoup d'acuité en contexte de réforme, particulièrement quand un changement de pratique pédagogique est attendu.

En Suisse, la Conférence des directeurs et directrices de l'instruction publique (CDIP)²⁸ considère la formation continue comme un droit et un devoir des enseignants. Les cantons²⁹ doivent proposer une offre diversifiée et continue et les formations peuvent, selon les cantons, être certifiantes et avoir lieu sur le temps scolaire³⁰. L'offre a beaucoup évolué ces dernières années (Besençon, 2015) avec notamment le mouvement de tertiarisation des institutions de formation des enseignants (hautes écoles et instituts de formation intégrés dans des universités). Les mouvements de professionnalisation et d'universitarisation de la profession enseignante, initiés dans un grand nombre de pays,

²⁸ La CDIP rassemble les chefs (ministres) de département responsables de l'éducation dans leur canton.

²⁹ La Suisse est un État fédéral composé de 26 cantons. Ce sont eux qui ont la responsabilité de la formation initiale et continue des enseignants.

³⁰ Dans le cas de Genève et depuis plusieurs années, la formation continue doit être effectuée en dehors du temps d'enseignement.

s'accompagnent « d'une valorisation conjointe de l'expertise, de la responsabilité et de l'autonomie professionnelle des enseignants, d'une part, et de la recherche, identifiée comme moyen privilégié de formation tout au long de la vie, d'autre part » (Malet, 2020, p. 43). La posture d'enseignant-professionnel ou de praticien-chercheur est, dans ce sens, fortement liée à la formation des enseignants et, de surcroît, à la place de la recherche dans leur formation (Besençon, 2015; Malet, 2020).

Selon la CDIP, l'offre de formation doit couvrir plusieurs domaines et « accompagner, faciliter ou soutenir la mise en œuvre des politiques éducatives cantonales ou intercantionales. C'est le cas dans les situations de modification du cadre prescriptif de l'école (introduction d'une réforme ou d'une nouvelle loi scolaire) » (Besençon, 2015, p. 58). Les offres de formation continue doivent en outre permettre aux enseignants de remplir de nouvelles tâches ou responsabilités pédagogiques, soutenir le développement de nouveaux projets d'établissement et renforcer les connaissances disciplinaires des enseignants. De nombreux acteurs sont impliqués dans la formation continue, à commencer par les départements en charge de l'instruction publique (l'équivalent des ministères de l'Éducation dans d'autres contextes), qui sont à la fois les employeurs des enseignants et les prescripteurs des politiques éducatives. Ainsi, ce sont les départements cantonaux qui fabriquent les nouvelles réformes, et ce sont aussi eux qui déterminent si, comment et avec quelle intensité la formation continue des enseignants doit être développée.

3.1.2 Le contexte de la réforme

Le cycle d'orientation genevois a fait l'objet de réformes et d'aménagements continus depuis sa création dans les années 1960 (voir Berthoud, 2016; Revaz et Fouquet-Chauprade, 2025). La politisation des questions éducatives en général et de l'organisation du secondaire I en particulier a longtemps empêché les acteurs genevois de se saisir des dimensions pédagogiques induites par les changements structurels de l'enseignement. Cela n'a cependant pas été le cas durant l'élaboration du projet de réforme CO22, dont les travaux ont réservé une place remarquable au traitement des problématiques d'enseignement et d'apprentissage. Cette tentative de réforme a engendré un important travail de concertation et de négociation de la part des acteurs parlementaires, gouvernementaux, éducatifs et associatifs.

C'est en décembre 2019 que la cheffe du département de l'instruction publique (DIP) annonce, dans une conférence de presse, sa volonté de réformer l'enseignement secondaire ¹. L'objectif principalement avancé pour justifier cette réforme est celui d'atténuer la sélection scolaire et sociale des élèves et de rendre cette étape de la scolarité plus « mixte ». Le nombre d'échecs scolaires et de sorties sans diplôme est jugé trop élevé (Evrard *et al.*, 2019). Cette conférence de presse fait suite à une série d'articles de presse qui dénonçaient la relégation des élèves scolarisés dans la filière regroupant ceux académiquement les plus faibles. Les articles pointaient l'incapacité du système à permettre à ces élèves de s'insérer professionnellement alors qu'il s'agissait de l'argument principalement avancé pour justifier leur orientation précoce dès l'issue de l'école primaire. Les reproches adressés au système de filières mettaient ainsi en avant son incapacité à répondre aux besoins « de tous les élèves ». C'est d'ailleurs ce que montrent certains travaux portant sur la filiarisation en général et sur l'enseignement secondaire ¹ à Genève en particulier : l'orientation y est fortement corrélée à l'origine sociale, voire migratoire et elle scelle à long terme l'avenir scolaire des élèves (voir Petrucci *et al.*, 2021; Felouzis *et al.*, 2013). La réforme visait ainsi à limiter les inégalités scolaires produites en partie par le système filiarisé (Revaz et Fouquet-Chauprade, 2025).

Pour atteindre cet objectif et limiter la politisation du projet, lors de la conférence de presse, la cheffe du DIP annonce le lancement d'un dispositif participatif composé :

1. de plusieurs groupes de travail thématiques dont l'objectif est d'anticiper les changements induits par la réforme à venir à partir des demandes et commentaires des participants issus de la direction générale de l'enseignement obligatoire, des membres de direction d'établissement, des représentants des syndicats enseignants (secondaire 1, secondaire 2, primaire), des représentants de parents et de chercheurs du service de recherche en éducation du canton. Les groupes de travail se sont réunis de façon régulière durant les années 2020, 2021 et 2022;
2. d'un groupe d'accompagnement politique (constitué d'un député par parti³¹) chargé de faire des propositions issues des différents partis au fur et à mesure de l'avancée de l'écriture du projet de réforme.

³¹ Seul un parti (contre le projet de réforme) n'a pas souhaité y participer.

La réforme prévue devait profondément modifier l'organisation du secondaire 1. Au moment du lancement du projet, le cycle d'orientation est organisé en trois filières hiérarchisées et relativement étanches. Les élèves y sont orientés dès l'âge de 11 ans à l'issue de l'école primaire sur la base de leurs résultats scolaires (épreuve ponctuelle et moyenne des évaluations continues). Seule la filière la plus exigeante permet aux élèves d'entreprendre une formation gymnasiale (enseignement secondaire 2) permettant d'accéder directement à des études tertiaires. La réforme prévoyait également que la première année (puis les deux premières années dans le projet final) soit organisée selon un système de « mixité intégrée », c'est-à-dire que :

Les élèves sont regroupés au sein d'une même classe, mais, dans certaines disciplines, des niveaux sont définis et attribués aux élèves en fonction de leurs compétences dans la discipline. La mixité se différencie de l'hétérogénéité, dans laquelle la totalité des élèves, sans distinction de niveaux de performances, suivent la classe ensemble. (Conférence de presse du département de l'instruction publique, mai 2021)

Les concepteurs de ce projet ne souhaitent en effet pas renoncer radicalement à l'idée de regrouper les élèves de même niveau. Il était donc prévu que les élèves se voient attribuer un niveau (niveau 1 pour des compétences étendues et niveau 2 pour des compétences élémentaires) dans les disciplines fondamentales³². La nouveauté venait du fait que les élèves soient regroupés au sein des mêmes classes, quels que soient les niveaux qui leur avaient été attribués, et que les enseignants doivent simultanément adapter leurs enseignements aux élèves des deux niveaux. Cette modalité permettait aux concepteurs d'insister davantage sur la dimension de mixité que sur celle d'hétérogénéité, celle-ci ayant été refusée à plusieurs reprises par les Genevois lors de précédentes votations populaires.

Cette proposition de changement a fait l'objet d'intenses débats entre les acteurs du système éducatif genevois. Les opposants à la mixité intégrée estimaient que ce système exigeait de modifier les pratiques pédagogiques des enseignants alors que ces derniers sont habitués à enseigner dans des classes homogènes depuis la création du cycle

³² En 10^e : mathématiques et français. En 11^e : mathématiques, français, allemand, anglais.

d'orientation. Si cette réforme avait abouti, les enseignants auraient dû mettre en œuvre des pratiques de différenciation pédagogique, auxquelles ils n'étaient peu ou pas formés, selon certains acteurs.

Les groupes de travail de préparation à la mise en œuvre de la réforme ont consacré plusieurs séances à penser la formation des enseignants sous forme de formation continue (FC) et de « recyclage », désignant un type de formation continue donnée en très grand groupe à l'ensemble des enseignants d'une discipline ou d'un degré particulier. Les recyclages visent en général davantage la mise à jour de connaissances et d'informations plus que la transformation profonde et raisonnée des pratiques. La formation des enseignants à Genève étant fortement politisée et débattue, la repenser constituait toutefois une entreprise complexe. Cela s'explique notamment par le statut particulier de la formation des enseignants à Genève dans le paysage éducatif suisse. Genève est en effet l'un des rares cantons où la formation des enseignants se fait au sein d'un institut universitaire, là où les autres cantons ont fait le choix d'une formation dans de hautes écoles, réputées plus professionnalisantes (Besençon, 2015). Cette configuration singulière soumet régulièrement l'institut genevois et la formation des enseignants à des critiques et débats politiques d'envergure, ce qui a notamment été le cas durant les travaux de préparation du projet de réforme CO22.

En 2021, le projet de réforme est voté et adopté par le Parlement. Les groupes de travail continuent d'avancer dans la préparation de la mise en œuvre de cette réforme. Mais rapidement, deux partis déposent ensemble un référendum, exigeant que le projet CO22 soit soumis au vote populaire. Ils obtiennent le nombre de signatures nécessaires³³ et c'est le peuple, appelé à voter en 2022, qui tranche en refusant la réforme à une très courte majorité (quelques centaines de voix), ce qui est assez remarquable, quand on sait que les précédentes votations avaient largement plébiscité le système de filières.

Le tableau 3.1 ci-dessous illustre les trois temps que nous identifions dans le processus de conception du projet de réforme. Le temps 1 est celui de l'annonce de la réforme. Il constitue plus qu'une simple communication publique : une « tournée » dans les établissements a été organisée pour permettre des échanges entre la direction du projet et

³³ Le nombre de signatures nécessaires pour qu'un référendum soit validé s'élève à 2 à 3 % des citoyens genevois en âge de voter.

les professionnels. Le temps 2 est celui de la préparation de la réforme : réunions mensuelles des groupes de travail, réunions intergroupes régulières, neuf rencontres du groupe d'accompagnement politique, neuf rencontres de la commission parlementaire liée aux questions éducatives ainsi que les auditions des représentants des enseignants. Enfin, le temps 3 est celui du rejet de la réforme, il fait référence à la période de récolte de signatures et d'aboutissement du référendum, de la campagne par les partisans et opposants au projet et de la votation qui clôt le processus.

TABLEAU 3.1 Les trois temps³⁴ de la réforme.

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
Étapes du projet de réforme	2019 : annonce de la réforme ; organisation du groupe d'accompagnement et des groupes de travail	2020-2021 : travail en commission parlementaire 2020 : dépôt et adoption du projet de loi au Parlement	2021 : référendum ; votation populaire ; fin du processus

3.2 Une enquête au long cours

Notre réflexion s'appuie sur des données produites entre 2018 et 2023 dans le cadre de deux recherches. Il s'agit d'une part de transcriptions d'entretiens de type biographique réalisés auprès d'acteurs du projet de réforme (une trentaine) : cadres de la direction générale de l'enseignement obligatoire, chefs du projet de réforme, membres de directions d'établissement, membres de syndicats et associations professionnelles et de parents, députés parlementaires et chercheurs. Les entretiens portent sur différentes thématiques en lien avec le projet de réforme et abordent notamment, c'est ce qui nous intéresse ici, les gestes professionnels et la formation des enseignants. Le deuxième matériau est constitué d'une série d'observations non participantes des groupes de travail réalisées durant l'élaboration de la réforme. Nous avons fait de nombreuses heures d'observations directes (en visioconférence durant la pandémie, puis en présence à la levée des restrictions). Le troisième et dernier matériau est constitué d'une série d'entretiens semi-directifs

³⁴ À noter que les temps se chevauchent et qu'il ne s'agit pas de séquences hermétiques.

(19) menés de nouveau auprès des membres de la direction générale, des députés parlementaires, des membres d'associations et syndicats.

Le tableau 3.2 ci-dessous situe dans les trois temps la récolte des données empiriques sur lesquelles repose cet article.

TABEAU 3.2 Les trois temps³⁵ de la conception de la réforme, dimension empirique.

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
Étapes du projet de réforme	2019 : annonce de la réforme ; organisation du groupe d'accompagnement et des groupes de travail	2020-2021 : travail en commission parlementaire 2020 : dépôt et adoption du projet de loi au Parlement	2021 : référendum ; votation populaire ; fin du processus
Méthodes de production des données	Entretiens biographiques auprès de députés, du personnel politico-administratif et de représentants d'associations et de syndicats	Observations non participantes des groupes de travail ; entretiens semi-directifs auprès de députés, du personnel politico-administratif et de représentants d'associations et de syndicats	Entretiens semi-directifs avant et après la votation auprès de députés, du personnel politico-administratif, de représentants d'associations, de syndicats et de chercheurs

Les entretiens ont été enregistrés et transcrits. Ils ont ensuite fait l'objet d'analyses thématiques à l'aide du logiciel Atlas.ti, tout comme les notes d'observation. L'ensemble du matériau a fait l'objet d'une analyse thématique générale, puis d'une seconde analyse centrée sur l'objet du présent article. En effet, la formation des enseignants n'était pas au cœur de nos questionnements durant nos différentes phases d'enquête. Pourtant, les acteurs, chacun à leur façon, ont évoqué cette question à plusieurs moments de la conception de la réforme. Nous avons donc relu nos matériaux au regard de ce nouveau questionnaire afin de déterminer quand et à l'initiative de qui la formation des enseignants était abordée, comment elle était pensée et ce qu'en disaient les acteurs.

De façon plus précise, les thèmes que nous avons identifiés à partir de cette seconde analyse sont : la formation des enseignants ; les

³⁵ À noter que les temps se chevauchent et qu'il ne s'agit pas de séquences hermétiques.

compétences des enseignants; la consultation du terrain dans la conception de la réforme; la dimension pédagogique du projet de réforme; le budget du projet de réforme; l'évocation ou la sollicitation des syndicats; la place de la recherche dans la conception de la réforme; l'accompagnement au changement dans la préparation de la mise en œuvre de la réforme; la dimension politique des débats et négociations; le rôle et les représentations de l'institut universitaire de formation des enseignants. Ainsi, quand bien même la question de la formation des enseignants n'était a priori pas prévue dans nos recherches, le travail d'analyse des entretiens a mis en évidence la prégnance de cette question dans le processus d'élaboration du projet de réforme.

3.2.1 Trois temps, trois façons de concevoir la place de la formation

Les acteurs ont régulièrement abordé la question de la formation dans le cadre de ce projet de réforme structurelle, interrogeant l'utilité et la place de la formation dans l'élaboration d'un tel changement. Nos observations montrent que traiter cette question ne va pas sans soulever dans le même temps la question de la place et des représentations associées à la recherche en général, et aux sciences de l'éducation en particulier.

3.2.2 Et si la demande de formation dépendait des représentations liées à la recherche ?

Alors que nos travaux montrent que la perspective scientifique et les savoirs issus des travaux académiques étaient absents des débats en lien avec la précédente réforme du secondaire 1 (Revaz *et al.*, 2021), nos analyses du projet de réforme CO22 révèlent un intérêt tout à fait nouveau pour la recherche. Elles montrent en effet la présence constante de la recherche dans les débats. D'abord, en 2019, le DIP annonce sa volonté de réformer le cycle d'orientation sur la base d'un rapport produit par le service de la recherche en éducation du canton de Genève (SRED) (Evrard *et al.*, 2019) (rapport produit en partie dans le cadre d'une recherche³⁶ menée à l'Université de Genève). À cette période (temps 1), les acteurs que nous avons rencontrés évoquent spontanément la

³⁶ Le projet de recherche, intitulé « Comment organiser l'enseignement secondaire obligatoire? Une étude des réformes scolaires et de leurs effets dans trois cantons romands », est financé par le Fonds national suisse (100019_156702/1).

question de la recherche lorsqu'ils parlent de la réforme. Lors des auditions au Parlement³⁷, les élus notamment sont convaincus des apports importants des chercheurs. Ils citent par exemple un rapport du service de la recherche en éducation de Genève (SRED) dont les résultats ont été présentés lors des auditions. Ils opposent ces connaissances à celles « issues du terrain » vis-à-vis desquelles ils sont, pour certains, plutôt prudents. À la lumière des différents apports (empiriques, théoriques et de la pratique) qui leur sont présentés, les députés avouent opérer ensuite un travail de sélection et d'articulation à leurs propres croyances pour prendre position sur la réforme.

Nos observations montrent également une forte présence de la recherche dans les groupes de travail (temps 2), où les acteurs évoquent régulièrement les savoirs scientifiques. Nos analyses montrent une volonté affirmée de s'appuyer sur la recherche pour élaborer le projet de réforme. Nous apprenons à ce sujet qu'une équipe de recherche de l'université a été mandatée pour produire un état des savoirs sur les « pratiques efficaces » en contexte de mixité. L'intérêt pour le point de vue de la recherche est donc manifeste. Nous-mêmes, autrices, sommes d'ailleurs accueillies avec beaucoup d'enthousiasme par de nombreux acteurs.

Néanmoins, tous les participants à ces groupes de travail ne partagent pas cet intérêt. Il n'est pas rare que l'évocation de travaux de recherche soit suivie de prises de parole ou d'attitudes remettant en question la légitimité des savoirs scientifiques comparativement aux savoirs issus de la pratique et de l'expérience.

La légitimité de la recherche mobilisée dans le cadre du projet de loi est de nouveau évoquée spontanément au temps 3, quelques semaines avant la votation. Un député développe ainsi l'idée qu'un éclairage scientifique sur le bien-fondé de la réforme aurait été nécessaire, ignorant qu'une telle démarche a en fait traversé tout le processus de la réforme :

Je pense qu'on a besoin d'avoir un groupe de chercheurs de l'université qui travaille dessus, ça, c'est mon opinion. Parce qu'en fait, on a

³⁷ Lorsqu'un objet est discuté au Parlement, la commission parlementaire concernée a la possibilité d'inviter des groupes d'intérêt, experts et chercheurs eux-mêmes concernés par l'objet pour défendre leur point de vue. Ils peuvent aussi faire une demande pour être invités. Leur audition a pour but de nourrir les réflexions des parlementaires et de leur permettre de prendre position.

des personnes qui font de la recherche dans l'éducation à l'université et qui n'ont pas été consultées. Et en fait, ça, c'est un mauvais signe pour moi, ça montre à quel point c'était politisé dès le départ. Et en fait, on a besoin d'avoir une recherche qui est neutre. Et en fait, je pense qu'on peut l'avoir ici. Alors certaines personnes peut-être ont été impliquées à un moment donné, mais y a pas eu une analyse objective faite par des chercheurs indépendants. Et en fait, on aurait dû partir de ça. De faire une vraie recherche profonde sur ces élèves-là. Et le SRED a une position un peu hybride. Je dis pas qu'il est pas nécessaire, mais. En fait, pour moi, je pense pas que le SRED est le bon organisme pour pouvoir venir avec les éléments de recherche pour un projet tel que celui-ci. Je pense qu'il a pas l'indépendance et l'ouverture nécessaires. (Extrait d'entretien avec un député opposé à la réforme)

Cet extrait, s'il n'était pas contextualisé, pourrait laisser penser que la recherche est fortement sollicitée par les députés pour justifier le changement et accompagner les réformes de l'enseignement. Pourtant, les entretiens que nous avons menés au cours de nos enquêtes montrent un rapport plus ambigu à la recherche et au monde universitaire. C'est ce que l'on comprend notamment avec cet extrait d'un entretien avec un député qui revient sur une autre réforme du début des années 2000 et qui porte sur la suppression des notes à l'école primaire :

On est en démocratie, on peut faire évoluer les choses, mais ce qui, pour nous en tant que radicaux à l'époque pour le maintien des notes à l'école, c'était une manière de dire, justement à ceux qu'on appelait à l'époque les pédagogauchistes, c'était une manière de leur dire il faut arrêter avec cet endoctrinement parce que le peuple, lui, il veut les notes.

Le sentiment que j'ai depuis que je suis à Genève, c'est qu'effectivement il y a des personnes à l'Université de Genève qui cherchent à dicter à l'école et à dicter aux enseignants la manière dont ils doivent enseigner et qu'ils doivent le faire d'une manière qui doit surtout pas être élitiste, et qui doit vraiment être égalitaire pour des raisons idéologiques. Et je conteste cela. La politique n'a pas sa place dans les salles de classe. (Extraits d'entretien, député de droite, opposé à la réforme)

Comme on avait pu le montrer à propos des enquêtes Pisa (Revaz, 2016), il y a donc aussi une instrumentalisation de la recherche et de ses résultats dans les processus de réforme et dans la réflexion sur la formation des enseignants.

Qu'en est-il justement de la demande de formation, celle-ci ayant la particularité à Genève de se faire au sein de l'université et de s'adosser à la recherche académique ?

3.2.3 Former les enseignants pour mettre en œuvre une réforme : une nécessité ?

Durant les premières phases de conception de la réforme (temps 1), au moment de l'annonce par le DIP, la formation des enseignants est peu évoquée, de même que la question de leur capacité à mettre en œuvre un tel changement. Au sein de la direction du projet, on affirme toutefois que les compétences des enseignants et leur motivation à s'impliquer dans le changement sont des dimensions sur lesquelles il est nécessaire de travailler pour pouvoir régler les problèmes liés aux inégalités. Ces éléments sont perçus comme plus importants que des modifications de structure. Pour un membre de la direction du projet de réforme, la « structure n'est pas une explication des échecs [scolaires] [...], l'hétérogénéité, on n'a jamais pu prouver qu'elle fonctionnait mieux ». Il y a d'autres facteurs, « à commencer par les compétences du corps enseignant, leur motivation... si on veut régler des questions (sur les inégalités, il faut davantage agir là-dessus que) sur l'organisation » (extraits des notes d'observation).

Ces extraits montrent l'ambiguïté de la position de la direction du projet. Alors que le DIP vient d'annoncer sa volonté de réformer le cycle d'orientation pour aller vers un modèle moins filiarisé et plus mixte, cet interlocuteur central dans le projet apparaît ici comme peu convaincu par la nature systémique des inégalités qu'il constate au niveau du secondaire 1, position d'ailleurs largement répandue au sein des acteurs impliqués dans la réforme (Revaz et Fouquet-Chauprade, 2025). Les bienfaits de la mixité ne sont pas reconnus et les échecs scolaires semblent en partie liés aux pratiques pédagogiques des enseignants. Toutefois, à ce stade, le projet est essentiellement politique et les acteurs se questionnent davantage sur des principes généraux de la réforme que sur son contenu concret, ses conditions de mise en œuvre et ses conséquences sur le terrain.

Dès le temps 2 en revanche, au sein des groupes de travail, la question de la formation devient centrale : le changement doit s'accompagner de nouvelles compétences et ressources pour les enseignants.

Les discussions oscillent entre une nécessité de former les enseignants et la mise à disposition d'outils concrets à destination des équipes enseignantes.

C'est ce qui ressort de nos observations, notamment au sein du groupe de travail « Gestes professionnels », dans lequel de nombreuses discussions traitent de nouvelles compétences à développer. Il s'agit d'« axer la formation sur la pratique ». Au niveau des contenus, le groupe identifie un certain nombre de thèmes qui « doivent être travaillés » comme la différenciation, la gestion des groupes classes hétérogènes et l'évaluation dans les branches sans niveaux.

Beaucoup de temps est consacré dans les groupes de travail à la réflexion sur le type d'outils nécessaires aux enseignants pour répondre aux nouveaux défis des classes mixtes : quel format de formation, quelle intensité et quels contenus ? Les acteurs impliqués dans l'élaboration de la réforme sont donc bien conscients de la nécessité de former les enseignants aux fonctionnements promus, formation garante d'une mise en œuvre effective de la réforme.

Ce registre va toutefois évoluer, puisque dans le temps 3, le discours sur la formation des enseignants change de nature et la formation devient à la fois un argument et un contre-argument au service de la rhétorique politique. Pour les partisans de la réforme, il s'agit de « faire confiance » aux enseignants, qui ont fait des études universitaires en plus de leur formation pédagogique :

Ils ont deux masters, ils doivent faire ça dans deux branches, c'est pas des idiots les enseignants ! [...] moi, je suis partisan du oui, j'ai confiance en eux. C'est dans le sens que, moi, je suis convaincu qu'ils vont y arriver. (Extrait d'entretien avec un député en faveur de la réforme)

Les partisans de CO22 estiment par ailleurs que toute classe est, par nature, hétérogène et que les enseignants font déjà de la différenciation pédagogique. Selon eux, CO22 nécessiterait simplement « certains outils à affûter, à développer ». Ils minorent ainsi la nécessité de développer des formations et de travailler les compétences des enseignants, considérés comme déjà très au fait de ces questions (minorant par là même le travail fait en commission).

Pour les opposants à la réforme, le temps prévu par le projet pour former les enseignants n'est pas suffisant pour que CO22 fonctionne ; c'est une réforme « bâclée » et « inaboutie ». Cet argument devient

même central pour dissuader la population de voter pour la réforme : «les enseignants ne sont pas prêts», «on ne peut pas les former en deux mois d'été», et constitue le fondement de l'intitulé du référendum : «Le cycle d'orientation n'est pas un laboratoire d'expérimentation ! ». Un député opposé à la réforme ajoute à ce sujet que la mixité intégrée prévue par le projet de réforme n'existe nulle part ailleurs en Suisse, et qu'un tel changement exige du temps, que la temporalité de CO22 ne permet pas, selon lui :

Le département a un message mensonger en disant qu'on s'aligne sur les autres cantons et c'est un mensonge. Et j'ai demandé au chef de l'instruction publique de [...] Neuchâtel, qui a mis en place y a six ans le système. Donc c'est le même système que nous avons dans nos cycles, donc avec [...] de l'hétérogénéité en termes de groupe classe, avec une séparation pour les branches de français, maths, anglais, voilà. [...] Et je lui demandais, est-ce que vous imagineriez faire de l'hétérogénéité, de la mixité intégrée telle que prévu à Genève? Et il a dit non, surtout pas. Ce sera impossible de le mettre en place, en tout cas pas maintenant. Parce que c'est après six ans seulement qu'ils ont une certaine stabilité dans leur système avec les enseignants. (Extrait d'entretien avec un député)

Finalement, c'est à partir du temps 2 que se pose la question des compétences des enseignants et de la nécessité de les former. Nous verrons toutefois que même si l'ensemble des acteurs qui participent à ces groupes reconnaissent ce besoin, les formules proposées révèlent un décalage dans la conception de la formation et dans la prise en compte de deux contraintes importantes : le temps et l'argent.

3.2.4 Quelles possibilités de formation en contexte de réforme ? Arguments et contraintes

Si les acteurs du projet de réforme sont proches d'un accord sur l'intérêt, voire la nécessité de former les enseignants, la forme que celle-ci devrait prendre constitue un réel point d'opposition. Chacun des acteurs met en avant des nécessités et contraintes différentes en fonction de la place qu'il occupe dans le système : élu parlementaire, cadre au sein du département, direction d'établissement, représentant de syndicat, chercheur.

Les enseignants demandent à être formés en formation continue sur le temps scolaire, et non en dehors des heures scolaires, comme c'est le cas depuis plusieurs années dans le canton. Ils souhaitent par ailleurs une formation sur le terrain, idéalement dans leur établissement, révélant parfois une critique du caractère trop académique de la formation des enseignants et des formations proposées en formation continue. Face à une potentielle réforme, ils expriment un besoin en lien avec des « aspects pratiques », « pas théoriques », et une formation donnée par « quelqu'un qui connaît le terrain ». Ils ne veulent pas de « formation académique » et délégitiment en partie la formation reçue au sein de l'université qui est trop éloignée de leurs préoccupations et besoins.

Ces modalités de formation ne correspondent toutefois pas aux intentions du département, qui privilégie de son côté une forme plus rapide et extensive de formation imaginée en deux temps. D'abord, une formation construite dans une logique de « recyclage ». Puis, plus tard, au fil de l'évolution du projet, le département envisage un modèle de formation désigné sous le nom de « dispositif F3³⁸ » (CDIP, 2004). Le principe est le suivant : un formateur issu du corps enseignant (F3) reçoit une formation sur un point pédagogique précis. Il est ensuite chargé de former des enseignants référents par établissements (F2), qui, eux-mêmes, devront assurer la formation de leurs collègues au sein de l'établissement (F1). Dans les deux cas, ces deux formats de formation sont présentés comme un moyen efficace, rapide et peu coûteux, comparativement à une formation continue proposée à tous les enseignants du secondaire 1. La contrainte du coût est en effet très présente dans les débats. Elle va fortement orienter les discussions et négociations, au détriment d'autres formules peut-être plus efficaces, mais plus coûteuses. « La réforme doit se faire à coût zéro » sera répété un grand nombre de fois dans les groupes de travail, comme le montrent ces notes d'observation (temps 2) :

On est face à un projet ambitieux et c'est bien et nécessaire, mais à coût constant...

Si on bloque déjà sur la formation continue, on peut direct arrêter là. (Membre d'un syndicat)

³⁸ Ce modèle de formation est répandu dans plusieurs cantons en Suisse et porte sur différentes thématiques, notamment sur l'enseignement numérique (CDIP, 2004).

[Réponse d'un membre de la direction générale porteur du projet de réforme:] « Ce n'est pas l'endroit de discuter de cela puisque ce n'est pas là qu'on prend les décisions. » S'adressant au syndicat : « Vous défendez ce pour quoi vous êtes représentant, mais vous représentez à la fois la dimension pédagogique et en même temps le syndicat et la défense des conditions de travail. » (Notes d'observation)

Le département cherche à cadrer fortement le « périmètre des possibles » en matière de formation continue en délimitant strictement ses thèmes et en se fondant sur des pratiques présentées comme efficaces (ce qui explique le lien à la recherche et la commande d'un rapport).

Finalement, si l'on revient à nos trois temps (voir tableau 3.3 ci-après), nous montrons donc bien trois rapports à la recherche et trois façons de concevoir la formation qui sont contingentés par le moment et le contexte dans lesquels ils sont pensés. Au temps 1, au moment de l'annonce de la réforme, la formation est encore un impensé, mais la recherche est présente, pensée comme utile. Elle le reste d'ailleurs au temps 2, mais on voit aussi apparaître une certaine

TABLEAU 3.3 Les trois temps de la conception de la réforme, place de la recherche et de la formation.

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
Étapes du projet de réforme	2019 : annonce de la réforme ; organisation du groupe d'accompagnement et des groupes de travail	2020-2021 : travail en commission parlementaire 2020 : dépôt et adoption du projet de loi au Parlement	2021 : référendum ; votation populaire ; fin du processus
Méthodes de production des données	Entretiens biographiques auprès de députés, du personnel politico-administratif et de représentants d'associations et syndicats	Observations non participantes des groupes de travail ; entretiens semi-directifs auprès de députés, du personnel politico-administratif et de représentants d'associations et syndicats	Entretiens semi-directifs avant et après la votation auprès de députés, du personnel politico-administratif, de représentants d'associations et syndicats et de chercheurs
Place de la recherche et de la formation	Recherche : utile	Recherche : critiquée	Recherche : instrumentalisée
	Formation : non pensée	Formation : centrale	Formation : instrumentalisée

forme de critique de l'académisme et d'opposition aux savoirs issus de l'expérience. Au dernier temps, celui du retour à la politisation, la formation et la recherche sont finalement instrumentalisées.

3.3 Discussion et conclusion

Examinant la place de la formation dans le processus de conception de ce projet de réforme du secondaire 1, nous avons mis en évidence la singularité du projet CO22 au regard des réformes qui l'ont précédé, tant du point de vue du recours à la recherche que de sa dimension participative. D'abord, le projet s'ancre dans une critique du fonctionnement du système alors en vigueur, critique étayée par un rapport universitaire.

Ensuite, le dispositif de construction et d'élaboration de cette réforme implique un grand nombre d'acteurs qui sont non seulement chargés de concevoir la réforme d'un point de vue idéal, mais aussi d'anticiper la mise en œuvre et de penser « l'accompagnement au changement ». Une analyse parallèle (Revaz et Annen, 2025) montre toutefois que le dispositif participatif n'est pas parvenu à lisser toutes les tensions entourant la gestion du secondaire 1, les enseignants n'adhérant pas au syndicat contestant l'existence de la « collaboration partenariale » vantée par le DIP. Des reproches ont ainsi émergé d'enseignants arguant que le dialogue entre les autorités et les syndicalistes ne leur permet pas d'être entendus ; la position du syndicat n'étant pas nécessairement la leur. Le dispositif participatif visait pourtant à sortir d'une construction purement politique de la réforme, comme cela avait été le cas pour la précédente (Fouquet-Chauprade *et al.*, 2024 ; Revaz, 2024), en intégrant dans les réflexions les dimensions pédagogiques liées aux profondes transformations prévues par la réforme.

Enfin, dans le cadre de l'anticipation de ces transformations, nos analyses ont mis en évidence la place centrale que tient la formation des enseignants. Or, nous l'avons montré, il existe des désaccords fondamentaux sur ce que doit être la formation, sa forme, sa nature, ses objectifs et son intensité.

Nous savons aujourd'hui que la réforme n'a pas été implantée puisqu'elle a fait l'objet d'un référendum et d'une votation gagnée par ses opposants. Au regard de nos analyses, nous pouvons nous interroger sur le rôle qu'a joué la demande de formation dans l'échec de cette réforme. La question de la formation a été un révélateur des demandes

d'accompagnement de la part des enseignants alors que le département était davantage guidé par des considérations d'ordre budgétaire et de temps. Les demandes de formation formulées par les professionnels et les opposants à la réforme sont minimisées, les autorités répondant qu'il convient de faire confiance aux enseignants et jugeant leur formation initiale suffisante pour développer une différenciation pédagogique au sein des classes mixtes.

Au-delà de la divergence des conceptions de ce que devrait être la formation continue des enseignants, nos analyses permettent aussi de voir qu'elle a été instrumentalisée. Absente au temps 1, elle apparaît comme un impensé, alors qu'elle devient une question centrale au temps 2. À ce moment, elle est mobilisée comme une sorte de monnaie d'échange : un préalable pour les enseignants, et un élément à maîtriser parmi d'autres pour le département. Au troisième temps, l'absence de formation proposée en amont de CO22 vient étayer l'argumentation des opposants à la réforme, qui sont pourtant habituellement hostiles à la formation académique et défendent l'idée d'une formation plus professionnelle, plus courte et sur le terrain. À l'inverse, ceux qui défendent habituellement la formation se retrouvent, dans le contexte de cette réforme, en situation d'argumenter sur le savoir-faire des enseignants et de minorer le besoin de formation. Ce renversement de logique illustre de façon paradoxale, pour ne pas dire opportuniste, l'utilisation politique de l'argumentation sur la formation de professionnels à qui l'on demande de changer leurs pratiques, croyances et représentations sur un temps relativement court sans leur en donner les outils et l'espace nécessaires pour développer leur réflexion. Ce renversement peut s'expliquer par l'évolution des scènes sur lesquelles se déroule la réforme. Aux temps 1 et 2, les travaux se déroulent dans ce que Jobert (1995) et Fouilleux (2000) nomment les forums. Ceux-ci constituent des espaces de négociations, typiques des espaces institutionnalisés dans lesquels les pourparlers et changements de référentiels sont possibles. Le temps 3 est, en revanche, celui des arènes (Jobert, 1995; Fouilleux, 2000) où les décisions doivent être prises : la mise en scène de soi y est beaucoup plus forte, voire théâtralisée (Fouquet-Chauprade *et al.*, 2024).

La formation continue des enseignants a donc fait l'objet d'une forte politisation dans les débats sur la réforme, rejoignant ainsi les nombreuses problématiques scolaires ayant été accaparées par les batailles politiques sur l'école à Genève. Or, si cette politisation peut faire obstacle

aux tentatives de changement du système éducatif, elle peut également avoir un impact sur l'image de la profession enseignante.

Nous voulions savoir si la formation constituait un préalable au changement. Selon nos analyses, la formation des enseignants est présentée par les opposants à la réforme de façon instrumentale comme un préalable au changement structurel, mais dans le but d'empêcher son aboutissement. Elle semble, par ailleurs, constituer pour ses partisans une contrainte susceptible de ralentir la mise en œuvre du changement, et donc une étape dont il est possible de se passer. Perrenoud (1998) raisonnait déjà sur l'absence de synchronisation entre les réformes et la formation des enseignants : les réformes répondant à des besoins ancrés dans une actualité locale – elles doivent assurer l'adéquation entre l'école et l'évolution de la société – et la formation nécessitant un travail long et approfondi pour être soumise à d'importantes transformations. La question de la temporalité de la formation continue semble inévitable : on peut se demander si une démarche d'accompagnement au changement après l'entrée en vigueur d'un nouveau fonctionnement suffit, ou si le changement exige plutôt que la formation ait lieu en amont. À Genève, des dispositifs de formation avant l'entrée en vigueur de la nouvelle loi avaient été mis en place, mais ils ont fait l'objet de reproches de la part des opposants, évoquant le fait que l'acceptation de la loi n'était pas garantie et qu'il s'agissait dès lors d'un manquement démocratique, voire de « propagande politique ». Cette impasse laisse penser qu'il n'y a pas de réponse toute faite face à la question de la formation en contexte de réforme, et qu'une réflexion sur ses modalités est indispensable pour assurer l'insertion et le développement professionnel des enseignants d'une part, et créer les conditions d'un changement institutionnel d'autre part.

Références

- Barrère, A. (2017). Les enseignants français résistent-ils au changement?. Dans A. Barrère, *Au cœur des malaises enseignants* (p. 125-156). Armand Colin.
- Berthoud, C. (2016). *Le cycle d'orientation genevois. Une école secondaire pour démocratiser l'accès à la culture 1927-1977*. Infolio éditions.
- Besençon, P. (2015). Évolution de l'offre de formation continue destinée aux enseignants de Suisse romande. Dans O. Maulini, J. Desjardins, R. Étienne, P. Guibert et L. Paquay (dir.), *À qui profite la formation continue des enseignants* (p. 55-67). De Boeck Supérieur.
- CDIP (2004). *Profil des formations complémentaires destinées aux formateurs et formatrices dans le domaine de l'intégration des médias, images et technologies de l'information et de la communication (MITIC) dans l'enseignement*.

- Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling. Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of education*, 77(3), 211-244. <https://doi.org/10.1177/003804070407700302>
- Cohen, M. D., March, J. G. et Olsen, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25.
- Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. De Boeck Université.
- Draelants, H. et Revaz, S. (2022). *Penser la plausibilité des réformes éducatives. La légitimation comme condition du changement institutionnel*. CNESCO-CNAM.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck Supérieur.
- Enthoven, S., Letor, C. et Dupriez, V. (2015). Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle. Un couple en tension. *Revue française de pédagogie*, 192, 95-108.
- Étienne, R. (2015). Développement, crise et refondation de la formation continue en France. Dans O. Maulini, J. Desjardins, R. Étienne, P. Guibert et L. Paquay (dir.), *À qui profite la formation continue des enseignants* (p. 31-41). De Boeck Supérieur.
- Evrard, A., Petrucci, F. et Rastoldo, F. (2019). *Les effets de la réforme du cycle d'orientation sur les parcours de formation des élèves*. Genève : Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse – Service de la recherche en éducation.
- Felouzis, G., Charmillot, S. et Fouquet-Chauprade, B. (2013). Comment organiser l'enseignement secondaire obligatoire ? Une étude de cas à Genève. *Revue suisse de sociologie, Special Issue « Change and Reforms in Educational Systems and organizzazione »*, 39(2), 225-243.
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Revaz, S. et Mons, N. (2025). Comment les politiques éducatives sont-elles conçues, développées et mises en œuvre ? Place des idées, rôle des pratiques et des institutions. Dans G. Felouzis, B. Fouquet-Chauprade et S. Revaz (dir.), *Comment réformer l'école ? Perspectives en sociologie des politiques éducatives* (p. 7-19). Presses universitaires de Rennes.
- Fouilleux, E. (2000). Entre production et institutionnalisation des idées. La réforme de la Politique agricole commune. *Revue française de science politique*, 50(2), 277-306.
- Fouquet-Chauprade, B., Revaz, S. et Charmillot S. (2024). Une entrepreneure de morale au pays du consensus. Fabrication d'une politique scolaire en Suisse. *Revue suisse de sociologie*, 50(1), 44-66.
- Jobert, B. (1995). Rhétorique politique, controverses scientifiques et construction des normes institutionnelles. Esquisse d'un parcours de recherche. Dans A. Faure, G. Pollet et P. Warin (dir.), *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel* (p. 13-24). L'Harmattan.
- Lessard, C. (2021). *Évaluation des effets du développement professionnel des acteurs de l'éducation*. CNESCO-CNAM.
- Malet, R. (2020). Ressorts, usages et effets des politiques de professionnalisation des enseignants. Perspective comparatiste internationale. Dans L. LeVasseur, R. Normand, L. Min, L. M. Carvalho et D. A. Oliveira. *Les politiques de restructuration des professions de l'éducation. Une mise en perspective internationale et comparée* (p. 39-54). Presses de l'Université Laval.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Éditions OCDE.
- Perrenoud, P. (1998). *Réformes scolaires et rénovations de la formation des enseignants. Une introuvable synchronisation*. Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_14.html (consulté le 28.01.2026).
- Petrucci, F., Fouquet-Chauprade, B., Charmillot, S. et Felouzis, G. (2021). Tracking effects on achievement and opportunities of middle-high ability students. A case study in

- Switzerland. *School effectiveness and school improvement*, 33(1). <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2021.1942928>
- Pons, X. (2024). *La fabrique des politiques d'éducation. La rapidité sans la qualité?*. Presses universitaires de France.
- Revaz, S. (2016). *Les enquêtes PISA dans les systèmes scolaires valaisan et genevois. Accueil, impact et conséquences*. Éditions Interroger l'éducation.
- Revaz, S. (2024). Are interest groups effective public action influencers in the field of education? Case studies of two school reforms in Switzerland. *European Educational Research Journal*, 24(2), 187-204. <https://doi.org/10.1177/14749041231221468>
- Revaz, S. et Annen, G. (2025). Gouvernance participative en éducation. Entre ambition partenariale et luttes politiques dans le canton de Genève. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 47(2), 116-127.
- Revaz, S. et Fouquet-Chauprade, B. (2025). Réduire les inégalités ou améliorer la performance? Discours de légitimation de deux réformes de l'enseignement secondaire à Genève. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 205, 19-27. <https://doi.org/10.7202/1116748ar>
- Revaz, S., Fouquet-Chauprade, B. et Felouzis, G. (2021). Des débats sur l'école à la fabrication des politiques éducatives. L'exemple d'une réforme scolaire à Genève. Dans B. Wentzel, G. Felouzis, A. Akkari et F. Arcidiacono (dir.), *Action publique, gouvernance et recherche en éducation*. HEP-BEJUNE.
- Rey, O. et Buisson-Fenet, H. (dir.) (2016). *Le politique doit-il se mêler d'éducation?*. ENS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.6749>

Deuxième partie

Les environnements de formation et leurs acteurs

Jeanne Rey

Vers une dénationalisation de la formation ?

*Le cas du secteur de l'éducation
internationale*

4

Introduction

Les écoles internationales se développent à une large échelle, devenant l'un des phénomènes éducatifs mondiaux significatifs à l'heure actuelle. Selon certaines estimations, près de sept millions d'enfants fréquentent actuellement une école privée ou publique primaire ou secondaire qui applique un programme d'études non national, le plus souvent en dispensant un enseignement en anglais dans un pays où l'anglais n'est pas une langue nationale. Les écoles internationales font écho à un contexte de mobilité et de globalisation économique et politique. Leur naissance, dans la période de l'entre-deux-guerres, répondait à une demande éducative dans un contexte de mobilité de professionnels employés dans des organisations internationales ou des entreprises multinationales (Bolay et Rey, 2021). La croissance des écoles internationales a récemment été alimentée par une forte demande d'éducation anglophone de la part de familles socio-économiquement privilégiées de tous continents, notamment d'Asie et de la Chine en particulier, ainsi que du Moyen-Orient. Au-delà de la grande diversité des types d'écoles et des contextes, un de leurs dénominateurs communs est le recrutement d'enseignants expatriés anglophones. Les recherches émergentes sur ces enseignants soulignent leur appartenance à une « classe moyenne mondiale », mais mettent également en

évidence leurs ambivalences, entre le mode de vie privilégié d'un expatrié et la précarité de l'emploi sur un marché du travail mondial déréglementé (Tarc *et al.*, 2019; Rey *et al.*, 2020).

En Suisse par exemple, le secteur de l'éducation internationale connaît une expansion au début des années 2000, porté par le développement économique lié à l'implantation d'entreprises multinationales. Les écoles internationales y emploient des enseignants aux parcours de formation diversifiés: un grand nombre d'entre eux ont été formés dans des pays anglo-occidentaux, certains ont choisi l'enseignement comme seconde carrière avec une formation en cours d'emploi, d'autres encore sont diplômés de hautes écoles ou universités suisses, françaises ou allemandes. Les curricula les plus répandus dans ces écoles sont ceux de l'Organisation du baccalauréat international, un organisme non gouvernemental disposant de sa propre offre de formation à l'enseignement, dispensée par un réseau d'universités associées à travers le monde. Cette contribution se propose ainsi de problématiser la diversité des parcours professionnels et de formation des enseignants engagés dans les écoles internationales. Il s'agira de présenter les spécificités du baccalauréat international (BI) du point de vue des enseignants, ainsi que les caractéristiques de la formation à l'enseignement propres à ce secteur sous l'angle de la privatisation et de la dénationalisation de la formation. En conclusion, nous discuterons ce modèle qui interroge l'allant de soi de l'ancrage national des formations à l'enseignement.

4.1 Des enseignants qui s'expatrient

L'éducation internationale s'est développée rapidement au cours des dernières décennies, alimentée par l'expansion du secteur privé à tous les niveaux de l'éducation, la mobilité accrue des migrants hautement qualifiés dans le contexte de l'économie néolibérale ainsi que la croissance de la classe moyenne dans les pays émergents. Au cours de cette évolution, les programmes éducatifs internationaux anglophones ont été de plus en plus intégrés dans divers contextes nationaux. Ces programmes couvrent la scolarité de l'école maternelle à la fin du degré secondaire 2. En pratique, cela se manifeste par un essor de programmes d'études non nationaux (tels que le baccalauréat international) dans de nombreux pays et par un nombre croissant d'écoles internationales qui les dispensent (Bunnell, 2022; Brummit et Keeling, 2013).

Ce développement de l'éducation internationale engendre le recrutement d'un personnel enseignant spécifique. Les écoles internationales ont tendance à rechercher des enseignants anglophones, ayant de préférence une expérience préalable dans le programme proposé par l'école (Canterford, 2003). Le profil de ce personnel enseignant peut également varier en fonction des conditions contextuelles, notamment les exigences des autorités nationales et locales, les politiques d'emploi de l'école, les politiques d'immigration et les restrictions en matière de permis de travail (Hayden et Thompson, 2008). Au niveau mondial, le secteur anglophone de l'enseignement international est de taille notable : il pourrait, selon certaines estimations, attirer jusqu'à 30 000 nouveaux arrivants chaque année, en première ligne desquels figurent des professionnels formés au Royaume-Uni (Bunnell et Poole, 2021a).

La recherche émergente sur les enseignants des écoles internationales s'est récemment intéressée à l'exploration de leurs perspectives et de leurs expériences (Poole et Bunnell, 2023). Ces travaux décrivent cette population d'enseignants comme étant motivée par une quête d'aventure, de voyage et de découverte (Savva, 2015; Bailey, 2015), mais aussi par des opportunités professionnelles ou économiques (Tarc *et al.*, 2019). Les enseignants sont confrontés à de nombreux défis culturels et professionnels lors de la transition vers un environnement scolaire international. Ils font l'expérience ambivalente et simultanée du privilège et de la vulnérabilité : leur mobilité et leur style de vie d'« expatrié » leur permettent de s'identifier à une classe moyenne cosmopolite mondialisée, alors que la précarité de l'emploi est omniprésente et liée à des insécurités contractuelles et économiques, dans un secteur de l'enseignement largement déréglementé (Rey *et al.*, 2020; Bright, 2022; Soong et Stahl, 2021; Bunnell et Poole, 2021b; Poole et Bunnell, 2023).

En matière de formation, on observe que la majorité des enseignants des écoles internationales ont été formés dans leur pays d'origine. Leur engagement dans le circuit international tend ainsi à accroître un phénomène de pénurie de personnel enseignant préexistant dans des pays comme la Grande-Bretagne, les États-Unis ou le Canada. La formation initiale ne prépare toutefois pas les enseignants à une expérience professionnelle internationale, puisqu'elle reste focalisée sur l'atteinte d'objectifs éducatifs articulés à un contexte national spécifique (Hayden et Thompson, 2008). Néanmoins, il existe également des formations qui visent à préparer les étudiants à enseigner dans

un contexte international, ainsi qu'à privilégier une approche pédagogique favorisant le développement d'un éthos international (*international mindedness*). Cela nous amène à interroger les modalités de formation de ces enseignants. Quels sont les profils et parcours des enseignants des écoles internationales? Quelles sont les formations initiales et continues suivies par le personnel de ces écoles? Comment ces personnes envisagent-elles leur parcours professionnel et de formation? Quelles sont les modalités de formation à l'enseignement propres à ce secteur et quelle est son importance relative? Les réponses à ces questions nous permettront de comprendre dans quelle mesure la formation à l'enseignement dans le secteur de l'éducation internationale répond à un processus de dénationalisation de la formation à l'enseignement, ou reste au contraire cantonnée à un espace national de formation à l'enseignement.

4.2 Le baccalauréat international : un processus de dénationalisation de l'éducation

L'école publique est historiquement imbriquée dans la construction des États-nations. Les systèmes éducatifs constituent, dès le XIX^e siècle, des espaces de fabrique des identités nationales, et de nos jours encore, les écoles peuvent être un espace de cultivation de valeurs nationalistes (Benei, 2008; Hofstetter et Erhise, 2022; Gardelle et Jacob, 2022). Même lorsque la construction des identités nationales n'est plus explicitement au fondement du projet d'éducation, les instances étatiques jouent un rôle important dans la régulation des savoirs ou des compétences à développer par les apprenants. L'espace territorial de la nation délimite encore celui au sein duquel un certain type de savoirs et de compétences sera développé, par le biais des curricula scolaires. En ce sens, la scolarisation des enfants en situation de mobilité a toujours interrogé les implicites de l'école, fondés sur un postulat de sédentarité des élèves. Les enjeux de la globalisation économique, de la migration, ou des scolarités transnationales peuvent être traités de manière sectorielle en tant qu'objets dans les plans d'étude nationaux, mais ne sont pas traités en tant que fondements épistémologiques des curricula.

Par contraste, le plan d'étude du baccalauréat international a été développé avec l'ambition de s'extraire de toute référence à un cadre national exclusif. Héritier de l'internationalisme éducatif (Hofstetter et Erhise, 2022), ce curriculum a été pensé et développé comme un

programme pour des élèves s'inscrivant dans des espaces géographiques et politiques pluriels, et souvent dans des situations de mobilité répétées. Le BI repose sur un projet de formation de l'élève et l'ambition de bâtir un monde meilleur³⁹ par la formation de personnes « sensibles à la réalité internationale, conscientes des liens qui unissent les humains, soucieuses de la responsabilité de chacun envers la planète et désireuses de contribuer à l'édification d'un monde meilleur et plus paisible ». Cet objectif est poursuivi en s'appuyant sur une communauté mondiale d'apprentissage qui encourage le développement de certaines qualités chez ses apprenants : esprit de recherche, connaissance, raisonnement, communication, intégrité, ouverture d'esprit, altruisme, audace, équilibre, réflexion. Au niveau des contenus enseignés, l'ambition internationale se reflète dans la place accordée, par exemple, à la « littérature mondiale », proposant un corpus d'œuvres littéraires (traduites) issues d'un grand nombre de langues différentes, ou encore à l'« histoire mondiale », en opposition à l'histoire nationale – bien que cela n'efface pas pour autant les luttes symboliques et effets de hiérarchisation des langues et des savoirs (Dugonjic-Rodwin, 2022). Dans ce texte, nous aborderons le processus de désenchantement (partiel) de l'éducation du cadre national à travers le prisme conceptuel de la dénationalisation de l'éducation. Plus spécifiquement, ce texte propose d'étudier dans quelle mesure cette dénationalisation touche aussi le domaine de la formation des enseignants, et en discutera les conséquences.

Le concept de dénationalisation (Sassen, 2007) vise à saisir un ensemble spécifique de composantes des transformations mondiales actuelles pour lesquelles des concepts associés – mondialisation, post-nationalisme et transnationalisme – sont insatisfaisants. Contrairement à ces autres concepts, le terme de dénationalisation problématise le fait que des éléments essentiels des grandes transformations actuelles se déroulent en réalité à l'intérieur de l'État-nation : les processus réels qui constituent la transformation de l'éducation ont pour effet de dénationaliser ce qui a été historiquement construit comme national. L'éducation représente à cet égard un domaine intéressant pour étudier comment le dépassement du cadre national peut coïncider avec la corrosion des contours institutionnels de l'école (Vanden Broeck, 2021) ou de la formation. Dans cette perspective, Resnik (2012) a mis en lumière la dynamique complexe inhérente

³⁹ <https://www.ibo.org/fr/benefits-of-the-ib/the-ib-learner-profile/> (consulté le 05.03.2026).

à la mondialisation de l'éducation, et notamment le rôle du contexte national dans la dénationalisation de l'éducation. Ses travaux sur l'Organisation du baccalauréat international (OBI) montrent comment cette organisation a réussi à devenir une alternative importante dans de nombreux marchés nationaux de l'éducation. Ce processus a été favorisé par une adaptation aux politiques éducatives néolibérales qui ont été incorporées dans les systèmes nationaux.

Les processus de dénationalisation de l'éducation désignent ainsi les processus selon lesquels le domaine éducatif est désenchâssé du cadre national. Il s'agit en particulier du désengagement des acteurs étatiques dans des domaines éducatifs qui historiquement relèvent de leur prérogative : la validation des programmes curriculaires, les modalités de certification des apprentissages à chaque étape de la scolarité, ou encore, la formation des enseignants. Pour tous ces domaines, l'OBI a progressivement mis en place des processus qui lui permettent d'opérer de manière relativement autonome par rapport aux cadres nationaux en vigueur. L'organisation dispose de ses propres curricula, de ses propres épreuves certificatives, ainsi que de dispositifs propres pour la formation des enseignants. Ce faisant, elle s'extrait de l'arène politique qui met souvent en jeu la question de la formation des enseignants – comme on l'observe dans cet ouvrage au chapitre 3 proposé par Fouquet-Chauprade et Revaz. Elle se défait également de ses dépendances économiques vis-à-vis des pouvoirs publics, généralement à la fois bailleur de fonds des formations et futur employeur des diplômés, comme le rappelle la contribution de Voirol-Rubido et Mudry Bourguinet au chapitre 9.

L'OBI a été créée à Genève, en Suisse, en 1968, en tant que fondation éducative à but non lucratif. Son objectif initial était de faciliter la mobilité internationale des étudiants se préparant à l'université en fournissant aux écoles un programme d'études secondaires et un diplôme reconnu par les universités du monde entier. Depuis, la délimitation de sa mission s'est élargie et elle cherche aujourd'hui à rendre l'éducation du BI accessible aux élèves de tous âges, en leur offrant une éducation véritablement internationale qui encourage la compréhension et l'appréciation d'autres cultures, d'autres langues et d'autres points de vue (Cambridge et Thompson, 2004). Un fait intéressant relatif au processus de dénationalisation est que cette organisation, qui a joué un rôle central dans le développement de l'éducation internationale, n'opère pas seulement au sein d'écoles privées, mais

également dans des écoles publiques. Les établissements qui ont été les premiers à proposer le diplôme du BI étaient principalement des écoles internationales privées, mais il y avait aussi quelques établissements nationaux privés et des écoles publiques. Cette situation a évolué au fil des ans et une plus large proportion d'écoles délivrant le diplôme du BI (un peu moins de la moitié) sont des écoles publiques. En 1994, l'OBI a créé le programme d'éducation intermédiaire (*Middle Years Programme* ou MYP), un programme d'études pour les élèves âgés de 11 à 16 ans, et, en 1997, elle a adopté le programme primaire (*Primary Years Programme* ou PYP) pour les élèves âgés de 3 à 11 ans. Ces plans d'étude ambitionnent d'insuffler une perspective internationale aux élèves ainsi que des compétences en matière de pensée critique.

4.3 Méthode

Cette recherche s'appuie sur un travail de terrain ethnographique multisite mené de 2015 à 2018 et en 2023-2024 dans le secteur privé de l'éducation internationale⁴⁰. L'ethnographie comprend des observations en classe, la participation à des événements scolaires, la présence à des salons de l'emploi dans l'enseignement et à des salons scolaires, et des entretiens avec des enseignants d'écoles internationales de divers horizons, ainsi qu'avec d'autres experts du domaine (notamment des directeurs d'école, des propriétaires d'école, des consultants et des recruteurs d'enseignants). En Suisse, plusieurs écoles ont été sélectionnées pour de courtes visites ou pour des observations sur plusieurs semaines, et une recherche ethnographique de plus longue durée a été menée dans une école internationale sur une période de dix mois (une année scolaire). De plus, des observations et des entretiens ont été conduits dans des écoles et des lieux pertinents pour l'éducation internationale dans d'autres villes (Londres, Toronto, Chicago, Nairobi).

Dans le cadre de ce chapitre, nous nous sommes concentrée en particulier sur les données d'entretiens portant sur les parcours de formation et trajectoires professionnelles des enseignants dans le secteur de l'éducation privée internationale. Nous avons réalisé 42 entretiens avec des enseignants primaire et secondaire en écoles internationales. La

⁴⁰ Cette recherche a été financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (n° de projet 161230). Je tiens également à remercier les personnes qui ont participé à ce projet: Mathieu Bolay, Elisabeth Schubiger, Camille Poursac, Noémie Kumar, Yonatan Gez et Manya Kagan.

plupart de ces entretiens ont été menés en parallèle à des observations ethnographiques au sein de l'école dans laquelle les personnes enseignaient. La majorité des enseignants interrogés ont enseigné en Suisse à un moment donné de leur carrière, et presque tous avaient également enseigné dans d'autres pays : notamment à Singapour, en Chine, en Thaïlande, aux États-Unis, au Canada, au Kenya, en Ouganda, au Koweït, au Qatar, en Tanzanie, à Malte, en Espagne, aux Émirats arabes unis et au Royaume-Uni.

La présentation des résultats est structurée en trois parties : tout d'abord, les profils et parcours des enseignants des écoles internationales seront exposés, à partir du cas des enseignants travaillant en Suisse. Leur provenance et leur pays de formation seront analysés, ainsi qu'une typologie des parcours professionnels au moment de l'entrée dans le secteur de l'éducation internationale. Une fois cette diversité de profils exposée, nous nous intéresserons au rapport développé par les enseignants avec l'éducation internationale, et plus spécifiquement leur appropriation du curriculum du BI. Enfin, les différentes formations proposées par l'OBI seront présentées à travers le regard des enseignants.

4.4 Profils et parcours des enseignants des écoles internationales : un aperçu à partir du cas de la Suisse

4.4.1 Tableau général en matière de provenance et de formation

En Suisse, la plupart des enseignants employés dans les écoles internationales sont citoyens d'un pays anglo-occidental : des Britanniques, suivis par des Américains, et d'autres nationalités (Australiens, Irlandais, Canadiens, Néo-Zélandais...). On y trouve également une proportion non négligeable d'enseignants de nationalité suisse ou d'autres nationalités. Si l'on considère les pays dans lesquels les enseignants ont été formés, la composante anglo-occidentale devient encore plus prononcée – en Grande-Bretagne en particulier. Fait marquant, on rencontre aussi des enseignants qui ont grandi dans une famille d'expatriés et ont eux-mêmes été scolarisés dans trois ou quatre pays différents. Les diplômes de formation tertiaire, ainsi que les diplômes

d'enseignement ont été presque exclusivement obtenus dans des universités anglo-occidentales (Rey, 2024). Il est à noter qu'une minorité d'enseignants d'écoles internationales n'ont pas de diplôme d'enseignement ou ont acquis leur qualification d'enseignant dans le cadre de formations post-grades proposées par des universités (telles que l'Université de Nottingham ou de Durham) offrant des programmes flexibles. Ces programmes disposent souvent d'une infrastructure (enseignement à distance et/ou en présentiel) destinée aux enseignants des écoles internationales qui n'ont pas encore obtenu de diplôme d'enseignement, telles que les formations associées à l'OBI, comme nous le développerons ultérieurement. Il convient toutefois de souligner que ces diplômes ne donnent pas toujours accès à des postes d'enseignant dans les pays où ils sont délivrés, restreignant ainsi les possibilités d'emploi de leurs détenteurs.

4.4.2 L'entrée dans le secteur de l'éducation internationale : une typologie des parcours professionnels

En analysant les parcours des enseignants, nous avons d'abord identifié une certaine diversité des trajectoires qui les ont amenés à travailler dans une école internationale, puis nous avons élaboré une typologie des parcours d'accès à ce secteur d'enseignement (Rey *et al.*, 2020) différenciant trois profils (expatrié, aventurier et local).

Profil expatrié. De nombreux enseignants d'écoles internationales en Suisse sont des ressortissants étrangers dont la mobilité est liée à des configurations familiales, le plus souvent parce qu'ils ont déménagé avec leur partenaire en tant que « *trailing-spouse* » (Hayden et Thompson, 2008), leur conjoint travaillant dans une organisation internationale ou une entreprise multinationale. Le taux de migrants hautement qualifiés étant élevé en Suisse, les rapports de genre au sein des configurations familiales impliquent que les femmes sont plus susceptibles de suivre leur conjoint et d'arriver en Suisse sans emploi (Wanner et Steiner, 2018). Celles-ci se tournent ainsi vers l'enseignement comme l'une des rares opportunités de carrière accessible. L'enseignement n'est donc pas le premier choix de carrière pour beaucoup de ces personnes; elles considèrent cette activité comme une opportunité contextuelle motivée par des possibilités d'emploi limitées dans le pays d'accueil. Ces conjoints, dont la plupart ont de solides

qualifications professionnelles, expérimentent une forme de précarité dans le contexte d'expatriation (Cangià, 2018), tout en disposant souvent de ressources économiques plus importantes que les autres catégories de migrants. Cette précarité est liée à l'instabilité des emplois et aux changements périodiques des destinations de travail, ainsi qu'aux éventuelles ruptures dans leur propre carrière au profit de celle de leur partenaire. En outre, la plupart d'entre eux ont des enfants en âge scolaire et la communauté scolaire devient également un lieu de vie sociale pour toute la famille, que ce soit par le biais d'événements organisés par l'école ou de réseaux informels entre les enseignants, les parents et les enfants. Par ailleurs, l'emploi dans les écoles internationales est aussi une stratégie économique par rapport à l'éducation des enfants (Tarc *et al.*, 2019 ; Rey, 2024).

Profil aventurier. Les enseignants de ce profil ont été formés dans des pays anglo-occidentaux et sont le plus souvent jeunes, sans enfants et célibataires lorsqu'ils sont recrutés pour la première fois dans une école internationale (Rey *et al.*, 2020). Contrairement au profil expatrié, les enseignants aventuriers s'orientent d'emblée vers le secteur de l'enseignement en suivant une formation dans leur pays d'origine. Les recruteurs des écoles internationales exigent fréquemment que les nouveaux enseignants accumulent une ou deux années d'expérience avant de partir à l'étranger. L'engagement dans le circuit des écoles internationales, qui dispose de ses propres plateformes de recrutement et foires à l'emploi, est motivé par plusieurs facteurs : le manque d'opportunités professionnelles ou l'insatisfaction des conditions de travail dans le pays d'origine, la quête d'aventure et de voyage (parfois stimulée par l'expérience d'un échange à l'étranger dans le cadre des études), ou des considérations économiques, dans un contexte de financiarisation de l'éducation supérieure où le début de carrière rime bien souvent avec le remboursement de dettes d'études (Rey *et al.*, 2020). Leur première destination est très aléatoire : elle dépend du contrat, qui est généralement proposé lors de salons de l'emploi ou par des agences de recrutement pour le secteur des écoles internationales. Les destinations suivantes reflètent généralement une décision plus réfléchie, l'objectif final étant d'enseigner dans l'établissement et la destination de leur choix.

Profil local. Outre les expatriés et les « aventuriers », les écoles internationales recrutent également des enseignants formés localement.

Moins mobiles, ces derniers restent souvent plus longtemps dans l'école que les autres enseignants, ce qui accroît la stabilité des écoles dans un environnement où le taux de mobilité de l'emploi est par ailleurs relativement élevé. Les entretiens avec les enseignants locaux et le personnel chargé du recrutement ont révélé la diversité de cette catégorie d'enseignants. En Suisse, les écoles internationales engagent des enseignants locaux aux profils hétérogènes, y compris des ressortissants suisses sans diplôme d'enseignement qui se sont tournés vers l'enseignement comme seconde carrière, d'anciens élèves, des enseignants des pays voisins (France et Allemagne) qui font la navette quotidiennement pour travailler en Suisse, et (moins fréquemment) de jeunes Suisses qui ont récemment obtenu leur diplôme d'enseignant. Différents facteurs motivent l'entrée des enseignants locaux dans le circuit des écoles internationales : pour certains jeunes diplômés, le manque d'opportunités professionnelles en début de carrière est à l'origine de la décision (Rey, 2016). Pour d'autres, c'est leur identification personnelle à l'institution en tant qu'ancien élève de l'école, tandis que, dans le cas des frontaliers issus de France ou d'Allemagne, le salaire plus élevé en Suisse en comparaison avec les pays limitrophes est une incitation à enseigner dans une école suisse. Enfin, certains enseignants locaux ont des parcours professionnels non linéaires, sans diplôme d'enseignement, mais avec un « capital international » considérable.

4.5 Les plans d'étude du baccalauréat international dans le regard des enseignants

Par rapport aux autres curricula délivrés dans les écoles internationales, le baccalauréat international fait figure d'exception, puisque la plupart des enseignants du BI ont effectué leur formation initiale dans le cadre d'un autre plan d'étude. Si les formations initiales à l'enseignement sont rarement explicitement liées à un plan d'étude exclusif, les modalités de formation sont adossées à des contextes nationaux ou régionaux et aux plans d'étude en vigueur localement. L'adoption d'un nouveau programme peut représenter un changement de paradigme dans les approches de l'enseignement pour les enseignants, et c'est souvent le cas pour le BI. Son programme est ancré dans une approche constructiviste qui accorde une large place aux démarches

d'investigation⁴¹. Dans certaines écoles, l'introduction du BI a ainsi rencontré de fortes résistances de la part du corps enseignant. L'approche centrée sur les compétences du BI et l'entrée par les concepts plutôt que par les savoirs en constituent une explication. Un enseignant responsable de l'introduction du BI dans son école décrivait le contraste avec les plans d'étude britannique en ces termes :

MYP clashed with IGCSE⁴² and I say clashed because MYP is skills driven and, at least up until now, non-examined. IGCSE is content-driven, it's a prescribed content from the Cambridge Examination Board and examined. So it's kind of fundamentally different in the way these two programs operate⁴³. (Enseignant d'origine britannique avec responsabilités dans le BI)

Les enseignants appréhendent également un changement de leur rôle dans le cadre du programme du BI, moins corseté par un cadre administratif contraignant, mais nécessitant de prendre en charge une visée globale de formation pour les élèves, et de faire preuve de créativité :

I would say with the PYP, it's more cognitively challenging. Because [...] you have to see where the kids want to take it and what kind of questions they are asking and develop it as you go. So you need to be able to think creatively and you need to be able to see what your students need and what their interest are. [...] In the public education, you knew where you were going and it was more paperwork in terms of workload, whereas here, [...] I think what the IB focuses on is what we want all students to be: these deep thinkers, problem solvers who

⁴¹ <https://www.ibo.org/contentassets/019c8bebf2a84f2c8493ae56de3c8c34/121-margarethharrismypclassroomsinactionjoiningupinquiryactionandservice.pdf> (consulté le 05.03.2026).

⁴² *International general certificate of secondary education*, programme de diplôme fondé sur le système britannique et considéré comme équivalent au GCSE délivré en Grande-Bretagne.

⁴³ « Le programme d'éducation intermédiaire (PEI) est entré en collision avec l'IGCSE, parce que le PEI est axé sur les compétences, et du moins jusqu'à présent, ne comporte pas d'examen. L'IGCSE, quant à lui, est axé sur le contenu : il s'agit d'un programme prescrit par le Cambridge Examination Board et il est évalué. Le fonctionnement de ces deux programmes est donc fondamentalement différent. »

*view the world as a community. And I think that is beneficial for any student*⁴⁴.
(Enseignante d'origine américaine)

La perception du BI dépend du pays de provenance de l'enseignant, par contraste avec son expérience antérieure. Ainsi, une enseignante française perçoit un fort lien entre les approches d'enseignement sous-jacentes au BI et la personnalité des élèves qui y sont formés :

[En France] [...] on a plutôt tendance à corriger qu'à voir les bons côtés tandis que dans le système anglo-saxon, c'est plutôt l'inverse, où, dès qu'il y a la moindre chose, on s'émerveille [...] ça donnait aussi des élèves un peu différents... parfois plus sûrs d'eux, parfois un peu plus arrogants dans la manière de parler. [...] [Ils sont] sérieux quand même : quand il fallait se mettre au travail, ils le faisaient. Mais ça donne une autre personnalité d'élève. (Enseignante d'origine française)

Cette attitude est renforcée par une autre marque distinctive du BI au niveau du programme du diplôme (DP) : l'enseignement de cours d'épistémologie (théorie de la connaissance) dans le curriculum du secondaire 2. Cet apport incite les étudiants à développer un regard critique sur la construction du savoir, comme rapporté dans cette anecdote :

So, we have had students, for example, who have come for the IB and then who have gone to somewhere like "Sciences Po". And the teacher is teaching, and the kids are all like "well, how do we actually know that?" and the teacher is like "because I've told you!" [rises] So there is a bit of a [rises] a bit of a disparity between the IB...: [the students] are meant to question, they are not meant to just sit and receive the information. They are supposed to be active in the way that they are learning that material. [...] But then they have to learn to justify that opinion. So, those kinds of skills are really important in the IB and that is what I am supposed to be helping the teachers develop as well. Just make sure that they are involving the students in

⁴⁴ « Je dirais qu'avec le Programme primaire (PP), c'est plus stimulant cognitivement. Parce que [...] il faut voir où les enfants veulent aller, quelles questions ils se posent et développer le programme au fur et à mesure. Il faut donc faire preuve de créativité et être capable de cerner les besoins et les intérêts des élèves. [...] Dans l'enseignement public, on savait où l'on allait et la charge de travail administrative était plus importante, alors qu'ici, [...] je pense que le BI met l'accent sur ce que nous souhaitons que tous les élèves deviennent : des personnes qui pensent en profondeur, capables de résoudre des problèmes et qui perçoivent le monde comme une communauté. Et je pense que c'est bénéfique pour tous les élèves. »

*the learning process rather than just teaching*⁴⁵. (Enseignante d'origine canadienne avec fonction de coordinatrice du BI)

Cette anecdote, qui écorche au détour d'une vision sans doute caricaturale les modalités transmissives d'enseignement attribuées aux grandes écoles françaises, met en scène les effets du curriculum sur les apprenants qui, outre le fait d'accéder aux dites grandes écoles, ont appris à interroger la construction de la connaissance en amont de l'obtention de leur baccalauréat. À l'instar de cette enseignante d'origine canadienne, les coordinateurs du BI, présents dans toute école accréditée par l'organisation, servent de personnes-ressources pour les enseignants en lien avec l'enseignement de ce curriculum.

4.6 Formations à l'enseignement coordonnées par l'Organisation du baccalauréat international

Si tous les enseignants dans le circuit des écoles internationales ne souhaitent pas nécessairement enseigner dans une école BI, ces écoles sont néanmoins plutôt plébiscitées par les enseignants. Certains d'entre eux apprécient l'approche globale du curriculum, la liberté pédagogique offerte ou encore l'ambition de former des élèves prêts à relever les défis de demain. La présence d'un curriculum du BI dans une école est aussi un indicateur d'une certaine infrastructure (présence d'un bibliothécaire, coordinateur du BI) et de moyens dont dispose l'établissement, qui peut être perçu comme un gage de qualité d'une école. Mais pour les nouveaux entrants dans le secteur de l'éducation internationale, le recrutement dans une école BI ne va pas de soi, une expérience préalable dans ce curriculum étant souvent attendue, comme en témoigne cette enseignante d'origine américaine :

⁴⁵ « Nous avons donc eu des élèves, par exemple, qui ont suivi le programme du BI et qui sont ensuite allés quelque part, comme à Sciences Po. Le professeur enseigne, et les élèves demandent : "Mais comment est-ce que nous savons cela ?" et le professeur répond : "Parce que je vous l'ai dit !" Il y a donc une certaine différence avec le programme du BI : les élèves sont censés questionner, ils ne sont pas censés se contenter de recevoir passivement l'information. Ils sont censés être actifs dans leur apprentissage. [...] Mais ils doivent ensuite apprendre à justifier leur opinion. Ces compétences sont donc essentielles dans le programme du BI, et c'est ce que je suis censée aider les enseignants à développer. Il faut s'assurer qu'ils impliquent les élèves dans le processus d'apprentissage plutôt que de se contenter d'enseigner. »

When a teacher from the US wants to start going abroad, they don't have IB experience [...] so it is very difficult to get into an IB school right away. You have to find someone who is going to say: "okay we will take you and we will train you", because there is training⁴⁶.

Pour faciliter l'obtention d'un emploi dans une école BI, certains enseignants choisissent de suivre à leurs frais une formation proposée par l'OBI, censée faciliter leur recrutement. Ces formations peuvent être distinguées en deux catégories : d'une part, les formations continues courtes, et d'autre part, les formations certifiantes à l'enseignement offertes par diverses universités, en collaboration avec l'OBI. Ces dernières comprennent des formations initiales ou post-grades à l'enseignement.

4.6.1 Les formations continues proposées par l'OBI

Les formations continues sont essentielles pour les écoles BI puisqu'elles sont intimement associées au processus d'accréditation des écoles par l'Organisation du baccalauréat international. En effet, pour qu'une école soit autorisée à proposer le plan d'étude du BI, il est nécessaire que ses enseignants aient suivi les modules de formation associés à leur cycle d'enseignement. Ces modules de perfectionnement professionnel sont constitués en trois niveaux, qui vont du général au plus spécifique et disciplinaire. Si ces formations sont un prérequis pour l'accréditation des écoles, elles sont plutôt perçues également comme nécessaires par les enseignants :

Si vous ne faites pas [les formations], vous allez sérieusement ramer et puis les élèves vont essayer les plâtres. Donc, on a trois jours de formation intensive sur, donc, ces trois jours, on va passer en revue tous les éléments. Alors, à la fois le contenu du programme, les évaluations, les requis en matière d'*extended essay*, etc. Et puis, on comprend aussi, au niveau de l'organisation du programme comment on doit fonctionner [...] c'est plus que nécessaire, sinon on est perdu pendant un petit moment. [...] Quand on me dit : « on doit évaluer les compétences » : évaluer les compétences, c'est quoi exactement ? Qu'est-ce qu'on entend par là ? (Enseignant d'origine française)

⁴⁶ « Lorsqu'un enseignant américain souhaite enseigner à l'étranger, il n'a généralement pas d'expérience du programme du BI. Il est donc très difficile d'intégrer directement une école BI. Il faut trouver un établissement qui accepte de vous accueillir et de vous former, car une formation est nécessaire. »

Ces formations continues sont en principe financées par les écoles pour leurs enseignants. Elles peuvent organiser la formation sur place dans l'école, ou envoyer leurs enseignants les suivre ailleurs, parfois à l'étranger. Certaines de ces formations sont en outre dispensées en mode distanciel.

4.6.2 Les formations initiales à l'enseignement

En plus des formations continues, l'OBI oriente aussi les (futurs) enseignants des écoles BI vers une série de formations initiales ou post-grades à l'enseignement. En 2024, 50 universités à travers le monde proposent ainsi d'obtenir un *IB certificate in teaching and learning*. Ces formations sont dispensées par des universités publiques ou privées dans 16 pays dans le cadre de cursus de formation reconnus par l'OBI. Le processus de reconnaissance de ces programmes de formation à l'enseignement est comparable à celui de l'accréditation des écoles BI : les universités mettent en place leur programme avec l'accompagnement de l'OBI et la reconnaissance formelle se fait lors d'une visite au terme des processus de validation internes et d'alignement avec les exigences du BI. Si ce type de formation n'est suivi que par une minorité d'enseignants des écoles internationales, il se révèle être particulièrement adapté au profil d'enseignant « expatrié » décrit précédemment, qui se tourne vers l'enseignement en deuxième carrière et de manière contextuelle, en situation d'expatriation. Les formations sont proposées en présentiel, à distance ou de manière hybride. Elles impliquent, outre la formation théorique, une pratique de l'enseignement ou un stage dans une école accréditée par l'OBI, dans le pays de formation ou à l'étranger. Un enseignant, en reconversion professionnelle après une carrière dans le domaine de la gestion, décrivait ainsi ce programme suivi à l'Université de Durham sur une durée de deux ans, dont la deuxième année était en emploi :

So it is a two years process: it is a year-long course, you then have one year as a "newly qualified teacher", where you work usually on 80%. [...] You don't have a full salary, you have a mentor, and then after that year, [...] you are a qualified teacher. [...] And the educational, pedagogical aspects would be provided either directly by or from Durham University, in England. So we had a lot of teaching in the school, we had practices in the school, we had a residential course in

*the University of Durham. [...] So professionally, that is how I got to become a teacher*⁴⁷. (Enseignant d'origine anglaise)

Il convient de souligner qu'au-delà des formations à l'enseignement (*IB certificate in teaching and learning*), l'OBI reconnaît des formations certifiantes avancées en recherche, l'*IB advanced certificate in teaching and learning research*, proposées dans 16 universités, ainsi que plusieurs formations certifiantes en *leadership* et *leadership research*, destinées aux (futurs) responsables des écoles. L'offre de formation à l'enseignement coordonnée par l'OBI se prolonge donc par des formations à la recherche, qui alimentent un écosystème de chercheurs travaillant en lien avec des écoles BI ou l'OBI. Le principal centre de recherche se situe à l'Université de Bath, au Royaume-Uni. Depuis l'an 2000, ce centre anime des communautés de recherche en lien avec l'OBI et sur l'éducation internationale au sens large (Dolby et Rahman, 2008).

4.7 Discussion conclusive

L'éducation internationale s'est rapidement développée au cours des dernières décennies, alimentée par l'expansion du secteur privé à tous les niveaux d'éducation, la mobilité accrue des migrants hautement qualifiés dans le contexte de l'économie néolibérale ainsi que la croissance de la classe moyenne dans les pays émergents. Au cours de cette évolution, des programmes éducatifs internationaux anglophones ont été intégrés dans divers contextes nationaux et ont engendré un processus de désenchâssement partiel entre curricula et territoire national (Resnik, 2012). Cela a conduit à un certain essor de plans d'étude non nationaux, au premier rang desquels figure le baccalauréat international, ainsi qu'à la croissance du nombre d'écoles dites « internationales ».

Cette contribution s'est proposée de problématiser la diversité des parcours professionnels et de formation des enseignants engagés dans

⁴⁷ « Il s'agit donc d'un processus de deux ans : une formation d'un an, suivie d'une année en tant que jeune enseignant qualifié, où l'on travaille généralement à 80 %. [...] On ne perçoit pas un salaire complet, on a un mentor, et après cette année, [...] on obtient son diplôme d'enseignant. [...] La formation pédagogique est assurée par l'Université de Durham, en Angleterre. Nous avons donc beaucoup d'enseignement à l'école, des stages pratiques, et un séjour de formation à l'Université de Durham. [...] Voilà comment je suis devenu enseignant. »

les écoles internationales, ainsi que les caractéristiques et l'organisation de la formation à l'enseignement propres à ce secteur, sous l'angle de la privatisation et de la dénationalisation de la formation. Les résultats soulignent ainsi la grande hétérogénéité des parcours professionnels et de formation des enseignants des écoles internationales, ainsi que l'apparition de nouvelles formes institutionnelles de formation à l'éducation internationale impulsées par l'OBI et d'autres institutions. Le modèle émergent de formation initiale développé dans le BI et l'écosystème de recherche-formation qu'il sous-tend interrogent l'allant de soi de l'ancrage national des formations à l'enseignement.

La vision de l'OBI en matière d'éducation est explicite: elle ambitionne de former des élèves aptes à relever des défis contemporains en développant une perspective internationale sur leurs enjeux. Cette mission prend un sens particulier dans un contexte actuel de montée des nationalismes dans plusieurs régions du monde, qui remet en lumière les enjeux culturels qui se jouent dans la définition des programmes scolaires. L'OBI entend réaliser sa mission par un ancrage constructiviste qui s'opérationnalise dans une approche par compétence, par des démarches d'investigation, par une entrée dans les savoirs grâce à des concepts, par une approche critique de la connaissance, ainsi que par une mise en action de projets.

Sur le plan international, le recrutement à large échelle d'enseignants dans les écoles internationales présente le risque d'intensifier une pénurie d'enseignants déjà existante et une «fuite des cerveaux» depuis les pays anglo-occidentaux vers des écoles internationales à l'étranger. En Grande-Bretagne, par exemple, où un manque sévère d'enseignants impacte profondément le système éducatif, les milliers d'enseignants formés qui quittent le pays chaque année pour s'engager dans le circuit des écoles internationales aggravent encore la situation des écoles britanniques qui peinent à recruter leurs enseignants.

En ce qui concerne la formation à l'enseignement, le modèle principal de l'OBI s'est développé en complément des formations initiales proposées dans les contextes nationaux, par des formations continues du personnel enseignant conditionnant l'accréditation des écoles. Plus récemment, l'OBI a développé un réseau de formations certificatives en enseignement délivrées par des universités à travers le monde. Ces formations modulaires sont notamment plébiscitées par des enseignants de deuxième carrière. Néanmoins, les enseignants du BI restent

majoritairement formés dans les systèmes nationaux. Le désenchantement du cadre national atteint donc certaines limites lorsqu'on le considère sur le plan de la formation des enseignants : c'est bien à partir d'un cadre de référence national que s'opère la dénationalisation partielle de l'éducation à l'œuvre dans les écoles internationales.

Références

- Bailey, L. (2022). *International schooling. Privilege and power in globalized societies*. Bloomsbury Publishing.
- Benei, V. (2008). *Schooling passions. Nation, history, and language in contemporary Western India*. Stanford University Press.
- Bolay, M. et Rey, J. (2021). Frontiers of cosmopolitanism. Educational enclaves and the extractive roots of international schools. *Critique of anthropology*, 41(4), 421-437. <https://doi.org/10.1177/0308275X211059655>
- Brummit, N. et Keeling, A. (2013). Charting the growth of international schools. Dans R. Pearce (dir.), *International Education and Schools. Moving Beyond the First 40 Years* (p. 25-36). Bloomsbury Academic.
- Bright, D. (2022). Understanding why Western expatriate teachers choose to work in non-traditional international schools in Vietnam. *Teachers and Teaching*, 28(5), 633-647.
- Bunnell, T. (2022). The crypto-growth of "International Schooling". Emergent issues and implications. *Educational Review*, 74(1), 39-56. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1907316>
- Bunnell, T. et Poole, A. (2021a). Escaping the fire for the frying-pan? British teachers entering International Schooling. *British Journal of Educational Studies*, 69(6), 675-692. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1853673>
- Bunnell, T. et Poole, A. (2021b). International Schools in China and teacher turnover. The need for a more nuanced approach towards precarity reflecting agency. *Asia Pacific Journal of Education*, 43(2), 463-478. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1940840>
- Cambridge, J. et Thompson, J. (2004). Internationalism and globalization as contexts for international education. *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, 34(2), 161-175. <https://doi.org/10.1080/0305792042000213994>
- Cangià, F. (2018). Precarity, imagination, and the mobile life of the "trailing spouse". *Ethos*, 46(1), 8-26.
- Canterford, G. (2003). Segmented labour markets in international schools. *Journal of Research in International Education*, 2(1), 47-65.
- Dolby, N. et Rahman, A. (2008). Research in international education. *Review of educational research*, 78(3), 676-726.
- Dugonjic-Rodwin, L. (2022). *Le privilège d'une éducation transnationale. Sociologie historique du baccalauréat international*. Presses universitaires de Rennes.
- Gardelle, L. et Jacob, C. (dir.) (2022). *Schools and National Identities in French-speaking Africa*. Routledge.
- Hayden, M. C. et Thompson, J. J. (2008). *International schools. Growth and influence*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Hofstetter, R. et Erhise (dir.) (2022). *Le Bureau international d'éducation, matrice de l'internationalisme éducatif (premier 20^e siècle)*. Peter Lang.

- Poole, A. et Bunnell, T. (2023). Teachers in “international schools” as an emerging field of inquiry. A literature review of themes and theoretical developments. *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, 54(8), 1365-1382. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2212110>
- Resnik, J. (2012). The denationalization of education and the expansion of the International Baccalaureate. *Comparative Education Review*, 56(2), 248-269. [10.1086/661770](https://doi.org/10.1086/661770)
- Rey, J. (2016). Au-delà de l'école (publique)? Trajectoires d'insertion professionnelle alternatives empruntées par des enseignants diplômés. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 59-83. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2016.212>
- Rey, J. (2024). The Uncertain Value of Cosmopolitan Capital. Teachers at International Schools in Switzerland. *Swiss Journal of Sociology*, 50, 169-191.
- Rey, J., Bolay, M. et Gez, Y. N. (2020). Precarious privilege. Personal debt, lifestyle aspirations and mobility among international school teachers. *Globalisation, Societies and Education*, 18(4), 361-373. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1732193>
- Sassen, S. (2007). Denationalization. Dans *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Blackwell.
- Savva, M. (2015). Characteristics of the international educator and the strategic role of critical incidents. *Journal of Research in International Education*, 14(1), 16-28.
- Soong, H. et Stahl, G. (2023). Negotiating “global middle-class” teacher professionalism. Using transnational habitus to explore the experiences of teacher expatriates in Shanghai. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 36(2), 1781-1794. <https://doi.org/10.1080/09518398.2021.1942295>
- Tarc, P., Tarc, A. M. et Wu, X. (2019). Anglo-Western international school teachers as global middle class. Portraits of three families. *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(5), 666-681. <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1570635>
- Vanden Broeck, P. (2021). Au-delà de l'école. Quand l'expansion éducative rompt avec la forme scolaire. *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, 125, 1-37.
- Wanner, P. et Steiner, I. (2018). Une augmentation spectaculaire de la migration hautement qualifiée en Suisse. *Social Change in Switzerland*, 16. <http://doi.org/10.22019/SC-2018-00007>

Thérèse Perez-Roux

Entre prescriptions institutionnelles et enjeux de professionnalisation des enseignants

5 *Des formateurs dans un monde d'incertitudes partagées*

Cette contribution tente d'éclairer la complexité dans laquelle évoluent les instituts de formation à l'enseignement en France, à travers la perception qu'en ont les formateurs. Depuis la mise en œuvre de la réforme de 2019, ces instituts doivent à la fois intégrer de nouvelles prescriptions de l'autorité publique de tutelle et préserver leur capacité à agir en mobilisant des acteurs (formateurs et étudiants) à l'épreuve de la réalité du terrain.

5.1 Contexte

Pris dans les mutations sociétales du XXI^e siècle, le travail a vécu de nombreux bouleversements : robotisation, usages des plateformes et du *freelancing*, flexibilité et extension au « n'importe où, n'importe quand », télétravail de masse, etc. (Viossat, 2023). Ces mutations concernent également l'école.

En France, la loi du 26 juillet 2019 intitulée « Pour une école de la confiance⁴⁸ » affiche des intentions qui prennent en compte les grands enjeux éducatifs : transmission des valeurs républicaines (laïcité, citoyenneté, culture de l'engagement et lutte contre toutes les formes de discrimination), suivi sanitaire des élèves, soutien à la parentalité,

⁴⁸ <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038829065/> (consulté le 03.04.2026).

inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers, éducation à l'environnement et au développement durable. Par ailleurs, le texte invite à des expérimentations pédagogiques sur des thématiques spécifiques et annonce la création des instituts nationaux du professorat et de l'éducation (INSPE). Enfin, le ministère de l'Éducation nationale dit organiser et assurer une formation complémentaire durant les trois premières années de prise de fonction prenant en compte les spécificités d'exercice du métier.

Mais quelles sont les compétences attendues d'un enseignant? En 2013, le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation⁴⁹ propose 14 compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation, qui répondent aux grands enjeux éducatifs. Notons que le référentiel revient sur la nécessité d'intégrer les éléments de la culture numérique dans l'exercice du métier. Il insiste également sur la compétence à coopérer au sein d'une équipe pédagogique et éducative, mais aussi avec les parents et avec les partenaires de l'école. Les cinq compétences communes à tous les professeurs (déclinées au niveau de l'enseignement primaire et secondaire) positionnent les enseignants sur deux volets complémentaires: d'une part, comme des professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune; d'autre part, comme des praticiens experts des apprentissages, en mesure de construire et mettre en œuvre des contenus du programme, de prendre en compte la diversité des élèves, d'organiser le groupe classe pour favoriser apprentissage et socialisation, d'évaluer les progrès et les acquisitions des élèves.

Les réformes de la formation initiale et continue des enseignants en France, mais également dans d'autres pays francophones (Belgique, Suisse), ne font pas exception à ce mouvement (Tardif, 2010). Celles-ci tentent de fabriquer des enseignants compétents, autonomes et responsables tout en prenant en compte un certain nombre d'évolutions du monde scolaire dans lequel les futurs enseignants devront s'inscrire: au-delà des adaptations propres à une école inclusive, ces derniers ont à répondre aux enjeux de démocratisation, mais également de sélection/orientation des élèves. Par ailleurs, la formation des

⁴⁹ Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation: <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-454473> (consulté le 03.04.2026).

enseignants ne peut occulter les problématiques de pénurie et d'abandon de la carrière (ou attrition) des enseignants (Dupriez *et al.*, 2023). En effet, le système scolaire peine à recruter et à retenir des enseignants compétents, à gérer la diversité des élèves et des contextes, à s'adapter aux évolutions qui percutent la culture enseignante.

Qu'en est-il de la formation initiale des enseignants dans la loi de 2019 ? Celle-ci met en avant un contenu rénové du master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF) et le développement de l'alternance. Elle insiste sur une formation universitaire professionnalisante (enseignements articulant théorie et pratique, renforcement des expériences en milieu professionnel) et sur la constitution d'équipes pédagogiques pluricatégories. Les parcours de formation se veulent « plus attractifs » avec 800 heures d'enseignement et des stages d'observation, de pratique accompagnée et en responsabilité (avec possibilité de contractualisation en deuxième année de master). Le ministère de l'Éducation nationale présente une harmonisation des maquettes et des contenus visant, selon lui, à consolider la préparation et la formation aux métiers de l'enseignement (voir tableau 5.1).

TABEAU 5.1 Répartition des enseignements dans le cadre du master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (ministère de l'Éducation nationale, 2019).

Enseignement primaire	% du volume horaire	Enseignement secondaire (collèges, lycées généraux et technologiques, lycées professionnels)	% du volume horaire
Savoirs fondamentaux : lire écrire compter, mais aussi respecter autrui (valeurs)	55 %	Disciplines et maîtrise des savoirs fondamentaux	45 %
Polyvalence (autres disciplines) pédagogie et gestion de classe	20 %	Stratégies d'enseignement et d'apprentissage efficaces, évaluation et gestion de classe	30 %
Recherche	15 %	Recherche	15 %
Contexte territorial et innovations propres à chaque INSPE	10 %	Contexte territorial et innovations propres à chaque INSPE	10 %

Ce recentrage participe d'un contrôle plus fort de l'employeur⁵⁰ et tend à diminuer, pour les instituts de formation, les possibilités d'adaptation au contexte, aux ressources (humaines, territoriales, logistiques) et aux contraintes locales.

Ainsi, en France, la réforme de la formation des enseignants (2019)⁵¹ défend, dans une rhétorique institutionnelle largement controversée par les acteurs de la formation (Françoise et Perez-Roux, 2024), quatre orientations majeures : une formation plus homogène et plus efficace dans les INSPE répartis sur l'ensemble du territoire ; une ouverture à l'international renforcée ; l'affirmation d'un continuum articulant formation initiale et continue ; le renforcement de la part du temps de formation assurée par des praticiens (recrutés par l'employeur). De fait, cette réforme intensifie le recrutement de formateurs « à temps partagé », c'est-à-dire ayant en parallèle une pratique d'enseignant en classe. Elle valorise le rapport au terrain (stage ou contractualisation des étudiants) et met en avant l'idée d'une formation-préparation à l'emploi. Cette priorité, réaffirmée dans les textes institutionnels, réinterroge la place de la recherche, envisagée désormais dans sa dimension opérationnelle : celle-ci doit déboucher sur des résultats directement transférables dans la classe. Par ailleurs, la réforme de 2019 déplace le concours de recrutement des futurs enseignants de la fin de première année de master en fin de seconde année, ce qui nécessite, pour les étudiants, de tenir ensemble trois logiques difficilement conciliables : réussir un concours de recrutement⁵² qui ouvrira sur un emploi de fonctionnaire de l'État ; valider un diplôme de master intégrant la réalisation d'un mémoire ; se professionnaliser et se préparer à l'emploi.

Mise en œuvre à la rentrée 2021, cette nouvelle réforme redéfinit le travail de certains formateurs au sein des structures de formation (INSPE). Les modes de recrutement, les curricula coconstruits et plus ou moins négociés avec les différentes composantes de l'université, les nouvelles prescriptions ministérielles viennent interroger les professionnalités

⁵⁰ Le ministère de l'Éducation nationale recrute les enseignants et les affecte dans les établissements selon les besoins. Il recrute également les enseignants à « temps partagé » qui effectuent une partie de leur service comme formateurs dans les INSPE.

⁵¹ <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/referentiel-de-formation-former-aux-metiers-du-professorat-et-de-l-education-au-xxieme-siecle-1277> (consulté le 25.02.2026).

⁵² Il existe différents concours de recrutement : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/> (consulté le 25.02.2026). Les épreuves écrites et orales sont organisées à partir du référentiel de compétences.

des formateurs (Perez-Roux, 2012; Bodergat et Buznic-Bourgeacq, 2015) et leur rapport au travail (Perez-Roux *et al.*, 2024).

La contribution s'intéresse à la manière dont ces derniers se saisissent des prescriptions pour former les étudiants, futurs enseignants, dans un système scolaire en forte évolution. Prendre en compte ces changements suppose de réinterroger/repenser la forme scolaire (Vincent *et al.*, 2012), d'intégrer les incertitudes sur l'avenir et sur l'évolution des métiers, de faire face à la remise en question des savoirs constitués (voire du rôle de l'enseignant) en raison de l'accès quasi illimité à de nouvelles sources de connaissances de fiabilité variable et à l'avènement plus récent de l'intelligence artificielle.

La mission des formateurs d'enseignants est complexe. Elle doit s'inscrire dans le cadre de la réforme de 2019 qui vient bousculer la professionnalité des formateurs et générer un certain nombre de tensions (Françoise et Perez-Roux, 2024). Quelles stratégies mettre en œuvre pour tenir ensemble des logiques de formation parfois concurrentes : réussite d'un diplôme et/ou d'un concours de recrutement, construction des compétences professionnelles attendues, apprentissage des gestes du métier sur le terrain, ouverture vers la recherche, préparation à l'emploi ?

Notons que les nouvelles orientations ministérielles s'appuient sur les demandes répétées des usagers/étudiants. Ces derniers sont assez critiques quant à la dimension trop théorique de la formation, dans le sens où elle leur paraît éloignée des réalités du terrain ; ils souhaitent davantage de pratiques ou des apports directement liés à celles-ci (Maleyrot, 2023). Cette position visant à mettre à distance des contenus plus théoriques (didactiques, pédagogiques, mais également adossés aux sciences humaines et sociales) est-elle envisagée comme une perspective de formation permettant de s'adapter aux mutations de l'école ? L'outillage didactique et pédagogique des enseignants à travers les « bonnes pratiques », la centration sur les savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter) et sur les valeurs de la République prépare-t-il mieux à l'emploi ? Comment se reconfigure le modèle du praticien réflexif (Schön, 1994) prôné à l'époque des IUFM (1990-2013) ?

Si l'institution met en avant une rhétorique organisée autour de la formation pratique éclairée par des apports théoriques rapidement opérationnels, a-t-elle les moyens de ses ambitions ? Comment les enseignants sont-ils accompagnés sur le terrain et quelles articulations avec

les contenus du master lorsque les étudiants sont à l'INSPE ? Quels dispositifs pour une réelle alternance intégrative ?

Par ailleurs, comment sont arbitrés les curricula de formation (contenus, horaires, évaluation) quand on sait que les politiques éducatives s'orientent vers une rationalisation des ressources tant humaines que financières et vers une volonté de contrôle des résultats (Bouchez, 2014) ? Les formateurs d'enseignants, au centre des dispositifs de formation, déclinent et orchestrent, à l'échelle de l'organisation (INSPE), les demandes venant des deux ministères de tutelle⁵³ ; ils ont en charge leur mise en œuvre.

Cette contribution vise à mieux comprendre comment les formateurs en INSPE envisagent aujourd'hui les prescriptions institutionnelles qui cadrent leur mission et (ré)interrogent le sens de leur travail. Ces prescriptions, plus ou moins en phase avec les évolutions du métier d'enseignant, mettent en avant des enjeux de professionnalisation privilégiant les pratiques de terrain. Dans un monde d'incertitudes partagées, quelles transactions les formateurs mettent-ils en œuvre, pour eux-mêmes et avec les autres, y compris l'organisation (INSPE) pour continuer à accompagner les étudiants vers le métier d'enseignant dans une formation qui, depuis 2010, s'inscrit également dans un processus d'universitarisation ?

5.2 Cadre conceptuel

L'approche théorique mobilisée s'inscrit dans une double perspective sociologique et psychosociale. Dans la continuité des travaux de Bourdoncle (1991) sur les processus de professionnalisation, l'étude se centre sur le niveau concernant la construction de la professionnalité des futurs enseignants en mettant en dialogue l'intention de professionnalisation (textes ministériels, traduction dans les INSPE) et la manière dont les acteurs (formateurs et formés) s'en saisissent (Wittorski, 2008).

Par ailleurs, les six voies de professionnalisation proposées par Wittorski (2009) constituent un cadre opératoire pour comprendre les évolutions de la formation et ce qui prédomine à tel ou tel moment ; l'auteur met en avant les logiques sous-jacentes : « logique de l'action »,

⁵³ Ministère de l'Éducation nationale et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

correspondant au modèle de la formation « sur le tas » ; « logique de la réflexion et de l'action », renvoyant à une formation alternée entre la transmission de savoirs théoriques en classe et la production de compétences en stage ; « logique de l'intégration/assimilation » dans laquelle la formation transmet des savoirs que les individus vont réinvestir quand ils seront en situation de travail. Ces trois logiques donnent à la réalité du travail une place prépondérante. Deux autres priorisent l'articulation entre théorie et pratique : « logique de réflexion sur l'action » dans laquelle les compétences implicites produites dans l'action sont formalisées et transformées en savoirs d'action (transmissibles à d'autres) ; « logique de réflexion pour l'action » développée à partir de situations dans lesquelles les professionnels eux-mêmes, au sein de collectifs, vont définir par anticipation de nouvelles pratiques, au regard de critères d'efficacité, et les mettre en œuvre. Enfin, la « logique de traduction culturelle par rapport à l'action » suppose la présence d'un tiers (tuteur, conseiller) qui assure une fonction de transmission de savoirs, de coconstruction de pratiques adaptées et d'évaluation. Ces logiques s'opérationnalisent dans des dispositifs particuliers (analyse de pratiques sous différentes formes, mémoire professionnel), mais également sur le terrain avec des modalités d'accompagnement suffisamment robustes pour permettre la construction d'une professionnalité enseignante.

Plus largement, la réforme de la formation des enseignants, mise en place en 2021, vise le « décloisonnement des milieux de l'enseignement (notamment universitaires) et des milieux professionnels » (Wittorski, 2008, p. 110) ainsi que la mise en correspondance plus forte des formations et du travail dans les organisations. Il s'agit de proposer une nouvelle ingénierie de la formation, de repenser les dispositifs afin de favoriser non seulement l'insertion professionnelle, mais, également, le développement de professionnels plus adaptables en fonction de l'évolution continue des organisations et technologies du travail. Les milieux de la formation sont amenés à : a) s'intéresser à la dimension formative de l'activité et (re)penser l'articulation ou le principe de l'alternance entre espace de formation et lieu de travail ; b) mobiliser des outils de rationalisation discursive des pratiques, tels que l'analyse des pratiques ou l'écriture d'un mémoire professionnel, afin de développer la posture réflexive des formés et donc leur capacité d'adaptation aux systèmes d'activités dans le champ du travail.

Mais ces processus de professionnalisation, complexes et multi-niveaux ne vont pas de soi. Ils viennent parfois percuter les orientations propres à l'universitarisation mise en œuvre en 2010. Pour Bourdoncle (2007), dans le processus d'universitarisation, « l'absorption » des instituts de formation (IUFM) par l'université suppose l'adoption d'un nouveau mode de fonctionnement (cursus, évaluation) ; par ailleurs, les savoirs de la recherche vs savoirs professionnels prennent une place importante et les statuts des personnels (docteurs et enseignants-chercheurs ou formateurs issus du premier ou du second degré) déterminent la position au sein de l'université.

Ces éléments ont des incidences plus ou moins fortes sur les professionnels chargés d'assurer la formation.

Au regard des tensions générées par le double processus de professionnalisation et d'universitarisation (Perez-Roux, 2019), une entrée par les représentations professionnelles (Piaser, 2013) et les valeurs permet de documenter, au moins en partie, ce qui relève du sens du travail, entendu comme

la composante des identités professionnelles qui concerne le rapport à la situation de travail, à la fois l'activité et les relations de travail, l'engagement de soi dans l'activité et la reconnaissance de soi par les partenaires. (Dubar, 2010, p. 104)

Il s'agit également d'interroger l'implication professionnelle à travers le triptyque « sens-repères-contrôle » (Mias, 1999). Selon l'autrice, l'individu peut donner du sens à son action si celle-ci entre, au moins en partie, en cohérence avec des représentations et des valeurs mobilisées tout au long de son parcours personnel et professionnel. Par ailleurs, l'implication reste liée aux repères stabilisés dans l'exercice professionnel ou dans la formation (repères sur soi, sur les autres, sur l'activité, etc.) ; elle est aussi tributaire du sentiment de contrôle de la situation et des marges de manœuvre, réelles ou supposées par les acteurs, dans le contexte de travail ou de formation.

5.3 Repères méthodologiques

Sur le plan méthodologique, une enquête nationale par questionnaire, réalisée avec le logiciel SphinxOnline, a été diffusée auprès des formateurs INSPE au printemps 2022 (n = 725). Des entretiens

complémentaires ont été conduits entre juin 2022 et septembre 2023 (n = 4) avec des sujets aux profils contrastés, issus de l'enquête initiale.

Cette contribution se centre sur les analyses univariées et bivariées des réponses à une série de questions qui permettent : a) d'accéder aux représentations et aux valeurs qui sous-tendent l'activité de formation et participent du rapport au travail ; b) de comprendre la manière dont les formateurs se positionnent vis-à-vis de la réforme et de ses effets ; c) de repérer les leviers et les obstacles quant à la professionnalisation des étudiants, et plus particulièrement dans ce qui relève de l'alternance et de l'articulation théorie-pratique. Deux questions ouvertes sont également mobilisées. La première invitait les enquêtés à indiquer « les points forts de [leur] activité de formateur ou de formatrice aujourd'hui » (Q29, n = 700 réponses exploitables). La deuxième s'intéressait aux « points de tension de [leur] activité de formateur ou de formatrice aujourd'hui » (Q30, n = 704 réponses exploitables). Ces deux questions ouvertes ont été traitées avec le logiciel ALCESTE 4.8 (Analyse des lexèmes cooccurrents dans les énoncés simples d'un texte) conçu par Reinert (2007).

L'objectif de cette analyse est d'obtenir les « énoncés » du corpus étudié les plus fréquents, grâce au repérage des cooccurrences des mots ou de leurs racines dans ces « énoncés » afin d'en dégager les « mondes lexicaux ». Considérés dans leur ensemble, ces mondes lexicaux constituent des univers de sens traversés par l'ensemble des formateurs, mais dans lesquels certains individus émergent plus fortement. Les différentes classes (ou catégories) ont été reconstruites à partir des caractéristiques significatives. Le sens a ensuite été affiné en prenant en compte les unités de contexte élémentaire (UCE) qui s'y rattachent ; cette opération recontextualise les énoncés et diminue des effets d'interprétation. La classification double a permis de traiter 67 % des unités textuelles du corpus pour la première question ouverte et 42 % pour la deuxième⁵⁴.

Le classement proprement dit des énoncés a été obtenu à l'aide d'une procédure statistique : la classification descendante hiérarchique qui est une technique dérivée de l'analyse factorielle des correspondances. L'analyse des traces lexicales d'un ensemble d'énoncés peut ainsi permettre de différencier globalement les thèmes les plus

⁵⁴ Le faible niveau de pertinence de la classification est à relativiser pour deux raisons. D'une part, nous analysons des réponses à une question ouverte (forte variabilité des énoncés et risque de rejet de certaines formes par ALCESTE) ; d'autre part, l'analyse inductive thématisée, réalisée manuellement sur ce même corpus (Françoise et Perez-Roux, 2024) montre de réelles similitudes concernant les résultats.

prégnants, même si cette approche nécessite d'être ensuite approfondie par des analyses qualitatives contextualisées. En ce sens, 24 entretiens semi-directifs ont été réalisés en 2022. Deux d'entre eux sont utilisés dans cette contribution pour éclairer les logiques individuelles des formateurs, leur permettant d'assurer de façon optimale la complexité de leur mission en assumant les stratégies déployées.

5.4 Résultats

5.4.1 Entre priorités des formateurs et perception des demandes des étudiants

Les résultats du questionnaire donnent à comprendre ce qui génère des tensions chez les formateurs. Certains d'entre eux se disent pris entre des injonctions ministérielles intenables, des conditions de formation dégradées et les besoins exprimés par les étudiants, auxquels ils ont du mal à répondre, tant la pression temporelle est forte. Interrogés sur ce qui leur semble essentiel dans leur fonction (Q26, trois réponses possibles sur 18 modalités proposées), ils mettent en avant trois priorités : « Adosser [son] enseignement sur les apports de la recherche en éducation ou disciplinaire » (42 %), préoccupation plus forte chez les enseignants-chercheurs⁵⁵, « Préparer au "métier réel" d'enseignant » (41 %) prioritairement pour les formateurs issus de l'enseignement secondaire et « Mettre en œuvre des dispositifs innovants en matière d'articulation théorie-pratique » (38 %). Le fait de « Dispenser un savoir professionnel » (24 %) est davantage privilégié chez les formateurs issus de l'enseignement primaire. Enfin, la nécessité de « Préparer efficacement les épreuves du concours » (19 %) n'arrive qu'en sixième position, et reste davantage valorisée par les formateurs qui interviennent au sein des parcours du second degré. Notons que la modalité « Donner des repères à l'étudiant sur le métier » obtient à peine 6 % des réponses (position 14 sur 18).

Mais qu'en est-il des demandes des étudiants ? Comment les formateurs perçoivent-ils leurs attentes ? Dans quelle mesure cela renvoie-t-il à des problématiques de terrain et au désir exprimé par les formés de se professionnaliser et d'être capables de faire face à la complexité et à l'évolution de leur futur métier ?

Les réponses à la question : « Pourriez-vous caractériser les étudiants/stagiaires/alternants d'aujourd'hui ? » (Q22, trois réponses

⁵⁵ Les éléments indiqués dans les résultats correspondent aux tris croisés pour lesquels le Khi-Carré (χ^2) est très significatif ($p < 0,01$) ou significatif ($p < 0,05$).

possibles sur 12 modalités proposées), montrent des écarts entre la vision des formateurs et les attentes des formés qui souhaitent se professionnaliser, dans le sens d'une préparation à l'emploi, comme le préconise le référentiel de compétences (pôle institutionnel). Ainsi, pour les formateurs interrogés, les étudiants sont avant tout « Désireux de cours pratiques et d'outils "clés en main" » (56 %) et « Demandeurs d'un accompagnement pédagogique » (44 %). Ils sont à la fois « En difficulté pour faire des liens entre les cours suivis à l'université et la pratique dans les classes⁵⁶ » (44 %) et « Mobilisés sur la pratique pédagogique et investis dans les stages » (36 %). Par ailleurs, les formateurs indiquent que les formés restent « Focalisés sur le concours de recrutement » (32 %) qui a lieu désormais en fin de master et « Inquiets par rapport à l'avenir » (24 %), sans que l'on détermine s'il s'agit de la réussite au concours qui assurera l'obtention d'un poste, de la future affectation (type d'établissement, secteur) ou de l'entrée dans un métier qu'ils perçoivent comme incertain, complexe et chronophage.

D'autres éléments soulignent la difficulté à s'inscrire dans une formation professionnalisante adossée à la recherche (sens de l'universitarisation). En effet, l'attitude des étudiants peut poser problème dans la mesure où ils sont décrits comme « Plutôt "consommateurs" et peu impliqués dans les apprentissages attendus » (22 %) et « Critiques envers la formation reçue » (18 %). Notons que seulement 10 % des réponses caractérisent les étudiants inscrits en master MEEF comme « Très investis dans les études (motivation) ». Enfin, les réponses à deux modalités indiquent que ces derniers restent faiblement « Intéressés par les cours théoriques » (3 %) ou « par la recherche » (2 %).

Comment faire alors avec le curriculum de formation tel que pensé par l'employeur (ministère de l'Éducation nationale), notamment les 15 % du volume horaire attribués à la recherche pour les deux niveaux d'enseignement ?

5.4.2 Paradoxes d'une réforme se voulant proche des problématiques du terrain

Ces écarts entre théorie et pratique, relevés dans des travaux antérieurs (Perez-Roux, 2016 ; Thémines et Tavignot, 2019), sont renforcés par la réforme de 2019 qui met en avant l'importance du « terrain » et le

⁵⁶ Cet énoncé est significativement moins vrai pour les formateurs intervenant sur les parcours second degré.

rôle des formateurs en prise avec la réalité scolaire. Dans cette perspective, le fait d'être enseignant en activité auprès des élèves légitimerait la fonction de formateur. Ainsi les formateurs « experts de la pratique », intervenant à temps partagé et recrutés par l'employeur dans une logique de préparation à l'emploi, semblent à la fois être des ressources indispensables et des leviers de changement. Pour autant, leur statut les différencie des formateurs à plein temps et plus particulièrement des enseignants-chercheurs qui, eux, valorisent les apports et la place de la recherche dans la professionnalisation des enseignants, universitarisée depuis 2010.

Si certains formateurs, notamment ceux qui enseignent une partie de leur temps en établissement scolaire, sont en prise avec les évolutions du métier d'enseignant et s'appuient sur une expertise professionnelle, d'autres (les plus anciens, les enseignants-chercheurs) estiment que l'approche par la pratique (entrées didactiques et pédagogiques) ne suffit pas. Professionnaliser suppose également de développer une réflexivité, de permettre l'appropriation d'outils théoriques et méthodologiques, pour s'adapter aux évolutions du métier.

La représentation dominante d'un formateur d'enseignant compétent (Q20, trois réponses possibles sur 18 modalités proposées) s'organise autour de trois réponses : ce dernier doit « Maîtriser et transmettre des savoirs théoriques jugés utiles pour un professionnel » (42 %), modalité priorisée chez les enseignants-chercheurs et minorée chez ceux issus du premier degré ; « Réfléchir sur ses pratiques et analyser leurs effets » (39 %) et « Susciter le plaisir de se former et de se professionnaliser » (34 %). Deux autres modalités obtiennent 30 % des réponses : « Transmettre des savoir-faire, des techniques que les étudiants pourront ensuite appliquer » et « Accompagner l'étudiant dans son développement professionnel ».

Mais ce n'est pas si simple lorsque trois logiques concurrentes créent en permanence une crise de temps⁵⁷ et que le temps imparti pour se former est réduit. Plusieurs raisons à cela : nouveau cadrage institutionnel ; manque d'enseignants dans les classes et appui sur les étudiants contractuels pour les remplacements, dans une rhétorique institutionnelle prônant l'apprentissage du métier en immersion.

⁵⁷ L'expression « crise de temps » signifie que dans un temps donné et dans un environnement qui le soumet à de multiples contraintes, l'individu ne peut réaliser l'ensemble des tâches qui lui sont demandées. Cela s'exprime par un sentiment de débordement permanent, d'impossibilité à faire face à l'urgence, de manque de recul pour faire des choix et prendre des décisions adaptées, etc. (Perez-Roux, 2014).

5.4.3 Prise en compte du terrain et de ses réalités par les formateurs

Cette section mobilise deux questions ouvertes permettant à chaque formateur de se situer dans son activité, en mentionnant ce qui constitue des ressources pour agir (ses points forts) et d'éventuels points de tension.

5.4.3.1 *Des ressources facilitant l'activité de formation*

Le traitement sous ALCESTE de la question ouverte invitant les enquêtés à rendre compte des «Points forts de [leur] activité de formateur ou de formatrice aujourd'hui» propose quatre classes (ou catégories) d'énoncés significatifs qui soulignent les ressources que les formateurs pensent mobiliser dans leur activité: des qualités et une posture de formateur (classe 1); des compétences relationnelles (classe 2); un ancrage sur la réalité du terrain (classe 3) et une capacité à articuler théorie et pratique (classe 4). Cette contribution se centre sur les deux dernières classes.

Un ancrage sur la réalité du terrain

Les énoncés les plus fréquents de la classe 3 (15,47 % des unités de contexte ou UC) positionnent les points forts autour de deux mots-clés: «expérience» et «terrain». Les formateurs de cette classe considèrent leur expérience de terrain comme un réel atout pour la formation: «Mon expérience de terrain qui me permet de parler aisément de la théorie et de la pratique, de combiner réellement didactique et pédagogie.» Certains d'entre eux travaillent à temps partagé à l'INSPE et revendiquent un ancrage dans la réalité du métier d'enseignant et de la (des) classe(s): «Être face aux élèves, pas uniquement formatrice, me permet de parler des situations réelles et de faire le lien entre la théorie et la réalité du métier //⁵⁸ Le temps partagé permet de proposer aux stagiaires des activités réellement pertinentes et pratiquées avec des élèves // En service partagé, je suis ancrée dans le terrain et garde un lien avec la réalité du métier.» Dans ces propos, on peut faire l'hypothèse que la référence à la classe, à la réalité du métier intègre, au moins en partie, les évolutions du monde scolaire et les nouveaux défis que les enseignants auront à relever.

⁵⁸ Les barres obliques séparent les verbatim de différents répondants.

Une capacité à articuler théorie et pratique

Les points forts de la classe 4 (22,25 % des UC) s'organisent autour des deux mots-clés « pratique » et « théorie » en insistant sur leur « articulation » et sur la capacité des formateurs à opérer des « liens » entre les deux : « Ma polyvalence, ma capacité à faire des liens entre savoirs scientifiques et mise en œuvre professionnelle // Lien théorie et pratique, analyse, remise en question. » Dans cette catégorie, la dimension théorique est fréquemment rattachée à la recherche et à ses apports pour la formation : « Articulation recherche et didactique, transmission de savoirs théoriques, formation pratique aux situations d'enseignement // La capacité à faire le lien entre des idées de mise en œuvre didactique et pédagogique et travaux théoriques scientifiques en psychologie, didactique, pédagogie, sociologie de l'éducation, histoire des disciplines. » D'autres énoncés positionnent les atouts du côté des savoirs scientifiques jugés nécessaires pour former les enseignants : « L'appui sur mes connaissances en matière de recherche en éducation // Articulation de la formation des enseignants à la recherche en didactique. Initiation à la recherche en éducation pour favoriser la réflexion des jeunes enseignants sur leurs pratiques. » Les formulations indiquent clairement une volonté de mise en dialogue théorie-pratique sans préciser toutefois les modalités de cette articulation et la manière dont elle soutient la professionnalisation des futurs enseignants.

5.4.3.2 Une activité révélant des points de tension

Le traitement sous ALCESTE de la deuxième question ouverte invitant les enquêtés à rendre compte des « points de tension dans [leur] activité de formateur ou de formatrice aujourd'hui » propose trois classes d'énoncés significatifs : professionnaliser les étudiants ou les préparer au concours (classe 1) ; former dans un temps trop contraint (classe 2) ; faire face à une surcharge de travail au détriment du travail collectif (classe 3). Cette contribution se centre sur les deux premières classes.

Professionnaliser les étudiants ou les préparer au concours

Les énoncés les plus fréquents de la classe 1 (35,74 % des UC) positionnent cette catégorie autour de deux mots-clés : « concours » et « enseigner ». De façon plus explicite, la problématique porte sur les tensions liées à la réforme et à la place du concours de recrutement

des enseignants qui perturbe la professionnalisation des étudiants et le travail des formateurs : « Doit-on former au concours ou au métier d'enseignant ? // La tension entre la nécessité de former professionnellement les étudiants stagiaires et futurs enseignants et les contraintes liées aux exigences des concours de recrutement // Une réforme des masters MEEF et du concours inappropriée pour une réelle formation des futurs enseignants. » Sont également abordées les tensions pour les étudiants qui doivent mener de front plusieurs objectifs quasi inconciliables ; cette situation crée chez ces derniers une surcharge de travail et génère du stress, empêchant les formateurs de « Faire comprendre les réels enjeux du métier d'enseignant, beauté et difficulté d'exercer // Rester exigeant ». Face aux difficultés repérées chez des étudiants, parfois confrontés à leur « manque de sérieux », y compris durant les stages, les formateurs se trouvent contraints « de valider certains étudiants qui ne devraient pas être titularisés ». En effet, la préparation du concours (priorité des étudiants) vient perturber le processus de professionnalisation. Les formateurs se sentent sous pression lorsqu'il s'agit de valider les enseignements et le mémoire d'étudiants qu'ils estiment en deçà des attentes du master, mais qui ont réussi le concours de recrutement. L'obtention d'un master étant nécessaire pour être titularisé, les formateurs se disent « obligés » d'en réduire les exigences.

Former dans un temps trop contraint

Les tensions de la classe 2 (47,96 % des UC) sont positionnées autour de deux mots-clés : « temps » et « heure », associés à ceux de « manque » et « enseignement ». L'entrée dans les UC permet de comprendre que la tension est liée à une forte pression temporelle qui a un effet sur les contenus dispensés : « Manque de temps pour équilibrer disciplinaire et didactique // Manque de temps pour mener tout de front // L'impression de ne jamais avoir le temps d'approfondir les enseignements et de saupoudrer les contenus // Trop peu d'heures en sciences pour aborder les contenus // La transformation de la maquette qui [a fait] disparaître la moitié des heures de didactique des langues vivantes étrangères. » Enfin, un sentiment de fragmentation de la formation vient interpeller sa cohérence : « L'évaluation par compétences, le peu d'heures par matière et l'éclatement des enseignements, l'absence de soutien à la recherche // Manque de continuité dans les

contenus proposés aux étudiants, nombreux intervenants pour un même cours.» Cette situation donne le sentiment de ne pas pouvoir former efficacement les futurs enseignants sur le plan des contenus didactiques, des situations à mettre en œuvre dans la classe (volet professionnalisation), mais également sur la démarche de recherche qui, dans le cadre de l'universitarisation, devrait venir renforcer la professionnalité enseignante.

Ainsi, certains points forts de l'activité des formateurs interrogés, mais également les tensions vécues, portent sur le rapport à la réalité de la classe, au souci d'une professionnalisation non déconnectée du terrain. Cette volonté d'articulation pratique-théorie-pratique, en phase avec le discours institutionnel, suppose des conditions de mise en œuvre au sein des instituts de formation. Celles-ci ne semblent pas réunies ou du moins empêchées, en raison d'une temporalité jugée trop réduite pour former un professionnel compétent. Face à ce constat et à l'affaiblissement des collectifs (surcharge de travail, fragmentation des tâches, etc.), comment s'ajustent les formateurs sur le plan individuel? Quelles stratégies développent-ils et dans quelle mesure se (re)donnent-ils du pouvoir d'agir? Dit autrement, comment reconstruisent-ils le sens de leur action?

5.4.3.3 *Stratégies des formateurs soucieux de la prise en compte des pratiques contextualisées*

Cette section présente deux cas contrastés d'adaptation aux contraintes de la réforme et à la place renforcée de l'employeur (dimension institutionnelle) dans les contenus de formation. Rappelons ici la combinaison de trois enjeux difficilement compatibles pour les formateurs (comme pour les étudiants) durant l'année de M2 : professionnaliser-préparer à l'emploi, favoriser la réussite du concours de recrutement, accompagner une démarche de recherche. Les deux formatrices choisies sont titulaires et à temps complet dans un INSPE. Les entretiens ont été réalisés en novembre 2022 pour Sonia et en juin 2022 pour Stéphanie.

Sonia : faire des choix et accompagner l'activité d'enseignement ou de recherche

Sonia, 54 ans, est enseignante-chercheuse à l'INSPE depuis sept ans (profil sciences de l'éducation). Son domaine de recherche porte sur l'analyse de l'activité dans différents contextes. Elle intervient en

formation initiale, essentiellement dans le master MEEF premier degré (primaire). Elle assure également la responsabilité d'un master en formation continue. Progressivement, profitant des opportunités offertes (départ d'un collègue, ressources présentes pour assurer tel ou tel contenu), elle recentre ses interventions autour du réel des pratiques et apprécie les visites dans les classes :

Au départ, j'avais vachement de cours magistraux et de travaux dirigés sur la pédagogie générale et j'avais deux visites à faire. Après, ces visites ont augmenté, parce que ça me plaisait vachement et j'ai bien compris que c'était là que j'allais visiter le métier aussi, la réalité du quotidien. Donc, j'ai demandé à en avoir plus au départ. Et, de deux, je suis passée à quatre, à six.

Cette possibilité lui permet de trouver la juste distance avec les prescriptions, tout en lui offrant l'opportunité de développer ce qui l'intéresse et lui semble prioritaire dans la formation professionnelle des étudiants :

Par exemple, tous ces cours sur la laïcité, etc., j'en avais un peu marre aussi. Donc il s'est trouvé que j'ai largement laissé ma place sur ces cours-là. Y compris parce qu'ils m'intéressaient un peu moins, parce que je leur trouvais moins de liens avec des aspects pratiques [...] Je ne me sentais plus complètement à l'aise. Pas parce que les thématiques changeaient, mais parce que la façon de les aborder changeait [...] La laïcité à travers les textes institutionnels... Moi, je la travaillais un peu autrement avec ce que j'étais, y compris en remontant sur des expériences pratiques du quotidien, etc. En fait, je me trouvais un peu décalée par rapport à ce que les collègues faisaient, où, en plus, il y avait une grosse prise en main par les collègues de ces thématiques.

L'accompagnement sur le terrain est envisagé autour des exigences du métier, avec une forte centration sur les contenus et leur mise en œuvre, en contexte :

J'essaie chaque fois de ne jamais louper les exigences du métier. Je trouve qu'elles sont lâchées de temps en temps, un peu. Quand ça ne va pas en tant que posture, de geste [...] je n'hésite pas, sur la première visite, à le faire savoir. Parce que je me dis qu'il y a une urgence, pour moi, sur cette compétence professionnelle. Y compris quand ils ne font

pas du tout apprendre [...] Je leur dis : les gamins apprennent plus dans la cour qu'avec vous, et ça, ce n'est pas possible pour moi. Je suis dure quand je leur dis ça. Mais ce qui est important, pour moi, c'est de ne pas en rester là, donc il faut absolument que je leur donne des pistes, des trucs, du bricolage même, pour qu'ils avancent sur ça [...] Donc, souvent, sur la compétence professionnelle. Et en même temps, j'ai très envie qu'ils aiment ce métier et qu'ils y aillent sereinement.

Enfin, sur le plan de la recherche, Sonia rythme l'accompagnement du mémoire pour réduire la pression au moment du concours. Elle évoque une orchestration collective, scandée par des échéances à tenir. Le fait de privilégier une entrée « analyse de l'activité » permet de travailler au plus près des pratiques de la classe :

En fait, je leur demande ça parce qu'en même temps, je les mets sous pression sur cet aspect-là, donc je ne peux qu'en retour être hyper présente pour eux [...]. C'est un peu dingue, mais en même temps, je me régale sur ça. Alors ce qui est vachement bien, c'est que je m'organise pour qu'il y ait un accompagnement très collectif, les cours me servent d'accompagnement très collectif qui scande les exigences. [...] Ensuite, j'ai tellement de visites sur site que, de ce point de vue là aussi, il me semble les accompagner plus professionnellement là où ils ont des retours. En tous les cas, j'essaie, chaque fois, de faire de l'échange professionnel et de les faire avancer en termes de compétences sur mes retours, ponctués par des évals, puisqu'on leur demande des analyses réflexives et des choses comme ça. Donc, qui tient, encore une fois, à cette cohérence sur l'analyse de l'activité, pour moi.

Ainsi, Sonia appréhende les changements liés à la nouvelle maquette de formation de façon relativement apaisée, même si elle convient d'une difficulté à tenir tous les objectifs depuis le report du concours en fin de M2. Pour faire face à ce problème, elle opère des choix qui correspondent à la fois aux attendus des textes (centration sur la pratique de terrain), aux exigences du mémoire professionnel qu'elle cadre de façon très précise, en activant ce qui constitue le cœur de son activité de recherche : « C'est ma compétence autour de l'analyse de l'activité qui m'a sauvé la vie plein de fois. » En effet, de son point de vue, cette approche « intéresse, du coup, les étudiants, parce qu'en fait, encore une fois, ça les raccroche à de l'activité réelle et pas seulement à du texte ».

*Stéphanie : l'impossible professionnalisation
et des choix remis en question*

Stéphanie, 49 ans, professeure agrégée d'anglais, est formatrice depuis vingt ans. Elle intervient dans le master MEEF second degré en anglais. Très investie dans la formation initiale des étudiants, elle estime que les conditions ne sont plus réunies pour les préparer à la pratique du métier en raison d'une focalisation sur la préparation au concours. Elle déplore également une absence de formation continue effective pour accompagner les néotitulaires peu expérimentés sur le terrain et favoriser leur développement professionnel. De son point de vue, des logiques institutionnelles sont d'abord d'ordre économique (réduction des coûts), au détriment d'une réelle professionnalisation des étudiants :

Le report du concours en master 2 [...] ce n'est pas une amélioration du système [...] c'est une logique comptable et ça, ça me gêne énormément. C'est-à-dire qu'il y avait 25 000 postes de stagiaires, toutes matières confondues, dans le second degré par an. Passer le concours en fin de deuxième année, ça veut dire supprimer 25 000 postes de la fonction publique par an, ce qui est énorme. C'est tout le paradoxe de ce master qui s'annonce comme un renforcement de la professionnalité, mais qui pour moi, de la part des instances qui l'ont créé, est une méconnaissance de la professionnalité de l'enseignant. C'est-à-dire qu'une professionnalité, ça se construit, ça ne se construit pas sur deux ans, ça se construit aussi quand on est en classe devant des gens, avec les deux pieds dans le réel.

Stéphanie exprime son désarroi vis-à-vis de certains étudiants qu'elle a préparés au concours. La plupart d'entre eux ont réussi les épreuves et sont recrutés avec un fort déficit de compétences professionnelles. Cela semble remettre en question le sens du travail pour cette formatrice :

En fonctionnaire d'État, je l'ai appliquée, cette réforme Blanquer [...] J'ai vraiment formé tout le monde aussi bien que je le pouvais, sachant que la didactique, après, a un impact majeur dans ce nouveau concours par rapport à l'ancien [...] Quand ils ont été 18 sur 19 à réussir, je me suis dit : Pourquoi tu as fait ça ? C'est-à-dire que parmi eux, il y a des gens qui ne devraient pas se trouver face à des élèves [...] ce sont des gens qui ont

refusé de prendre les élèves pendant deux mois, qui ne supportent pas une critique qu'elle soit positive ou négative, donc qui sont incapables de se remettre en question. [Ils ont réussi] tout simplement parce qu'il y avait 765 postes, qu'il fallait pourvoir des profs d'anglais en étant en déficit [...] Et là, je me suis dit : « Mais qu'est-ce que tu fais, quoi ? » Parce que tu mets dans la balance un stagiaire d'un côté et quoi ? 45 000 ? 50 000 élèves sur une carrière en quarante-deux ans de prof de côté ? [...] Bah, je ne suis pas sûre d'avoir fait pencher la balance du bon côté.

Malmenée par les effets de la réforme, se sentant en décalage avec ce qui se joue en matière de professionnalisation, consciente des conséquences possibles pour les élèves qui seront face à des enseignants insuffisamment formés, elle refuse de continuer à travailler dans ces conditions. Elle met également en avant une mastérisation « au rabais », qui permettra de créer un vivier de personnels précaires, peu formés sur le plan professionnel. Après l'échec du concours, mais titulaires d'un master, ils seront recrutés pour pallier la pénurie d'enseignants, sans avoir le niveau de compétences linguistiques, didactiques et pédagogiques nécessaire pour enseigner :

Ce qu'est devenue la mastérisation ne correspond plus à mes valeurs [...] On va faire des contractuels au kilomètre, parce que c'est ce qui va se passer. C'est-à-dire qu'on va donner des M2 à des gens qui n'ont pas leur CAPES, qui pourront néanmoins enseigner. Donc, encore une fois, mise en question de la compétence professionnelle et des spécificités de notre métier, parce qu'un concours d'enseignement [...] même si ce n'est pas la panacée, c'est quand même essentiel pour avoir de bons enseignants. Donc en fait, moi, ce qui m'a énormément gênée, c'est que mon institution m'induit à aider des gens à devenir précaires [...]. Je ne peux pas. Donc, je préfère m'arrêter plutôt que de participer à ça, voilà.

Stéphanie envisage donc de quitter la formation des enseignants pour retrouver du sens dans ce qu'elle fait et rester en cohérence avec ses valeurs. On peut faire l'hypothèse que l'inadéquation entre ce que propose la formation depuis la réforme et ce qu'exige le terrain est jugée trop forte. Malgré la difficulté de ce choix, Stéphanie voit dans ce départ la possibilité de se redonner des marges de manœuvre. Toutefois, si le fait de quitter la fonction permet d'échapper à un conflit de valeurs, il reste à dépasser les effets du renoncement à un travail jusque-là apprécié et épanouissant dans lequel la formatrice s'est investie.

5.5 Discussion conclusive

5.5.1 Vers un nouveau modèle de professionnalisation par le terrain

Au terme de cette contribution, on peut repérer que les prescriptions institutionnelles qui cadrent la mission des formateurs d'enseignants se veulent en phase avec le réel du métier en privilégiant les pratiques de classe. Pour autant, les conditions ne semblent pas réunies pour une professionnalisation des enseignants optimale. La place du concours de recrutement, la réussite du master dont les contenus ont été revus à la baisse pour privilégier les pratiques de terrain et la professionnalisation peinent à coexister. Les étudiants comme les formateurs sont au cœur de la tourmente et doivent faire des choix plus ou moins bien vécus.

Les voies de professionnalisation décrites par Wittorski (2009) semblent désormais privilégier une « logique de l'intégration/assimilation » dans laquelle la formation transmet des savoirs que les individus vont (doivent) réinvestir en situation de travail (les « bonnes pratiques »). En revanche, notamment en raison de la surcharge de travail et de l'urgence des échéances pour les étudiants comme pour les formateurs, les logiques qui tentent d'articuler théorie et pratique : « logique de réflexion sur l'action » et « logique de réflexion pour l'action » se trouvent réduites.

La professionnalisation par le terrain, fortement cadrée sur le plan institutionnel, reste insuffisamment accompagnée (tutorat, collectifs de travail, analyse de pratiques, etc.), en raison des volumes horaires attribués dans les maquettes, mais également du fait de la réduction des coûts de formation.

En effet, l'omniprésence d'objectifs économiques dans les politiques publiques n'épargne pas la formation des enseignants. Comme le rappellent LeVasseur, Bélanger et Wentzel, au chapitre 2 :

La connaissance ne trouve plus sa légitimation dans la transformation morale du sujet, mais dans l'augmentation de la productivité des systèmes d'exploitation de la société ou de la nature. La question de légitimation n'est plus : « À quoi ça sert ? », mais est-ce que ça rapporte ? (Lyotard, 1979, p. 84)

Cette situation, que l'on retrouve dans d'autres pays, permet-elle de préparer les enseignants à un métier en mutation ?

5.5.2 Des logiques plurielles difficiles à orchestrer

Les résultats attestent des logiques plurielles générant des espaces-temps décalés : celui de la formation qui a pour projet de former un enseignant réflexif, capable de s'adapter aux évolutions du système scolaire pour être acteur du changement ; celui de l'universitarisation qui suppose un développement de la recherche et se trouve contraint à une réduction des exigences, notamment sur le mémoire de master ; celui des étudiants qui priorisent tel ou tel aspect du travail à l'université (INSPE) ou sur le terrain du stage ; celui des formateurs qui tentent de démêler puis d'orchestrer, avec leurs propres ressources, un ensemble d'éléments jugés essentiels dans la construction d'une professionnalité enseignante.

Les formateurs se positionnent différemment vis-à-vis de ces logiques relativement concurrentes. Les analyses mettent en lumière des stratégies d'acteurs qui s'impliquent (Mias, 1999), tentent de se redonner du pouvoir d'agir, en lien avec les valeurs défendues, avec une certaine idée de l'accompagnement des futurs enseignants.

Par ailleurs, on peut faire l'hypothèse que le temps de la formation initiale se centre sur l'activité d'enseignement (didactique, pédagogique) et de gestion de classe, pas sur le métier dans ses différentes dimensions (organisationnelle, relationnelle, éthique, etc.). Pour les étudiants, durant le master, il faut agir vite et bien, atteindre un niveau de compétences professionnelles acceptable, réussir le concours de recrutement, valider les enseignements et terminer le mémoire. Le développement professionnel des enseignants, leur inscription dans un monde complexe et en mouvement, serait-il envisagé post-master, durant les premières années d'insertion professionnelle ? En effet, la formation continue des enseignants prolonge le travail réalisé en formation initiale, mais celle-ci dépend désormais de l'employeur qui décide des orientations, en lien direct avec le travail prescrit. Les instituts de formation sont au mieux des prestataires et leur action auprès des ex-étudiants reste limitée, ce que les formateurs déplorent, car ils estiment leur travail inachevé.

Les résultats de notre enquête ne traduisent-ils pas une forme de déprofessionnalisation au sens où l'entend Perrenoud (2010) ? Au niveau du prescrit et de l'autonomie dans le travail, le métier d'enseignant s'oriente vers « l'exécution de procédures censées assurer la

réussite de l'action, même si elles requièrent toujours, de facto, une part de jugement et d'adaptation. Les possibilités d'innovation ne sont pas ou presque envisagées» (*ibid.*, p. 123). En outre, la référence à l'état de l'art et des savoirs se transforme: «[...] les opérateurs n'ont pas besoin de le connaître et ils n'ont pas la formation intellectuelle requise pour en saisir le contenu. La part du jugement professionnel est très limitée» (*ibid.*).

5.5.3 Des incertitudes sur l'universitarisation de la formation

Cette évolution, confirmée par des analyses complémentaires (Perez-Roux et Maleyrot, 2025), signerait-elle également une désuniversitarisation de la formation? D'une part, les résultats soulignent la difficulté à intégrer la recherche dans la formation des enseignants, pourtant vectrice de professionnalisation. D'autre part, la future réforme de la formation des enseignants, prévue dès la rentrée en 2025 et repositionnant le recrutement en fin de licence, laisse à penser que le chemin est déjà dessiné quant à la place attribuée à la recherche. On repère une tension entre une professionnalisation orientée vers l'opérationnalité et un travail de réflexivité qui fait dialoguer expérience sur le terrain et éclairages par la recherche. Si cette tendance se confirme, qu'en sera-t-il alors de la prise en compte des réalités de l'école et des tensions qui la traversent?

Enfin, pourrait-on avancer que la fragilité de l'école, liée à son rôle dans un monde devenu incertain, en prise avec un environnement complexe qui réinterroge la forme scolaire, gagne désormais le monde de la formation des enseignants? En effet, les réformes successives ont mis à mal la confiance des acteurs de la formation. La remise en cause par l'État employeur de certaines pratiques, de certains dispositifs réflexifs, des savoirs issus de la recherche pour d'autres qualifiés de plus pertinents parce que fondés sur l'expérience, donne à penser que l'avenir est brouillé.

Comment et dans quelle mesure la réforme de la formation initiale des professeurs du primaire et du secondaire, dans laquelle le concours de recrutement est avancé en fin de licence, dès 2026, permettra-t-elle de former des enseignants capables de contribuer activement et de façon adaptée aux grands défis d'un système scolaire en mutation?

Références

- Bodergat, J.-Y. et Buznic-Bourgeacq, P. (dir.) (2015). *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain ?* De Boeck Supérieur.
- Bouchez, J.-P. (2014). Autour de « l'économie du savoir ». Ses composantes, ses dynamiques et ses enjeux. *Savoirs*, 34(1), 9-45. <https://doi.org/10.3917/savo.034.0009>
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants. Analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (2007). Autour du mot. Universitarisation. *Recherche & Formation*, 54, 135-149. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.945>
- Dubar, C. (2010). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Presses universitaires de France.
- Dupriez, V., Périsset, D. et Tardif, M. (dir.) (2023). *Les pénuries dans l'enseignement. Marchés du travail, attractivité et expériences*. Presses de l'Université Laval.
- Françoise, C. et Perez-Roux, T. (2024). Rapport à la réforme de la formation initiale des enseignants en INSPE. Des formateurs sous tension(s) ? *Phronesis*, 13, 176-197.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Éditions de Minuit.
- Maleyrot, E. (2023). Articuler théorie-pratique dans la formation au métier d'enseignant en France. Épreuves et points de vue d'étudiants sur leur accompagnement. *Questions Vives*, 39. <https://doi.org/10.4000/1388t>
- Mias, C. (1999). *L'implication professionnelle dans le travail social*. L'Harmattan.
- Perez-Roux, T. (2012). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme. Crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 45, 39-63. <https://doi.org/10.3917/lsdle.453.0039>
- Perez-Roux, T. (2014). Transitions professionnelles contraintes et remaniements identitaires. Entre crise(s) et épreuves. *O.S.P. L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(4), 323-343. <https://osp.revues.org/4478> (consulté le 12.03.2026).
- Perez-Roux, T. (2016). La formation des enseignants du secondaire en France. Entre universitarisation et professionnalisation, quelle mobilisation des savoirs en fonction des contextes ? *Éducation & Formation*, e-305, 11-22. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=24&page=3> (consulté le 12.03.2026).
- Perez-Roux, T. (dir.) (2019). *La réforme des études en santé entre universitarisation et professionnalisation. Le cas des Instituts de Formation en Masso-Kinésithérapie*. L'Harmattan.
- Perez-Roux, T., Françoise, C. et Tarterat, F. (2024). La formation des enseignant-e-s en prise avec les réformes. Un rapport au travail (dés)ajusté pour les formateur-trice-s ? *Éducation et socialisation*, 71. <https://doi.org/10.4000/edso.26620>
- Perez-Roux, T. et Maleyrot, E. (2025). Évolutions de la formation initiale des enseignants. Entre logique managériale gestionnaire et vécu des pilotes-formateurs. *Éducation et socialisation*, 75. <https://doi.org/10.4000/13m18>
- Perrenoud, P. (2010). Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherches en éducation*, 8, 121-126. <https://doi.org/10.4000/ree.4508>
- Piaser, A. (2013). Représentations professionnelles. Dans A. Jorro (dir.), *Les concepts de la professionnalisation* (p. 273-276). De Boeck.
- Reinert, M. (2007). Postures énonciatives et mondes lexicaux stabilisés en analyse statistique de discours. *Langage et société*, 121-122, 189-202. <https://doi.org/10.3917/ls.121.0189>
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.

- Tardif, M. (2010). Influences internationales et évolutions de la formation des enseignants dans l'espace francophone. Entretien de Maurice Tardif réalisé par Régis Malet. *Recherche & Formation*, 65, 105-107.
- Thémines, J.-F. et Tavignot, P. (dir.) (2019). *Professeurs des écoles en formation initiale au fil des réformes. Un modèle de professionnalisation en question*. Presses universitaires du Septentrion.
- Vincent, G., Courtebras, B. et Reuter, Y. (2012). La forme scolaire. Débats et mises au point. *Recherches en didactique*, 13, 109-354.
- Viossat, L.-C. (2023). Les mutations du travail au XXI^e siècle. *Commentaires*, 181, 101-110.
- Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation. Enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi*, 101, 105-117. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1115>
- Wittorski, R. (2009). À propos de la professionnalisation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 781-793). Presses universitaires de France.

Sawsen Lakhal, Joséphine Mukamurera
et Manon Beaudoin

L'intention d'abandonner les études dans les programmes universitaires 6 en enseignement au Québec

6.1 Problématique

Comme le montre cet ouvrage, la pression exercée par la demande sociale, économique et politique sur les systèmes éducatifs fait en sorte que ces derniers doivent s'adapter, voire se transformer. Entre autres, les milieux scolaires peinent à recruter et à maintenir en poste un nombre suffisant d'enseignants qualifiés pour combler les besoins dans les écoles, au Québec comme ailleurs dans le monde (Harnois et Sirois, 2022; Homsy *et al.*, 2019; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2023). Cette pénurie s'explique en partie par des taux d'abandon élevés (Lakhal *et al.*, 2023; Tardif et Deschenaux, 2014). Dans le réseau des universités du Québec, ce taux avoisine les 50 % (Sirois *et al.*, 2022), avec une certaine variation d'un programme de formation à l'enseignement à l'autre. À l'international, la situation n'est guère meilleure. Par exemple, en Allemagne, le taux d'abandon se situe autour de 40 % (Powazny et Kauffeld, 2021). L'augmentation des taux de persévérance dans les programmes de formation à l'enseignement constitue donc un levier important pour pallier la pénurie d'enseignants (Franz et Paetsch, 2023; Powazny et Kauffeld, 2021; Roberts, 2012).

Les déterminants de l'abandon dans les programmes d'études universitaires ont fait l'objet de très nombreuses recherches et de plusieurs modèles (par exemple, Aljohani, 2016; Burke, 2019; Larsen *et al.*, 2013; Sauvé *et al.*, 2006; Sauvé et Viau, 2003; Tinto, 1993). Toutefois, les études portant sur les déterminants de l'abandon dans les programmes de formation à l'enseignement sont plus rares (Bohndick, 2020; Franz et Paetsch, 2023; Keane *et al.*, 2023; Kim et Corcoran, 2018; Roberts, 2012). La nature des programmes de formation à l'enseignement et les caractéristiques individuelles des étudiants qui les choisissent diffèrent à plusieurs égards de celles d'autres programmes d'études universitaires et des caractéristiques individuelles de ceux qui s'y engagent (Franz et Paetsch, 2023; Fray et Gore, 2018; Kim et Corcoran, 2018; Savage *et al.*, 2021). Pour ces raisons, il est important de réaliser des recherches qui ciblent spécifiquement l'abandon dans les programmes de formation à l'enseignement.

Au Québec, les programmes de formation à l'enseignement menant au brevet d'enseignement sont de premier ou de deuxième cycle universitaire. Pour les programmes de premier cycle, ils sont composés de cours et de stages en milieu de pratique, qui se déroulent sur une période de quatre ans. En plus de réussir les 120 crédits liés à leur programme d'études, les étudiants doivent réussir un test de certification en français écrit pour l'enseignement. Ces programmes de formation diffèrent selon le cycle d'enseignement visé (primaire, secondaire, formation professionnelle, formation pour adulte). Les programmes de formation à l'enseignement au secondaire prévoient une spécialisation selon des disciplines (enseignement du français, des mathématiques, des sciences et technologie, des sciences humaines, etc.). Pour ce qui est des programmes de deuxième cycle, soit les maîtrises qualifiantes, elles sont offertes aux personnes ayant déjà terminé une formation universitaire de premier cycle et ayant un lien d'emploi avec un centre de services scolaire. Selon le Règlement sur les autorisations d'enseigner (Gouvernement du Québec, 2024), d'autres formations sont possibles selon les parcours et formations antérieurs (certificats de premier cycle ou diplômes d'études supérieures spécialisées), comme pour les personnes ayant été qualifiées dans un autre pays. Tel que le montrent d'autres contributions dans cet ouvrage (Botty et Biémar; Voirol-Rubido et Mudry Bourguinet), les contenus et les modalités de formation sont appelés à s'adapter pour tenir compte de la diversité des étudiants qui suivent dorénavant ces programmes. Ainsi, considérant

la pénurie d'enseignants actuelle, d'autres voies d'accès à la profession enseignante sont en cours d'évaluation (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2021).

Cette diversité de voies d'accès à la profession enseignante fait en sorte que les étudiants qui s'y engagent suivent différentes trajectoires. La littérature, notamment du côté anglo-saxon, témoigne d'ailleurs de l'augmentation du nombre d'enseignants de seconde carrière, c'est-à-dire des personnes qui choisissent de devenir enseignantes après avoir occupé une autre profession durant quelques années (Bar-Tal *et al.*, 2020; Fütterer *et al.*, 2023). En cohérence avec le référentiel de la profession enseignante (Gouvernement du Québec, 2020), qui prévoit que le développement de certaines compétences s'amorce avant même l'entrée dans une formation, les personnes de seconde carrière possèdent des savoirs et des habiletés transférables à la profession enseignante (Haim et Amdur, 2016). Pour cette raison, les défis qu'elles sont susceptibles de rencontrer ne seraient pas les mêmes que ceux des personnes en formation initiale à l'enseignement. Ainsi, les trajectoires menant au choix de s'inscrire à un programme de formation à l'enseignement étant multiples, les facteurs susceptibles de nuire à la persévérance jusqu'à l'obtention du diplôme pourraient l'être également.

Le fait d'abandonner un programme d'études est habituellement le résultat de multiples facteurs qui interagissent entre eux (Sauvé *et al.*, 2006), le processus débutant par l'intention d'abandonner. Aborder l'abandon des études en mesurant l'intention d'abandonner est considéré dans la littérature comme le déterminant le plus proche de l'abandon. En effet, selon la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991), l'intention d'adopter un comportement se traduit par la mise en œuvre effective de ce comportement; dans ce cas, l'abandon de la formation à l'enseignement. De nombreux autres auteurs, comme DaDeppo (2009), Lakhal *et al.* (2021), Schmitz *et al.* (2010), Roland *et al.* (2018) et You (2018) ont défini l'abandon comme l'intention d'abandonner les études universitaires, et son corollaire la persévérance comme l'intention de persévérer.

De ce fait, dans cette étude, nous nous intéressons à l'intention d'abandonner la formation à l'enseignement. Il apparaît ainsi nécessaire de connaître les caractéristiques des étudiants qui pensent abandonner leurs études ainsi que les déterminants qui les incitent à le faire afin de pouvoir agir sur ces derniers.

6.2 Revue de littérature

À ce jour, le modèle de persévérance développé par Tinto (1975, 1993) demeure l'un des plus utilisés dans les études. Même s'il a été mobilisé dans plusieurs contextes, peu de recherches l'ont fait concernant les programmes de formation à l'enseignement. Une revue de la littérature a permis de recenser 13 études qui examinent des déterminants de la persévérance et/ou de l'abandon dans des programmes de formation à l'enseignement. À partir de celles-ci et du modèle de Tinto (1993), les déterminants de l'abandon des études peuvent être classés en quatre grandes catégories : (C1) les déterminants relatifs aux caractéristiques des étudiants (Burke, 2019; Chambers *et al.*, 2010; Franz et Paetsch, 2023; Hobson *et al.*, 2009; Keane *et al.*, 2023; Kim et Corcoran, 2018; Lakhal *et al.*, 2023; Lin *et al.*, 2016; Powazny et Kauffeld, 2021; Roberts, 2012; Tardif et Deschenaux, 2014); (C2) les déterminants en lien avec les objectifs professionnels et le choix de la profession enseignante (Bargmann *et al.*, 2022; Burke, 2019; Hobson *et al.*, 2009; Keane *et al.*, 2023; Lakhal *et al.*, 2023; Powazny et Kauffeld, 2021; Roberts, 2012); (C3) les déterminants en lien avec l'expérience et l'intégration académiques et sociales dans les programmes de formation à l'enseignement (Bohndick, 2020; Burke, 2019; Chambers *et al.*, 2010; Franz et Paetsch, 2023; Hobson *et al.*, 2009; Keane *et al.*, 2023; Kim et Corcoran, 2018; Lakhal *et al.*, 2023; Lin *et al.*, 2016; Powazny et Kauffeld, 2021; Roberts, 2012; Tardif et Deschenaux, 2014); et enfin, (C4) les déterminants en lien avec l'expérience et l'intégration professionnelles dans les programmes de formation à l'enseignement (Chambers *et al.*, 2010; Hobson *et al.*, 2009; Lin *et al.*, 2016; Roberts, 2012).

Malgré ces études, la compréhension des déterminants de l'abandon dans les programmes de formation à l'enseignement demeure parcelaire et fragmentée. En effet, parmi les études utilisant des méthodes quantitatives avec des résultats généralisables, peu ont ciblé plusieurs déterminants à la fois (Bargmann *et al.*, 2022; Bohndick, 2020; Franz et Paetsch, 2023; Kim et Corcoran, 2018; Powazny et Kauffeld, 2021). De plus, dans cette revue de littérature, seulement deux études parmi les 13 recensées ont été réalisées au Québec (Lakhal *et al.*, 2023; Tardif et Deschenaux, 2014). Il va sans dire que les études universitaires posent des défis différents selon les pays, eu égard notamment à la durée des programmes et au coût des études, justifiant le fait de vérifier l'importance ou l'influence des déterminants dans le contexte québécois. Il

faut aussi souligner que l'étude de Tardif et Deschenaux (2014) porte spécifiquement sur les programmes de formation à l'enseignement professionnel, dans lesquels les étudiants se caractérisent entre autres par un retour aux études après avoir mené une carrière dans un métier spécifique, et souvent en combinant un emploi d'enseignant avec leurs études. À la lumière de ce qui précède, il convient donc de mener une recherche permettant de considérer plusieurs déterminants à la fois dans les programmes de formation à l'enseignement offerts dans les universités québécoises.

Ainsi, les objectifs de cette recherche sont les suivants :

- 1) brosser un portrait des caractéristiques personnelles (C1) des étudiants inscrits dans des programmes de formation à l'enseignement au Québec;
- 2) identifier les caractéristiques personnelles (C1) qui distinguent les étudiants inscrits dans des programmes de formation à l'enseignement au Québec qui ont déjà pensé abandonner leurs études de ceux qui n'y ont pas pensé;
- 3) examiner l'effet des déterminants relatifs aux caractéristiques personnelles (C1), aux objectifs professionnels et au choix de la profession enseignante (C2), à l'expérience et l'intégration académiques et sociales (C3) et à l'expérience et l'intégration professionnelles (C4) sur l'intention d'abandonner les études.

6.3 Approche méthodologique

6.3.1 Population

Cette enquête a ciblé tous les étudiants inscrits aux programmes de formation à l'enseignement dans les universités francophones et anglophones au Québec au cours des années universitaires 2021-2022 ou 2022-2023, soit les baccalauréats de quatre ans, les certificats de premier cycle, les diplômes d'études supérieures spécialisées et les maîtrises qualifiantes.

6.3.2 Recrutement

Le recrutement des participants à l'enquête a été facilité par l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ). Les étudiants inscrits

dans les programmes de formation à l'enseignement ont été invités à participer à l'enquête par un courriel envoyé par les bureaux des décanats des facultés des sciences de l'éducation des différentes universités québécoises.

6.3.3 Questionnaire et procédure de collecte de données

Les données ont été collectées par le biais d'un questionnaire en ligne administré sur la plateforme SurveyMonkey. Ce questionnaire a été construit en français, puis traduit en anglais. Les deux versions ont été rendues accessibles en ligne par le biais de liens dans le courriel de recrutement : un premier lien menant vers la version en français et un deuxième lien vers la version en anglais. Le questionnaire nécessitait trente minutes pour être complété. D'abord, des questions portaient sur les aspects sociodémographiques (C1), comme le genre, l'âge, le régime d'études, les diplômes antérieurs, etc. Ces données ont notamment permis d'identifier les personnes dites de seconde carrière, définie sur la base d'un énoncé qui vérifiait si la personne avait ou non occupé une autre profession auparavant. Outre ces informations, des questions fermées, accompagnées d'échelles de Likert à 5, 6 ou 7 points, ont évalué les motifs pour choisir la profession d'enseignant (C2), les défis rencontrés et les ressources disponibles durant leurs études (C3) de même que les anticipations à l'égard de l'insertion professionnelle (C4). Pour l'intention d'abandonner les études en enseignement, il a été demandé aux participants s'ils avaient déjà songé à quitter leur programme durant la première année de leur programme d'études et/ou durant les années suivantes.

Les deux périodes de collecte de données se sont déroulées du 3 mai au 10 juin 2022 et du 5 octobre au 11 novembre 2022. Il a été nécessaire de prévoir ces deux périodes afin d'obtenir un nombre suffisant de répondants pour réaliser les analyses statistiques projetées et répondre ainsi aux objectifs de la recherche.

6.3.4 Analyse des données

Afin de brosser un portrait des caractéristiques des étudiants, les données ont été d'abord traitées par le biais d'analyses statistiques descriptives. Dans un second temps, des tests de comparaisons ont été

effectués dans l'objectif de déceler la présence de différences significatives sur les caractéristiques des étudiants entre les deux groupes d'étudiants, soit ceux qui ont déjà pensé abandonner leurs études et ceux qui n'y ont pas pensé. Enfin, des analyses de régressions logistiques multiples ont été effectuées pour mettre en lumière les déterminants de l'intention d'abandon. Toutes les analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS (version 29).

6.4 Résultats

Le nombre de répondants était similaire à chacune des périodes de collecte de données. À la première période de passation, 1549 étudiants ont répondu au questionnaire en ligne. Ce nombre se chiffrait à 1366 pour la deuxième période de passation du questionnaire. Ainsi, un total de 2915 étudiantes et étudiants a participé à l'enquête en ligne. La base de répondants à ce questionnaire est donc substantielle, ce qui contribue à la pertinence et à la représentativité des résultats obtenus. Le tableau 6.1 présente un portrait des caractéristiques des étudiants (C1) inscrits dans des programmes de formation à l'enseignement au Québec (objectif 1). La grande majorité des répondants sont des femmes (80,6 %), ont 35 ans et moins (72,8 %), sont inscrits à leur programme de formation en enseignement à temps plein (72,2 %), ont obtenu un diplôme d'études collégial ou l'équivalent avant d'entreprendre leur programme actuel en enseignement (62,5 %), ne sont pas des étudiants de seconde carrière (62,5 %) et sont inscrits à un programme de formation en éducation au préscolaire et enseignement primaire (38,1 %).

Le tableau 6.1 annexé en fin de chapitre présente aussi les statistiques descriptives permettant de faire ressortir des différences entre les étudiants qui ont pensé abandonner leurs études par rapport à ceux qui n'y ont pas pensé (objectif 2). Les tests de Mann-Whitney comparant le groupe d'étudiants qui ont pensé abandonner leurs études à celui des étudiants qui n'y ont pas pensé indiquent des différences significatives seulement pour les étudiants de seconde carrière. Le résultat montre que le nombre d'étudiants de seconde carrière qui n'ont pas pensé quitter leur programme de formation à l'enseignement est significativement plus élevé que ceux qui y ont déjà songé. Autrement dit, les personnes de seconde carrière sont moins enclines à envisager quitter leur programme de formation à l'enseignement.

Aucune autre caractéristique ne distingue les étudiants qui ont déjà pensé quitter leur programme de formation à l'enseignement de ceux qui n'y ont pas pensé.

Afin de répondre à l'objectif 3, les tableaux 6.2, 6.3, 6.4 et 6.5 annexés en fin de chapitre présentent les résultats des régressions logistiques par groupe de déterminants (motifs de choix de l'enseignement [C2], difficultés vécues durant les études [C3], ressources mises à la disposition des étudiants [C3], anticipations de l'insertion professionnelle [C4]). Le tableau 6.6 annexé en fin de chapitre présente par la suite les résultats d'une régression logistique multiple pour tous les groupes de déterminants qui se sont avérés significatifs pris ensemble.

Ainsi, les tableaux 6.2 à 6.6 exposent le coefficient logarithmique de régression (β) et son degré de signification. Une valeur positive du coefficient logarithmique de régression (β) indique qu'une augmentation de la valeur de l'item qui y est associée s'accompagne d'une augmentation de la probabilité de l'intention d'abandonner les études en enseignement. Une valeur négative indique le contraire, c'est-à-dire une diminution de la probabilité de l'intention d'abandonner les études en enseignement. Ces tableaux présentent également les valeurs du coefficient de détermination R^2 de Nagelkerke. Il s'agit d'une variation en matière de probabilité, d'un pseudo R^2 dont la valeur varie entre 0 et 1 sans jamais atteindre le maximum. Plus la valeur du R^2 de Nagelkerke est proche de 1, plus le modèle de régression logistique est efficace dans la description de la relation entre les variables. Les tableaux 6.2 à 6.6 donnent aussi la valeur du test du Khi-Carré (χ^2) sur les coefficients de chacun des modèles, qui vise à tester qu'au moins un coefficient de la régression logistique est différent de zéro. Enfin, les tableaux 6.2 à 6.6 présentent le pourcentage des prédictions exactes générées par chacune des régressions logistiques.

En réponse à l'objectif 3, les tableaux 6.2 à 6.5 présentent les résultats des régressions logistiques par groupe de déterminants pris un à un, soit pour les motifs de choix de l'enseignement (C2), les difficultés vécues durant les études (C3), les ressources mises à la disposition des étudiants (C3) et l'anticipation de l'insertion professionnelle (C4). De manière générale, les résultats de toutes les régressions logistiques multiples sur les groupes respectifs d'items indiquent que ces derniers ont un apport significatif dans la prédiction de l'intention d'abandonner les études en enseignement [$\chi^2(1,13) = 285,58$, $p < 0,01$ pour les items relatifs aux motifs de choix de l'enseignement, $\chi^2(1,19) = 594,92$,

$p < 0,01$ pour ceux portant sur les difficultés, $\chi^2(1,12) = 29,67$, $p < 0,01$ pour ceux relevant des ressources et $\chi^2(1,15) = 370,21$, $p < 0,01$ pour ceux portant sur l'anticipation de l'insertion professionnelle]. Les valeurs des R^2 de Nagelkerke varient de 1,6 % à 29,4 % et révèlent que la variabilité associée à la probabilité de l'intention d'abandonner les études en enseignement est expliquée par chacun des groupes d'items. Enfin, les modèles permettent de prédire respectivement 63,8 %, 70,3 %, 52,1 % et 66,3 % de l'intention d'abandonner les études en enseignement.

Plus spécifiquement, pour **les motifs de choix de l'enseignement**⁵⁹, certains items exercent une influence négative sur l'intention d'abandonner les études en enseignement, soit : un item relatif aux influences de socialisation (*j'ai eu des enseignants qui m'ont donné le goût d'enseigner* [$\beta = -0,07$, $p < 0,05$]) ; deux items relevant de l'utilité sociale (*j'ai le goût de travailler avec des jeunes* [$\beta = -0,09$, $p < 0,05$] et *je souhaite transmettre mes connaissances* [$\beta = -0,12$, $p < 0,05$]) ; trois items concernant les demandes et les bénéfices de l'emploi (*je crois que les conditions d'accès à un emploi d'enseignant sont favorables actuellement* [$\beta = -0,08$, $p < 0,01$], *je pense que les perspectives de carrière [salaire, sécurité d'emploi, etc.] dans l'enseignement sont intéressantes* [$\beta = -0,16$, $p < 0,01$] et *je considère que l'enseignement est compatible avec d'autres occupations [loisirs, vie de famille, enfants, horaires de travail, etc.]* [$\beta = -0,11$, $p < 0,01$]). Au contraire, d'autres items ont un effet positif sur l'intention d'abandonner les études en enseignement. Ces items relèvent du choix de la carrière par défaut. Il s'agit de : *l'enseignement n'était pas mon premier choix, je l'ai choisi faute de mieux* ($\beta = 0,29$, $p < 0,01$) et *je ne savais pas exactement dans quel domaine d'études me diriger, alors j'ai choisi l'enseignement* ($\beta = 0,15$, $p < 0,01$).

En ce qui concerne **les difficultés vécues durant les études**, plusieurs items relevant de l'intégration académique (*difficultés à répondre aux exigences de mon programme d'études* [$\beta = 0,13$, $p < 0,01$], *à me motiver pour mes études* [$\beta = 0,39$, $p < 0,01$], *avec les professeurs* [$\beta = 0,20$, $p < 0,01$]) ; *à trouver à l'université des ressources pour m'aider* [$\beta = 0,14$, $p < 0,01$]), de l'intégration professionnelle (*difficultés pendant les stages* [$\beta = 0,29$, $p < 0,01$]) et de la vie personnelle (*difficultés à m'occuper de mon/mes enfants* [$\beta = 0,15$, $p < 0,01$]) exercent un effet positif sur l'intention d'abandonner les études en enseignement. Contrairement à nos attentes, d'autres items ont un

⁵⁹ Les catégories d'items ont été organisées en utilisant le modèle FIT-Choice tel que présenté par Berger et D'Ascoli (2011) : influences de socialisation, perceptions de soi, valeur intrinsèque de la carrière (utilité personnelle et utilité sociale), carrière par défaut et perception de la carrière enseignante (demandes de l'emploi et bénéfices de l'emploi).

effet négatif sur l'intention d'abandonner les études en enseignement (*difficultés à se faire des amis à l'université* [$\beta = -0,15$, $p < 0,01$]; *difficultés pour le transport lié à l'éloignement de mon domicile* [$\beta = -0,07$, $p < 0,05$]; *à planifier et à gérer mes tâches* [$\beta = -0,10$, $p < 0,01$]). Ces effets négatifs sont dus aux interactions avec les autres items dans le modèle de régression. Des tests non paramétriques de différences entre ceux qui ont pensé abandonner leurs études en enseignement et ceux qui n'y ont pas songé ont été réalisés sur ces trois items (U de Mann-Whitney). Pour les deux items (*difficultés à se faire des amis à l'université* et *difficultés pour le transport lié à l'éloignement de mon domicile*), aucune différence significative n'a été révélée. Pour le troisième item (*difficultés à planifier et à gérer mes tâches*), des différences significatives entre les groupes ont été trouvées : les étudiants ayant envisagé d'abandonner leurs études en enseignement ont éprouvé plus de difficultés que ceux qui n'y ont pas pensé.

Pour ce qui est des items portant sur **les ressources mises à la disposition des étudiants**, *le soutien psychologique ou psychosocial* ($\beta = 0,16$, $p < 0,01$) exerce un effet positif sur l'intention d'abandonner les études en enseignement. Cela est probablement dû au fait que si l'étudiant a recours à ces ressources, c'est qu'il vit des défis entravant sa santé mentale, ce qui le rend plus à risque d'abandonner ses études. Au contraire, *les informations détaillées sur les réalités de l'enseignement : conditions d'embauche et d'insertion, de travail, salaire, etc.*, ont un effet négatif sur l'intention d'abandonner les études en enseignement ($\beta = -0,09$, $p < 0,05$). Plus l'étudiant est au fait de la réalité de l'enseignement, moins il a l'intention d'abandonner ses études en enseignement.

En ce qui concerne **l'anticipation de l'insertion professionnelle**, l'enthousiasme de l'étudiant (*je suis enthousiaste à l'idée de commencer ma carrière d'enseignant* [$\beta = -0,53$, $p < 0,01$], son anticipation d'une tâche correspondant à sa formation (*j'anticipe d'obtenir une tâche correspondant à ma formation et à ma spécialité* [$\beta = -0,13$, $p < 0,01$]) et d'entreprendre d'autres études en éducation dans les prochaines années (*je prévois d'entreprendre d'autres études en éducation, tout en travaillant comme enseignant* [$\beta = -0,07$, $p < 0,01$]) exercent un effet négatif sur l'intention d'abandonner les études en enseignement. L'anticipation de bonnes relations avec les parents (*j'anticipe de bonnes relations et collaborations avec les parents* [$\beta = 0,10$, $p < 0,05$]) exerce un effet positif sur l'intention d'abandonner les études en enseignement. Les résultats du test non paramétrique de différences entre ceux qui ont pensé abandonner leurs études en enseignement et ceux qui n'y ont pas pensé réalisés sur cet item

(U de Mann-Whitney) confirment ce résultat. Ce qui veut dire que les participants qui songent à abandonner leurs études en enseignement anticipent davantage d'avoir de bonnes relations et collaborations avec les parents que les participants qui ne pensent pas abandonner. Ce résultat, pour le moins paradoxal, sera discuté plus loin.

Le tableau 6.6 dresse les résultats de la régression logistique multiple sur les items qui se sont avérés significatifs dans les analyses précédentes présentées aux tableaux 6.1 à 6.5. Ces résultats permettent d'identifier les items les plus importants sur lesquels des actions pourraient être mises en œuvre afin de diminuer l'intention d'abandonner les études en enseignement. Le test de Khi-Carré de la régression logistique multiple indique que les items retenus ont un effet significatif sur la prédiction de l'abandon des études en enseignement $\chi^2(1, 25) = 774,85, p < 0,001$. La valeur de R^2 de Nagelkerke de 39,1 % indique que la variabilité associée à la probabilité de l'intention d'abandonner les études en enseignement est expliquée par les items retenus. Enfin, le modèle permet de prédire 74 % de l'intention d'abandonner les études en enseignement.

À part les caractéristiques des étudiants et les ressources mises à leur disposition, les autres catégories d'items prédisent de manière plus ou moins importante l'intention d'abandonner les études en enseignement, avec une importance majeure pour les difficultés vécues durant les études. Plus spécifiquement, par ordre d'importance décroissante, l'enthousiasme à l'idée de commencer sa carrière d'enseignant ($\beta = -0,42, p < 0,01$), les difficultés à se motiver pour ses études ($\beta = 0,32, p < 0,01$), à s'occuper de ses enfants ($\beta = 0,22, p < 0,01$), durant les stages ($\beta = 0,22, p < 0,01$), pour se faire des amis à l'université ($\beta = -0,20, p < 0,01$), le fait que l'enseignement n'était pas son premier choix ($\beta = 0,19, p < 0,01$), les difficultés avec les professeurs ($\beta = 0,19, p < 0,01$), l'anticipation de bonnes relations et collaborations avec les parents ($\beta = 0,18, p < 0,01$), les difficultés liées à sa santé psychologique ($\beta = 0,18, p < 0,01$), à répondre aux exigences de son programme d'études ($\beta = 0,14, p < 0,01$), à planifier et à gérer ses tâches ($\beta = -0,12, p < 0,01$), le goût de travailler avec des jeunes ($\beta = -0,12, p < 0,01$) et le fait de penser que les perspectives de carrière sont intéressantes ($\beta = -0,10, p < 0,05$) exercent un effet positif ou négatif sur l'intention d'abandonner son programme d'études en enseignement. Autrement dit, les items dont le β est positif contribuent à augmenter l'intention d'abandonner tandis que ceux dont le β est négatif diminuent cette intention. Considérant

la complexité de ce modèle, trois relations ne vont pas dans le sens attendu, soit le fait de rencontrer des difficultés à se faire des amis et la difficulté à planifier et à gérer ses tâches qui diminuent l'intention d'abandonner alors que le fait d'anticiper de bonnes relations avec les parents contribue à augmenter cette intention. Rappelons toutefois que les effets négatifs des difficultés à se faire des amis à l'université et des difficultés à planifier et à gérer ses tâches sont dus aux interactions entre les items dans le modèle, comme l'ont révélé les tests non paramétriques U de Mann-Whitney présentés plus haut.

6.5 Discussion

Cette étude a eu pour but de broser un portrait des caractéristiques des étudiants inscrits dans les programmes de formation en enseignement et d'identifier les déterminants de l'intention d'abandonner ces programmes. Différentes trajectoires amènent de nos jours les personnes à faire le choix d'une carrière en enseignement, qui conduisent certaines d'entre elles sur des voies alternatives de certification différentes du baccalauréat de premier cycle de 120 crédits. En conséquence, les caractéristiques des personnes de même que leurs motifs peuvent avoir des répercussions sur le fait de poursuivre ou non leurs études jusqu'à l'obtention du diplôme. Ces connaissances, actuellement peu présentes dans la littérature scientifique concernant les programmes de formation à l'enseignement, sont nécessaires pour agir en amont afin de favoriser la persévérance des étudiants jusqu'à leur diplomation et ainsi contribuer à réduire la pénurie de personnel enseignant dans les écoles.

En premier lieu, du point de vue des caractéristiques personnelles, les résultats de cette étude mettent en lumière qu'il n'existe pas un profil type d'étudiants qui ont eu l'intention d'abandonner leurs études. Le genre, l'âge, le fait d'étudier à temps complet ou à temps partiel et le choix du programme ne sont pas associés au fait d'être dans le groupe qui a pensé ou celui qui n'a pas pensé abandonner son programme d'études. La synthèse des écrits réalisée par Sauvé *et al.* (2006) avait pourtant identifié le fait d'être un homme et d'avoir plus de 24 ans comme des facteurs de risque d'abandon. De manière similaire, les études menées auprès des étudiants inscrits dans des programmes de formation à l'enseignement ont révélé que les hommes sont plus portés à abandonner leurs études que les femmes (Franz et

Paetsch, 2023; Hobson *et al.*, 2009; Kim et Corcoran, 2018; Lin *et al.*, 2016), de même que les étudiants âgés de 35 ans et plus (Hobson *et al.*, 2009). Dans une revue de littérature portant sur le concept d'engagement des personnes en formation à l'enseignement, Wang *et al.* (2021) ont constaté que l'âge n'avait pas d'influence, alors que les résultats sont contradictoires en ce qui concerne le genre. Pourtant, les modèles, comme celui de Tinto (1993), impliquent généralement des caractéristiques de préadmission des étudiants dans les facteurs qui influencent la persévérance, comme le contexte familial, les attributs personnels et les expériences scolaires antérieures. Dans ces modèles, celles-ci ont généralement un effet indirect sur la persévérance, notamment en modulant les objectifs et choix professionnels, ce qui pourrait expliquer le fait que, dans notre recherche, les caractéristiques retenues ne se sont pas avérées directement en lien avec l'intention d'abandonner les études. Pour les institutions de formation à l'enseignement, il serait donc difficile de repérer, sur la base des données administratives qu'elles possèdent habituellement, des étudiants qui auraient l'intention d'abandonner afin de leur offrir un soutien approprié.

Dans notre étude, le fait d'avoir eu une carrière antérieure est la seule caractéristique qui distingue les étudiants sur leur intention ou non d'abandonner les études en enseignement. En effet, il en ressort que les étudiants de seconde carrière font preuve d'une plus grande intention de persévérer (ou d'une moins grande intention d'abandonner). Notre échantillon était composé de près d'un tiers de ces derniers, démontrant la venue en profession de personnes issues de trajectoires non traditionnelles. Déjà en 1998, Sandler avait observé un changement des caractéristiques des étudiants, notamment en définissant l'étudiant non traditionnel comme étant âgé de plus de 25 ans et ayant des responsabilités (par exemple, famille, travail). Kasworm (2003) a également documenté la présence de ces étudiants et a conclu à la nécessité de leur offrir un soutien adapté. Ainsi, nonobstant l'intention d'abandonner les études qui est plus faible chez les enseignants de seconde carrière que chez les autres, nos résultats laissent penser que le fait de vivre différentes difficultés, particulièrement en lien avec les responsabilités parentales qu'implique la présence d'enfants, peut remettre en cause l'intention de certains de poursuivre leurs études universitaires en enseignement. Cela peut être une situation encore plus à risque lorsque les personnes ne sont pas en mesure de subvenir à leurs besoins, un autre déterminant significatif de l'intention

d'abandonner qui ressort de notre étude. Comme le montre la contribution de Botty et Biémar, ce type d'enseignants arrivent en formation à l'enseignement avec des capitaux professionnels issus de leur expérience personnelle et professionnelle antérieure. Comme ces auteurs, on peut donc se demander si les programmes de formation à l'enseignement et les approches pédagogiques mises en œuvre sont adaptés aux profils d'enseignants de seconde carrière et, plus largement, à l'hétérogénéité et aux besoins de nouveaux étudiants aux trajectoires multiples. Ces constats invitent les institutions et programmes de formation à l'enseignement à s'adapter au large spectre des profils d'étudiants qui choisissent aujourd'hui de se former à l'enseignement, par exemple en diversifiant la nature et les modalités des ressources et des services de soutien.

En deuxième lieu, les motifs de choix de l'enseignement influencent aussi l'intention d'abandonner ou non les études en enseignement. Lorsque ces motifs sont examinés sans les autres groupes de déterminants, huit d'entre eux démontrent des liens significatifs avec l'intention d'abandonner alors que seuls trois motifs continuent d'avoir des effets significatifs lorsque les autres déterminants sont considérés dans le modèle de régression logistique. Sans surprise, les étudiants qui déclarent que l'enseignement n'était pas leur premier choix sont plus susceptibles d'abandonner leurs études. Ce résultat, en concordance avec celui établi par Bargman *et al.* (2022), confirme que la décision d'une carrière en enseignement était liée négativement à l'intention d'abandonner les études. Dans le même sens, Hobson *et al.* (2009) ont constaté que les étudiants dont l'engagement préalable vis-à-vis de la profession enseignante était moins fort avaient plus de chances d'abandonner leur programme d'études que les autres étudiants. À l'inverse, ceux pour qui les perspectives de carrière dans l'enseignement sont intéressantes et qui sont venus en enseignement parce qu'ils avaient le goût de travailler avec des jeunes sont plus susceptibles d'avoir l'intention de poursuivre leurs études. À la lumière de cela, il semble possible d'influencer l'intention de demeurer aux études en valorisant la profession, en cultivant le sens du travail et l'engagement vis-à-vis de la profession enseignante, tout en s'assurant d'offrir des conditions d'insertion stimulantes et optimales. L'OCDE (2023) avait d'ailleurs pointé dans son rapport que les salaires peu élevés réduisaient l'attractivité de la profession enseignante. Les études antérieures ont été nombreuses à démontrer à quel point les conditions de travail, lorsque perçues

comme difficiles, incitent les personnes à quitter l'enseignement une fois en emploi (Karsenti *et al.*, 2013; Mukamurera *et al.*, 2019). Au Québec, des investissements significatifs ont été déployés pour attirer et retenir les étudiants dans les programmes de formation à l'enseignement et, plus globalement, pour valoriser le personnel scolaire, notamment au moyen de bourses d'études Perspective Québec, de bourses de persévérance (Gouvernement du Québec, 2021; 2022) et de la mise en place d'un projet-pilote d'aides à la classe (Gouvernement du Québec, 2022). Certes, un discours plus positif à l'égard des conditions d'emploi et de travail et des mesures concrètes aurait la capacité d'encourager les futurs enseignants à poursuivre leurs études (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2023) et leur carrière en enseignement (Mukamurera *et al.*, 2023). Toutefois, des recherches sont nécessaires afin de déterminer si ces mesures auront un impact positif significatif et durable.

En troisième lieu, les déterminants en lien avec l'expérience et l'intégration académiques et sociales durant les études, mesurées ici par les difficultés vécues et les ressources disponibles, influencent en grande partie l'intention d'abandonner les études en enseignement. En première analyse, huit des 19 difficultés soumises aux étudiants se sont avérées des prédicteurs significatifs de l'intention d'abandonner et ces huit difficultés le demeurent toujours lorsque l'ensemble des déterminants sont considérés. Ces résultats vont dans le même sens que ceux rapportés par Hobson *et al.* (2009). Parmi ces difficultés, les programmes doivent considérer avec soin celles liées au parcours scolaire : les difficultés avec les professeurs, les difficultés pendant les stages, les difficultés à trouver les ressources et les difficultés à rencontrer les exigences des programmes. Kim et Corcoran (2018) constatent aussi que la qualité des relations que les étudiants de programmes en enseignement entretiennent avec les autres personnes sur le campus, dont les professeurs et les autres étudiants, de même que le degré avec lequel ils ressentent que l'environnement les soutient contribuent à leur persévérance. Or, il semble que si les interactions avec les membres de la faculté s'améliorent légèrement avec le temps, celles avec les autres étudiants deviennent moins fréquentes (Özbağcı *et al.*, 2023). En ce sens, il semble opportun de veiller à maintenir des interventions pour faciliter l'intégration académique et sociale (telles que du mentorat par les pairs, des programmes d'orientation ou de probation, des mises à niveau, etc.) tout au long du parcours, alors qu'un certain nombre d'universités offre plutôt des interventions pour soutenir

la persévérance lors de la première année (Eather *et al.*, 2022). À ce sujet, les 55 mesures ou dispositifs relevés par ces auteurs dans leur recension systématique des écrits semblent prometteurs quoique des études rigoureuses doivent encore être menées pour évaluer leurs effets réels sur les étudiants inscrits dans les programmes en enseignement. Par ailleurs, bien que les autres difficultés soient de nature plus distale au fonctionnement universitaire (par exemple, les difficultés à s'occuper des enfants, la santé mentale), elles démontrent l'importance de mettre en place un réseau de soutien large auprès des étudiants, ou à tout le moins, de mettre en évidence les ressources disponibles et de faciliter les moyens pour y accéder.

Les ressources à la disposition des étudiants font aussi partie des déterminants pouvant influencer l'intention d'abandonner, quoique leur influence se soit avérée modeste. S'il est vrai que certaines ressources peuvent influencer cette décision (comme le fait de pouvoir obtenir de l'information sur la carrière), aucune de celles-ci ne s'avère suffisamment influente lorsque l'ensemble des déterminants sont considérés. C'est donc dire que la présence de ces ressources facilite le cheminement des étudiants dans leur programme sans, toutefois, que leur absence puisse générer l'intention de le quitter. En cohérence avec le fait que la difficulté à trouver des ressources soit un déterminant significatif, c'est potentiellement lorsque les défis deviennent de réelles difficultés que l'absence de ressources sur le campus devient un obstacle à la persévérance et suscite l'intention d'abandonner les études en enseignement.

Dans le quatrième et dernier groupe de déterminants qui a été examiné, soit les anticipations liées à l'insertion professionnelle, quatre items se sont d'abord révélés significatifs en lien avec l'intention d'abandonner les études en enseignement. Sans contredit, un étudiant qui démontre de l'enthousiasme à l'idée de commencer sa carrière est plus susceptible de ne pas avoir l'intention d'abandonner son programme. C'est d'ailleurs le déterminant le plus influent de l'intention d'abandonner les études. Dans le même sens, un étudiant qui prévoit d'entreprendre d'autres études en lien avec l'éducation est certes celui qui mènera ses études actuelles à terme. Dans ce groupe de déterminants, il serait intéressant de comprendre ce qui caractérise les personnes qui déclarent anticiper de bonnes relations et collaborations avec les parents, mais qui ont eu l'intention d'abandonner. Il se pourrait que les personnes qui anticipent de bonnes relations soient

elles-mêmes parents d'enfants d'âge scolaire (et ainsi, ils prévoient d'être en mesure de savoir établir des relations en tant qu'enseignants), mais que la charge liée à des enfants d'âge scolaire les ait amenés à penser abandonner.

Quoi qu'il en soit, ces déterminants, pris individuellement, sont plus difficiles à transférer dans des interventions pour les milieux universitaires, sans actions concrètes sur les conditions de travail et le soutien en milieux scolaires. Or, les études démontrent que l'insertion professionnelle est une phase déterminante dans la poursuite de la carrière (Desmeules et Hamel, 2017; Duchesne et Kane, 2010; Martineau *et al.*, 2008). En cohérence avec l'idée du choc de la réalité vécue par un certain nombre de personnes à leur arrivée en fonction (Tigchelaar *et al.*, 2010; Voss et Kunter, 2020), il y a lieu de croire que les étudiants ne sont pas pleinement en mesure de cerner les défis de l'insertion professionnelle. Il est plausible que les stages qui ponctuent leur parcours de formation aident à diminuer le stress qui pourrait être dû à l'anticipation de l'insertion professionnelle, ou au contraire incitent les étudiants à abandonner leurs études en enseignement, selon l'ampleur des défis rencontrés (Roberts, 2012). Les programmes ont donc tout à gagner à préserver, voire à bonifier les stages, à diversifier les milieux dans lesquels les étudiants sont placés de même qu'à intégrer toute activité de formation pratique qui les place en situation réelle et authentique. Des activités pédagogiques impliquant de la réalité virtuelle (par exemple, voir la classe selon la position des élèves) ou des partenariats avec la communauté (par exemple, un service d'aide aux devoirs) pourraient être davantage mises à contribution dans les programmes de formation à l'enseignement.

6.6 Conclusion

Former un nombre suffisant d'enseignants qui à leur tour assureront la formation des citoyens de demain est une mission importante des universités. En plus de trouver des programmes de qualité, les étudiants doivent bénéficier, dans leur environnement, d'un ensemble de circonstances favorables pour poursuivre leurs études jusqu'à la diplomation. S'il est juste de penser que chaque trajectoire menant à l'enseignement est différente, notre étude révèle que certains déterminants font en sorte que les étudiants vont être plus susceptibles de penser abandonner leur programme d'études en enseignement ou

non. Entre autres, il apparaît nécessaire de demeurer à l'écoute des difficultés vécues par les étudiants, notamment les difficultés à répondre aux exigences des programmes, les difficultés rencontrées durant les stages et les interactions avec les professeurs. Il est possible que ceux qui vivent des difficultés à répondre à ces exigences et lors des stages soient ceux qui doivent relever des défis ou maîtrisent peu les compétences professionnelles liées à l'enseignement, mais il conviendrait de s'assurer que ces difficultés ne soient pas plutôt tributaires de facteurs organisationnels ou circonstanciels pour lesquels des pistes de solutions seraient envisageables. Par ailleurs, la valorisation de la profession enseignante et l'amélioration des conditions de travail pourraient aussi contrer les anticipations négatives de l'insertion professionnelle et par le fait même l'abandon des études en enseignement. Compte tenu de la transformation des profils et des trajectoires des nouveaux étudiants dans les programmes de formation à l'enseignement, les institutions de formation et les milieux professionnels doivent s'adapter et travailler de concert pour innover et dépasser les modèles traditionnels de formation des futurs enseignants et de gestion des débuts de carrière.

Références

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Aljohani, O. (2016). A Comprehensive Review of the Major Studies and Theoretical Models of Student Retention in Higher Education. *Higher Education Studies*, 6(2), 1-18. <http://doi.org/10.5539/hes.v6n2p1>
- Bargmann, C., Thiele, L. et Kauffeld, S. (2022). Motivation matters. Predicting students' career decidedness and intention to drop out after the first year in higher education. *Higher Education*, 83, 845-861. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00707-6>
- Bar-Tal, S., Chamo, N., Ram, D., Snapir, Z. et Gilat, I. (2020). First steps in a second career. Characteristics of the transition to the teaching profession among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 43(5), 660-675. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1708895>
- Berger, J.-L. et D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant. Revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie*, 175, 113-146. <https://doi.org/10.4000/rfp.3113>
- Bohndick, C. (2020). Predictors of dropout intentions in teacher education programmes compared with other study programmes. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 207-219. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724652>
- Burke, A. (2019). Student retention models in higher education. A literature review. *College and University*, 94(2), 12-21. <https://www.proquest.com/docview/2232610556?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>

- Chambers, G. N., Hobson, A. J. et Tracey, L. (2010). "Teaching could be a fantastic job but...". Three stories of student teacher withdrawal from initial teacher preparation programmes in England. *Teachers and Teaching. Theory and practice*, 16(1), 111-129. <https://doi.org/10.1080/13540600903475652>
- Conseil supérieur de l'éducation (2021). *Avis sur le projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2023). *Profession enseignante au Québec. Voies d'accès actuelles et potentielles. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2021-2023*. Gouvernement du Québec.
- DaDeppo, L. M. (2009). Integration factors related to the academic success and intent to persist of college students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(3), 122-131. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00286.x>
- Desmeules, A. et Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 19-35.
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 63-80. <https://doi.org/10.7202/1000030ar>
- Eather, N., Mavilidi, M. F., Sharp, H. et Parkes, R. (2022). Programmes Targeting Student Retention/Success and Satisfaction/Experience in Higher Education. A Systematic Review. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 44(3), 223-239. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2021.2021600>
- Franz, S. et Paetsch, J. (2023). Academic and social integration and their relation to dropping out of teacher education. A comparison to other study programs. *Frontiers in Education*, 8, 1179264. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1179264>
- Fray, L. et Gore, J. (2018). Why people choose teaching. A scoping review of empirical studies, 2007-2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153-163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009>
- Fütterer, T., van Waveren, L., Hübner, N., Fischer, C. et Sälzer, C. (2023). I can't get no (job) satisfaction? Differences in teachers' job satisfaction from a career pathways perspective. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103942. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103942>
- Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2021). *Opération main-d'œuvre. Mesures ciblées pour des secteurs prioritaires*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2022). *Stratégie visant à valoriser le personnel scolaire. Des milliers de talents pour accompagner les élèves. 2022-2026*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2024). *Règlement sur les autorisations d'enseigner. Loi sur l'instruction publique*. Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/I-13.3,%20r.%202.01%20/> (consulté le 05.02.2026)
- Haim, O. et Amdur, L. (2016). Teacher perspectives on their alternative fast-track induction. *Teaching Education*, 27(4), 343-370. <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1145204>
- Harnois, V. et Sirois, G. (2022). Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec. État des lieux et perspectives de recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097038ar>
- Hobson, A. J., Giannakaki, M.-S. et Chambers, G. N. (2009). Who withdraws from initial teacher preparation programmes and why?. *Educational Research*, 51(3), 321-340. <https://doi.org/10.1080/00131880903156906>
- Homsy, M., Lussier, J. et Savard, S. (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants*. Institut du Québec.

- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant. État des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Kasworm, C. (2003). Setting the Stage. Adults in Higher Education. *New Directions for Student Services*, 102, 3-10. <https://doi.org/10.1002/ss.83>
- Keane, E., Heinz, M. et Lynch, A. (2023). Factors impacting on the retention of students from under-represented groups in initial teacher education in Ireland. *Tertiary Education and Management*, 29, 5-23. <https://doi.org/10.1007/s11233-022-09108-5>
- Kim, E. et Corcoran, R. P. (2018). Factors that influence pre-service teachers' persistence. *Teaching and Teacher Education*, 70, 204-214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.015>
- Lakhal, S., Khechine, H. et Mukamurera, J. (2021). Explaining persistence in online courses in higher education. A difference-in-differences analysis. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, 1-32. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00251-4>
- Lakhal, S., Mukamurera, J., Sirois, G., Tardif, M. et Borges, C. (2023). Les facteurs d'abandon des étudiant.e.s inscrit.e.s dans les programmes de formation à l'enseignement. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 59-62. <https://doi.org/10.7202/1101216ar>
- Larsen, M. S., Kornbeck, K. P., Kristensen, R. M., Larsen, M. R. et Sommersel, H. B. (2013). Dropout Phenomena at Universities. What Is Dropout? Why Does Dropout Occur? What Can Be Done by the Universities to Prevent or Reduce It? A Systematic Review. *Danish Clearinghouse for Educational Research*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Dropout-Phenomena-at-Universities%3A-What-is-Dropout-Larsen-Kornbeck/92e3457733883d60d8b51caaobe68d13cfib4b31> (consulté le 05.02.2026).
- Lin, P. Y., Childs, R. A. et Zhang, J. (2016). It takes a toll on pre-service teachers and programs. Case studies of teacher candidates who withdrew from a teacher education program. *Cogent Education*, 3(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1160524>
- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L. et Mukamurera, J. (dir.) (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Mukamurera, J., Sirois, G. et Wentzel, B., en collaboration avec Bilodeau, B., Bellemare, M. et Bouchard, S. (2023). Point de vue sur la pénurie d'enseignants. Une entrevue avec des représentant.e.s de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ). *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 19-22.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] (2023). *Regards sur l'éducation 2023. Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/ffc3e63b-fr>
- Özbağcı, D., Breetzke, J. et Bohndick, C. (2023). How do social and academic integration develop over time? Longitudinal analyses of differences based on students' sociodemographic background. *European Journal of Higher Education*, 15(1), 107-127. <https://doi.org/10.1080/21568235.2023.2279133>
- Powazny, S. et Kauffeld, S. (2021). The impact of influential others on student teachers' dropout intention. A network analytical study. *European Journal of Teacher Education*, 44(4), 520-537. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1793949>
- Roberts, D. (2012). Modelling withdrawal and persistence for initial teacher training. Revising Tinto's Longitudinal Model of Departure. *British Educational Research Journal*, 38(6), 953-975. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.603035>

- Roland, N., Frenay, M. et Boudrenghien, G. (2018). Understanding academic persistence through the theory of planned behavior. Normative factors under investigation. *Journal of College Student Retention. Research, Theory & Practice*, 20(2), 215-235. <https://doi.org/10.1177/1521025116656632>
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, E. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805. <https://doi.org/10.7202/016286ar>
- Sauvé, L. et Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université. L'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Télé-université. http://www.savie.ca/SAVIE/Publications/058-SAuve_Viau_Rapport-recension-vf.pdf (consulté le 05.02.2026).
- Savage, C., Ayaita, A., Hübner, N. et Biewen, M. (2021). Who chooses teacher education and why? Evidence from Germany. *Educational Researcher*, 50(7), 483-487. <https://doi.org/10.3102/0013189X211000758>
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B. et Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, 172, 43-61.
- Sirois, G., Niyubahwe, A. et Bergeron, R. (2022). Attirer et retenir les futurs enseignants et enseignantes dans les programmes de formation initiale. Le cas d'une région éloignée du Québec. *Éducation et francophonie*, 50(2), 1-17. <https://doi.org/10.7202/1097031ar>
- Tardif, M. et Deschenaux, F. (2014). L'abandon des études universitaires en formation à l'enseignement professionnel. Un phénomène difficile à cerner. *Phronesis*, 3(3), 78-89. <https://doi.org/10.7202/1026396ar>
- Tigchelaar, A., Brouwer, N. et Vermunt, J. D. (2010). Tailor-made. Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5(2), 164-183. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.11.002>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education. A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition* (2^e éd.). The University of Chicago Press.
- Voss, T. et Kunter, M. (2020). "Reality shock" of beginning teachers? Changes in teacher candidates' emotional exhaustion and constructivist-oriented beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292-306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Wang, G., Strong, M., Zhang, S. et Liu, K. (2021). Preservice teacher professional commitment. A conceptual model and literature review. *Teaching and Teacher Education*, 104, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103373>
- You, J. W. (2018). Testing the three-way interaction effect of academic stress, academic self-efficacy, and task value on persistence in learning among Korean college students. *Higher Education*, 76, 921-935. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0255-0>

Annexes

TABLEAU 6.1 Caractéristiques des étudiants inscrits dans des programmes de formation à l’enseignement au Québec et différence entre les groupes des étudiants qui ont pensé abandonner leur programme et ceux qui n’y ont pas pensé.

	n	%	Étudiants qui n’ont pas pensé abandonner	Étudiants qui ont pensé abandonner	p (test U de Mann- Whitney)
Genre					
Masculin	518	17,9	233	285	,141
Féminin	2337	80,6	1185	1152	
Autre	43	1,5	13	30	
Total	2904	100,0	1431	1467	
Groupes d’âge					
	n	%			
20 ans et moins	317	10,9	199	118	,612
De 21 à 25 ans	1158	40,0	525	633	
De 26 à 30 ans	377	13,0	169	208	
De 31 à 35 ans	257	8,9	131	126	
De 36 à 40 ans	274	9,5	141	133	
De 41 à 45 ans	253	8,7	135	118	
De 46 à 50 ans	142	4,9	66	76	
Plus de 50 ans	120	4,1	66	54	
Total	2898	100,0	1432	1466	
Régime d’études					
	n	%			
Temps plein	2093	72,2	1032	1061	,900
Temps partiel	807	27,8	400	407	
Total	2900	100,0	1432	1468	
Diplôme le plus élevé obtenu avant d’entreprendre les études en enseignement					
	n	%			
Secondaire	183	6,5	89	94	,894
Collégial ou l’équivalent	1764	62,5	898	866	
Universitaire 1 ^{er} cycle	623	22,1	329	294	
Universitaire 2 ^e cycle	217	7,7	101	116	
Universitaire 3 ^e cycle	34	1,2	13	21	
Total	2821	100,0	1430	1391	

	n	%	Étudiants qui n'ont pas pensé abandonner	Étudiants qui ont pensé abandonner	p (test U de Mann- Whitney)
Seconde carrière¹					
Non	1674	62,5	854	832	,006**
Oui	1003	37,4	563	441	
Total	2677	100,0	1417	1273	
Champs de formation en enseignement					
Éducation préscolaire et enseignement primaire	1090	38,1	566	524	
Adaptation scolaire	359	12,6	153	206	,110
Enseignement de l'éthique et de la culture religieuse au secondaire	43	1,5	15	28	
Enseignement de l'univers social au secondaire	189	6,6	94	95	
Enseignement des mathématiques au secondaire	87	3,0	44	43	
Enseignement des sciences et des technologies au secondaire	71	2,5	40	31	
Enseignement du français au secondaire	159	5,6	75	84	
Enseignement de l'éducation physique au secondaire	51	1,8	29	22	
Enseignement des langues secondes : anglais, français ou espagnol	257	9,0	118	139	
Enseignement des arts et de la musique	50	1,7	25	25	
Formation professionnelle et technique	215	7,5	120	95	
Formation générale des adultes	27	,9	11	16	
Enseignement au secondaire	262	9,2	113	149	
Total	2860	100,0	1403	1457	

¹ Les répondants ont été classés dans un des deux groupes selon leur réponse à l'énoncé « J'avais déjà un autre travail et j'ai décidé de me reconvertir en enseignement ».

Note : *: $p < 0.05$; **: $p < 0.01$.

TABLEAU 6.2 Régressions logistiques sur les motifs de choix de l'enseignement.

	β	E.S.	Wald	ddl	Exp(β)
Motifs					
Je voulais devenir enseignant dès mon primaire ou secondaire	,02	,02	,58	1	1,02
J'ai eu des enseignants qui m'ont donné le goût d'enseigner	-,07*	,03	5,69	1	,94
Des enseignants dans ma famille ou mon entourage m'ont influencé	-,01	,02	,39	1	,99
J'ai le goût de travailler avec des jeunes	-,09*	,04	4,63	1	,92
Je souhaite transmettre mes connaissances	-,12*	,05	5,49	1	,89
Je veux transmettre des valeurs	,08	,05	2,87	1	1,09
Je veux aider les enfants à devenir de bons citoyens	,00	,05	,00	1	1,00
Je crois que les conditions d'accès à un emploi d'enseignant sont favorables actuellement	-,08**	,03	7,39	1	,93
J'avais déjà un autre travail et j'ai décidé de me reconvertir en enseignement	-,01	,02	,20	1	,99
Je pense que les perspectives de carrière (salaires, sécurité d'emploi, etc.) dans l'enseignement sont intéressantes	-,16**	,04	21,75	1	,85
Je considère que l'enseignement est compatible avec d'autres occupations (loisirs, vie de famille, enfants, horaires de travail, etc.)	-,11**	,03	11,27	1	,89
L'enseignement n'était pas mon premier choix, je l'ai choisi faute de mieux	,29**	,04	42,79	1	1,33
Je ne savais pas exactement dans quel domaine d'études me diriger, alors j'ai choisi l'enseignement	,15**	,04	14,02	1	1,16
χ ² (1,13)	285,58**				
R ² de Nagelkerke	14 %				
Pourcentage de prédictions exactes	63,8 %				

Notes : *: p<0.05; **: p<0.01.

Coefficient logarithmique de régression (β), son erreur standard (E.S.), la statistique de Wald, le nombre de degrés de liberté qui y est associé (ddl) et l'exponentielle des coefficients logarithmiques de régression Exp(β)

TABLEAU 6.3 Régressions logistiques sur les difficultés vécues durant les études.

	β	E.S.	Wald	ddl	Exp(β)
Énoncés des difficultés					
Difficultés à concilier ma vie personnelle et mes études	,07	,043	2,337	1	1,07
Difficultés à répondre aux exigences de mon programme d'études	,13**	,039	10,894	1	1,14
Difficultés à concilier ma vie de couple et mes études	-,02	,035	,243	1	,98
Difficultés à me motiver pour mes études	,39**	,036	113,654	1	1,47
Difficultés à concilier mon emploi et mes études	,03	,033	,696	1	1,03
Difficultés financières	,05	,029	2,433	1	1,05
Difficultés pour me faire des amis à l'université	-,15**	,037	15,806	1	,86
Difficultés d'apprentissage	-,07	,043	2,283	1	,94
Difficultés à m'occuper de mon/mes enfants	,15**	,044	12,536	1	1,17
Difficultés d'accès à une garderie	-,01	,062	,016	1	,99
Difficultés pour le transport liées à l'éloignement de mon domicile	-,07*	,030	5,625	1	,93
Difficultés à planifier et à gérer mes tâches	-,10**	,040	6,793	1	,90
Difficultés avec ma famille	-,04	,044	,921	1	,96
Difficultés reliées à ma santé psychologique	,19**	,035	29,658	1	1,21
Difficultés reliées à ma santé physique	-,06	,041	2,268	1	,94
Difficultés avec les professeurs	,20**	,045	19,158	1	1,22
Difficultés à trouver à l'université des ressources pour m'aider	,14**	,043	10,012	1	1,15
Difficultés avec les autres étudiants de mon programme	-,00	,053	,001	1	,99
Difficultés pendant les stages	,29**	,035	69,837	1	1,34
$\chi^2(1,19)$	594,92**				
R ² de Nagelkerke	29,4 %				
Pourcentage de prédictions exactes	70,3 %				

Notes: *: $p < 0.05$; **: $p < 0.01$.

Coefficient logarithmique de régression (β), son erreur standard (E.S.), la statistique de Wald, le nombre de degrés de liberté qui y est associé (ddl) et l'exponentielle des coefficients logarithmiques de régression Exp(β)

Tableau 6.4 Régressions logistiques sur les ressources mises à la disposition des étudiants.

	β	E.S.	Wald	ddl	Exp(β)
Ressources					
Soutien financier (prêts, bourses, stages rémunérés, etc.)	,02	,02	1,34	1	1,02
Logements accessibles pour étudiants près de l'université	-,02	,04	,31	1	,98
Consultation des étudiants pour l'organisation de la formation	-,03	,04	,35	1	,98
Modalités de formation plus souples : hybrides, temps partiel, en soirée, fin de semaine, etc.	-,03	,02	1,92	1	,97
Soutien à l'apprentissage	-,04	,04	1,11	1	,96
Modalités de conciliation études/famille offertes par l'université	,04	,04	,67	1	1,04
Soutien pour le test de français	,01	,03	,09	1	1,01
Système de transport public pour se rendre à l'université	,01	,02	,17	1	1,01
Plus d'activités entre les étudiants et pour les étudiants	-,01	,03	,07	1	,99
Soutien psychologique ou psychosocial	,16**	,04	17,90	1	1,17
Informations détaillées sur les réalités de l'enseignement : conditions d'embauche et d'insertion, de travail, salaire, etc.	-,09*	,04	5,86	1	,92
Formation sur les syndicats et les conventions collectives : vos droits, responsabilités, obligations, etc.	,04	,04	1,03	1	1,04
χ ² (1,12)	29,67**				
R ² de Nagelkerke	1,6 %				
Pourcentage de prédictions exactes	54,7 %				

Notes : *: p<0.05; **: p<0.01.

Coefficient logarithmique de régression (β), son erreur standard (E.S.), la statistique de Wald, le nombre de degrés de liberté qui y est associé (ddl) et l'exponentielle des coefficients logarithmiques de régression Exp(β)

Tableau 6.5 Régressions logistiques sur l'anticipation de l'insertion professionnelle.

	β	E.S.	Wald	ddl	Exp(β)
Énoncés sur l'anticipation professionnelle					
Je suis enthousiaste à l'idée de commencer ma carrière d'enseignant	-,53**	,04	154,95	1	,59
Je crains les difficultés et la charge de travail en début de carrière	,05	,04	1,46	1	1,05
J'envisage de développer des stratégies pour me préserver dans le travail	-,05	,04	1,46	1	,95
Je pense que je vais accéder rapidement à un emploi permanent dans l'enseignement	,02	,03	,24	1	1,02
Je crains de trouver un emploi qui ne correspond pas à mes aspirations (type d'école, distance du domicile, etc.)	,05	,03	2,01	1	1,05
J'ai des contacts dans le milieu scolaire qui vont m'aider à trouver un emploi	,05	,03	3,32	1	1,05
J'anticipe une intégration facile au sein de l'école qui m'embauchera	,00	,04	,01	1	1,00
Je crains de ne pas être soutenu (direction, collègues plus anciens, etc.) durant mon insertion professionnelle	,01	,03	,05	1	1,01
J'anticipe de belles relations et collaborations avec les collègues	-,07	,05	2,12	1	,93
J'anticipe d'obtenir une tâche correspondant à ma formation et à ma spécialité	-,13**	,04	14,01	1	,88
Je crains qu'on me confie une classe d'élèves que d'autres enseignants ne veulent pas	,05	,03	2,22	1	1,05
J'anticipe de bonnes relations et collaborations avec les parents	,10*	,04	6,24	1	1,10
Je prévois de consolider et de mettre à jour régulièrement mes connaissances et compétences professionnelles	-,01	,05	,04	1	,99
Je crains de ne pas être capable de relever certains défis en lien avec les besoins des élèves (difficultés, hétérogénéité, etc.)	,03	,03	,96	1	1,03
Dans les prochaines années, je prévois d'entreprendre d'autres études en éducation, tout en travaillant comme enseignant	-,07**	,03	8,55	1	,93
$\chi^2(1, 15)$	370,21**				
R ² de Nagelkerke	18,9 %				
Pourcentage de prédictions exactes	66,3 %				

Notes: *: $p < 0.05$; **: $p < 0.01$.

Coefficient logarithmique de régression (β), son erreur standard (E.S.), la statistique de Wald, le nombre de degrés de liberté qui y est associé (ddl) et l'exponentielle des coefficients logarithmiques de régression Exp(β)

Tableau 6.6 Régression logistique multiple sur les items significatifs des tableaux 6.1 et 6.2.

	β	E.S.	Wald	ddl	Exp(β)
Caractéristique des étudiants					
Seconde carrière	,03	,12	,06	1	1,03
Motifs de choix de l'enseignement					
J'ai eu des enseignants qui m'ont donné le goût d'enseigner	-,04	,03	1,88	1	,96
J'ai le goût de travailler avec des jeunes	-,12**	,05	7,20	1	,89
Je souhaite transmettre mes connaissances	-,04	,05	,58	1	,96
Je crois que les conditions d'accès à un emploi d'enseignant sont favorables actuellement	-,04	,04	1,35	1	,96
Je pense que les perspectives de carrière (salaires, sécurité d'emploi, etc.) dans l'enseignement sont intéressantes	-,10*	,04	5,04	1	,91
Je considère que l'enseignement est compatible avec d'autres occupations (loisirs, vie de famille, enfants, horaires de travail, etc.)	-,01	,04	,04	1	,99
L'enseignement n'était pas mon premier choix, je l'ai choisi faute de mieux	,19**	,06	12,48	1	1,21
Je ne savais pas exactement dans quel domaine d'études me diriger, alors j'ai choisi l'enseignement	,06	,05	1,27	1	1,06
Difficultés vécues durant les études					
Difficultés à répondre aux exigences de mon programme d'études	,14**	,04	13,08	1	1,15
Difficultés à me motiver pour mes études	,32**	,04	63,50	1	1,37
Difficultés pour me faire des amis à l'université	-,20**	,04	27,01	1	,82
Difficultés à m'occuper de mon/mes enfants	,22**	,04	29,28	1	1,25
Difficultés pour le transport liées à l'éloignement de mon domicile	-,08*	,03	5,71	1	,93
Difficultés à planifier et à gérer mes tâches	-,12**	,04	7,65	1	,89
Difficultés reliées à ma santé psychologique	,18**	,04	24,56	1	1,20
Difficultés avec les professeurs	,19**	,05	15,92	1	1,21
Difficultés à trouver à l'université des ressources pour m'aider	,17**	,05	12,84	1	1,18

	β	E.S.	Wald	ddl	Exp(β)
Difficultés pendant les stages	,22**	,04	32,58	1	1,25
Ressources mises à la disposition des étudiants					
Soutien psychologique ou psychosocial	,08	,05	2,87	1	1,08
Informations détaillées sur les réalités de l'enseignement : conditions d'embauche et d'insertion, de travail, salaire, etc.	-,02	,04	,37	1	,98
Anticipation de l'insertion professionnelle					
Je suis enthousiaste à l'idée de commencer ma carrière d'enseignant	-,42**	,05	74,96	1	,66
J'anticipe d'obtenir une tâche correspondant à ma formation et à ma spécialité	-,09*	,04	5,52	1	,91
J'anticipe de bonnes relations et collaborations avec les parents	,18**	,04	17,63	1	1,19
Dans les prochaines années, je prévois d'entreprendre d'autres études en éducation, tout en travaillant comme enseignant	-,06*	,03	4,57	1	,94
$\chi^2(1, 30)$	774,85**				
R ² de Nagelkerke	39,1 %				
Pourcentage de prédictions exactes	74 %				

Notes : *: $p < 0.05$; **: $p < 0.01$.

Coefficient logarithmique de régression (β), son erreur standard (E.S.), la statistique de Wald, le nombre de degrés de liberté qui y est associé (ddl) et l'exponentielle des coefficients logarithmiques de régression Exp(β)

Troisième partie

La reconversion professionnelle dans l'enseignement

Gaëtan Botty et Sandrine Biémar

Le certificat d'aptitudes pédagogiques en Fédération Wallonie-Bruxelles

*Professionnaliser des enseignants
de seconde carrière en Belgique
francophone par l'exploitation de leurs
trajectoires multiples*

7

Introduction

En Belgique, depuis 2019, suite au décret relatif à la réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE), les institutions de formation à l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) traversent une période de mutations profondes. Complémentairement au Pacte pour un Enseignement d'excellence dans l'enseignement obligatoire, la réforme vise à améliorer la qualité de l'enseignement en renforçant les compétences professionnelles des futurs enseignants. L'allongement du cursus, l'universitarisation progressive des formations (Bourdoncle, 2007) et la modification des référentiels de compétences traduisent une volonté d'adapter la profession aux exigences contemporaines. Parallèlement, les établissements de formation sont confrontés à une diversification des publics étudiants et à une évolution des attentes institutionnelles et sociétales. Ces transformations interrogent les dispositifs pédagogiques et l'accompagnement des futurs enseignants. Dès lors, il devient essentiel d'analyser les dynamiques à l'œuvre et d'interroger la capacité des institutions à répondre aux défis du changement. Toutefois, la formation menant au certificat d'aptitudes pédagogiques (CAP) en enseignement pour adultes (EPA), anciennement promotion sociale, échappe à ces transformations. Destinée aux enseignants de seconde carrière (Berger et D'Ascoli, 2011), souvent issus

de trajectoires professionnelles multiples, cette filière d'accès à l'enseignement pose néanmoins la question du processus de professionnalisation dans un cadre où les évolutions récentes ne s'appliquent pas directement. À travers cette recherche, nous mobilisons un postulat que nous avons précédemment investi (Biémar et Botty, 2022), à savoir que le processus de professionnalisation d'une seconde carrière se construit par la rencontre entre l'histoire professionnelle de l'individu et l'exploitation de celle-ci au sein de la formation. Dans ce chapitre, plus précisément, nous proposons d'interroger les zones d'expériences (Boutinet, 2009; Mailliot, 2012; Thievenaz, 2019) et la capitalisation des acquis professionnels antérieurs (Boboc et Metzger, 2012; Osty, 2023) en tant qu'éléments spécifiques de professionnalisation (Wittorski, 2008; Roquet, 2012) au sein de la formation CAP.

7.1 Le certificat d'aptitudes pédagogiques (CAP), une formation d'enseignants de seconde carrière

En FWB, il existe 20 centres d'EPA organisant le CAP. Le dossier pédagogique de cette formation d'enseignants (FWB, 2015) précise que cette « section vise à permettre à l'étudiant d'obtenir le Certificat d'Aptitudes Pédagogiques [...], répondant aux exigences du Décret du 11/04/2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française ». Cette formation d'enseignement supérieur de type court, composée de 120 crédits répartis en 13 unités d'enseignement (UE), est une qualification officielle qui permet au bénéficiaire d'enseigner une discipline correspondant à son métier d'origine. Le CAP a la particularité de se « greffer » sur un diplôme existant et sur une carrière professionnelle. Quatre types de candidats au CAP coexistent :

- le professionnel qui entame une reconversion depuis son métier d'origine pour lequel il est diplômé. Par exemple, un mécanicien automobile aura la possibilité d'enseigner dans ce domaine au sein d'un établissement d'enseignement secondaire;
- le professionnel issu de trajectoires professionnelles émaillées de plusieurs métiers différents. Le CAP lui permet alors d'enseigner ces différents domaines d'expertise;
- le professionnel, disposant de plusieurs années d'expérience utile dans un domaine professionnel particulier, sans pour autant avoir un diplôme initial dans ce domaine. En effet, un

soudeur peut obtenir le CAP et enseigner la soudure sans avoir obtenu de certificat d'études secondaires supérieures (CESS) ou de qualification en soudure ;

- le professionnel qui enseigne déjà sans CAP depuis plusieurs années. Il s'engage alors dans la formation pour régulariser une nouvelle situation professionnelle et prétendre à un statut reconnu.

Dans le contexte de pénurie que traverse actuellement l'enseignement en FWB, cette formation à horaire décalé et adapté permet donc à un public d'adultes expérimentés d'accéder rapidement à l'enseignement en qualité d'enseignants de seconde carrière.

7.2 Professionnaliser des enseignants de seconde carrière au CAP : prendre en compte les trajectoires professionnelles multiples

À l'issue d'une précédente recherche, nous soulignons (Biémar et Botty, 2022) qu'interroger le processus de professionnalisation, c'est se demander comment et pourquoi nous formons des professionnels au regard d'un contexte et de ses enjeux. Roquet (2012) assimile ce processus à celui d'apprentissage et de développement qui permettra à l'individu de se transformer en professionnel. Par professionnalisation, nous rencontrons donc la seconde intention sociale attribuée à ce concept par Wittorski (2008 ; 2015), à savoir la fabrication d'un professionnel à travers la formation. En effet, il convient d'explorer, grâce au point de vue des acteurs, la façon dont le parcours de formation tente de professionnaliser les enseignants de seconde carrière tout en prenant en compte leurs professionnalités antérieures au sein de fonctions préalablement assumées hors enseignement. Roquet (2012) précise que les processus de professionnalisation relient l'individu à son apprentissage professionnel grâce à une combinaison de savoirs nourris par sa trajectoire professionnelle. Cette dernière, ainsi que les constructions identitaires associées font partie intégrante de la dynamique de professionnalisation. En effet, les trajectoires professionnelles des candidats au CAP prennent place en amont ou en parallèle de la formation. Ces professionnels vivent ou transitent vers le métier d'enseignant chargés d'une histoire professionnelle antérieure qui contribue à leur développement professionnel. Ils se positionnent alors différemment

face au processus de professionnalisation qu'ils sont en train de vivre en comparaison avec les enseignants issus d'une seule et unique formation initiale. La compréhension de ces processus de transition et de transformation est un enjeu essentiel dans l'appréhension du processus de professionnalisation mis en place en formation initiale des enseignants issus du CAP. Face à la démultiplication des trajectoires professionnelles au sein de la société et au sein de l'enseignement en FWB en particulier, il nous semble pertinent d'interroger les facteurs de changement de fonction pouvant aboutir à une meilleure professionnalisation. Nous rejoignons Kaddouri (2019), qui pointe une désuétude incontestable des standards socio-économiques d'autrefois (stabilité, carriérisme...). Boutinet (1995) soulignait déjà que l'uniformité des parcours disparaissait progressivement au profit de bifurcations et de transitions biographiques de plus en plus nombreuses.

7.2.1 Exploiter les capitaux professionnels antérieurs et les zones d'expériences

Dans le cas des enseignants de seconde carrière démarrant un CAP, l'environnement professionnel passe d'un secteur donné au domaine public du système de l'enseignement en FWB. À ce titre, on observe une rupture du cadre général d'action du professionnel. Boutinet (2009) précise d'ailleurs que les transitions professionnelles sont des zones intermédiaires d'expériences.

À ce sujet, Mailliot (2012) considère l'expérience comme un élément central du processus de transformation s'inscrivant au sein d'une dimension relationnelle avec le professionnel qui l'expérimente. Premièrement, l'expérience est présentée comme étant indissociable du professionnel qui la vit. Elle est perçue comme une rencontre avec l'inconnu, impliquant ainsi une transformation inévitable de la perception préexistante de la réalité. Deuxièmement, l'expérience est appréhendée dans sa temporalité. Elle est d'abord vécue dans le moment présent, suscite des réactions immédiates de la part du professionnel et nécessite des ajustements dans son comportement. Une fois vécue, l'expérience devient une acquisition, s'inscrivant dans sa mémoire et influençant ses actions futures. Cela permet d'enrichir le répertoire d'habiletés et de connaissances du professionnel. Troisièmement, l'expérience façonne l'histoire personnelle du professionnel, intégrant ses

expériences passées dans une narration cohérente de son parcours de vie, faisant écho à Boutinet (1995) au sujet des bifurcations et de leur impact sur l'histoire professionnelle des individus. Enfin, l'expérience se distingue par son caractère risqué et aventureux. Elle implique souvent une mise en danger : le professionnel doit naviguer entre le désir d'explorer l'inconnu et la crainte de se perdre de vue. Ces aspects précédents relevés par Mailliot (2012) montrent que l'expérience doit être appréhendée comme un processus dynamique, interactif et évolutif, façonnant la manière dont les individus interagissent avec leur environnement et se construisent en tant que professionnels.

De surcroît, divers auteurs (Schön, 1994; Paquay *et al.*, 1996) mettent en évidence que le professionnel développe ses compétences et clarifie son identité par l'action et la réflexion sur l'action. Il capitalise ainsi l'expérience acquise, y compris dans les fonctions antérieures, et la réorganise dans le but d'évoluer et de s'adapter de manière singulière dans un contexte complexe et changeant. En ce sens, nous rejoignons Boboc et Metzger (2012) qui soulignent l'importance de ces capitaux professionnels acquis. Ils définissent ces derniers comme étant des compétences acquises et/ou les réseaux relationnels construits au cours d'une vie professionnelle. En lien avec Boutinet (2009), nous intégrons les zones d'expériences au sein de ces capitaux professionnels antérieurs. En effet, Osty (2023) précise que capitaliser ses expériences professionnelles et les convertir en ressources transférables permet de distinguer le professionnel du novice. Le réinvestissement d'acquis professionnels antérieurs est potentiellement un élément d'accroche au sein du processus de professionnalisation vers l'enseignement pour ce type de public. Dans le contexte du CAP, les étudiants sont déjà empreints d'une certaine capitalisation des expériences issue de leurs professions précédentes, contrairement aux étudiants tout juste sortis de l'adolescence embrassant des études supérieures.

7.2.2 Protéger les zones d'expériences au sein de la formation

Prendre en compte les zones d'expériences antérieures, issues de la trajectoire professionnelle des candidats au CAP, mais également construire la formation autour de nouvelles occasions d'expériences, permettrait aux sujets de trouver du « liant » entre vie passée et vie

future au sein d'un espace «protégé», mis en scène par les formateurs. Dewey (2006) met en évidence sept dimensions attribuées à l'expérience :

- l'expérience vécue correspond à ce que l'individu ressent dans l'action. Il s'agit d'une forme active du vécu que Dewey (*ibid.*) désigne par le terme «expérienciation»;
- en retour de cette forme active, l'individu subit également les effets de son action sur le monde, ce qui constitue une forme passive de l'expérience («subir une expérience»);
- la reconstruction ou réorganisation de l'expérience est le processus par lequel l'individu se développe et se recompose sans cesse tout au long de sa trajectoire;
- les expériences fécondes contribuent à la reconstruction de l'expérience pour l'individu;
- les acquis de l'expérience sont les ressources élaborées par les individus lors des expériences fécondes. Nous y voyons un lien direct avec les capitaux professionnels décrits plus haut;
- le processus de continuité de l'expérience permet à l'individu de faire lien entre ses diverses expériences tout en s'appuyant sur les expériences antérieures et en modifiant les expériences futures;
- la communication de l'expérience permet, par la verbalisation, de partager l'expérience avec autrui. Cattonar et Dupriez (2019) assimilent la collégialité à une source d'apprentissage, facilitée par l'échange entre pairs et l'analyse collective des situations professionnelles.

La formation est donc un lieu d'expériences et de construction professionnelle qui vise à permettre la reconstruction et la recombinaison d'acquis d'expérience par les participants, notamment par la verbalisation et l'échange, afin qu'ils puissent les réinvestir dans de nouveaux contextes professionnels. Thievenaz (2019) met en avant la nécessité de créer ce type d'espace pour permettre au futur professionnel d'expérimenter de nouvelles façons d'envisager le monde, d'y réfléchir et d'y agir sans risquer d'y perdre sa trajectoire professionnelle. Il souligne l'importance de considérer la formation comme un lieu privilégié où l'essai-erreur doit s'opérer en toute quiétude. Les espaces d'expériences

créés, mis en scène et/ou cadrés par la formation initiale sont à privilégier pour permettre un accompagnement progressif et sécurisant du sujet vers sa nouvelle professionnalité.

7.3 Problématique

Dans ce contexte, nous interrogeons le processus de professionnalisation tel qu'il est perçu au sein d'un dispositif de formation qui engage les trajectoires hétérogènes des candidats où les zones d'expériences (Boutinet, 2011) et l'expérimentation constituent des leviers essentiels pour répondre aux exigences d'un environnement éducatif en mutation. Au-delà de cette prise de conscience, nous analysons un dispositif de formation professionnalisant inscrit dans un temps court et dont les étudiants démontrent une hétérogénéité accrue, marquée par leurs vies personnelles et professionnelles antérieures.

Nous souhaitons donc étudier les leviers de professionnalisation mobilisés au CAP pour permettre à ces professionnels de transiter vers leur nouveau métier. Nous nous attachons plus particulièrement à comprendre comment l'exploitation des zones d'expériences (Dewey, 2006; Boutinet, 2009; Mailliot, 2012; Thievenaz, 2019) et des acquis professionnels antérieurs (Boboc et Metzger, 2012; Osty, 2023) travaillés dans le but de soutenir le processus de professionnalisation (Wittorski, 2008; Roquet, 2012) des enseignants issus de trajectoires professionnelles multiples est perçue par les candidats au CAP.

À ces fins, nous identifions les questions de recherche suivantes :

- quels événements marquants de leurs trajectoires professionnelles antérieures sont perçus comme déterminants au sein du processus de professionnalisation par les enseignants de seconde carrière inscrits au CAP ?
- quels sont les capitaux professionnels antérieurs acquis issus de leurs trajectoires professionnelles qui sont perçus par les enseignants de seconde carrière inscrits au CAP comme des leviers de professionnalisation au sein de leur nouvelle fonction ?
- comment les enseignants de seconde carrière inscrits au CAP perçoivent-ils la prise en compte de leurs capitaux professionnels antérieurs et des zones d'expériences dans leur formation à l'enseignement ?

7.4 Méthodologie de recherche

7.4.1 Généralités

Notre approche méthodologique s'inscrit dans une perspective compréhensive (Van der Maren, 1995), prenant appui sur une approche qualitative et interprétative (Savoie-Zajc, 2011). Cette étude utilise le recueil de données biographiques des sujets concernant leurs trajectoires professionnelles et les événements qui les jalonnent. Les données recueillies sont subjectives et dépendantes de la mémoire des sujets.

7.4.2 Groupe-cible

L'échantillon est sélectionné à l'aide d'un questionnaire en ligne qui permet le recueil de données biographiques. Ce questionnaire de départ était ouvert à 63 professionnels inscrits dans un parcours de CAP leur donnant accès à un titre d'enseignant à l'issue duquel ils seront reconnus comme enseignants de seconde carrière. Vingt-huit répondants se sont manifestés. La détermination de l'échantillon a été réalisée sur la nécessité que chacun des répondants engagés dans la formation soit inscrit dans une trajectoire professionnelle composée de minimum deux professions et/ou postes successifs (hors enseignement). Nous qualifions ces trajectoires de « multiples ». Parmi les professions représentées, nous retrouvons la menuiserie, le secrétariat, l'esthétique, la maçonnerie, la mécanique automobile, la coiffure, l'ingénierie industrielle, l'hôtellerie... Notre échantillon final est composé de 17 individus ($N = 17$) âgés de 29 à 58 ans. Onze femmes et six hommes le constituent.

7.4.3 Démarche de recueil de données

Les individus de l'échantillon sont soumis à un second questionnaire écrit plus approfondi portant sur leurs trajectoires professionnelles, sur la perception des capitaux professionnels acquis et sur la perception de la prise en compte de ceux-ci dans la formation CAP. Les questions reprises dans ce questionnaire interrogeaient tour à tour :

- la description de leur parcours professionnel depuis leur départ de l'enseignement obligatoire jusqu'au CAP ;

- la perception des moments de transition entre chaque profession/poste au sein de cette trajectoire professionnelle;
- la perception des compétences acquises dans les professions/postes précédant le CAP et leur utilité perçue dans une future carrière d'enseignant;
- les motifs d'engagement à la formation CAP;
- la perception de la prise en compte de leurs professions/postes antérieurs dans le parcours de formation CAP;
- la perception de la prise en compte de leurs capitaux professionnels antérieurs dans le parcours de formation CAP;
- l'intérêt perçu par l'étudiant du CAP pour les méthodes d'enseignement vécues au CAP par rapport à sa perception du métier d'enseignant;
- l'identification des moments de formation du CAP qui permettent la meilleure perception d'acquisition de compétences professionnelles liées à l'enseignement;
- la correspondance entre ses attentes de la formation CAP et son vécu au sein de la formation.

Le recueil de données est complété d'un entretien biographique (Demazière et Dubar, 1994) investiguant les mêmes champs de réponses. La confrontation des questionnaires au regard des entretiens biographiques nous permet de compléter et d'approcher une objectivation de la trajectoire et des éléments de construction identitaire perçus comme déterminants par chaque individu, notamment les capitaux professionnels antérieurs. Nous utilisons, en outre, l'analyse de traces objectivées sous la forme d'enregistrements audio et écrits (Albarelo, 2007) recueillies lors des entretiens biographiques. Ces entretiens sont soutenus par une consigne de représentation graphique de moments critiques perçus par les sujets dans leur trajectoire professionnelle et réalisée par ces mêmes sujets. Cet outil d'illustration est inspiré de Daele, Moraes, Rossier et Sà (2023), eux-mêmes influencés par Brody et Hadar (2018) et Hryniewicz *et al.* (2014). Cette consigne accompagnant les entretiens biographiques, elle facilite « la structuration du discours en permettant de situer les événements dans le temps et en mettant l'accent sur le ressenti et les émotions vécues » (Daele *et al.*, 2023, p. 96).

7.4.4 Démarche d'analyse des données

Les données recueillies étant de type qualitatif, elles ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Notre approche suit une logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2011). En nous appuyant sur notre cadre théorique (Dewey, 2006; Boutinet, 2009; Boboc et Metzger, 2012; Mailliot, 2012; Roquet, 2012; Osty, 2023; Thievenaz, 2019; Wittorski, 2008), nous avons créé des catégories groupales (tendances) lorsque les données se révélaient plus abondantes. Les réponses des participants ont donc été classées et regroupées pour créer progressivement les catégories émergentes, chaque idée étant considérée comme une unité de sens et comptabilisée pour établir des occurrences. Ensuite, des analyses individuelles ont été menées pour examiner les dynamiques personnelles et affiner notre analyse en fonction des singularités.

7.5 Résultats

Afin de guider notre présentation des résultats, nous allons reprendre chacune de nos questions de recherche et les affiner en fonction des éléments des entretiens individuels permettant d'apporter un éclairage à nos interrogations. À noter que les verbatim relevés sont associés à des noms d'emprunt, mais également à une profession d'origine réelle. Les tableaux 7.1 et 7.2 détaillant les occurrences au regard des modèles théoriques utilisés sont disponibles en annexe.

7.5.1 Perception de zones d'expériences issues des trajectoires professionnelles antérieures des enseignants de seconde carrière inscrits au CAP

Les tendances relevées dans notre étude répondent à notre première question de recherche, à savoir la perception de zones d'expériences dans la trajectoire professionnelle des répondants. Les résultats montrent qu'une majorité de répondants considèrent quatre zones d'expériences déterminantes dans la construction de leur identité professionnelle d'enseignant.

La première tendance (24 occurrences pour 16 individus) regroupe les moments d'insertion professionnelle en enseignement. Le vécu de ces situations de début de profession marque durablement chacun des

répondants et influence selon eux la façon dont ils abordent le métier d'enseignant. Individuellement, certains verbatim illustrent clairement ces résultats. Joseph, soudeur, précise :

J'encourage mes élèves à être polyvalents et à ne pas avoir peur de découvrir de nouveaux métiers. Les expériences que j'ai vécues dans différents domaines m'ont non seulement enrichi professionnellement, mais m'ont aussi aidé à devenir un meilleur enseignant. En fin de compte, ce sont ces moments des débuts, parfois difficiles, qui ont façonné ma carrière et m'ont donné les outils pour inspirer et former la prochaine génération d'artisans.

La deuxième tendance (19 occurrences pour 14 individus) reprend les incidents critiques vécus comme expériences fécondes (Dewey, 2006) contraignantes. Les personnes interrogées parlent de situations difficiles, de moments de carrières professionnelles durant lesquels ils ont été amenés à faire face à des imprévus. On retrouve ici les zones d'incertitudes mises en avant par Mailliot (2012) dans la confrontation de l'individu avec l'expérience vécue. Les répondants considèrent que ces expériences nécessitant le passage d'un obstacle contraignant sont déterminantes dans leur façon d'aborder leur métier d'enseignants. Ainsi, Sonja, esthéticienne, précise :

Ces expériences intenses et variées ont profondément influencé ma décision de devenir enseignante. J'ai compris que je pouvais transmettre non seulement des compétences techniques en esthétique, mais aussi des leçons de vie précieuses sur la gestion du stress, le service client, et la résilience. Mon parcours m'a appris que l'esthétique est bien plus qu'un ensemble de techniques, c'est aussi un art de la communication et de la gestion des relations humaines. Aujourd'hui, en tant qu'enseignante, je m'efforce de préparer mes étudiants aux réalités du métier.

La troisième tendance (35 occurrences pour 13 individus) semble marquer les personnes qui en parlent. Elle met en évidence la nécessité du transfert ou d'innovation qui demande au professionnel de combiner ses compétences en vue de faire face à des situations inédites. Nous qualifions ces expériences fécondes (Dewey, 2006) d'innovantes. Lisa, coiffeuse, déclare :

Aujourd'hui, en tant qu'enseignante, je m'efforce de préparer mes étudiants non seulement à maîtriser les techniques de coiffure, mais aussi à penser de manière innovante et à être adaptables face aux défis qu'ils rencontreront dans leur carrière. Je partage avec eux mes expériences, mes succès et les moments où j'ai dû faire preuve de créativité pour trouver des solutions efficaces. Je leur enseigne l'importance de toujours chercher à améliorer leurs compétences et à ne jamais sous-estimer la valeur des leçons apprises dans des rôles variés.

Enfin, la quatrième tendance (17 occurrences pour 11 individus) révèle que les moments d'accompagnement de novices dans leur profession sont des zones d'expériences qui sont également perçues comme importantes dans la construction identitaire de l'enseignant de seconde carrière. Thievenaz (2019) qualifie ces instants de communication de l'expérience où la verbalisation est essentielle. Burak, mécanicien : « Je me souviens d'un jeune stagiaire particulièrement prometteur, mais très timide. Au début, il avait du mal à s'affirmer et à prendre des initiatives. En lui accordant du temps, en le mettant en confiance et en l'encourageant à poser des questions, j'ai vu son assurance grandir. Il est devenu un excellent mécanicien, et cette expérience m'a montré l'importance de l'accompagnement personnalisé. »

Au niveau individuel, les 17 répondants évoquent le fait que des événements situés à la jonction de leurs vies personnelles et professionnelles (déménagement, perte d'emploi, naissance...) nourrissent également leur choix de nouvelle carrière. Ces événements sont difficilement catégorisables et généralisables. Mais leur importance est largement mise en avant par les participants.

7.5.2 Perception des capitaux professionnels acquis dans les trajectoires professionnelles des enseignants de seconde carrière inscrits au CAP soutenant leur professionnalisation

Les résultats qui concernent notre deuxième question de recherche sont présentés en dressant de grandes tendances traduites en catégories émergentes tentant de formaliser les types de capitaux professionnels acquis dans les trajectoires des répondants. Ce parti pris nous permet de rencontrer au mieux l'essence même des témoignages des répondants. De la sorte, nous identifions cinq grandes catégories

d'acquis professionnels antérieurs capitalisés par les répondants au sein du processus de professionnalisation du métier d'enseignants :

- capitaux techniques (16 répondants les évoquent) : ces acquis antérieurs sont précisés par les étudiants comme étant inhérents à leur métier d'origine. Ce sont les gestes professionnels spécifiques au métier ou aux professions préalablement assurées par les répondants. Les individus expriment tous l'importance et l'indispensabilité de ces capitaux techniques au sein de leur nouveau métier d'enseignant de la discipline concernée. Sonja, esthéticienne, précise : « En tant qu'esthéticienne, j'ai acquis un large éventail de compétences techniques. J'ai développé une expertise dans les soins de la peau, les techniques de massage et les traitements esthétiques, ce qui me permettrait de partager mes connaissances avec les élèves dans le domaine de la beauté et du bien-être. Je trouve ça important qu'une professionnelle puisse parler à des autres professionnelles » ;
- capitaux relationnels (16 répondants les évoquent) : ceux-ci sont plus transversaux que les capitaux techniques. Ils se dégagent des diverses expériences professionnelles des individus et sont directement capitalisables dans le métier d'enseignant. Julie, secrétaire : « En tant qu'hôtesse d'accueil dans un palais des congrès et dans mes autres postes, j'ai perfectionné mes compétences en communication et en service à la clientèle. Ces compétences pourraient être essentielles pour établir une communication efficace avec les élèves, favoriser un environnement d'apprentissage positif et répondre aux besoins individuels des élèves » ;
- capitaux réflexifs (12 répondants les évoquent) : ces acquis antérieurs sont plus difficiles à déceler dans les témoignages des répondants, car leur caractère implicite ne transparaît pas toujours dans la verbalisation des capitaux. Néanmoins, nous estimons qu'ils sont identifiables chez la majorité d'entre eux. Franck, cariste : « Voilà, travailler comme cariste m'a aussi ouvert les yeux sur l'importance de la formation et de l'apprentissage tout au long de la vie » ; Sylvain, ingénieur industriel : « L'autoévaluation joue également un rôle clé dans mon développement professionnel. Je consacre régulièrement du temps à me former sur de nouveaux outils et technologies qui peuvent faciliter mon travail » ;

- capitaux de gestion organisationnelle (16 répondants les évoquent): les répondants nomment ces capitaux explicitement et unanimement. À leur sens, les compétences organisationnelles acquises par le passé leur permettent à la fois de gérer leur nouveau statut d'étudiant au CAP, mais également de faire face à l'organisation du travail enseignant. Salvo, chef de salle en hôtellerie: «De plus, mon sens de l'organisation s'est affiné. Le travail dans un restaurant exige une bonne gestion du temps et des priorités, ce qui m'a permis de développer des compétences en planification et en gestion du temps»;
- capitaux de transfert (15 répondants les évoquent): ces acquis antérieurs sont ceux qui permettent aux répondants de faire face à des situations inédites dans leur nouveau métier d'enseignant et d'y trouver des solutions rapidement pour une gestion plus fluide de la réalité de terrain. Sonja: «Enfin, ma créativité a été stimulée. En tant qu'esthéticienne, j'ai souvent dû faire preuve de créativité pour proposer des solutions personnalisées à mes clients. Cette capacité à penser de manière créative pourrait être utile pour développer des activités d'apprentissage stimulantes et innovantes en classe.»

Outre ces cinq grandes catégories, les individus interrogés identifient des capitaux plutôt personnels (résilience, empathie...) que professionnels. Les situations de vie individuelles seraient donc des sources de capitaux transférables au métier d'enseignant.

7.5.3 Perception de la prise en compte au sein de la formation des capitaux professionnels acquis par les enseignants de seconde carrière inscrits au CAP

Notre troisième question de recherche visait à identifier la perception des répondants concernant la prise en compte en formation des éléments évoqués aux deux points précédents, à savoir les zones d'expériences et les capitaux professionnels acquis au cours des trajectoires professionnelles antérieures.

Au niveau groupal, nous avons pu identifier principalement six catégories au regard des voies de professionnalisation de Wittorski (2008; 2015). Ces catégories permettent de classer les perceptions de prise en compte des capitaux professionnels antérieurs acquis par les

répondants et les lieux d'expériences qu'ils identifient comme instances de mobilisation de ces acquis au sein de leur parcours CAP.

La perception de la prise en compte des acquis antérieurs au sein de la formation CAP suscite des réactions nombreuses. En effet, les répondants relèvent, à l'unanimité, que l'alternance qui permettrait d'investir ces capitaux au sein de la formation dans un lieu d'expérimentation (microenvironnement artificiel) dédié au sein de la formation est absente. Cette forme de professionnalisation alternée (Wittorski, 2008) est effectivement inexistante du parcours de formation en dehors des stages. Ces derniers constituent aux yeux des répondants des zones d'expériences au sein desquelles ils trouvent une plus grande considération par rapport à leurs acquis professionnels antérieurs. Cet intérêt leur apparaît comme émanant surtout du maître de stage qui les accueille dans sa classe. Le profil de ces maîtres de stage est généralement le même que celui des candidats au CAP et la considération de ces acquis semble naturelle. Yanis, électricien, précise : « Mon maître de stage, électricien comme moi, m'a aidé à comprendre que mes qualités d'électricien servaient mes qualités de prof. Son discours et son guidage ont été des éléments révélateurs pour moi dans mon questionnement sur l'enseignant que je voulais être. C'est dommage que cela ne soit pas abordé dans la formation de la même façon. » A contrario, les professeurs du CAP semblent laisser peu de place à ces capitaux, y compris lors de leur visite de stage. Burak : « Le professeur de psychopédagogie est venu me voir en stage. Tout ce qu'il observait, et les remarques qu'il me faisait étaient centrés sur ma gestion de classe. À aucun moment, j'ai eu l'impression qu'il me voyait comme un mécanicien dans un atelier d'apprenti. J'avais l'impression qu'il cherchait un prof de maths dans une salle de classe. » Néanmoins, certains répondants expriment pouvoir mobiliser ces acquis au sein de la recherche entreprise dans le cadre du travail de fin de formation. Ils y perçoivent une zone de croisement d'expériences entre compétences professionnelles d'enseignant et capitaux professionnels acquis antérieurement.

Un autre point qui émerge, à la suite de cette troisième question de recherche, est la perception de la solitude et d'une sorte de « laisser à soi-même » ressentie dans les unités d'enseignement (UE) de la formation CAP utilisant des méthodes (socio)constructivistes et le lien à faire vivre entre capitaux et compétences enseignantes dans les stages. Les répondants soulignent un manque d'accompagnement à ce niveau et ont « le sentiment que la vie professionnelle passée est effacée au

profit d'un nouveau métier sans guide ni soutien, pour faire face à cette rupture brutale» (Yanis, électricien).

À l'unanimité, une nouvelle fois, les répondants soulignent la grande proportion de cours magistraux ou à tendance magistrale. Lisa, coiffeuse : « Les cours sont intéressants, mais il est difficile de faire des liens avec la réalité du métier d'origine, comme la coiffure, et le métier d'enseignant de coiffure. On avale parfois beaucoup de théorie sans lien avec le terrain et la pratique. »

À ce constat ressenti, ils opposent un souhait de nourrir davantage la formation par une méthodologie fondée sur l'alternance comme évoqué plus haut. Jean, maçon : « La théorie, c'est bien. Mais ce qui serait vraiment intéressant, c'est de pouvoir faire le lien sur le terrain. Mon métier de maçon, je l'ai appris en CEFA [centre d'éducation et de formation en alternance] et c'était plus simple de comprendre ce qu'on m'apprenait en cours technique. Ici, je dois avaler une quantité énorme de théories pour finalement aller en stage 40 périodes en fin de deuxième année. C'est difficile de faire le lien. En plus, j'ai l'impression de devoir oublier que je suis maçon. »

Notons que malgré ce constat, ils identifient clairement des instances de retour sur la pratique, d'analyse au sein de séminaires d'accompagnement de stages et au sein de l'UE de didactique des disciplines (microleçons en « laboratoire » analysées à chaud). Cependant, ils ne vivent pas ces zones d'expériences comme des lieux d'alternance, ainsi que l'évoque Burak : « Heureusement, il y a les SAS [séminaires d'accompagnement des stages], mais c'est surtout pour fournir des outils pour analyser nos stages afin de rédiger nos rapports. On ne remet pas ces choses-là dans la pratique ou dans un nouveau stage. Ce serait pourtant intéressant de pouvoir retourner sur le terrain juste après. »

Enfin, soulignons l'identification d'une logique combinée par les répondants au sein des stages qui, pris dans leur processus complet, sont inscrits à la fois dans l'action, pour l'action, sur l'action et bénéficient d'une forme d'accompagnement. Franck, cariste : « Nos stages sont vraiment des expériences qui nous permettent de voir le métier d'enseignant en vrai et de réfléchir à comment le mettre en pratique. Parfois, c'est là qu'on se rend compte de ce qu'on nous apprend dans les cours et l'accompagnement des profs nous permet de réaliser les rapports au mieux. »

7.6 Discussion et perspectives

7.6.1 Considérer le sujet comme un professionnel

Nous l'avons constaté au sein des résultats et, de manière plus approfondie, au sein de nos données, les répondants pensent que la formation CAP est souvent considérée comme une formation initiale par les professeurs qui y donnent cours. Dans ce cadre, les étudiants sont souvent vus comme « vierges » de toutes compétences permettant de devenir enseignant comme le laisse percevoir Magda, traductrice : « Après toutes ces années en tant qu'interprète à l'Union européenne, où chaque mot compte, où chaque détail a son importance, cette formation CAP, c'est comme un retour en arrière. Je ne vois pas vraiment ce que ça m'apporte de plus par rapport à mon expérience professionnelle. C'est comme si mon expérience n'existait pas. »

Derrière cet état de fait, il y a donc la nécessité pour ce type de formation de considérer les personnes qui s'y inscrivent comme des professionnels de différents secteurs qui possèdent déjà des capitaux issus de trajectoires professionnelles. La prise en compte de ces capitaux, en interrogeant le déjà-là, en renforçant le diagnostic en début de formation et en construisant à partir de ces capitaux est essentielle à la reconnaissance de l'individu dans ses professionnalités antérieures. Rappelons que Roquet (2012) précise que les processus de professionnalisation relient l'individu à son apprentissage professionnel grâce à une combinaison de savoirs nourris par sa trajectoire professionnelle. Sans cette prise en compte, non seulement le professionnel se sent dévalorisé tant personnellement que professionnellement, mais, de plus, il devient difficile de faire le « raccord » entre son histoire professionnelle et les nouvelles compétences qu'il doit développer. Le chapitre du présent ouvrage consacré à la reconversion professionnelle dans l'enseignement secondaire par Isabel Voirol-Rubido et Julie Mudry Bourguinet fait écho à ces affirmations. Eric Maleyrot, toujours au sein de cet ouvrage, met également en évidence ce besoin des enseignants de seconde carrière.

Néanmoins, la reconversion en ressources mobilisables et, surtout, la construction d'un nouveau professionnel nécessitent un accompagnement particulier au sein du parcours de formation. Ce processus se confronte inévitablement à des représentations davantage ancrées

chez ces adultes « expérimentés » imprégnés de genres professionnels antérieurs et de compétences vécues au prisme de leurs réalités de métier précédentes. Il apparaît donc important de sécuriser les espaces d'accompagnement.

7.6.2 L'importance du cadre sécurisé

Autant la considération des professionnalités passées et des capitaux antérieurs nous semble primordiale au sein du parcours CAP, autant nous apparaît nécessaire, dans une logique constructiviste, de déconstruire certaines représentations et démarches ancrées chez les individus. En effet, nous constatons dans le témoignage de Franck, maçon, une interpellation à ce propos : « Je me répète, mais c'est comme si mon expérience n'existait pas au CAP. Quand je dois réaliser des microleçons à assurer devant mes camarades-étudiants comme moi, j'ai l'impression d'être au niveau 0. Je perds toute confiance en mon expérience de métier et les analyses du professeur me renvoient cette image. » À ce sujet, l'attention des répondants s'est surtout centrée sur l'aspect sécuritaire des moments de déconstruction/recombinaison et des zones d'expériences. Au début de ce chapitre, nous évoquions Thievenaz (2019) et la nécessité de créer ce type d'espace pour permettre au futur professionnel d'expérimenter de nouvelles façons d'envisager le monde, d'y réfléchir et d'y agir sans risquer d'y perdre sa trajectoire professionnelle. C'est exactement ce que Franck manifeste comme besoin. Accompagner l'expérience et la sécuriser dans une approche progressive de ces zones est une perspective qui paraît porteuse de sens dans ce type de formation (construire l'expérience en « laboratoire », puis l'implanter petit à petit dans le réel). En effet, le choc de la réalité ou de la déconstruction est parfois perçu plus violemment par des professionnels expérimentés que chez des étudiants inscrits en formation initiale suite à leurs études secondaires, les représentations et certitudes étant plus ancrées. Rappelons que les professionnels qui sont dans cette phase de transition vivent des événements d'expériences qui « mettent fortement en jeu une série d'importants facteurs existentiels et professionnels qui viennent percuter les équilibres psychosociaux acquis » (Deltand, 2012, p. 224).

7.6.3 Renforcer l'alternance et accompagner la verbalisation

Au regard du discours des répondants, il est clair que «faire sens» et «faire du lien» sont des enjeux incontournables du processus de professionnalisation au CAP. Osty (2023, p. 111) précise que: «La capitalisation des expériences et leur conversion en ressources mobilisables définissent le professionnel expérimenté par rapport au novice.» Dans le point précédent, nous précisons la nécessité de construire l'expérience par une approche progressive, notamment par la sécurisation de la construction/déconstruction des compétences dans des espaces «laboratoires» sécurisés. D'après nos analyses, ces lieux d'expériences constituent la première étape d'un processus de professionnalisation qui se confronte, étape par étape, à la réalité du terrain. À nos yeux, et au regard des réponses des sujets interrogés, il nous semble important d'établir une méthodologie de construction identitaire de l'enseignant au départ de ses capitaux professionnels antérieurs pour optimiser la perception du sens de la formation. Les étapes de cette méthodologie prendraient place dans une alternance des lieux d'expériences, dont la temporalité et la complexité varient, avec des moments d'interactions entre pairs-étudiants et des phases de «nourriture» conceptuelle en interaction avec le professeur. Cette alternance serait mise au service de la capitalisation des expériences citée plus haut (Osty, 2023). La progressivité s'établirait en diminuant l'aspect sécuritaire des lieux d'expériences tout en augmentant leur durée et leur niveau de complexité. Au sein de ce processus, nous rejoignons Dewey (2006), qui met en avant la nécessité de communiquer l'expérience par une phase de verbalisation avec autrui.

7.6.4 Envisager le CAP comme une formation initiale complémentaire

Pour finir, à nos yeux, la pertinence du CAP comme processus de professionnalisation particulier des enseignants ne peut être pleinement comprise sans considérer l'existence d'un concept de formation initiale mêlant des éléments de formation continue. Contrairement à une formation initiale, une formation continue s'inscrit dans la durée de vie professionnelle et accompagne les enseignants tout au long de leur

carrière. Osty (2023, p. 111) souligne que : « La professionnalisation se déploie selon une temporalité étirée comme un processus continu d'apprentissage de maturation. » Or, le CAP n'est ni une formation initiale, ni une réelle formation continue améliorant les compétences professionnelles des individus dans un secteur qui fait suite à leur formation initiale. Mais il revêt tout de même les aspects essentiels de l'une et de l'autre. C'est pourquoi nous envisageons le concept de formation initiale complémentaire comme un processus de professionnalisation prenant appui sur des professionnalités et des capitaux professionnels antérieurs qui permettent le développement de nouvelles compétences et d'une nouvelle professionnalité. Il est donc crucial de percevoir le CAP non pas comme une formation qui vient remplacer une compétence antérieure, mais comme une formation complémentaire qui enrichit et diversifie les compétences existantes des futurs enseignants nourries des capitaux professionnels antérieurs. Nous y voyons un lien avec Osty (2023) qui évoque l'impact des situations de transfert dans les apprentissages de formation professionnelle, mais également le pouvoir des formations continues permettant l'aller-retour entre l'expérience du vécu professionnel et des éléments de professionnalisation externes à l'individu et momentanés.

Cette complémentarité au sein du CAP doit permettre aux enseignants de s'adapter aux nouveaux défis éducatifs et de répondre de manière efficace aux besoins variés des élèves, eux-mêmes futurs professionnels dans une discipline donnée. Ce modèle encourage les enseignants de seconde carrière à s'engager dans un processus de développement professionnel continu, en accord avec l'idée d'Osty (*ibid.*) sur la professionnalisation.

7.7 Limites de la recherche et conclusions

Avant d'entamer l'exercice conclusif, nous souhaitons préciser les limites de cette recherche. Celles-ci sont principalement contextuelles. En effet, l'étude interroge des étudiants inscrits dans un parcours CAP au sein d'un seul centre d'EPA. Si des tendances générales ont pu être établies lors de la présentation des résultats et de notre discussion, les particularités propres à chaque établissement organisant cette formation peuvent parfois être importantes. Notamment en ce qui concerne la posture des enseignants, le calendrier des unités d'enseignement, les outils et contenus mobilisés au sein de la formation...

Pour rappel, cette recherche est exploratoire à visée explicative au sein d'un contexte défini. Il serait intéressant d'élargir nos questions à d'autres centres d'EPA organisant un CAP.

En conclusion, dans ce contexte de changement et d'incertitude, la professionnalisation des futurs acteurs de l'enseignement reste un défi pour toute formation d'enseignants. Les professionnels qui entament un CAP abordent le métier d'enseignant chargés d'une histoire professionnelle antérieure qui les positionne face au processus de professionnalisation qu'ils sont en train de vivre dans leur fonction. Prendre en compte les capitaux professionnels acquis antérieurement, repenser et renforcer l'alternance au sein du parcours de formation et sécuriser/accompagner les zones d'expériences sont autant de démarches qui permettraient d'améliorer la professionnalisation des étudiants inscrits au CAP en vue de devenir des enseignants de seconde carrière dans un monde plus que jamais incertain et instable.

Références

- Albarello, L. (2007). *Devenir praticien chercheur*. De Boeck Université.
- Berger, J.-L. et D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant. Revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie*, 175, 113-146. <https://doi.org/10.4000/rfp.3113>
- Biémar, S. et Botty, G. (2022). Chapitre 10. Former des nouveaux acteurs intermédiaires à une posture professionnelle dans un contexte institutionnel en changement: le cas des Délégués aux Contrats d'Objectifs en Fédération Wallonie Bruxelles. Dans M. Boutet et M. Sadiqui (dir.), *Portrait de la professionnalisation en contextes francophones* (p. 209-230). Champ social.
- Boboc, A. et Metzger, J.-L. (2012). Trajectoires et transitions. Quelles dynamiques identitaires autour de la retraite?. *Communication aux XIII^e Journées internationales de sociologie du travail*. Bruxelles.
- Bourdoncle, R. (2007). Autour des mots. Universitarisation. *Recherche & Formation*, 54, 135-149. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.945>
- Boutinet, J.-P. (1995). *Psychologie de la vie adulte*. Presses universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2009). *L'ABC de la VAE*. Éres.
- Boutinet, J.-P. (2011). *Psychologie des conduites à projet* (4^e éd.). Presses universitaires de France.
- Brody, D. L. et Hadar, L. L. (2018). Critical moments in the process of educational change. Understanding the dynamics of change among teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 50-65. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1372741>
- Cattonar, B. et Dupriez, V. (2019). Recomposition des professionnalités et de la division du travail enseignant en situation d'obligation de rendre des comptes. Le cas des professionnels de l'éducation en Belgique francophone. *Éducation et Sociétés*, 43, 25-39. <https://doi.org/10.3917/es.043.0025>
- Daele, A., Rossier Morel, A., Moraes, T. et Sá, S. (2023). Identité professionnelle en mouvement dans un contexte mouvementé. *Éducation & Formation*, e-318, 92-106.

- Deltand, M. (2012). Épreuves identitaires en situation de transition psychosociale. Le cas de Maxime. *Éducation permanente*, 192, 223-233.
- Demazière D. et Dubar C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Presses de l'Université Laval.
- Dewey, J. (2006). *Logique. La théorie de l'enquête* (traduit par G. Deledalle). Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1938 sous le titre *Logic. The theory of inquiry*).
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2015). Dossier pédagogique du Certificat d'aptitudes pédagogiques. Belgique.
- Hryniewicz, L., Griffiths, V., et Thompson, S. (2014). Living graphs as a methodological tool representing landmarks in the professional development of teacher educators. *Teacher Education Advancement Network (TEAN)*, 6(1), 30-40.
- Kaddouri, M. (2019). Reconversions professionnelles, dynamiques identitaires et rapport à la formation. *Recherche & Formation*, 90, 103-115. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5127>
- Mailliot, S. (2012). Penser les processus de changement à travers l'expérience de la mobilité professionnelle. De l'objet discursif à l'activité de transition [Thèse de doctorat, Université de Provence – Aix-Marseille].
- Osty, F. (2023). Devenir un professionnel. Le rôle multiforme de l'expérience. *Éducation permanente*, 236, 103-114.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (dir.) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 154-179). De Boeck Université.
- Roquet, P. (2012). Comprendre les processus de professionnalisation. Une perspective en trois niveaux d'analyse. *Phronesis*, 1(2), 82-88. <https://doi.org/10.7202/1009061ar>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 23-147). ERPI.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Thievenaz, J. (2019). *Enquête et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey*. Éditions Raison et Passions.
- Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>
- Wittorski, R. (2015). Questions posées à la professionnalisation aux métiers de l'humain. Dans J.-Y. Boderгат et P. Buznic-Bourgeacq (dir.), *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain* (p. 31-41). De Boeck Supérieur.

Annexe

TABEAU 7.1 Grille d'analyse 1: types d'expériences et zones d'expériences pré-CAP.

Au niveau groupal, les événements majoritaires jugés déterminants par les répondants sont :

Types d'expérience (Thievenaz, 2019 ; Dewey, 2006)	Zones d'expériences avant la formation CAP	Occurrences dans les verbatim
Formes actives et passives d'expériences	Moments d'insertion professionnelle	24 pour 16 individus
Expérience fécondes	Incidents critiques	19 pour 14 individus
Continuité de l'expérience Expériences fécondes	Situations de transfert/Innovation	35 pour 13 individus
Communication de l'expérience	Accompagnement de novices	17 pour 11 individus

TABEAU 7.2 Grille d'analyse 2: voies de professionnalisation et perceptions de la capitalisation des acquis professionnels antérieurs durant le parcours CAP.

Voies de professionnalisation	Zones d'expériences au sein du parcours CAP	Perceptions de prise en compte des capitaux antérieurs lors de la formation CAP	Occurrences dans les verbatim
<i>Logique de l'action (sur le tas)</i>	• Stages • UE à approche (socio) constructiviste	• Solitude dans la combinaison entre capitaux antérieurs et compétences « enseignantes » à mobiliser lors des stages • Absence d'accompagnement ou de guidage dans les UE à approche (socio)constructiviste qui provoque une dysharmonie entre compétences professionnelles avant CAP et pendant CAP	37 pour 16 individus
<i>Logique de réflexion et d'action (formation alternée)</i>	• Aucun lieu identifié en dehors des stages	• Absence d'alternance dans la formation • Seuls les stages permettent une alternance limitée principalement par l'action du maître de stage et de l'étudiant qui fait le lien entre ses acquis antérieurs et les situations de stage	53 pour 16 individus

Voies de professionnalisation	Zones d'expériences au sein du parcours CAP	Perceptions de prise en compte des capitaux antérieurs lors de la formation CAP	Occurrences dans les verbatim
<i>Logique de réflexion sur l'action et pour l'action (analyse de pratiques)</i>	• Séminaires d'accompagnement des stages • UE Didactique des disciplines	• Les séminaires de stage sont des lieux où le lien entre acquis antérieurs et compétences d'enseignant est évoqué, mais où il reste cependant peu approfondi • L'UE de didactique des disciplines est le lieu le plus porté sur l'analyse des pratiques permettant le lien entre acquis antérieurs et compétences d'enseignant	43 pour 16 individus
<i>Logique de la traduction culturelle par rapport à l'action (accompagnement – tutorat)</i>	• Stages • UE épreuve intégrée (TFE)	• L'accompagnement du développement des compétences d'enseignant et de son identité professionnelle est assuré par le maître de stage lors des stages au départ des acquis antérieurs • L'accompagnement par le professeur du CAP lors des stages est très peu centré sur la mobilisation des acquis antérieurs • Au cas par cas, l'accompagnement du développement des compétences d'enseignant et de son identité professionnelle est assuré par le référent d'épreuve intégrée lors des stages au départ des acquis antérieurs	28 pour 15 individus
<i>Logique de l'intégration-assimilation</i>	• Majorité des UE	• La plupart des UE du parcours CAP gardent un mode magistral ou alternant magistral-constructivisme sans pour autant tenir compte des acquis professionnels antérieurs	46 pour 16 individus
<i>Logique combinée</i>	• Stages (mais en excluant la logique alternée)	• Les stages sont un lieu où plusieurs logiques sont combinées. Néanmoins, la logique alternée reste limitée	22 pour 14 individus

Eric Maleyrot

Professionnalisation des personnes en seconde carrière en France

8

*Entre professionnalité attribuée et
développement professionnel vécu*

En France, les étudiants dits « en seconde carrière » préparant le métier d'enseignant sont de plus en plus nombreux (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse, 2020). Tandis que la proportion d'étudiants se présentant aux concours de l'enseignement baisse (- 4 points dans le secondaire entre 2013 et 2020), la part des actifs non enseignants en reconversion dans l'enseignement se renforce sur la même période; en 2020, la part des lauréats des concours de recrutement en emploi hors éducation nationale est une fois et demie supérieure à celle de 2013. Pour le secondaire (collège et lycée), la proportion des enseignants précédemment actifs aux différents concours s'élève à 37 % des admis dans l'enseignement public en 2020 (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2021). Pour l'enseignement primaire, 18,3 % des lauréats du concours de professeur des écoles en 2022 étaient issus du secteur privé ou fonctionnaires hors éducation nationale contre 13,1 % en 2013.

La baisse d'attractivité chez les jeunes pour le métier d'enseignant combinée avec le remplacement des enseignants partant à la retraite est devenue une préoccupation majeure des politiques éducatives. Ce phénomène n'est pas propre à la France puisque, « au début de l'année académique 2022-2023, 18 des 21 pays de l'OCDE étaient confrontés à une pénurie de professeurs et n'avaient pu pourvoir leurs postes vacants » (OCDE, 2024, p. 26). Ainsi, ce « contexte de raréfaction du

vivier a conduit à recruter des candidats aux profils beaucoup plus variés (certains en reconversion professionnelle) » (Migaud, 2018, p. 4). Par ailleurs, elle contraint les instituts de formation à diversifier leur offre, ce qui pose un certain nombre de défis.

Dans une orientation sociologique, notre contribution s'intéresse à la professionnalisation des personnes en seconde carrière se destinant au métier d'enseignant au moment de la mise en place en 2021 d'une énième réforme de la formation initiale des enseignants en France. Notre chapitre pourra être mis en perspective avec celui de Botty et Biémar qui proposent une étude sur les éléments de professionnalisation des enseignants de seconde carrière dans le contexte belge francophone, mais également avec le chapitre de Voirol-Rubido et Mudry Bourguinet qui vise à comprendre les besoins de formation des personnes en reconversion professionnelle en Suisse.

Pour la compréhension du lecteur, nous exposons d'emblée les caractéristiques actuelles de la formation des enseignants en France. Cette présentation rejoint le chapitre de Perez-Roux qui examine la même réforme du point de vue des formateurs.

8.1 Contextualisation : l'intention de professionnalisation initiale à travers les textes officiels

Les textes relatifs à la réforme 2020 de la formation initiale des enseignants inscrivent une harmonisation nationale des modalités et des contenus de la formation appuyée par un référentiel de formation⁶⁰. Cependant, deux voies différentes de formation au métier ont cours au sein des instituts, concernant notamment les personnes en seconde carrière professionnelle.

8.1.1 L'intention de professionnalisation par le master MEEF

Pour les étudiants suivant un cursus de master pour l'enseignement, l'intention de professionnalisation est inscrite dans l'« Arrêté du 24 juillet 2020 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national

⁶⁰ <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/referentiel-de-formation-former-aux-metiers-du-professorat-et-de-l-education-au-xxieme-siecle-1277> (consulté le 05.02.2026).

des formations dispensées au sein des masters “métiers de l’enseignement, de l’éducation et de la formation” ». Le texte acte la transformation des instituts de formation en instituts nationaux supérieurs du professorat et de l’éducation (INSPE) dirigés dorénavant par des directeurs nommés par le ministère de l’Éducation nationale.

Comme pour tout diplôme national de master, les formations aux métiers de l’enseignement, de l’éducation et de la formation (MEEF) s’inscrivent dans les cadres disciplinaires et de la recherche. Chaque parcours de master est annoncé comme « une formation universitaire professionnalisante fondée sur des enseignements articulant théorie et pratique autour d’expériences en milieu professionnel » (art. 1). La dimension professionnelle de la formation est nettement affirmée puisqu’il s’agit « d’acquérir, de manière progressive et intégrée, un haut niveau de connaissances et de compétences professionnelles, tant disciplinaires que didactiques et scientifiques, ainsi que celles spécifiquement liées aux contextes d’exercice du métier » (art. 2). Organisés en unités d’enseignement communes et spécifiques en fonction du métier préparé (professeur des écoles ou professeur disciplinaire en collège et lycée), les parcours comprennent « des temps de formation et des progressions pédagogiques adaptés aux besoins des étudiants en conformité avec les objectifs du référentiel de formation » (art. 2). En plus de travailler à « la maîtrise des programmes d’enseignement », la formation assure dorénavant « – la connaissance et la capacité à transmettre les valeurs de la République; – la connaissance des droits et obligations des fonctionnaires » (art. 3).

Le texte renforçant la dimension professionnelle se lit aussi par l’établissement d’une échelle de maîtrise des 19 compétences professionnelles étalonnée de 0 à 4. Il est attendu des étudiants une acquisition minimum de niveau 2⁶¹ dans l’ensemble des compétences en fin de formation. Cette dimension professionnelle se retrouve aussi au niveau des équipes de formateurs, « constituées, pour au moins un tiers du potentiel d’heures d’enseignement, de professeurs des premier et second degrés ou de personnels d’éducation exerçant en établissement public local d’enseignement ou en école » (art. 5).

⁶¹ « Niveau 2 : maîtriser suffisamment les bases des compétences visées pour agir de façon autonome, anticiper et faire les choix professionnels appropriés. La pertinence de son travail est repérée dans la plupart des situations qu’il rencontre, ainsi que sa déontologie et sa capacité à s’auto-évaluer pour améliorer sa pratique. »

Enfin, la dimension de la recherche apparaît au travers de la réalisation par l'étudiant d'un mémoire « en relation avec une question pédagogique. Ce mémoire peut prendre appui sur son expérience propre en milieu professionnel, ou sur toute autre dimension du métier » (art. 18). Cependant, la perspective de poursuite des études, notamment de préparation au doctorat, est maintenant quasiment absente des textes.

8.1.2 L'intention de professionnalisation par le diplôme interuniversitaire

Les lauréats du concours de recrutement ne possédant pas de master ou titulaires d'un autre master que le master MEEF⁶² ne suivent pas la même formation aux métiers d'enseignant. Fixée dans l'arrêté du 4 février 2022⁶³, « ces fonctionnaires stagiaires bénéficient d'un parcours de formation adapté prenant en compte les parcours académique et professionnel antérieurs » (art. 1).

Cette formation initiale statutaire donne lieu à l'attribution du diplôme interuniversitaire (DIU) « Professeurs et conseillers principaux d'éducation stagiaires – entrée dans le métier ». Il s'agit « d'une offre de formation conçue par l'INSPE, en lien avec le rectorat d'académie » (art. 2). À l'instar d'une harmonisation nationale des contenus de formation des masters MEEF, le DIU « garantit le cadre national de la formation des fonctionnaires stagiaires » par un déploiement dans les 32 INSPE de France. Cette formation de 220 à 250 heures en alternance⁶⁴, à mi-temps en établissement, s'étale sur une année scolaire.

Cette formation a clairement une dimension professionnalisante. Déclinée en trois blocs de compétences professionnelles⁶⁵, elle s'appuie sur une liste des activités des métiers (11 pour les professeurs des écoles

⁶² C'est notamment le cas pour les lauréats du concours de recrutement réservé aux parents de trois enfants, aux sportifs de haut niveau et ceux titulaires d'un master disciplinaire ne possédant pas une expérience professionnelle d'enseignement.

⁶³ Arrêté du 22 février 2022 modifiant l'arrêté du 18 juin 2014 fixant les modalités de formation initiale de certains personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public stagiaires.

⁶⁴ Par comparaison, la formation en MEEF, sur deux ans, comprend au minimum 800 heures d'enseignement et d'encadrement pédagogique hors stage.

⁶⁵ Bloc 1. « Le professeur, acteur de la communauté éducative et du service public de l'Éducation nationale » ; Bloc 2. « Le professeur polyvalent, pilote de son enseignement, efficace dans la transmission des savoirs et la construction des apprentissages » ; Bloc 3. « Le professeur, praticien réflexif, acteur de son développement professionnel ».

et 10 pour ceux de collègue et de lycée) et sur le référentiel des compétences professionnelles. La formation doit permettre aux lauréats « de développer, pendant leur année de stage de fonctionnaire stagiaire, les compétences professionnelles attendues en vue d'une titularisation en tant que professeur⁶⁶ ». Plus précisément, le parcours de formation inclut un tronc commun aux métiers et comporte des dispositifs liés à l'alternance, dont la pédagogie et la didactique. Cette dernière représente au moins un tiers du temps de formation. S'y ajoutent des sessions relatives : « – à la laïcité et aux valeurs de la République ; – à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ; – à l'égalité filles-garçons ; – au numérique participant à la certification au numérique⁶⁷ ».

L'évaluation du diplôme est fondée sur la vérification du degré de maîtrise des compétences professionnelles, soit le niveau 2 sur l'échelle de 4. Mentionnons enfin la rareté du champ de la recherche. Pas de mémoire à rédiger dans ce parcours, mais un « travail de nature réflexive (portfolio, note, poster, oral...) mobilisant la recherche en éducation dans une visée professionnalisante⁶⁸ ».

Deux questions initiales se posent au regard de ces deux cursus de formation. La première interroge la ou les manières dont ces cursus de formation prennent en compte les parcours académique et professionnel antérieurs et s'adaptent aux besoins des étudiants en seconde carrière. Une deuxième question porte sur le processus de professionnalisation. Est-il vécu différemment par les personnes en seconde carrière selon le cursus de formation suivi ?

Précisons à présent les concepts et notions qui outilleront nos analyses.

8.2 Cadre théorique

Trois volets structurent le cadrage théorique. Le premier s'attache à distinguer l'intention de professionnalisation du développement professionnel. Le second définit les personnes en seconde carrière

⁶⁶ Réseau des INSPE (2022). Cadrage national – DIU « Professeurs et conseillers principaux d'éducation stagiaires – entrée dans le métier », p. 1. https://inspe-academiedemontpellier.fr/images/PDF/Maquette_DIU-FSTG-mi-temps.pdf (consulté le 20.04.2026).

⁶⁷ *Ibid.*, p. 3.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 4.

professionnelle avant de s'intéresser, dans un dernier volet, à l'adaptation des parcours de formation.

8.2.1 Intention de professionnalisation et développement professionnel

Selon Wittorski (2007, 2008), la professionnalisation des individus peut être comprise à deux niveaux. Elle relève à la fois d'une « intention sociale » sur les sujets en emploi ou se formant et d'un processus de socialisation des individus par leur activité de travail ou de formation. À un premier niveau, l'« intention sociale » sur les formés se manifeste à travers les politiques, dispositifs, normes et compétences professionnelles à construire. Il s'agit là d'une professionnalité attribuée par le législateur telle qu'elle est inscrite dans les textes officiels relatifs à la formation initiale des enseignants, entre autres dans le référentiel de compétences professionnelles. À un second niveau, la professionnalisation est à comprendre comme l'occasion d'un développement professionnel, simultanément par un engagement singulier du formé (ici l'étudiant en master MEEF et le lauréat du concours), mais également par un processus de socialisation des formés entre (futurs) pairs au travers de leur activité en contexte de travail et en formation. Il convient alors de prendre en considération la professionnalité vécue des formés, leur cheminement et leurs transformations, c'est-à-dire les manières dont ils saisissent (ou pas) les enjeux de cette professionnalité attribuée, s'approprient (ou pas) les contenus et démarches de formation, plus largement, donnent sens à leur parcours de professionnalisation.

D'après Wittorski, l'offre de professionnalisation s'articule de façon plus ou moins pertinente ou cohérente avec les dynamiques de développement professionnel des sujets. En formation, l'intention de professionnalisation portée par les textes de référence, traduite par les directions des centres de formation, les formateurs et les acteurs sur les terrains de stage (professionnalité attribuée) et les modes d'appropriation des sujets cherchant à donner sens à l'action, à mettre en relation des enjeux, des représentations et des pratiques (professionnalité vécue) peut connaître des écarts. Ces écarts génèrent, chez le formé, de multiples transactions identitaires entre soi et le contexte institutionnel, entre soi et les autres, entre soi et soi en train d'apprendre ou de réapprendre.

8.2.2 «Seconde carrière»: divers parcours de reconversion et de transition

Dans la littérature scientifique internationale, les enseignants en «seconde carrière» sont nommés *career changers* pour signifier leur reconversion entrante dans l'enseignement, par opposition aux enseignants de première carrière. Dans leur note de synthèse, Berger et D'Ascoli (2011) définissent «les enseignants en deuxième carrière comme des individus ayant été précédemment actifs dans un emploi ou des emplois ne relevant pas de l'enseignement» (*ibid.*, p. 117). Cependant, ces parcours en «seconde carrière» peuvent être très hétérogènes. Des variations sont constatées par rapport au changement plus ou moins radical au niveau des compétences à développer pour la profession enseignante, par rapport à l'ancienneté plus ou moins longue dans la ou les activités précédentes et par rapport au(x) domaine(s) antérieur(s) d'exercice professionnel (David, 2023). À l'inverse, des points de convergence sont repérés chez ces personnes. Elles possèdent à la fois des ressources économiques pour pallier un décalage salarial entre leur précédent emploi et celui d'enseignant, des ressources culturelles avec un certain niveau d'études pour réussir le concours et des ressources sociales pour obtenir des informations sur la réalité du métier (Farges et Szerdahelyi, 2024).

Notre chapitre s'intéresse à ces «professionnels venant d'un autre champ d'activité, au moment de leur réorientation qui s'accompagne d'un temps de formation. Expérimentés et compétents dans un secteur, ils redeviennent apprenants» (Perez-Roux, 2019, p. 28). Étudiants ou stagiaires en «seconde carrière», ils ont connu des expériences professionnelles dans d'autres secteurs d'activité. Venant d'horizons différents, ils possèdent des diplômes et/ou des certifications, des compétences et des expériences transférables à un nouvel univers, celui de l'enseignement. S'ils décident de s'engager comme enseignants, motivés par un détachement de la première activité professionnelle, en quête de sens et attirés vers un métier accessible et moralement supérieur (Berger et D'Ascoli, 2011), ce nouvel univers professionnel, bien que choisi, peut les surprendre et les déstabiliser. En effet, «au professionnel expert dans un domaine, écouté, reconnu, se substitue un néo-professionnel plus tout à fait débutant» (Perez-Roux, 2019, p. 37). Dans ce temps de formation qui constitue une transition

professionnelle (Mazade et Hinault, 2014) désirée pour une reconversion professionnelle volontaire, ils sont amenés à construire de nouveaux repères tout autant que de nouvelles compétences.

Ces personnes en «seconde carrière», de retour en formation pour un nouveau métier, conduisent à interroger les manières dont leurs parcours académiques et professionnels antérieurs sont pris en compte dans les cursus de formation.

8.2.3 Adaptation des parcours de formation : individualisation et personnalisation

Nous nous appuyons sur les travaux de Connac (2021), qui s'intéresse à la différenciation pédagogique en contexte scolaire, mais dont les développements peuvent être transposés à la formation initiale des enseignants. Au lieu de parler ici d'élèves, nous désignons les personnes en formation sous le terme de formés. Cet auteur caractérise la démarche de différenciation pédagogique et distingue l'individualisation de la personnalisation.

Différencier la pédagogie regroupe une pluralité d'organisations de moyens de formation pour à la fois, répondre à la diversité et à l'hétérogénéité cognitive ou sociale des formés, de surcroît possédant ici des expériences socioprofessionnelles plus ou moins prolongées, et offrir à chacun les meilleures conditions pour apprendre, ici (se) professionnaliser.

Selon Connac, on peut distinguer la différenciation pédagogique (macrostructurelle) des pratiques de différenciation, essentiellement praxéologiques (microstructurelles). La différenciation structurale consiste à orienter les formés en fonction de leurs caractéristiques vers différentes filières parallèles, chacune ayant des exigences et des objectifs spécifiques de formation. Les pratiques de différenciation, microstructurelles, consistent, à l'inverse, à réunir ou maintenir ensemble les formés et à différencier la formation en fonction de leurs caractéristiques individuelles. C'est ici que nous cherchons à connaître les modalités de différenciation mises en œuvre au sein des deux parcours de formation MEEF et DIU.

S'il n'y a pas de différenciation sans gestion plus individualisée des processus d'apprentissage, Connac soutient des formes de personnalisation liant individuation (ici conscience du soi professionnel)

et socialisation (ici professionnelle). Il propose une matrice à trois repères: 1) des temps collectifs d'étayage par les formateurs afin que les formés puissent non seulement adhérer aux enjeux en lien avec les savoirs, savoir-faire et savoir-être visés, mais également être soutenus dans les différentes tâches exigées afin de résoudre des problèmes, de mener à bien des activités ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de leurs possibilités; 2) des temps individualisés pendant lesquels chacun poursuit le travail qu'il a engagé, où le formateur investit le rôle d'accompagnateur pour soutenir les réflexions des formés; 3) une organisation coopérative du travail, par de l'aide, du tutorat entre pairs, de l'entraide ou du travail en groupe ou en équipe qui encourage la confrontation des idées et le travail réflexif qui, rapporté à notre contexte, porte sur les savoirs à enseigner (disciplinaires), et les savoirs pour et sur l'enseignement (didactiques et pratiques professionnelles).

8.3 Problématique

L'harmonisation des modalités et des contenus de la formation initiale des enseignants en France par la création des INSPE et l'usage d'un référentiel de formation unifié, alors que des voies différentes de formation au métier sont mises en œuvre, constituent une problématique à laquelle le chapitre souhaite apporter une analyse au regard des étudiants ou stagiaires en «seconde carrière».

Selon leur parcours antérieur, ces «secondes carrières», apprenants anciens professionnels, suivent, soit un cursus master MEEF, soit un cursus DIU nouvellement créé dans les INSPE. Ces deux cursus ont clairement une intention de professionnalisation avec un même niveau minimum de compétences professionnelles à atteindre. Cependant, comment cette professionnalité attribuée, inscrite dans les textes, prend-elle en compte les divers parcours antérieurs et la reconversion de ces apprenants spécifiques?

Comme nous l'avons déjà examiné à travers des points de vue sur la formation vécue pour les étudiants en primo-insertion (Maleyrot, 2023), c'est le développement professionnel des apprenants en «seconde carrière» qui est ici étudié. Analyse-t-on une différence de perceptions des formés dans l'adaptation de leurs parcours de formation suivant le cursus préparé (master MEEF et DIU)? Vivent-ils une individualisation ou personnalisation de leurs parcours de formation?

Deux autres questions semblent pouvoir approfondir la réflexion sur la professionnalisation des apprenants en «seconde carrière»: repère-t-on des écarts entre des compétences spécifiques d'enseignement attendues dans le DIU et un travail davantage centré sur la culture générale et le développement professionnel dans la préparation au master MEEF? Plus largement pour ces deux cursus de formation, se trouve-t-on comme dans certains pays anglo-saxons dans l'idée de former prioritairement un futur enseignant «prêt pour la classe» plutôt que maîtrisant les théories de l'éducation?

8.4 Méthodologie

Deux types de données ont été collectées pour étudier le développement professionnel des personnes en seconde carrière. Le premier type provient d'une enquête quantitative à envergure nationale réalisée en 2022 auprès d'étudiants préparant en deux ans un master MEEF pour les premier et second degrés. Le questionnaire diffusé en ligne composé de trois parties comportait 35 questions. Il interrogeait les étudiants sur: 1) le choix du métier et l'expérience professionnelle antérieure; 2) la formation au métier à l'institut et lors des stages; 3) leurs caractéristiques sociodémographiques et diplôme le plus élevé. Les répondants (N = 938) se répartissent par tranche d'âge de la façon suivante: 67 % ont moins de 25 ans, 18,3 % se situent dans la tranche 25-29 ans et 14,7 % sont âgés de 30 ans et plus. Dans ce chapitre, l'analyse se centre sur les réponses à deux questions des étudiants ayant 30 ans et plus, considérés en seconde carrière.

Le second type de données est issu d'une campagne d'entretiens semi-directifs réalisée en 2023-2024 auprès de lauréats du concours de recrutement, volontaires, inscrits en DIU dans un même INSPE. Le corpus constitué révèle que la reconversion au métier d'enseignant recouvre des situations très diverses. Certaines personnes, relativement jeunes (entre 25 et 30 ans), sont déçues d'une première expérience professionnelle plutôt courte ou ont connu une situation professionnelle précaire. D'autres ont vécu une expérience relativement longue arrivant au mitan de la carrière. Plus rarement, certaines d'entre elles ont vécu plusieurs expériences professionnelles, elles se trouvent plus proches de la retraite. Nous mobilisons ici quatre entretiens de stagiaires en «seconde carrière» vers l'enseignement primaire, âgées de

30 ans et plus, non titulaires d'un master dédié à l'enseignement. Le tableau 8.1 ci-dessous présente les caractéristiques de ces quatre lauréates-stagiaires.

TABEAU 8.1 Caractéristiques des quatre lauréates-stagiaires en DIU.

Pseudonyme	Âge	Dernier diplôme	Secteur professionnel avant reconversion	Composition familiale
Diane	33 ans	BTS services et prestations des secteurs sanitaires et sociales	Responsable d'une agence de services à la personne	2 enfants
Yolande	34 ans	Master en marketing communication	Responsable d'agence de tourisme	2 enfants
Muriel	42 ans	BTS tourisme	Agent de voyage + événementiel	2 enfants
Agathe	58 ans	Baccalauréat	Multimétier : traductrice en anglais + ATSEM + agent administratif de formation professionnelle + animatrice en crèche	3 enfants

L'analyse des données s'est axée sur deux dimensions du développement professionnel des étudiants ou stagiaires en seconde carrière, en cherchant à savoir : 1) leurs attentes, leurs besoins et ce qu'ils estiment utile en matière de formation ; 2) les situations ou modalités de formation qui leur semblent favoriser l'articulation théorie-pratique. Le traitement s'est opéré de deux manières. D'une part, nous avons procédé à une analyse comparative par tranche d'âge à deux réponses des étudiants en master MEEF, en focalisant sur ceux de 30 ans et plus. D'autre part, nous avons réalisé une analyse thématique de contenu des entretiens des stagiaires en DIU, centrée sur les deux dimensions présentées ci-dessus, en poussant sur la prise en compte de leurs compétences acquises antérieurement.

8.5 Résultats

Deux grands points organisent la présentation des résultats. Tout d'abord sont exposées les réponses des étudiants en master MEEF. Ensuite, les propos tenus par les stagiaires en reconversion professionnelle en DIU dégagent quelques éléments de leur développement professionnel vécu.

8.5.1 Les réponses des étudiants en master MEEF

Lorsqu'on demande aux étudiants: «quels contenus/apports de votre formation vous semblent être plus utiles?» (Question 8), les trois modalités⁶⁹ classées de 1 à 3 qui leur apparaissent les plus importantes sont les mêmes quelle que soit la tranche d'âge (tableau 8.2).

TABLEAU 8.2 Contenus/apports de la formation les plus utiles selon les étudiants en master MEEF.

	Échantillon total Imp./% ^a	- 25 ans Imp./%	25 à 29 ans Imp./%	30 ans et + Imp./%
Stages	2,12/83 %	2,32/89 %	1,84/74 %	1,57/69 %
Didactiques disciplinaires	1,1/53 %	1,08/53 %	1,08/50 %	1,25/55 %
Pédagogies (relations pédagogiques, rapport au savoir, différenciation...)	1,01/55 %	0,97/55 %	1,03/52 %	1,12/55 %
Dernière modalité choisie par les étudiants				
Formation à et par la recherche – Initiation à la recherche	0,05/3 %	0,04/3 %	0,07/4 %	0,06/3 %

^a L'importance est calculée comme le rang moyen auquel la modalité a été citée. Le pourcentage correspond à la proportion de l'échantillon total ou de la strate concernée.

Ce sont les «stages» qui arrivent nettement au premier rang. Bien que cette modalité soit première, la valeur accordée à ceux-ci diminue au fil des tranches d'âge. Les «Didactiques disciplinaires» et les «Pédagogies (relations pédagogiques, rapport au savoir, différenciation...)» arrivent respectivement aux deuxième et troisième rangs. Cependant, il faut noter ici aussi que l'importance de ces deux items augmente en fonction

⁶⁹ La question proposait 10 modalités: Didactiques disciplinaires; Pédagogies (relations pédagogiques, rapport au savoir, différenciation...); Analyse de pratiques professionnelles – étude de cas; Stages; Formation à et par la recherche – initiation à la recherche; Enseignements transversaux (valeurs de la République, égalité filles-garçons, pédagogies inclusives, pédagogies de projet, TICE [technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement]...); Enseignements pratiques (corps et voix, gestion du TNI/TBI [tableau numérique interactif/tableau blanc interactif], gestion de l'ENT [espace numérique de travail]...); Apports des sciences humaines et sociales (psychologie de l'enfant et/ou de l'adolescent, sociologie de l'éducation...); Analyse des contextes d'exercice (l'établissement, les publics accueillis, plurilinguisme, éducation prioritaire...); Autre «précisez».

de l'âge. Il semble que les étudiants plus âgés, en seconde carrière, soient plus sensibles à la transmission de savoirs didactiques et pédagogiques par les formateurs et moins par l'expérience en stage. Enfin, fait remarquable, les réponses à la question sur la « Formation à et par la recherche – Initiation à la recherche » arrivent en dernier rang des 10 modalités proposées, quelles que soient les tranches d'âge.

Pour ce qui concerne la question (Q10), « Quelles situations ou modalités de formation vous semblent le plus favoriser l'articulation théorie-pratique ? », les trois modalités choisies (à classer de 1 à 3, entre 9 modalités proposées) ne sont pas tout à fait les mêmes selon les tranches d'âge (tableau 8.3).

TABLEAU 8.3 Situations de formation favorisant le plus l'articulation théorie-pratique.

	Échantillon total Imp./%	- 25 ans Imp./%	25 à 29 ans Imp./%	30 ans et + Imp./%
Échanges avec les professionnels de terrain	1,41/65 %	1,46/66 %	1,28/62 %	1,36/63 %
Analyse des pratiques professionnelles à partir d'un problème rencontré en classe	1,38/59 %	1,29/57 %	1,40/58 %	1,72/68 %
Préparation des stages	0,99/45 %	1,09/50 %	0,88/41 %	0,65/30 %
Analyse didactique de situations, séances ou séquences d'enseignement	0,76/38 %	0,72/38 %	0,84/38 %	0,83/41 %
<i>Élaboration et mutualisation de documents entre étudiants</i>	<i>0,16/9 %</i>	<i>0,16/9 %</i>	<i>0,15/9 %</i>	<i>0,16/12 %</i>
<i>Élaboration du mémoire professionnel</i>	<i>0,12/6 %</i>	<i>0,12/6 %</i>	<i>0,17/8 %</i>	<i>0,05/3 %</i>
<i>Apports théoriques sur des sujets faisant question dans votre pratique</i>	<i>0,11/6 %</i>	<i>0,11/6 %</i>	<i>0,09/5 %</i>	<i>0,14/7 %</i>

Les « Échanges avec les professionnels de terrain » que sont les enseignants titulaires, les tuteurs, les conseillers pédagogiques, et l'« Analyse des pratiques professionnelles à partir d'un problème rencontré en classe » sont les deux premières modalités choisies par la majorité des étudiants. Ces réponses montrent que c'est la pratique de classe qui est, pour eux, primordiale. Il convient néanmoins de souligner que l'analyse

des pratiques professionnelles prend davantage d'importance avec l'âge. Par ailleurs, la « Préparation des stages » arrive au troisième rang pour les étudiants de moins de 30 ans, alors que l'« Analyse didactique de situations, séances ou séquences d'enseignement » semble plus importante pour les plus de 25 ans. Ces résultats signalent que les étudiants de moins de 25 ans, en première carrière, seraient davantage centrés sur la préparation des stages et les échanges avec les professionnels de terrain. Tandis que les étudiants âgés de 25 ans et plus, en seconde carrière, s'intéresseraient davantage à l'« Analyse des pratiques professionnelles à partir d'un problème rencontré en classe ». Ce dernier résultat est corroboré par l'« Analyse didactique de situations, séances ou séquences d'enseignement » pour marquer une relative sensibilité des étudiants de plus de 25 ans à une analyse ou une réflexion sur ce qui a été fait ou sur les contenus à enseigner.

Pointons que les trois situations considérées comme les moins favorables pour l'articulation théorie-pratique sont identiques pour les étudiants des trois tranches d'âge. Il semble que le travail entre pairs par « Élaboration et mutualisation de documents entre étudiants » participe fort peu à l'articulation théorie-pratique. Remarquons aussi le peu d'attrait pour les « Apports théoriques sur des sujets faisant question dans votre pratique ». Ce faible attrait est souligné par le petit taux de réponse pour l'« Élaboration du mémoire professionnel », notamment pour les étudiants en seconde carrière. Ce qui confirme le peu de place que ces étudiants accordent à la recherche dans leur développement professionnel.

8.5.2 Les propos de lauréats du concours inscrits en DIU

Nous exposons trois points relatifs aux éléments saillants participant au développement professionnel des stagiaires en reconversion vers le métier d'enseignant du premier degré.

8.5.2.1 *Les attentes et besoins en matière de formation au métier*

Lorsque les fonctionnaires stagiaires en DIU s'expriment sur les attentes concernant la formation, c'est unanimement la demande de « concret » qui émerge. La préoccupation première de ces stagiaires est d'obtenir des ressources pour leur pratique de classe. Il s'agit d'« être guidé et outillé, qu'on nous donne des outils pour comment s'y prendre,

comment agir» (Diane, 33 ans) et d'avoir «des idées concrètes pour... bah, pour faire la classe à mes élèves» (Yolande, 34 ans), «ce qu'on a besoin c'est de billes, de conseils pour nous aider et être dans la pratique au maximum» (Muriel, 42 ans).

Afin de mieux comprendre leur satisfaction et leurs manques, précisons l'organisation de la formation dans cet INSPE. La promotion est répartie en quatre groupes de 15 à 20 stagiaires. Deux groupes rassemblent les stagiaires qui ont une classe en cycle 1 ou 2 (maternelle à CE1) et, pour les deux autres, les stagiaires ayant une classe de cycle 2 ou 3 (CE2 à CM2). Au niveau des contenus, d'après les stagiaires interrogés, les cours portent sur les disciplines enseignées à l'école primaire et leur didactique (français et maths, sciences, histoire-géographie, langues, EPS, arts). Le cours de pédagogie générale a le plus gros volume horaire. Les enseignements du premier semestre sont centrés sur les niveaux de classe de chacun des groupes. Au second semestre sont abordés les enseignements et situations correspondant aux autres cycles non travaillés au premier semestre.

Cette organisation est appréciée par toutes les stagiaires interviewées. Ainsi Yolande dit : «je suis satisfaite [de la formation] et puis voilà, je trouve ça chouette de pouvoir retrouver d'autres qui vivent la même chose que nous, d'échanger ensemble». Plusieurs d'entre elles évaluent positivement les cours, telles que Diane : «Le contenu des cours, je trouve qu'ils sont très, très, très proches de ce qui se passe sur le terrain. Ah ça, c'est vraiment positif.»

Pour autant, des insuffisances sont énoncées en matière de pratique. Elles portent sur deux aspects centrés sur la classe. Tout d'abord, le fait de ne pas être assez aidé pendant les cours à la préparation de leurs séances de classe :

Et ça [le conseil d'une formatrice sur une séance préparée qui sera mise en œuvre dans sa classe], j'ai trouvé très intéressant, mais malheureusement, on ne le fait pas... on ne le fait pas assez. Pour moi, on ne le fait pas assez, ce côté pratique. [...] Je pense qu'elle [la formation] pourrait être plus pratique, plus concrète. (Muriel, CE1)

Le second aspect porte sur l'observation de séances de classes :

Je trouve dommage qu'on n'ait pas plus d'observation en classe. Voyez. Du concret. [...] j'aimerais passer une journée en classe avec mon enseignante

de proximité qui a des CE1 elle aussi pour justement voir comment elle fonctionne, comment elle articule, etc., pour que moi, ça puisse me faciliter la préparation de mes cours. [...] parce que c'est là où on apprend le plus, pour moi. C'est là où on voit vraiment comment un enseignant, entre guillemets, expert, met en place sa pratique en classe. (*Ibid.*)

À la question de savoir si le parcours de formation tient compte de leur expérience, de leurs compétences académiques et professionnelles antérieures et de leurs besoins d'étudiant en reconversion, les stagiaires répondent unanimement par la négative. Diane explique : « Peut-être que certains enseignants, en début d'année, nous ont demandé un petit peu ce qu'on avait fait avant. Mais bon voilà, ça n'a pas été réinvesti dans un cours. »

Si le programme est estimé approprié, il est standard pour tout le monde. Les compétences antérieures dans la formation ne sont pas prises en compte. Agathe (58 ans) va même jusqu'à déclarer :

Non. Non. Je dirais même qu'elles sont [silence de deux secondes] *assez reléguées*, comme une forme de prétention [...] j'en étais fort contente [de mes compétences] elles me mettaient confortable, justement, dans l'exercice de ma profession, je me suis trouvée aussi vulnérabilisée parce que mon savoir-faire était lourdement remis en cause.

Les critiques portent aussi sur le manque d'ajustement au public adulte. Pour Yolande, « même en termes d'horaires, ils ne tiennent pas compte qu'on ait des enfants [rire] ». Muriel résume bien les propos des autres stagiaires :

Ben, il y en a certains [les formateurs] qui nous considèrent, on va dire, presque d'égal à égal comme des collègues en fait et il y en a d'autres, on se sent infantilisé [rire] vous voyez, comme si on avait 20 ans encore. [...] je pense que les trois quarts ne savent pas ce qu'on a fait avant. En fait, on n'a pas l'impression que justement on soit pris en compte pour ce qu'on est, c'est-à-dire des adultes plutôt confirmés avec des familles derrière, des parcours professionnels déjà bien entamés pour la plupart. (Muriel)

8.5.2.2 La recherche et l'articulation théorie-pratique

Les stagiaires du DIU n'ont pas de mémoire à rédiger. Ils ont un travail scientifique réflexif (TSR) à réaliser à plusieurs stagiaires. Le document écrit comporte quatre à 10 pages maximum, sur un thème choisi

librement faisant le lien avec leur lieu de stage. Cet écrit, remis au semestre 1, comporte des liens bibliographiques permettant d'approfondir le sujet, de réfléchir aux outils pouvant, a priori, être mis en pratique dans les classes. La deuxième évaluation, au second semestre, consiste en une soutenance du projet mis en œuvre dans les classes, à l'appui d'un diaporama présenté devant la promotion d'étudiants et leur professeur.

À la question « Quelle est la place de la recherche dans votre formation ? », les stagiaires répondent de manière peu précise, telle Yolande : « Je ne sais pas si ça fait vraiment un... si ça fait un peu de la recherche. [...] On a un écrit réflexif, faire une analyse de... donc il y a cet écrit-là. » Toutes expriment qu'elles ont choisi un sujet de TSR en rapport avec leurs préoccupations de classe : « Comment gérer la différenciation en classe, notamment par le biais de l'autonomie » (Diane, CE1), « On travaille dessus [la différenciation] avec trois autres collègues. Mais, moi, j'avoue que je me sens quand même vachement démunie là-dessus » (Muriel, CE1), « C'est sur les travaux en groupe, on doit étudier la surconsommation en développement durable » (Yolande, CM1). Ainsi, le TSR ne constitue pas une modalité sur laquelle est exprimé un enthousiasme. Il s'agit davantage de réaliser un devoir académique qui leur « demande beaucoup de temps, alors qu'on a plus envie d'être en train de préparer du concret » (Agathe).

Si nous poursuivons l'examen de l'articulation théorie-pratique, par la question : « Est-ce que vous avez des cours plus théoriques, sur les théories de l'éducation, des cours en psychologie de l'enfant, des cours sur les multiples handicaps ? », les réponses montrent que les dimensions dites théoriques sont peu abordées :

Ça, c'est vraiment une minorité. Je crois qu'on a que le cours justement sur l'écrit réflexif, avec les recherches qu'on doit mener en collaboratif. C'est, je crois, le seul cours où on ouvre les horizons sur ce genre de questions. Après, on est vraiment sur la mise en pratique. (Diane)

Par rapport aux cours, Muriel estime que la théorie ne rencontre pas suffisamment la mise en pratique :

De la théorie et de la pratique. OK. C'est très bien, je suis d'accord avec elle [la formatrice] mais comment tu le mets en pratique ? Parce que, moi, c'est ce qui m'intéresse en fait, c'est de savoir comment je fais dans la pratique. (Muriel)

Enfin, d'autres estiment que cette articulation entre la théorie et la pratique se fait bien, mais reconnaissent que le retour sur les séances mises en œuvre avec l'analyse de la pratique est peu présent :

On fait beaucoup de séances en fait où ils [les formateurs] nous les font vivre en classe, les séances. [...] on doit réfléchir à une séance spécifique sur tel sujet... donc oui, il y a de la pratique et de la théorie, et c'est bien. [...] c'est vrai qu'on ne fait pas trop [l'analyse de nos séances], non, l'analyse a posteriori. Non, on n'en fait pas. [...] non, on n'a pas fait d'analyse de séances. (Yolande)

Les verbatim de ces stagiaires en seconde carrière vers le professorat des écoles révèlent que les questions de théorie sur l'enseignement sont des préoccupations de second plan par rapport aux questions de pédagogie dans leur développement professionnel.

8.5.2.3 *Un plébiscite pour les formateurs en exercice dans les écoles*

L'abord des questions de pédagogie est très prisé par les stagiaires en reconversion qui en exposent deux raisons. La première, parce que ces questions font écho à ce qui se passe dans les classes ou va prochainement s'y produire :

Les cours de pédagogie générale, moi, je trouve c'est les mieux personnellement, parce que c'est là qu'on nous amène vraiment des billes. [...] Notre professeure de pédagogie générale, elle est encore, elle est directrice... à la maternelle [...] Par exemple, typiquement, je vous donne l'exemple, [...] elle a fait un cours sur les évaluations, le LSU [livret scolaire unique] et tout ça. Parce que moi, je trouvais hyper intéressant parce que, en gros, on arrive en fin de semestre, en janvier, il va falloir qu'on les fasse les LSU. (Muriel)

La seconde raison, parce que ces questions de pédagogie touchant la pratique sont abordées par des formateurs en exercice dans les écoles. Ceux-ci sont unanimement plébiscités par les stagiaires en seconde carrière qui expliquent l'absence de distance entre ce qui est travaillé à l'INSPE et ce qui se passe sur le terrain des écoles :

Il y en a pas mal qui sont profs des écoles et qui ont leur classe. [...] Mais le mieux, c'est les professeurs, les vrais profs des écoles, c'est

beaucoup plus concret. Donc c'est pratique. Ça nous fait gagner du temps. (Yolande)

[A contrario] en fait, on sent qu'il y en a certains qui soit ne sont jamais allés en élémentaire ou en maternelle ou y ont été, mais il y a fort longtemps. Donc bon, c'est, voilà. Des fois on a juste l'impression que certains professeurs sont en décalage entre ce que nous on vit chaque quinze jours et ce que, eux, ils veulent nous enseigner et nous expliquer. Disons qu'il y a un certain décalage entre la théorie et la pratique. (Muriel)

8.6 Discussion

Ces résultats nous amènent à proposer une discussion composée de deux points.

8.6.1 Des cursus de formation répondant aux besoins de pratique des futurs enseignants en seconde carrière

L'harmonisation des modalités et des contenus de la formation initiale des enseignants en France par la création des INSPE et un référentiel de formation unifié se trouve en tension avec des voies de professionnalisation différentes au métier d'enseignant.

Les deux cursus en master MEEF et DIU ont clairement une intention de professionnalisation par l'acquisition a minima du niveau 2 des compétences professionnelles inscrites au référentiel. Cependant, ces deux cursus sont indépendants et constituent une différenciation structurale (Connac, 2021). En effet, les étudiants en master MEEF ont à charge de valider des unités d'enseignement, dont la rédaction et la soutenance d'un mémoire professionnel, d'acquérir des compétences professionnelles et de préparer un concours de recrutement de professeur. Tandis que les fonctionnaires stagiaires en DIU, qui forment la grande majorité des étudiants en seconde carrière, ont à se concentrer sur le développement de leurs compétences professionnelles.

Par cette différenciation structurale, la formation initiale des enseignants français met en relief deux parcours de professionnalisation distincts. Ainsi, tel qu'inscrit dans les textes officiels, il est bien tenu compte du parcours académique et professionnel antérieur des personnes en seconde carrière vers le métier d'enseignant. La création de

ces deux filières établit une première adaptation dans les parcours de formation.

Du côté des étudiants en master MEEF en seconde carrière, l'expression d'une adaptation de leur parcours de formation n'apparaît pas. Les enseignements sont les mêmes pour tous les étudiants, quel que soit leur âge au sein de chaque master (enseignements du premier degré et disciplinaires du second degré). Les étudiants passent les mêmes épreuves pour valider les différentes unités d'enseignement. Précisons cependant que les étudiants en seconde carrière considèrent les cours de didactiques disciplinaires et de pédagogie plus utiles que les autres étudiants. En outre, pour eux, l'analyse des pratiques professionnelles à partir d'un problème rencontré en classe ou l'analyse didactique de situations d'enseignement sont des modalités qui favorisent plus l'articulation théorie-pratique que la préparation des stages pour les autres étudiants. Une certaine forme de personnalisation (Connac, 2021) apparaît avec ces temps collectifs qui, s'ils sont bien étayés par les formateurs, permettent aux étudiants de développer les savoirs didactiques et pédagogiques visés, mais également de résoudre des problèmes et de mener de meilleure façon des activités d'enseignement futures. En revanche, l'élaboration et la mutualisation de documents entre étudiants, pour les secondes carrières comme pour les autres, sont considérées comme des modalités de travail faiblement favorables à l'articulation théorie-pratique. Cela dénote une organisation peu coopérative du travail entre pairs, ne favorisant pas une personnalisation des parcours de formation des étudiants.

Du côté des stagiaires en DIU, il est clair que ceux-ci sont centrés sur la préparation de leur classe avec la demande de ressources concrètes (d'outils, de billes) et d'étayage fort des formateurs à l'INSPE.

Les étudiants sont rassemblés dans des groupes correspondant au niveau de classe dans lesquels ils sont en stage (maternelle jusqu'au CE1 d'un côté, CE2 à CM2 de l'autre). C'est donc à la fois une forme de différenciation structurale et une personnalisation des parcours de formation orientée par le niveau d'enseignement en stage. Cette répartition est appréciée des stagiaires en seconde carrière parce qu'elle leur permet d'avoir des contenus de cours et des échanges très proches du contexte de leurs classes sur le terrain.

Focalisés sur les actions à mettre en œuvre dans leurs classes, ils énoncent même des manques en matière de pratique. Pendant les cours, les formateurs ne les étaieraient pas suffisamment pour la

préparation de leurs séances de classe. Des temps individualisés d'observation plus longs dans les classes de leur tuteur leur sont refusés. Le programme de formation est standard pour tous les stagiaires, il n'est pas tenu compte de leur parcours antérieur. Pire, certains d'entre eux expriment un sentiment d'infantilisation par manque de considération de leur statut d'adulte avec des expériences professionnelles et des responsabilités familiales, voire un sentiment de vulnérabilité par une remise en cause de leurs compétences antérieures. En revanche, se manifeste une organisation coopérative du travail dans les cours, non seulement par les échanges et travaux à réaliser entre pairs, mais également par les apports estimés des expairs. Nous nommons, par le néologisme d'expairs, les formateurs en exercice dans les écoles, parce qu'ils sont experts de la pratique enseignante, mais aussi pairs par l'exercice dans les mêmes niveaux de classe ou cycles d'enseignement (que ces apprenants ex-professionnels).

Soulignons que l'individualisation des parcours de formation n'apparaît que par l'expérience en stage, pour reprendre le vocabulaire des textes, par « les expériences en milieu professionnel ». Les réponses et les propos des personnes en seconde carrière révèlent une perspective nette de formation privilégiant la dimension pratique à l'institut, pour leur développement et socialisation professionnelle. En master MEEF, les cours de didactiques disciplinaires ainsi que l'analyse des pratiques professionnelles (didactiques et pédagogiques) leur sont les plus utiles. Pour le DIU, la dimension pratique se présente encore plus nettement avec des attentes en matière d'éléments concrets apportés par les expairs pour une application directe auprès des élèves. Ainsi, chez les personnes en seconde carrière, malgré leur expérience professionnelle antérieure, il émerge une demande forte de contextualisation des savoirs à enseigner et pour enseigner au plus près des réalités rencontrées dans les classes de leur stage.

8.6.2 Une formation à et par la recherche au second plan pour une professionnalité attribuée d'enseignant prêt à exercer l'emploi

La place accordée à la théorie s'avère surprenante dans les réponses des étudiants en master MEEF, tant pour ceux en première carrière que pour ceux en reconversion. Le faible intérêt pour les apports théoriques sur des sujets interrogeant leur pratique semble inattendu chez

des personnes qui suivent un cursus de niveau master. En outre, l'initiation à la recherche et la formation à et par la recherche figurent comme les modalités de formation les moins utiles pour leur développement professionnel, alors que la recherche est une dimension incontournable d'un master universitaire. Plus que les autres étudiants, ceux en seconde carrière considèrent l'élaboration du mémoire professionnel comme le travail favorisant le moins l'articulation théorie-pratique et donc leur développement professionnel.

Pour ce qui concerne les stagiaires du DIU en reconversion professionnelle, la place de la recherche semble floue. Elle est rattachée de manière plus ou moins nette au travail scientifique réflexif (TSR) qui, rappelons-le, n'est pas un mémoire universitaire, mais un travail réflexif centré sur une question pédagogique travaillée en petits groupes. La dimension scientifique paraît quasi absente. Davantage perçu par les stagiaires comme un devoir académique les éloignant de la concrétude qu'ils demandent pour leurs préparations de classe, le TSR semble ne pas faire articulation entre théorie et pratique et participer de leur développement professionnel.

À l'instar des étudiants en master MEEF, les lauréats-stagiaires en reconversion professionnelle signifient ainsi que les dimensions dites théoriques qui les éloignent du faire, de la pratique sont reléguées au second plan de leur socialisation professionnelle. Nous nous attendions à trouver dans les réponses des étudiants en master MEEF en seconde carrière un intérêt davantage centré sur la culture générale (Kriesi et Grønning, 2021) ou les apports théoriques en sciences humaines et sociales propres à un cursus universitaire en master. Or, il n'est pas repéré d'écarts significatifs entre les besoins et attentes en matière de savoirs dits théoriques sur l'enseignement entre les étudiants et les lauréats-stagiaires en reconversion professionnelle.

Plus largement, ces deux cursus de formation répondent aux besoins à court terme des personnes en seconde carrière, par un processus de professionnalisation davantage tourné vers la pratique. Lorsque des besoins théoriques se font sentir, c'est toujours avec une visée opérationnelle dans la classe qu'ils sont perçus par les intéressés. On assiste à une demande de contextualisation ou de localisation des savoirs à enseigner qui puisse répondre immédiatement à l'environnement du stage en école ou en établissement scolaire, au détriment d'une théorisation ou d'une abstraction réfléchissante (Piaget, 1977) des savoirs pour/sur enseigner.

Mises en œuvre à l'INSPE, sous la gouverne de l'employeur, ce sont bien les conditions de ces deux cursus de formation dans lesquelles sont placées les personnes en seconde carrière qui amènent celles-ci à privilégier la contextualisation pratique au détriment de la théorisation. Cette dernière est perçue comme retour – prenant du temps – pour comprendre la réalité du contexte vécu d'enseignement. L'urgence prime de devoir faire face aux élèves et de construire «des savoirs pour la pratique» directement mobilisables dans des séances d'enseignement/apprentissage. En ce sens, nous nous trouvons comme en Angleterre et en Australie dans l'idée de former prioritairement un futur enseignant «prêt pour la classe» plutôt que maîtrisant les théories de l'éducation (Mayer et Mills, 2021).

8.7 Conclusion

Sous la tutelle des INSPE, dirigés par l'employeur, sont mis en œuvre, à l'échelle nationale, deux cursus de formation au métier d'enseignant, aux contenus et modalités différents. Pour autant, ils ont tous deux comme point commun de répondre aux attentes de formation pratique, à court terme, des personnes en seconde carrière.

Nos analyses relèvent une personnalisation relative de la formation en fonction des parcours antérieurs des personnes en seconde carrière. Cependant, l'individualisation de la formation n'est pas mise en œuvre à l'INSPE en fonction des parcours et des attentes des personnes en seconde carrière. Cette individualisation est néanmoins présente en stage, par une nette inflexion de la formation vers la pratique de classe. En effet, il importe que ces personnes en seconde carrière fassent preuve d'une certaine maîtrise didactique et pédagogique, qu'elles connaissent les programmes à appliquer, qu'elles sachent les gestes professionnels et qu'elles soient prêtes à agir en agent de l'État transmettant les valeurs de la République.

Dans le même temps, en creux, apparaît une forme d'érosion de la dimension universitaire, autrement dit une dés-universitarisation de la formation au profit d'une certaine professionnalisation par la pratique et le terrain scolaire. Dans les faits, c'est le modèle de professionnalité du technicien ou du praticien-artisan (Paquay, 1994) qui est déployé, entrant en tension avec le modèle soutenu et affiché dans cette dernière réforme, du praticien réflexif (Schön, 1994).

Ce virage de la professionnalisation des personnes en seconde carrière n'aurait-il pas une ambition de rationalité économique de former plus rapidement des enseignants afin de résoudre ou de pallier les difficultés de recrutement des enseignants? (voir le chapitre de LeVasseur, Bélanger et Wentzel dans cet ouvrage). Plus largement faut-il y voir une forme d'érosion de la confiance dans la plus-value des sciences, notamment des sciences humaines et sociales, pour une forme de retour des hussards noirs de la République?

Références

- Berger, J.-L. et D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant. Revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie*, 175, 113-146. <https://doi.org/10.4000/rfp.3113>
- Connac, S. (2021). Pour différencier. Individualiser ou personnaliser? *Éducation et socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13683>
- David, V. (2023). Les enseignants en seconde carrière. Un vivier de recrutement aux motivations spécifiques? *Recherches en éducation*, 53, 37-54. <https://doi.org/10.4000/ree.12054>
- Farges, G. et Szerdahelyi, L. (dir.). (2024). *En quête d'enseignants. Regards croisés sur l'attractivité d'un métier*. Presses universitaires de Rennes.
- Kriesi, I. et Grønning, M. (2021). Quel degré de culture générale dans la formation professionnelle? Hétérogénéité dans la formation professionnelle – incidence sur les parcours professionnels. *Transfer. Formation professionnelle dans la recherche et la pratique*, 6(2).
- Maleyrot, E. (2023). Articuler théorie-pratique dans la formation au métier d'enseignant en France. Épreuves et points de vue d'étudiants sur leur accompagnement. *Questions vives*, 39. <https://doi.org/10.4000/1388t>
- Mayer, D. et Mills, M. (2021). Professionalism and teacher education in Australia and England. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 45-61.
- Mazade, O. et Hinault, A.-C. (dir.) (2014). Les identités professionnelles à l'épreuve des transitions. *Sociologies pratiques*, 28, 3-8. <https://doi.org/10.3917/sopr.028.0003>
- Migaud, D. (2018). La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) chargées de la formation initiale des enseignants du secteur public. *Référé no S2018-0342*. Cour des comptes.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2021). *DEPP, note d'information*, n° 21.40.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et de l'Innovation (2020). Arrêté du 24 juillet 2020 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». *Journal officiel de la République française*, n° 0192.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2010). Circulaire n° 2009-1037 du 23-12-2009. Diplôme national de master. *Bulletin officiel*, n° 1.
- OCDE (2024). *Regards sur l'éducation 2024. Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/1aabb39d-fr>

- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant?. *Recherche & Formation*, 16, 7-38.
- Perez-Roux, T. (2019). Devenir enseignant en seconde carrière. Des reconversions désirées à l'épreuve du réel. *Recherche & Formation*, 90, 27-41. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4962>
- Piaget, P. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. Presses universitaires de France.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation. Enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi*, 101, 105-117. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1115>

Isabel Voirol-Rubido et Julie Mudry Bourguinet

La reconversion professionnelle dans l'enseignement secondaire: un défi à relever pour les institutions de formation

9 *Étude du cas du Valais (Suisse)*

Introduction

Œuvrer à l'amélioration des offres de formation à l'enseignement en veillant à leur efficacité est essentiel pour maintenir l'attractivité du métier d'enseignant à l'heure où une pénurie de personnel qualifié se fait sentir (Dupriez *et al.*, 2023). La qualité de la formation proposée, et donc sa capacité à répondre à la fois aux caractéristiques et aux besoins des formés, dans leur diversité, ainsi qu'à ceux des employeurs, contribue non seulement à cette attractivité, mais est aussi une condition de bonne gouvernance des institutions de formation, et par conséquent de leur viabilité (Bouvier, 2012).

Les changements rapides de nos sociétés mettent sous pression nos vies professionnelle, personnelle et familiale. Ils bousculent les habitudes, forcent à repenser les rôles, à redéfinir les envies, à faire parfois le choix d'une reconversion professionnelle dans l'enseignement (Négroni et Mazade, 2019) en recourant inévitablement à la formation.

Ce recours à la formation interroge l'organisation classique des offres de formation essentiellement pensées pour des publics en formation initiale (Lemistre, 2015). Il soulève bien évidemment des questionnements en matière de pédagogie et d'ingénierie de formation (Ardouin, 2017), notamment ceux liés à l'efficacité interne de la

formation, en particulier son efficacité pédagogique, c'est-à-dire sa capacité à répondre de manière pertinente aux caractéristiques et besoins pédagogiques des formés dans leur diversité (Gerard, 2001).

Ce chapitre s'intéresse à ces aspects en tentant de comprendre les attentes des personnes en reconversion professionnelle dans l'enseignement à travers l'étude du cas des diplômés de la filière de l'enseignement secondaire (FS) proposée à la Haute école pédagogique du canton du Valais (HEP-VS) en Suisse. Elle cherche ainsi à étayer des pistes de réflexion pour optimiser l'efficacité interne de cette formation afin que le prix de l'investissement consenti soit soutenable pour toutes les parties prenantes (Hanhart et Voirol-Rubido, 2023). Elle interroge également l'impact que pourraient avoir ces éléments sur la gouvernance des institutions de formation à l'enseignement secondaire en Suisse.

Après avoir mis en évidence quelques repères conceptuels utiles à l'analyse proposée, sont présentés le dispositif méthodologique déployé ainsi qu'une analyse et une discussion des résultats et de leurs implications pour les institutions de formation à l'enseignement secondaire. Certaines questions vives induites par les résultats de l'enquête sont finalement soulevées en guise de conclusion.

9.1 La reconversion professionnelle : un cadrage conceptuel

La reconversion professionnelle, c'est-à-dire ce processus conduisant vers un changement de voie professionnelle, et donc «à recommencer son insertion professionnelle» (Négroni, 2007, p. 12), est plus que jamais dans l'air du temps (Boutinet, 2014). Ce processus complexe et multiforme renvoie à des «changements de situations professionnelles qui concernent aussi bien le contenu de l'activité de travail que l'identité professionnelle des personnes qui en font l'expérience» (Masdonati, 2017, p. 1).

La reconversion professionnelle peut être subie, c'est-à-dire imposée par les circonstances (licenciement économique, plan social, chômage, recherche d'emploi similaire difficile, voire impossible) ou volontaire, c'est-à-dire résulter d'un souhait de changer d'activité professionnelle en raison d'insatisfaction dans le poste du moment (sentiment de non-reconnaissance, conflit de valeurs, désintérêt pour l'activité, épuisement, lassitude, volonté de concilier vie

professionnelle-personnelle-familiale, etc.), pour échapper à un état de souffrances ou par désir de changement professionnel (Lantheaume, 2017; Négroni, 2013).

Qu'elle soit subie ou volontaire, la reconversion professionnelle est synonyme de « [...] temps de passage, de découvertes de nouveaux environnements et de réaménagements de la sphère relationnelle, les transitions apparaissent au hasard des contextes comme des expériences singulières de transformation, exigeantes autant au plan personnel que professionnel » (Perez-Roux et Balleux, 2014, p. 4). Cette phase de transition induit par conséquent une décentration professionnelle, sociale, personnelle et familiale (Monin et Rakoto-Raharimanana, 2019) qui a des répercussions aussi bien identitaires (Cocandeau-Bellanger et Fonteneau, 2017; Kaddouri, 2019; Perez-Roux, 2019), qu'économiques ou sociales (Boltanski et Chiapello, 1999).

9.1.1 La formation, fidèle compagne de la reconversion professionnelle

Le recours à la formation est central dans les reconversions professionnelles qu'elles soient subies ou volontaires (Négroni et Mazade, 2019). En s'invitant durant la phase de bifurcation (Négroni, 2007, p. 13), elle occupe, en effet, une place de choix dans la construction des identités professionnelles et représente un passage obligé de reconnaissance formelle des compétences (Lemistre, 2003). Elle permet à la fois d'acquérir les compétences requises pour exercer le nouveau métier, et donc de se professionnaliser (De Lescure, 2021) et, dans le même temps, elle apparaît comme un élément de construction de la nouvelle identité professionnelle (Kaddouri, 2019, p. 104). Les sujets s'engagent dès lors dans des dynamiques de transformation identitaire variables dépendantes des projets professionnels et d'identité visés, « [...] c'est-à-dire la représentation de l'homme ou de la femme que la personne concernée voudrait être dans le futur, la manière dont elle voudrait se situer, être définie et positionnée, socialement, professionnellement et personnellement » (*ibid.*, p. 107). La formation apparaît alors comme le vecteur permettant d'atteindre l'identité visée lorsqu'elle répond aux besoins du formé.

Se pose alors la question de l'adéquation de l'offre de formation proposée avec les besoins des personnes en reconversion professionnelle dotées d'une formation initiale et d'une identité professionnelle

construite dans les précédents métiers de laquelle elles souhaitent se distancer (raison de leur reconversion) sans pour autant renier les compétences et expériences professionnelles antérieurement acquises (Dozolme et Ria, 2019 ; Perez-Roux, 2011). Kaddouri (2019) évoque alors une situation de tension identitaire en pointant l'écart entre la valeur que s'attribue la personne en reconversion professionnelle et celle attribuée par l'institution à travers notamment les formateurs (autres significatifs).

Ces publics en reconversion professionnelle s'inscrivent ainsi dans des dynamiques identitaires variables (Deltand, 2020 ; Kaddouri, 2019 ; Perez-Roux, 2011 ; Perez-Roux et Balleux, 2014) induisant des besoins spécifiques qui les conduisent bien souvent à rechercher des parcours de formation flexibles, personnalisés et individualisés (Joller-Graf, 2023) soutenus par un accompagnement approprié (Négroni, 2013).

9.1.2 Flexibilisation, personnalisation et individualisation des parcours de formation

La flexibilisation de la formation permet une personnalisation et une individualisation des parcours de formation. Cette flexibilisation peut être définie :

[...] comme un processus par lequel la possibilité est explicitement reconnue et donnée à l'apprenant d'opérer des choix sur certaines dimensions de l'organisation pédagogique d'un parcours de formation. Elle permet la personnalisation de son propre cheminement en fonction de ses besoins de développement personnel et professionnel, et des attentes sociétales. Elle participe au renforcement de l'engagement et de la persévérance des étudiants dans leur propre projet de formation sans « déficit d'apprentissage ». (Paquelin et Chantal, 2019, p. 12)

La personnalisation peut être *superficielle* (services éducatifs standardisés) ou *profonde* (coconception et cocréation des contenus éducatifs par les formés et les formateurs) et concerner le *processus*, c'est-à-dire le parcours d'apprentissage (normes identiques pour tous, mais parcours différenciés) ou le *résultat* (pas d'objectifs communs, mais prise en compte des caractéristiques de l'apprenant). Elle offre aux formés de l'*adaptabilité*, c'est-à-dire un ajustement de contenu de formation

à leur performance, de la *customisation* c'est-à-dire une adaptation du contenu de formation à leurs besoins, intérêts et expériences, de la *différenciation* qui cherche à répondre à l'hétérogénéité du groupe en prenant en compte les différents profils d'apprenants qui le composent, de l'*apprentissage centré sur l'apprenant* octroyant un rôle actif au formé dans son processus de formation et de l'*individualisation* (Youssef et Audran, 2019).

Dans le domaine de la formation des adultes, l'individualisation est perçue «comme [une] offre d'apprentissage personnalisée, adaptée sur mesure à l'adulte, à ses ressources et à ses dispositions biographiques, flexible au niveau du temps, du lieu, des conditions sociales et du contenu, qui assiste et encourage l'adulte dans ses efforts individuels de formation continue (professionnelle) et assure une adéquation entre le besoin individuel et les offres d'apprentissage existantes» (Egloff, 2023, p. 10). Ainsi, l'individu est un apprenant doté de savoirs et d'une expérience reconnus (Hatano-Chalvidan, 2012 ; Redjimi, 2020).

Les exigences d'apprentissage et les méthodologies sont personnalisées. Elles sont définies dans une large mesure par les formés en fonction de leurs intérêts, objectifs, possibilités d'apprentissage et performances (Joller-Graff, 2023, p. 100). Cela suppose la prise en compte des expériences préalables des personnes en formation qui autorégulent leurs besoins de formation. Deux approches didactiques peuvent alors être mobilisées. La première privilégie les apprentissages sous forme de projet, processus par lequel les formés soit abordent les problématiques qui les concernent dans le but de développer les compétences recherchées (apprentissage par la recherche), soit s'engagent dans un processus de développement de compétences en produisant, mettant en œuvre et évaluant une idée ou un produit. La seconde approche recourt à une offre d'apprentissage diversifiée issue de divers environnements permettant la mobilisation d'une multitude de tâches et de supports différents. Les formés choisissent alors les tâches qui correspondent le mieux à leurs besoins.

L'individualisation des parcours de formation induit dès lors un éclatement du groupe de formation traditionnel mettant à mal une représentation du métier construite par un collectif en formation. Elle entrave la construction classique d'une culture professionnelle et le partage de valeurs communes. Elle accentue la responsabilité

individuelle des formés quant à leur investissement dans la formation, ce qui requiert une aptitude à l'indépendance et à l'autonomie, voire, parfois, à la solitude (Hatano-Chalvidan, 2012).

L'individualisation alourdit, par ailleurs, le rôle des formateurs qui assument, outre leur mission de transmetteurs et de coconstructeurs de savoirs, un suivi et un accompagnement personnalisé des formés. Cela impacte inmanquablement l'organisation institutionnelle des formations et soulève une série de questions liées notamment aux ressources techniques et au capital humain nécessaires pour faire face à cette demande, à la capacité de changement des institutions, à l'innovation pédagogique et au modèle de financement de ces formations convoquant plus largement une réflexion sur les choix politiques en matière d'éducation.

Ces éléments mettent sous pression les prestataires de formation contraints de revoir leurs dispositifs de formation pour répondre de manière efficace à la diversité de leurs publics. Cela implique une compréhension fine des besoins des formés pour la mise en place d'une ingénierie de formation pertinente susceptible de répondre aux besoins d'une diversité de profils, notamment ceux en reconversion professionnelle qui viennent élargir le bassin de recrutement des enseignants une fois diplômés, perspective non négligeable lorsque menace une pénurie d'enseignants (Dupriez *et al.*, 2023).

9.2 La démarche méthodologique

La recherche consiste en une étude de cas (Hascoët *et al.*, 2024, p. 165) visant à étayer des pistes d'amélioration d'un dispositif de formation à l'enseignement secondaire auquel ont également recours les publics en reconversion professionnelle. Elle porte sur les diplômés des filières de formation à l'enseignement secondaire de la HEP-VS (filières FS). Il s'agit de formations tertiaires destinées à des candidats titulaires d'une formation de niveau bachelor (pour le secondaire I) ou de niveau master (pour le secondaire II)⁷¹ dans les branches d'enseignement choisies, désirant devenir enseignants du secondaire I⁷⁰ (9H-11H) et/ou secondaire II⁷¹ (écoles de maturité de type collège, école de culture générale

⁷⁰ Classification internationale type de l'éducation : CITE2.

⁷¹ Classification internationale type de l'éducation : CITE3.

ainsi que pour l'école professionnelle). Ces formations s'étalent sur six semestres pour l'enseignement du secondaire I et du combiné secondaires I & II et à quatre semestres pour celle du secondaire II. Elles sont toutes proposées à temps partiel.

Le dispositif méthodologique a combiné, dans un premier temps, une récolte de données par questionnaire, puis par groupe de discussion (*focus group*).

9.2.1 Les données récoltées par questionnaire

Un questionnaire en ligne a été adressé à un échantillon typique de diplômés sélectionnés par les chercheurs en fonction de leurs caractéristiques (Hascoët *et al.*, 2024, p. 161). Il s'agit, dans le cas d'espèce, des diplômés des filières de formation à l'enseignement secondaire (filière FS) reconvertis dans l'enseignement, formés ces cinq dernières années, âgés d'au moins 30 ans à l'entrée en formation et dotés d'une expérience professionnelle dans un domaine éloigné de l'enseignement. La reconversion professionnelle a ainsi induit l'acquisition de nouveaux contenus de l'activité et de l'identité professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession enseignante (Négroni, 2007). Cela concerne 74 diplômés entre 2018 et 2022 engagés dans un processus de changement de voie professionnelle, qu'il ait été choisi ou subi (Négroni, 2013; Lantheaume, 2017).

Outre des données démographiques telles que l'âge, le genre, la situation familiale ou le profil de formation initiale, ce questionnaire, composé de questions fermées et ouvertes, a permis de récolter des données concernant l'activité professionnelle de provenance des formés (trajectoire professionnelle, domaine d'activité, taux d'emploi, nombre d'années d'expérience professionnelle), mais aussi de comprendre les raisons de leur reconversion professionnelle, leur perception de l'adéquation de la formation proposée avec leurs besoins, et leur satisfaction vis-à-vis de la formation. Les sondés ont également été invités à suggérer des améliorations, le cas échéant.

Les tableaux suivants présentent les caractéristiques de l'ensemble des diplômés en reconversion professionnelle invités à répondre au questionnaire (tableau 9.1) ainsi que celles des répondants à l'enquête (tableau 9.2).

TABLEAU 9.1 Caractéristiques sociodémographiques et de formation des diplômés en reconversion professionnelle (2018-2022).

GENRE	Nombre	%	CURSUS ⁷²	Nombre	%	ÂGE	Nombre	%
FEMME	38	51 %	SEC I & II	23	31 %	30-40	40	54 %
HOMME	36	49 %	SEC I	13	18 %	41-52	34	46 %
—	—	—	SEC II	38	51 %	—	—	—
TOTAL	74	100 %	74	74	100 %	30-52	74	100 %

Légende : — signifie que la case est non renseignée.

TABLEAU 9.2 Caractéristiques sociodémographiques et de formation des répondants à l'enquête (taux de réponse : 32 %).

GENRE	Nombre	%	CURSUS ¹	Nombre	%	ÂGE	Nombre	%
FEMME	16	67 %	SEC I & II	10	42 %	30-40	11	46 %
HOMME	8	33 %	SEC I	4	16 %	40-52	13	54 %
—	—	—	SEC II	10	42 %	—	—	—
TOTAL	24	100 %	—	24	100 %	30-52	24	100 %

Légende : — signifie que la case est non renseignée.

Les femmes représentent les deux tiers des personnes ayant répondu à l'enquête. La majorité des sondés est diplômée des filières de formation pour le secondaire II (16-19 ans) ou le combiné secondaire I (12-15 ans) et II (16-19 ans). 46 % des répondants ont entre 30 et 40 ans alors que 54 % ont entre 40 et 52 ans.

Les réponses obtenues ont été codées et classées par catégories, elles-mêmes rassemblées par thématiques.

⁷² La formation à l'enseignement secondaire de la HEP-VS (filière FS) propose trois cursus :
 • une formation à l'enseignement secondaire I (SEC I), dernier segment de l'école obligatoire en Suisse qui s'adresse aux élèves de 12 à 15 ans ;
 • une formation à l'enseignement secondaire II (SEC II), l'un des premiers segments post-obligatoire en Suisse qui s'adresse aux élèves de 15 à 19 ans ;
 • une formation qui permet d'enseigner dans le secondaire I et II (SEC I & II).

9.2.2 Les données récoltées dans le groupe de discussion

Cette deuxième étape du dispositif de récolte de données cherche à comprendre quels ont été les ressentis des diplômés quant à la qualité de la formation suivie afin d'identifier les pistes d'amélioration nécessaires pour accompagner au mieux les formés en reconversion professionnelle.

Elle s'appuie sur une récolte de données par groupe de discussion (*focus group*) (Katz-Buonincontro, 2022) visant à apporter un éclairage sur les perceptions des atouts et des faiblesses de la formation à l'enseignement secondaire de la HEP-VS après avoir finalisé la formation et intégré ou pas un poste dans l'enseignement secondaire: c'est-à-dire qu'au moment de l'enquête, ces personnes se trouvent dans la phase de réengagement professionnel. Cette prise de recul temporel a pour but de permettre aux participants de porter un regard réflexif sur leur parcours de formation exempt, dans la mesure du possible, d'un facteur émotionnel sur le vif de la formation, susceptible d'influencer le jugement.

Trois personnes diplômées de l'enseignement secondaire, parmi celles de l'échantillon typique auquel a été adressé préalablement le questionnaire, ont volontairement accepté de participer à un groupe de discussion. Deux occupent un poste dans l'enseignement secondaire, l'une en Valais, l'autre dans le canton de Vaud. La troisième n'est pas encore parvenue à obtenir un poste dans l'enseignement secondaire malgré ses multiples postulations.

Le tableau 9.3 ci-dessous présente les profils de formation antérieure et professionnel de ces personnes.

L'entretien semi-structuré de groupe (Manzano, 2023), d'une heure et demie, a eu lieu sur une plateforme numérique sécurisée et a été enregistré. Cet entretien avait pour but d'approfondir les angles morts des données récoltées par questionnaire, de déterminer en particulier quels seraient les domaines dans lesquels l'institution de formation pourrait ou devrait agir afin d'améliorer la qualité de la formation d'un point de vue des formés en reconversion professionnelle.

L'entretien a été soutenu par une grille comprenant trois parties. La première visait à cerner la motivation à se reconvertir dans l'enseignement secondaire sachant que le type de motivation qui anime les formés influence la manière de s'impliquer dans la formation (Carré *et al.*,

TABLEAU 9.3 Caractéristiques des diplômées FS de la HEP-VS entre 2018 et 2022 ayant participé au groupe de discussion.

Panel	Âge entrée en formation	Situation familiale pendant la formation	Nature de l'activité professionnelle antérieure à la reconversion professionnelle	Raisons de la reconversion professionnelle	Années d'expérience dans l'enseignement
Alice	35 ans	Mariée Mère de famille	Biologiste	Motivation à devenir enseignante directement après l'obtention de son diplôme contrée par manque de place dans l'institution de formation choisie et non-reconnaissance intercantonale de son diplôme en biologie obtenu dans un autre canton.	Un an
			Plus d'une dizaine d'années d'expérience professionnelle dans un laboratoire pharmaceutique et en centre hospitalier	Subit le choix de se tourner vers une activité en laboratoire. Un démenagement familial dans le canton du Valais l'obligeant à quitter son emploi et la difficulté à concilier son emploi antérieur avec une vie de famille a ravivé sa motivation à devenir enseignante.	
Cécile	43 ans	Mariée Mère de famille	Doctorat en physique Plus d'une quinzaine d'années d'expérience professionnelle en qualité d'enseignante universitaire et de responsable de recherche en milieu hospitalier	C'est par usure et déception du métier exercé pendant des années dans la recherche scientifique qu'elle se tourne vers l'enseignement secondaire parce qu'elle a toujours aimé enseigner. Envie de transmettre et de faire aimer la science aux jeunes. Devenir enseignante serait pour elle un « saut de qualité » professionnelle	Pas de poste dans l'enseignement secondaire
Jean	42 ans	Marié Père de famille	Mathématicien Plus d'une quinzaine d'années d'expérience d'abord en qualité d'assistant à l'École polytechnique fédérale, puis <i>risk manager</i> dans le milieu bancaire	Le conflit de valeurs ressenti dans un milieu professionnel orienté en permanence vers l'appât du gain le pousse à se tourner vers son « premier amour » qui est l'enseignement. Il situe le déclic de sa reconversion professionnelle lors d'une réunion des parents organisée par les enseignantes du primaire de l'un de ses enfants où il les entend raconter la vie de la classe. Il prend alors conscience que c'est ce qu'il aimerait faire, mais pas auprès des « petits » parce qu'il ne s'en sent pas capable. Il donne sa démission du jour au lendemain en concertation avec son épouse et s'engage dans une période de remplacements dans l'enseignement secondaire.	Cinq ans

2019, p. 322). La deuxième s'est centrée sur le vécu de la formation par les interviewés. Et la troisième partie a porté sur leur situation professionnelle après avoir obtenu le diplôme d'enseignement secondaire puisqu'une reconversion professionnelle réussie passe par une insertion professionnelle de qualité.

L'entretien de groupe a été transcrit et analysé en suivant les thématiques présentées dans «Les résultats: la quête d'une formation efficace» ci-après.

9.2.3 Limites du dispositif méthodologique choisi

Dans un souci d'efficacité, afin de gagner en précision, le public cible a été présélectionné par les chercheurs de manière à présenter les caractéristiques spécifiques nécessaires à l'étude, à savoir vivre une reconversion professionnelle dans l'enseignement secondaire et se trouver en phase de réengagement professionnel au moment de l'enquête. Cette forme d'échantillonnage fait cependant peser sur les résultats un biais potentiel puisque le choix des participants a pu être influencé par les préjugés des chercheurs.

Par ailleurs, l'échantillon restreint de participants tant au questionnaire d'enquête qu'au groupe de discussion, en raison, essentiellement, du faible nombre de formés en reconversion professionnelle à la HEP-VS, amoindrit la portée des résultats et empêche leur généralisation. L'étude revêt ainsi avant tout un caractère exploratoire.

9.3 Les résultats : la quête d'une formation efficace

Cette section présente les résultats de la recherche autour des cinq thématiques-phares qui ressortent des données récoltées par questionnaire ainsi que celles issues du groupe de discussion.

Le premier point met en évidence les risques liés à cette reconversion professionnelle dans l'enseignement secondaire, ce qui amène à interroger, au deuxième point, l'efficacité de la formation proposée au vu des besoins spécifiques des personnes en reconversion professionnelle. Puis, est relevée l'importance de l'expérience professionnelle dans l'enseignement acquise avant, pendant et après la formation pour ces formés. «Une formation individualisée» ci-après s'intéresse à la question de l'individualisation de la formation, perçue par nos

répondants comme vecteur d'efficacité. Finalement, le dernier point interroge l'identité des formés en reconversion professionnelle.

9.3.1 Une reconversion professionnelle dans l'enseignement : un pari risqué

L'annonce est réjouissante : près de 80 % des diplômés en reconversion professionnelle ayant répondu à l'enquête recommanderaient à un proche de se reconvertir dans l'enseignement secondaire parce que le métier est beau et enrichissant, nous disent-ils, qu'il ne faut pas renoncer à ses rêves lorsque c'est une passion, mais aussi parce qu'il donne accès au marché du travail.

Pour autant, une reconversion professionnelle dans l'enseignement secondaire est jugée difficile et risquée par nos répondants en raison des coûts directs et indirects qu'elle induit (Hanhart et Voirol-Rubido, 2023). Ainsi, le retour en formation est jugé compliqué par la moitié des répondants ($n = 24$). Un peu plus du tiers ($n = 9$) déclare avoir rencontré certaines difficultés durant la formation bien que cette dernière ait été appréciée. Plus de la moitié de ces difficultés concerne principalement la problématique de la conciliation de la vie privée-professionnelle avec la formation (55 % des occurrences), puis certaines modalités d'apprentissage (17 %), certains contenus de cours (17 %) et de manière plus marginale, la relation avec les formateurs (7 %). Ils évoquent le risque économique lié au manque de ressources pour se former (manque à gagner), à l'incertitude d'une insertion professionnelle après l'obtention du diplôme ainsi qu'un défi personnel, relationnel, psychologique et familial (charge de travail, manque de disponibilité) à relever. À cela s'ajoutent des bouleversements identitaires parfois difficiles à comprendre, à identifier, qui peuvent être coûteux et schizophréniques parce que l'élan vers la nouvelle vie est freiné par ce qui rattache à l'ancienne profession.

Ces risques apparaissent à deux moments clés du processus de reconversion professionnelle. À l'entrée et pendant la formation à l'enseignement tout d'abord, phase de bifurcation durant laquelle la question du financement de la formation et celle des coûts d'opportunité, notamment monétaires, qu'elle induit, se posent nécessairement. Puis au sortir de cette formation, dans la phase de réengagement professionnel, lorsque se concrétise ou pas l'insertion professionnelle dans l'enseignement (Négroni, 2007).

Ces difficultés à surmonter poussent Jean à qualifier sa reconversion professionnelle vers l'enseignement de «parcours du combattant» (ligne 96 [ce chiffre et les suivants renvoient aux verbatim]). Cécile abonde dans ce sens en déclarant que «ça a été les deux années les plus dures au niveau familial, les plus stressantes, ça c'est sûr !» (324-325) qu'elle ait connues. Et Alice «ne pensait pas que de changer de métier de A à Z aurait autant d'implications» (293-295).

Ces constats incitent à nous pencher sur l'efficacité de la formation proposée aux personnes en reconversion professionnelle dans l'enseignement.

9.3.2 En quête d'efficacité

S'engager dans une nouvelle formation pour assouvir son souhait de reconversion professionnelle confronte l'intéressé à l'urgence de trouver un équilibre viable entre sa vie privée, personnelle, professionnelle et la formation induisant une disponibilité sous tension. Alice évoque ainsi la nécessité «de ne pas perdre de temps, le temps est précieux, [...] il faut que les cours soient efficaces, on veut apprendre un nouveau métier, on s'y engage, mais en même temps, on fait tellement de sacrifices qu'on ne va pas vouloir perdre de temps» (800-803).

Un véritable plaidoyer pour une alliance subtile de théorie et d'approches pratiques se construit dans le groupe de discussion. Jean estime que «c'est un ensemble de connaissances, des expériences à la fois théoriques et puis vécues, qui nous aident, qui nous sont utiles pour le métier qui est, [...] tellement complexe, difficile [...]» (1052-1054). Cécile témoigne de son avidité à travailler sur des cas concrets en expliquant sa prise de conscience de l'importance que revêt l'acquisition rapide d'une expérience professionnelle et à quel point elle est valorisée dans le contexte professionnel. Elle estime que les opportunités de se confronter à la réalité du terrain par l'étude de cas concrets permettent d'optimiser la formation une fois sur le terrain dans la mesure où l'on sera moins pris au dépourvu lorsque l'on rencontrera par la suite une situation similaire (808-812): l'opérationnalité des compétences acquises en formation en est alors renforcée.

Est, par ailleurs, suggérée une formation davantage orientée vers la gestion de projets propices aux échanges et au développement d'une réflexion collective nourrie des expériences de chacun ainsi que vers

les classes inversées réputées pour favoriser les apprentissages actifs (Guilbault et Viau-Guay, 2017; Lakrami *et al.*, 2018).

Des efforts concernant les modalités d'évaluation sont également suggérés. Il s'agirait de réduire le volume de dossiers écrits à rendre au profit de modalités favorisant les échanges réflexifs tels que les examens oraux, les synthèses de productions scientifiques à mettre en commun avec les pairs ou le partage d'expériences. Les travaux de groupe sont pour leur part jugés contraignants en matière d'organisation, mais représentent un atout de socialisation important pour les formés en reconversion professionnelle. Malgré cette contrainte, « on les faisait », nous dit Cécile députée, « on est de bons élèves et puis en plus on doit montrer que même si on est âgé, on arrive quand même à faire les choses comme il faut » (428-430). Elle qualifie néanmoins l'expérience d'intéressante pour la socialisation, car les travaux de groupe favorisent les échanges entre pairs, ce qui est, de son point de vue, « rafraîchissant et réjouissant » (653-667). Cette appréciation est partagée par Jean qui les qualifie d'expériences très riches contribuant à valoriser la formation. Il estime que « c'était des moments de bonheur malgré le fait que oui, c'était très fatigant » (676-680). Alice nuance pour sa part l'appréciation en évoquant l'intérêt pédagogique de la démarche qui favorise la réflexion, l'argumentation et le retour sur la pratique, processus perçu comme favorable aux apprentissages (418-418). Elle s'empresse d'ajouter qu'elle a d'ailleurs été déçue par des examens standards qui lui ont renvoyé l'image d'une étudiante « basique » quand bien même elle bénéficiait déjà d'une solide expérience de formation supérieure antérieure (435-443).

9.3.3 L'importance de l'expérience professionnelle

Les résultats de l'enquête révèlent une attente forte des formés à bénéficier d'une formation s'appuyant sur des réalités professionnelles concrètes favorisant l'opérationnalité des compétences et la compréhension du milieu afin de leur permettre de répondre aux besoins du terrain professionnel.

La possibilité d'acquérir de l'expérience professionnelle pendant le parcours de formation devient alors un enjeu important. Cette expérience du métier s'acquiert à travers les stages, une activité de remplacements, en cours de formation ou parfois durant les phases de latence ou de bifurcation du processus de reconversion professionnelle. Elle

représente un socle de référence sur lequel s'appuient bon nombre d'enseignements, en particulier ceux qui s'articulent avec la pratique du métier (didactiques, différenciation, etc.), et facilite l'insertion professionnelle une fois le diplôme en poche. Non seulement elle légitime l'entrée dans le métier parce qu'elle apporte les preuves d'une certaine familiarité avec le milieu et d'un potentiel d'opérationnalité déjà acquis, mais elle permet aussi de développer un réseau favorisant l'accès à un poste de qualité dans l'enseignement (Voirol-Rubido et Périsset, 2023).

Le manque de disponibilité pour déployer une activité de remplacements avant ou pendant la formation, dont souffrent nombre de formés en reconversion professionnelle, limite dans les faits le potentiel de se familiariser avec la pratique et contribue à affûter leur sentiment de manquer de compétences pratiques. Cécile illustre ce ressenti par ces mots :

C'est comme si tout le monde avait déjà une expérience entre guillemets dans l'enseignement, parce qu'ils [les personnes sans expérience professionnelle autre] font des remplacements, parce que de toute façon, ils sont en train de faire la HEP juste après leur master... J'avais juste l'impression que c'était toujours à nous [les personnes en reconversion professionnelle] de faire l'effort de trouver comment changer cet enseignement pour que ça soit parlant pour nous aussi. (462-466)

Cette quête d'expérience professionnelle en cours de formation, également massivement évoquée dans l'ouvrage par Botty et Biémar dans leur enquête sur le processus de professionnalisation des enseignants diplômés du certificat d'aptitudes pédagogiques proposé en Fédération Wallonie-Bruxelles en Belgique, valorisée par les formateurs dans le cas qui nous occupe, plaide en faveur des stages perçus comme un point fort de la formation, parce qu'ancrés dans la réalité du terrain ; pour autant, certaines améliorations les concernant seraient les bienvenues aux yeux des répondants : regrouper les stagiaires en fonction du lieu du stage, repenser le mentorat ou diversifier les praticiens-formateurs afin de bénéficier d'expériences différenciées, varier les approches afin de maximiser les chances de trouver chaussure à son pied et de développer le réseau, ce qui participerait de la qualité de la formation en améliorant la prise en compte des potentiels de chacun.

9.3.4 Une formation individualisée

Un appel à des parcours de formation individualisés est lancé.

9.3.4.1 *Une valorisation des compétences acquises antérieurement*

Cette individualisation passe notamment par une meilleure prise en compte et une plus forte valorisation des compétences déjà détenues par les reconvertis et leur transférabilité dans l'enseignement (Maillet *et al.*, 2020) souhaitées par la majorité des répondants en reconversion professionnelle ayant participé à l'enquête (24 réponses). Cela concerne notamment : la capacité de travail, l'aptitude au travail de groupe, la gestion de projet, les compétences organisationnelles, l'autonomie, la réflexivité, l'esprit critique, la recherche de compromis ou les compétences orales. Les répondants estiment que ce bagage de compétences aide à faire des choix pertinents dans l'activité d'enseignement et à prendre du recul par rapport au microcosme scolaire, ce qui apporte de la crédibilité face aux élèves. Il favorise la mise en lien de la théorie avec la pratique et peut être réinvesti en formation.

Les formés en reconversion professionnelle revendiquent ainsi une légitimité à capitaliser leurs expériences professionnelles antérieures et de vie durant tout le parcours de formation afin de concentrer leurs efforts dans le développement de compétences spécifiques à l'enseignement, indispensables à la pratique du métier, garantes à leurs yeux d'une insertion professionnelle future réussie et donc d'une rentabilisation de l'investissement consenti. Cécile, par exemple, y voit l'opportunité de dégager du temps pour acquérir de l'expérience dans l'enseignement à travers des remplacements, plutôt que de travailler des compétences déjà détenues (968-981). À cet égard, la possibilité offerte par la HEP-VS d'une formation à temps partiel a été jugée déterminante, dans le groupe de discussion, pour se lancer dans la formation. Cela « minimise les risques financiers et permet de faire des remplacements en parallèle » (352-353), analysent-ils, ce qui favorise l'acquisition d'expérience dans l'enseignement.

Est ainsi suggérée la mise en place d'un parcours de formation accéléré avec moins de théorie, plus de lectures scientifiques à la faveur des classes inversées et une rémunération des stages ou un dédommagement financier.

9.3.4.2 *Un ancrage pratique de la formation*

Les répondants à l'enquête appellent par ailleurs de leurs vœux des contenus de cours ancrés dans la pratique, qui donnent sens aux activités pour des personnes qui connaissent le monde professionnel, qui s'appuient sur la réflexivité afin de gagner en autonomie et faciliter l'insertion professionnelle future (Gagnon et Fournier Dubé, 2023). Positionnements que l'on retrouve également dans l'enquête de Maleyrot concernant la professionnalisation des étudiants formés en seconde carrière à l'enseignement en France.

Les répondants à l'enquête sont friands de cours articulant la théorie et la pratique, qui analysent des situations d'enseignement concrètes favorisant l'opérationnalité des compétences acquises, mais soulignent, dans le même temps, l'importance à leurs yeux de maintenir les cours généraux de sciences de l'éducation, garants de la scientificité de la formation. Alice estime toutefois qu'il s'agit de les rendre abordables pour les néophytes par un effort de vulgarisation, « pour accrocher tout le monde », parce qu'elle s'est sentie un peu perdue sur certains sujets (935-942). Elle plaide en faveur de la mise en place d'une évaluation diagnostique en début de formation qui permettrait d'évaluer le niveau de connaissances et de compétences des formés et de s'adapter à ce niveau (944-949).

9.3.4.3 *Une hybridation de la formation*

L'enseignement hybride combinant séances à distance et en présence est plébiscité. La distance, en particulier asynchrone, permet de soulager les coûts directs (frais de transport notamment) et indirects (fatigue, plage horaire fixée, temps de déplacement, etc.) induits par la formation en présence. Cette dernière apparaît cependant importante pour assurer la fonction de socialisation recherchée par les formés en reconversion professionnelle, avides d'échanges d'expériences (Ledent *et al.*, 2023).

Une meilleure articulation de l'enseignement à distance et en présence serait favorable, à leurs yeux, à l'attractivité de la formation auprès des personnes souhaitant se reconvertir, en particulier celles et ceux avec des charges familiales pour lesquelles la disponibilité est restreinte, car contraintes de maintenir une activité professionnelle pour vivre et faire face aux coûts de la formation. Ainsi, Alice estime qu'il

ne serait certes pas judicieux de tout faire à distance, mais de trouver, en revanche, un bon équilibre entre les cours en présence et ceux à distance qui « permettrait une bonne flexibilité et moins de fatigue au niveau des trajets » (623-624).

9.3.4.4 *Un programme de mentorat*

Une majorité de répondants (16 sur 21) considère comme utile la mise en place d'un programme de mentorat ou d'accompagnement des formés durant la formation. Cependant, six personnes considèrent qu'un mentorat général dédié à l'ensemble de la cohorte est suffisant, quatre, qu'un mentorat spécifique aux différents profils de formés serait utile et qu'un programme d'accompagnement spécifique aux personnes en reconversion professionnelle durant la formation, autre que le mentorat, serait appréciable pour conseiller, aiguiller, accompagner, valoriser les expériences personnelles, prendre en compte les obligations et les contraintes de la reconversion et soutenir la procédure de validation des acquis de l'expérience. Cependant, un programme de mentorat ou d'accompagnement n'aurait aucun intérêt à leurs yeux si la mission était confiée à une personne n'ayant elle-même pas vécu de reconversion professionnelle.

9.3.5 Une identité de formateurs-assistants

Les personnes en reconversion professionnelle dans l'enseignement se perçoivent à la fois savantes et apprenties. Savantes parce que déjà diplômées dans la branche d'enseignement et dotées d'une expérience professionnelle éprouvée dans ce domaine, et apprenties, car en cours de formation à l'enseignement. À cela s'ajoute le bénéfice d'une insertion professionnelle antérieure qui renforce ce sentiment de compétence et d'utilité dans le métier d'enseignant puisque la perception de la mission de l'école qu'elles partagent est bien celle de préparer les élèves à la vie. Elles sont de ce fait avides de reconnaissance des compétences détenues, car perçues comme utiles pour répondre à cette vision de l'école.

Forts de ce bagage, ces formés revendiquent une identité propre, différente de celle des autres formés, qui les légitimerait à contribuer activement au processus de formation, notamment en collaborant avec les formateurs lorsque les domaines de compétences se rapprochent de leur expertise première.

Ils plaident dès lors pour un dispositif qui valorise les parcours de formation et professionnels antérieurs, qui responsabilise et qui fasse confiance, en évitant l'infantilisation. Ils se voient endosser un rôle de formateur-assistant qui leur permette d'occuper une place active dans la formation et ainsi sentir la valorisation de toutes les facettes de leur identité (Kaddouri, 2019). Cela contribuerait à mettre en valeur les compétences disciplinaires détenues par ce public tout en permettant le développement des compétences d'enseignement. Ce statut serait rémunéré du fait de la mobilisation des compétences spécifiques (Becker, 1964) dans la discipline d'enseignement.

9.4 Discussion et conclusion

Le bilan est sans appel : besoin de reconnaissance des parcours antérieurs et d'efficacité de la formation sont les maîtres-mots des résultats de cette enquête exploratoire.

Les pistes évoquées par les répondants pour faciliter la formation pédagogique des personnes en reconversion professionnelle se centrent avant tout sur une meilleure prise en compte de leurs besoins. Est ainsi évoquée la nécessité de valoriser leurs bagages de compétences à travers, par exemple, la validation des acquis de l'expérience ou la mise en place d'un cours dédié, en favorisant le partage d'expériences vécues et en prenant en compte la situation familiale de chacun. Est également suggérée la mise en place d'un parcours de formation accéléré avec moins de théorie, plus de lectures scientifiques et une rémunération des stages ou un dédommagement financier.

Ces résultats, que l'on retrouve de manière plus ou moins explicite également dans le chapitre de Botty et Biémar ainsi que dans celui de Maleyrot, appellent incontestablement à innover en matière d'enseignement supérieur, qu'il s'agisse d'innovation pédagogique, curriculaire ou technologique (Marescot *et al.*, 2021) et induisent une réflexion concernant les choix opérés en matière de politiques de formation et de gouvernance des institutions de formation à l'enseignement.

En effet, cet appel à l'individualisation de la formation des personnes en reconversion professionnelle pousse à interroger la nature de la formation proposée aux personnes en reconversion professionnelle dans l'enseignement et, partant, pose inévitablement la question de savoir si les institutions de formation à l'enseignement en Suisse ont la volonté et la capacité de répondre à cette demande (Joller-Graf,

2023; Pinte, 2023, p. 25 *sq.*; Schenkel, 2023). S'invite alors dans le débat la question des ressources nécessaires à la mise en place de ces dispositifs, c'est-à-dire le capital humain capable de mettre en œuvre une ingénierie pédagogique pertinente pour répondre à ces besoins et donc le financement pour ce faire.

Aborder le thème du financement de la formation des personnes en reconversion professionnelle dans l'enseignement passe nécessairement par le questionnement en amont de la nature de cette formation. Lorsqu'une personne, diplômée d'un domaine requis pour devenir enseignante du secondaire, qui plus est, au bénéfice d'une expérience professionnelle, reprend ses études pour devenir enseignante, peut-on toujours qualifier cette formation à l'enseignement d'initiale ou s'apparente-t-elle davantage à une formation continue?

En effet, une formation individualisée, voire personnalisée, telle que souhaitée par les formés ayant participé à cette enquête, qui s'éloigne d'une standardisation recherchée par la professionnalisation (Périer, 2023; De Lescure, 2021), ne répond-elle pas davantage aux caractéristiques de la formation continue qu'à celles d'une formation initiale? (Hanhart et Voirol-Rubido, 2023). Ce d'autant plus dans un contexte ancré dans la logique de l'apprentissage tout au long de la vie (Egloff, 2023; Claus et Lesoil, 2016).

Si tel est le cas, ce glissement ne fait-il pas craindre une remise en question de la nature de son modèle de financement actuel puisque le service produit répondrait au cas par cas aux besoins de chacun dans une logique similaire à celle du système de formation continue en Suisse (Voirol-Rubido, 2017a), majoritairement financé par des fonds privés justement en raison de l'individualisation des offres de formation?

Cette réflexion conduit à interroger le rôle de l'État dans le processus de reconversion professionnelle vers l'enseignement secondaire sous deux angles: celui de l'État financeur et celui de l'État régulateur, deux des trois fonctions qui lui sont allouées (Musgrave, 1959).

9.4.1 Le financement, un point de controverse

D'un point de vue économique, un financement public des institutions de formation à l'enseignement secondaire se justifie puisque ces établissements produisent des services collectifs dont l'une des particularités est de répondre aux besoins de formation du plus grand nombre,

ce qui induit une standardisation de l'offre de formation afin de rentabiliser l'investissement public consenti. La demande d'une individualisation des parcours de formation des personnes en reconversion professionnelle, exprimée dans notre enquête, pourrait faire craindre un désengagement des pouvoirs publics dans ce cas d'espèce et, face à ce risque, réduire la volonté des institutions de formation à répondre favorablement à cette demande d'individualisation des parcours de formation.

Dans la mesure où la nature de l'offre de formation à l'enseignement secondaire individualisée s'approche de celle de la formation continue, et que les personnes en reconversion professionnelle dans l'enseignement ont bénéficié d'une formation initiale préalable à la formation à l'enseignement, largement financée par les pouvoirs publics, ne serait-ce pas légitime, dans le cas d'espèce, d'envisager un partenariat de financement public-privé de la formation impliquant davantage les formés (Hanhart et Voirol-Rubido, 2023)? Si la réponse à cette question est affirmative, il est alors à craindre une difficulté supplémentaire à surmonter pour les personnes candidates à la reconversion professionnelle dans l'enseignement secondaire dont le parcours de formation est déjà passablement alourdi de coûts d'opportunité monétaires et non monétaires importants. Le risque est donc de les détourner du projet.

9.4.2 La régulation du marché comme légitimation au financement public

Un maintien ou une implication plus forte des pouvoirs publics dans le financement de la formation des personnes en reconversion professionnelle dans l'enseignement pourrait cependant se justifier si le but est de réguler le marché afin de soutenir la croissance économique, par exemple en cas de pénurie de main-d'œuvre, en œuvrant à l'attractivité de la formation et du métier (Balzer, 2001; Eicher, 1999). Cela se justifierait d'autant que les retombées économiques pour l'ensemble de la collectivité seraient attendues. Des subventions publiques pourraient ainsi être accordées aux personnes en reconversion professionnelle désireuses de s'investir dans l'enseignement.

Cette modalité de financement orienté vers la demande tend à améliorer l'efficacité de l'offre de formation et à stimuler l'attractivité des formations (Kuhn et Schweri, 2014; Voirol-Rubido, 2017b; Wolter et

Messer, 2009). Cette mécanique pourrait trouver preneur auprès des personnes désireuses de se reconvertir dans l'enseignement puisqu'il ressort de notre enquête une sensibilité marquée des répondants à la question de l'efficacité des formations et à celle des coûts de formation. Le rôle de financeur attribué à l'État un droit de regard sur les contenus de formation proposés. Ce droit de regard représente une garantie à ses yeux de l'adéquation des contenus de formation avec les besoins du marché du travail. Dans le cas de l'enseignement secondaire en Suisse, ce droit de regard est d'autant plus important aux yeux de l'État que ce dernier est à la fois juge et partie puisqu'il finance les institutions de formation chargées de produire les compétences dont il a besoin en qualité de principal employeur des enseignants en Suisse.

L'affaire est à suivre. Loin d'être anodines, ces questions économiques méritent sans nul doute qu'on s'y attarde, si l'on souhaite œuvrer à l'attractivité du métier d'enseignant.

Références

- Ardouin, T. (2017). Ingénierie de formation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 165-168). De Boeck Supérieur.
- Balzer, C. (2001). *Finanzierung der Weiterbildung*. Institut für Erwachsenenbildung.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. National Bureau of Economic Research.
- Boltanski, L. et Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.
- Boutinet, J.-P. (2014). Actualité des transitions dans les parcours de vie adulte. O.S.P. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(4). <https://doi.org/10.4000/osp.4463>
- Bouvier, A. (2012). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Presses universitaires de France.
- Carré, P., Caspar, P., Frétygné, C. et Las Vergnas, O. (dir.) (2019). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Dunod.
- Claus, P. et Lesoil, P. (2016). La stratégie de changement et la question de l'apprentissage tout au long de la vie. *Administration & Éducation*, 152, 113-116. <https://doi.org/10.3917/admed.152.0113>
- Cocandeau-Bellanger, L. et Fonteneau, A. (2017). Impacts du vécu de la reconversion professionnelle des ouvriers de l'industrie sur leur identité. O.S.P. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46(3). <https://doi.org/10.4000/osp.545>
- De Lescure, E. (2021). Professionnalisation. Pluralité de sens, multiplicité d'enjeux. *Formation emploi*, 156, 115-130. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.10254>
- Deltand, M. (2020). Modes de résolution des tensions identitaires en formation. Le cas des reconversions vers le métier d'enseignant. *Recherches en éducation*, 42, 66-80. <https://doi.org/10.4000/ree.1455>
- Dozolme, S. et Ria, L. (2019). Bifurcation professionnelle du monde de l'entreprise au monde scolaire. Phénomène d'hystérésis ou de rejet de l'ancien métier?. *Recherche & Formation*, 90, 57-71. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4992>
- Dupriez, V., Périsset, D. et Tardif, M. (dir.) (2023). *Les pénuries dans l'enseignement. Marchés du travail, attractivité et expériences*. Presses de l'Université Laval.

- Egloff, B. (2023). Formation des adultes et individualisation. *Éducation permanente*, 1, 8-18.
- Eicher, J.-C. (1999). Le coût et le financement de l'éducation. Dans J.-J. Paul (dir.), *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs. Une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 67-96). ESF.
- Gagnon, N. et Fournier Dubé, N. (2023). Les nouveaux enseignants de la formation professionnelle. Quelles sont les sources de leur sentiment d'efficacité personnelle?. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 46(3), 761-784. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5421>
- Gerard, F.-M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 24(2-3), 53-77. <https://doi.org/10.7202/1091170ar>
- Guilbault, M. et Viau-Guay, A. (2017). La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur. État des connaissances scientifiques et recommandations. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(1). <https://doi.org/10.4000/ripest.1193>
- Hanhart, S. et Voirol-Rubido, I. (2023). *Peut-on faire l'économie de la formation professionnelle ? Étude sur la formation professionnelle en Suisse*. L'Harmattan.
- Hascoët, M., Lepareur, C. et Lima, L. (2024). *Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*. De Boeck Supérieur.
- Hatano-Chalvidan, M. (2012). L'individualisation des parcours de formation dans le champ du travail social. Entre tensions et ambivalences. *Formation emploi*, 119, 83-100.
- Joller-Graf, K. (2023). Un enseignement personnalisé dans les hautes écoles. *Éducation permanente*, 1, 98-108.
- Kaddouri, M. (2019). Reconversions professionnelles, dynamiques identitaires et rapport à la formation. *Recherche & Formation*, 90, 103-115. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5127>
- Katz-Buonincontro, J. (2022). *How to interview and conduct focus groups*. American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0000299-000> (consulté le 09.03.2026).
- Kuhn, A. et Schwenk, J. (2014). Le nouveau financement de la formation professionnelle supérieure et ses effets. *La vie économique*, 9, 22-25.
- Lakrami, F., Laboudiya, O. et Elkamoun, N. (2018). Pédagogie universitaire et classe inversée. Vers un apprentissage fructueux en travaux pratiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(3). <https://doi.org/10.4000/ripest.1793>
- Lantheaume, F. (2017). Souffrances professionnelles. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 301-304). De Boeck Supérieur.
- Ledent, A., Brotcorne, F., Delcourt, J., Poncin, P. et Hindryckx, M.-N. (2023). Quand un dispositif d'apprentissage numérique ne peut se substituer à l'enseignement en présentiel. Les travaux pratiques postpandémiques du supérieur en témoignent. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 20(2), 100-124. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n2-09>
- Lemistre, P. (2003). Dévalorisation des diplômes et accès au premier emploi. *Revue d'économie politique*, 113, 37-58.
- Lemistre, P. (2015). La professionnalisation des formations initiales. Une solution aux mutations du marché de l'emploi pour les jeunes?. *Revue française de pédagogie*, 192, 61-72. <https://doi.org/10.4000/rfp.4834>
- Maillet, E., Moal, C. et Daguzon, M. (2020). L'entrée dans le métier des professeurs stagiaires en situation de reconversion professionnelle (FSE-R). *Recherche & Formation*, 95, 9-23. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.7149>
- Manzano, A. (2023). Les focus groups. *LIEPP Fiche méthodologique*, 38, 1-6.
- Marescot, V., Leleu-Merviel, S. et Bougenies, F. (2021). Expérience pédagogique d'individualisation de parcours. Retour d'expérience des étudiants sur les Modules Polytechniques. *Revue des Interactions Humaines Médiatisées*, 22(2), 63-119.

- Masdonati, J. (2017). Introduction. Les reconversions professionnelles. *O.S.P. L'orientation scolaire et professionnelle*, 46(3). <https://doi.org/10.4000/osp.5457>
- Monin, N. et Rakoto-Raharimanana, H. (2019). Nouveaux enseignants, enseignants nouveaux. La reconversion professionnelle dans le système éducatif. *Recherche & Formation*, 90, 9-13. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4902>
- Musgrave, R. A. (1959). *The Theory of Public Finance. A Study in Public Economy*. McGraw-Hill.
- Négroni, C. (2007). *Reconversion professionnelle volontaire. Changer d'emploi, changer de vie : un regard sociologique sur les bifurcations*. Armand Colin.
- Négroni, C. (2013). Réflexivité et accompagnement des parcours de formation en reconversion professionnelle à l'université. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 46, 21-40.
- Négroni, C. et Mazade, O. (2019). Entre contrainte et choix, regards sur les reconversions professionnelles subies et les reconversions professionnelles volontaires. *Recherche & Formation*, 90(1), 87-102. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5082>
- Paquelin, D. et Chantal, M. (2019). *Flexibilisation : principes et repères. Guide à l'intention des établissements d'enseignement supérieur*. Rapport de recherche. Université Laval.
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant. Transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54. <https://doi.org/10.4000/ree.4958>
- Perez-Roux, T. (2019). Devenir enseignant en seconde carrière. Des reconversions désirées à l'épreuve du réel. *Recherche & Formation*, 90, 27-41. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4962>
- Perez-Roux, T. et Balleux, A. (2014). Transitions professionnelles désirées-contraintes. Quelles dynamiques identitaires des acteurs à l'épreuve des contextes?. *O.S.P. L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(4). <https://doi.org/10.4000/osp.4452>
- Périer, P. (2019). Le métier d'enseignant, entre professionnalisation et individualisation. Dans H. Buisson-Fenet et O. Rey (dir.), *Le métier d'enseignant. Une identité introuvable?* (p. 33-45). ENS Éditions.
- Pinte, G. (2023). Les limites de l'individualisation dans la formation continue. *Éducation permanente*, 1, 19-31.
- Redjimi, G. (2020). L'expérience de l'individualisation des parcours de formation. Entre construction de soi et tensions identitaires. *Formation emploi*, 152, 49-73. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8646>
- Schenkel, R. (2023). L'individualisation présuppose des conditions cadres. *Éducation permanente*, 1, 68-72.
- Voirol-Rubido, I. (2017a). *Le financement de la formation continue. Le potentiel du cofinancement orienté vers l'usager*. Éditions universitaires européennes.
- Voirol-Rubido, I. (2017b). Un modèle de cofinancement de la formation continue orienté vers l'usager. Le cas espagnol. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(3), 593-610.
- Voirol-Rubido, I. et Périsset, D. (2023). L'intégration professionnelle du personnel enseignant par les remplacements. L'expérience de la Suisse. Dans V. Dupriez, D. Périsset et M. Tardif (dir.), *Les pénuries dans l'enseignement. Marchés du travail, attractivité et expériences* (p. 113-132). Presses de l'Université Laval.
- Wolter, S. C. et Messer, D. (2009). *Formation continue et bons de formation. Résultats d'une expérience menée sur le terrain*. OFFT.
- Youssef, E. et Audran, J. (2019). La professionnalisation de l'apprentissage vue comme facteur effectif d'innovation pédagogique. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 63, 157-172.

Jeanne Rey, Isabel Voirol-Rubido
et Vincent Dupriez

Ouvertures

Les formations à l'enseignement entre héritage et transformations

Rien de plus stable que l'école, entend-on souvent ! Si cette affirmation était avérée, on pourrait s'attendre à ce que cela s'applique également au domaine de la formation à l'enseignement. Étudier les changements qui s'opèrent dans et autour de ces formations permet pourtant de saisir quelque chose des transformations de l'école, et plus largement de la formation, voire au-delà, des sociétés dans lesquelles elles s'inscrivent. À partir de quatre contextes nationaux francophones situés en Europe de l'Ouest et en Amérique du Nord, les chapitres présentés dans cet ouvrage analysent diverses facettes de ces transformations, tant sur le plan de leurs processus, de leurs contextes, de leurs acteurs que de leurs effets. Pour autant, on peut s'interroger sur la portée de ces changements. S'agit-il de mouvements de fond qui marquent un changement historique au long cours, ou de variations marginales d'une même et seule forme scolaire (Vincent *et al.*, 1994) qui serait toujours prédominante dans la formation aujourd'hui ?

Les travaux des historiens révèlent l'étonnante longévité de certaines polémiques relatives à la formation à l'enseignement. C'est notamment le cas de la question de l'équilibre à trouver entre formation théorique et formation pratique, un débat toujours très actuel et qui était pourtant déjà très vif dans le contexte des écoles normales aux XIX^e et XX^e siècles (Condette, 2007). À certains égards, une partie des réformes exposées dans cet ouvrage pourraient représenter une

énième expression de cette controverse récurrente au cours du temps : comme dans le contexte français, avec une tendance à la désuniversitarisation qui délaisse les apports théoriques au profit d'une centration sur les pratiques de classe (Perez-Roux ; Maleyrot) ; ou, autre exemple, les revendications des publics en reconversion professionnelle dans l'enseignement qui appellent de leurs vœux une formation favorisant le transfert de compétences déjà détenues (Botty et Biémar ; Maleyrot ; Voirol-Rubido et Mudry Bourguinet). La stabilité est également observée dans certains dispositifs de formation qui semblent traverser les siècles avec une surprenante pérennité, à l'image de la « leçon d'essai » (Tay et Dupriez) dont on trouve encore des variations, formatives ou certificatives, dans de nombreux plans de formation à l'enseignement.

Pour autant, on ne saurait analyser l'évolution au sein des institutions de formation qu'à partir de leur propre cadre de référence et des controverses d'experts. Les transformations institutionnelles doivent également être comprises comme le résultat de négociations, de rapports de forces politiques, de priorités divergentes et parfois de consensus entre des acteurs différents, externes au champ de la formation, aux intérêts multiples (Felouzis *et al.*, 2025). Les formations à l'enseignement deviennent alors l'enjeu d'autre chose, comme dans le cas du processus politique de réforme structurelle du système scolaire (Fouquet-Chauprade et Revaz). La question de la formation y est convoquée au gré des stratégies d'acteurs, et non plus pour elle-même, au risque de perdre sa finalité propre. En arrière-plan de ces processus transparaissent les représentations de la « bonne » école, elles-mêmes sujettes à des visions politiques ou idéologiques divergentes.

Ces représentations participent sans aucun doute à conférer leur tonalité propre aux formations à l'enseignement. Et bien qu'aucune représentation de la « bonne » école ne parvienne à faire consensus, on peut se demander dans quelle mesure une certaine conception de l'école aurait pu conquérir une position dominante au point de faire évoluer les modèles de formation à l'enseignement. Ceux-ci n'échappent pas aux évolutions macrosociales qui ont traversé le dernier demi-siècle : déclin de l'État-providence et montée du néolibéralisme, accompagné de son lot de procédures managériales et du modèle de l'enseignement fondé sur les preuves (LeVasseur, Bélanger, Wentzel) en constituent des tendances de fond, même si leurs effets sur la formation sont inégaux en fonction des contextes (Fabre et Gohier, 2015). Ces modèles pourraient toutefois conduire à une forme de déprofessionnalisation

de la formation, puisqu'ils risquent de marginaliser le jugement professionnel de l'enseignant au profit de standards externes et de pratiques fondées sur les preuves.

S'il est un concept qui a modelé les formations à l'enseignement contemporaines, et que l'on retrouve cité dans toutes les contributions de cet ouvrage, c'est bien celui de «compétence». Dès les années 1990, les travaux des chercheurs en sciences de l'éducation ont développé des «référentiels de compétences» (Paquay, 1994; Perrenoud, 1999; Rey, 2015) qui ont rapidement alimenté des référentiels professionnels ou de formation. Malgré, ou peut-être en vertu d'une certaine instabilité sémantique, la notion de compétence ne semble pas avoir été détrônée comme fondement des formations à l'enseignement. On la retrouve toujours au cœur de dispositifs de formation professionnelle plus récents avec, par exemple, l'importance de la prise en compte des compétences métier et des identités professionnelles antérieures pour la professionnalisation (Botty et Biémar). La pérennité de la notion de compétence tient peut-être précisément de sa plasticité. En reprenant un lexique propre au monde de l'entreprise, elle projette une image innovante de la profession, en phase avec les politiques libérales dominantes au cours des dernières décennies. En insistant sur le caractère situé de sa mobilisation, la notion de compétence souligne la nécessaire «flexibilité» et évolution des pratiques adossées à un contexte susceptible de se transformer. Cela permettrait d'«embrasser» la complexification de la profession enseignante, due notamment à l'expansion des missions éducatives de l'école, mais aussi à la multiplication des tâches engendrées par les procédures managériales. Enfin, la notion de compétence offre la promesse d'une articulation entre savoirs théoriques et formation pratique, positionnant ces premiers au service de cette dernière, qui en constitue l'aboutissement, la finalité.

On peut dès lors se demander dans quelle mesure la notion de compétence redéfinit le profil des acteurs des formations à l'enseignement. Et ainsi renouer avec la question initiale: qu'est-ce que cela dit de l'évolution des modèles de formation? Sur ce point, le contraste avec la «leçon d'essai» du modèle lasallien ne peut qu'être saisissant (Tay et Dupriez). Car le fort balisage didactique des activités des élèves et le cadrage étroit de la formation par un discours de «vérité», qui était la norme dans ce modèle, s'efface désormais au profit de référentiels épistémiques moins balisés, voire d'une indétermination axiologique et épistémologique. Les finalités de l'école sont questionnées et la

formation des enseignants se retrouve en ballottage entre un projet de formation à la fois universitaire et humaniste d'une part et des institutions scolaires bousculées dans leur projet et leurs valeurs d'autre part. Pour les formateurs d'enseignants, être compétent consisterait dès lors à se saisir de ressources variées (théoriques, pratiques, professionnelles) afin de répondre de manière adéquate à un contexte marqué par des «logiques plurielles» et «relativement concurrentes», dans un monde d'«incertitudes partagées» (Perez-Roux). Donner du sens, construire de la cohérence à une activité de formation, tel serait l'un des défis principaux des formateurs à l'ère de la performativité et de l'extension des logiques marchandes, peu enclines à offrir des valeurs fédératrices (De Ketele, 2020).

Les contributions de cet ouvrage soulignent a minima trois évolutions relatives à ces institutions qui, à court ou moyen terme, risquent d'en bousculer les fondements. Premièrement, la perte d'attractivité des formations à l'enseignement est manifeste dans de nombreux pays occidentaux (Dupriez *et al.*, 2023). Elle révèle bien sûr un phénomène plus large, la perte d'attractivité du métier. Elle pousse entre autres à s'interroger sur les facteurs d'attrition en cours de formation (Lakhal, Mukamurera et Beaudoin). Elle conduit aussi à la recherche de nouveaux types d'étudiants, à de nouveaux modes d'accès au métier et, dans certains pays, à des formations de (très) courte durée venant remplacer les programmes traditionnels beaucoup plus ambitieux.

Deuxièmement, la sollicitation massive, dans les pays étudiés dans cet ouvrage, d'étudiants «de seconde carrière» qui se réorientent vers le métier d'enseignant après une autre expérience professionnelle (Botty et Biémar; Maleyrot; Voirol-Rubido et Mudry Bourguinet). Ces étudiants sont le plus souvent perçus comme une opportunité pour les systèmes éducatifs, non seulement car ils suppléent les étudiants «traditionnels» moins présents, mais aussi parce qu'ils peuvent apporter une expérience professionnelle distincte, source d'enrichissement pour les systèmes éducatifs. Cependant, ce qui ressort aussi des trois chapitres consacrés à ce type d'étudiants, c'est la difficulté pour les institutions de créer de nouvelles formes d'accompagnement, entre formation initiale et continue. Le risque est alors réel de créer pour ces étudiants des filières de formation au rabais, essentiellement orientées vers la maîtrise de savoir-faire de base.

Troisièmement, la dénationalisation des formations à l'enseignement (Rey) est bien entendu une tendance aujourd'hui marginale.

Toutefois, elle s'inscrit peut-être dans un lent mouvement de déconstruction des cadres nationaux des systèmes éducatifs, à l'instar de ce qui est aussi observé pour l'enseignement obligatoire. Car en dépit d'un certain repli nationaliste dans les contextes européens et américains, ainsi que de politiques protectionnistes en augmentation, l'évolution vers une éducation désenchantée de ses cadres nationaux est en phase avec un contexte de globalisation des questions éducatives et de perte d'influence des instances nationales dans ce domaine (Vanden Broeck, 2019).

Pour finir, cet ouvrage aborde différentes facettes de l'évolution des formations à l'enseignement dans quatre pays ou régions francophones. Mais au-delà de ces analyses singulières, se pose en toile de fond la question du futur des formations à l'enseignement dont la proximité avec la recherche est parfois interrogée, l'attractivité en berne et l'adossement à des systèmes éducatifs nationaux (qui en garantissent les valeurs et les ressources) peut-être remis en question. Les institutions de formation des enseignants sont dès lors invitées à se réinventer, dans un contexte d'instabilité plus ou moins variable selon les pays étudiés, en embrassant de nouvelles missions, de nouveaux publics et la participation à de nouvelles formes d'éducation et de formation.

Références

- Condet, J.-F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e-XX^e siècles)*. L'Harmattan.
- De Ketele, J.-M. (2020). Réformer l'éducation. Travailler ensemble au bien commun en développant une intelligence collective. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 205-233. <https://doi.org/10.4000/ries.9463>
- Dupriez, V., Périsset, D. et Tardif, M. (dir.) (2023). *Les pénuries dans l'enseignement. Marchés du travail, attractivité et expériences*. Presses de l'Université Laval.
- Fabre, M. et Gohier, C. (dir.) (2015). *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B. et Revaz, S. (dir.) (2025). *Comment réformer l'école ? Perspectives en sociologie des politiques éducatives*. Presses universitaires de Rennes.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche & Formation*, 16, 7-38.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. ESF.
- Rey, B. (2015). La notion de compétence. Usages et enjeux. *Le français aujourd'hui*, 191, 15-24. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0015>
- Vanden Broeck, P. (2019). Beyond school. Transnational differentiation and the shifting form of education in world society. *Journal of Education Policy*, 35(6), 836-855. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1652769>

Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire.
Dans G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-48). Presses universitaires de Lyon. <https://doi.org/10.4000/books.pul.9552>

Présentation des auteurs et autrices

Après quelques années d'enseignement au secondaire, **Manon Beaudoin** a obtenu un doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke portant sur les perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales à l'égard des interactions en classe ordinaire du primaire. Aujourd'hui professionnelle de recherche, elle collabore à plusieurs projets portant notamment sur les enseignants non légalement qualifiés et la persévérance aux cycles supérieurs. Elle a récemment cosigné avec Nancy Granger et Anne Lessard une « Étude comparée du sentiment d'efficacité personnelle, du stress et de la satisfaction au travail entre les personnes enseignantes détenant ou non le brevet en enseignement » (*Revue hybride de l'éducation*, 2024).

Nathalie Bélanger est professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et, de 2005 à 2020, elle a été titulaire d'une chaire de recherche sur l'éducation et la francophonie et membre du Collège des chaires sur le monde francophone. Ses intérêts de recherche portent sur la francophonie, les processus d'inclusion/exclusion en milieu scolaire, les études sur les minorités, les politiques publiques d'éducation, la sociologie de l'éducation et l'ethnographie. Parmi ses publications récentes figure un article à paraître sur le travail enseignant en contexte linguistique minoritaire au Canada (*Enjeux et société*).

Sandrine Biémar est professeure à l'Université de Namur dans les programmes de formation initiale et continue des acteurs de l'enseignement. Ses cours mettent notamment l'accent sur les compétences relationnelles inhérentes à la profession d'enseignant : relation enseignant-apprenant, relation avec les parents, relation avec les collègues. Ses recherches portent principalement sur le processus de développement professionnel des acteurs de l'éducation dans un contexte de changement avec une attention portée aux dynamiques relationnelles et collaboratives. Elle a dernièrement cosigné un article intitulé « Les compétences relationnelles en enseignement : entre oubli et nécessité » (*Phronesis*, 2026).

Gaëtan Botty est coordinateur de formations dans les domaines de l'enseignement et du monde social. Enseignant, formateur et chercheur en sciences de l'éducation, son parcours professionnel s'inscrit à l'interface entre les pratiques de terrain, la formation des enseignants et la recherche sur les transformations des institutions éducatives. Il exerce dans différents contextes d'enseignement, notamment dans l'enseignement pour adultes, l'enseignement supérieur et la formation continue des professionnels de l'éducation, principalement des cadres intermédiaires, des directions d'école et des directions des milieux d'accueil de la petite enfance. Ses travaux portent notamment sur les mutations institutionnelles, les dynamiques identitaires des professionnels de l'éducation et les dispositifs de formation. Il a notamment publié, avec Sandrine Biémar, « Développer le travail collaboratif en formation initiale par la co-construction d'un vade mecum d'une profession émergente en Fédération Wallonie-Bruxelles » (ERADE, 2026).

Vincent Dupriez est professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Louvain. Dans le cadre du GIRSEF, il y développe des travaux sur les politiques, les organisations et les systèmes éducatifs. Ses travaux récents ou actuels portent d'une part, sur l'analyse des marchés scolaires et des phénomènes de ségrégation qu'ils génèrent et d'autre part, sur l'évolution de la profession enseignante, notamment sous l'angle de son exposition aux politiques de reddition de compte et pilotage par les résultats. Vincent Dupriez a récemment coédité l'ouvrage *Les pénuries dans l'enseignement. Marchés du travail, attractivité et expériences* (Presses de l'Université Laval, 2023).

Barbara Fouquet-Chauprade est professeure à l'Université de Genève. Sociologue, elle travaille sur les politiques éducatives, les inégalités scolaires, la ségrégation et mène actuellement la recherche MarGe financée par le FNS sur le marché scolaire genevois et la privatisation. Elle a récemment publié, avec Georges Felouzis et Sonia Revaz, l'ouvrage *Comment réformer l'école ? Perspectives en sociologie des politiques éducatives* (Presses universitaires de Rennes, 2025) et a coécrit le chapitre « Education privatization and marketization in France: between state control and stakeholders' strategies », avec Georges Felouzis (*Research Handbook on Education Privatization and Marketization*, Edward Elgar Publishing, 2025).

Sawsen Lakhall est depuis 2013 professeure à l'Université de Sherbrooke. Ses travaux de recherche sont reconnus à l'international, notamment ceux portant sur la persévérance aux cycles supérieurs, les modalités de cours à distance et les dispositifs de formation intégrant le numérique. Vice-doyenne aux études aux cycles supérieurs depuis 2024, elle demeure active en recherche et en encadrement de personnes étudiantes. Ses nombreuses publications témoignent de son expertise avérée et de son intérêt marqué pour l'avancement des connaissances dans le domaine de l'éducation. Elle vient de faire paraître, avec Saliha Ziam, Manon Beaudoin et Géraldine Heilporn, l'article « The most used teaching and learning activities according to the degree of student engagement in blended courses » (*Sage Open*, 2026).

Louis LeVasseur est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, chercheur au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et membre du comité de rédaction d'*Éducation et Sociétés*. Sociologue de l'éducation, ses travaux portent sur la division du travail éducatif, les politiques éducatives, l'éducation dans le contexte de la modernité et l'histoire de l'éducation au Québec. Il a publié avec Maurice Tardif *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine* (Presses universitaires de France/éditions Vozes, 2010), et avec Romuald Normand, *Les politiques de restructuration des professions de l'éducation* (Presses de l'Université Laval, 2020).

Eric Maleyrot est maître de conférences, habilité à diriger des recherches (HDR) en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Montpellier Paul-Valéry, coresponsable de l'axe « Travail, Formation, Professionnalités » du Laboratoire interdisciplinaire de recherches en didactique, éducation et formation (LIRDEF). Ses travaux de recherche portent sur les questions de professionnalité dans les métiers de l'enseignement, de la santé, du travail social et dans la formation des adultes. Il a codirigé en 2025 un numéro double, « L'enseignement supérieur entre professionnalisation et universitarisation. Des intentions affichées aux injonctions managériales », pour les revues *Éducation et socialisation* et *Phronesis*.

Julie Mudry Bourguinet est responsable de la formation des enseignants et enseignantes du secondaire I et/ou II à la Haute école

pédagogique du Valais. Forte d'un parcours qui l'a menée de l'ingénierie à l'enseignement secondaire puis tertiaire, elle a développé une expertise pédagogique solide et reconnue. Coprésidente du réseau Degré secondaire I de la Chambre des hautes écoles pédagogiques de Swissuniversities, elle joue un rôle actif dans l'évolution des filières de formation des enseignants et enseignantes du secondaire I et II, avec une attention particulière portée aux dispositifs de formation en emploi.

Joséphine Mukamurera est docteure en psychopédagogie et professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), ses recherches portent principalement sur la formation et l'insertion professionnelle, la persévérance, le développement professionnel et le travail des enseignants. Elle a récemment publié l'article « Entre programmes d'insertion professionnelle et facteurs personnels et psychoprofessionnels. Quelle incidence sur la persévérance dans la carrière chez les enseignants débutants ? », avec Sawsen Lakhal, Jonathan Paris *et al.* (*Formation et profession*, 2025).

Thérèse Perez-Roux est professeure émérite en sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Montpellier Paul-Valéry. Elle est également membre du LIRDEF. Ses travaux de recherche portent sur les transitions professionnelles (désirées ou contraintes) et leurs effets sur les acteurs en matière de dynamiques identitaires et de rapport au travail. Elle s'intéresse en outre à la professionnalisation et à l'insertion des enseignants/formateurs dans le secteur scolaire et dans d'autres domaines (santé, travail social, sport). En 2025, elle a codirigé un numéro double pour les revues *Phronesis* et *Éducation et socialisation* intitulé « L'enseignement supérieur entre professionnalisation et universitarisation. Des intentions affichées aux injonctions managériales ».

Sonia Revaz est maîtresse-assistante à l'Université de Genève et chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du Valais. Elle est spécialisée dans l'analyse des politiques éducatives et ses travaux s'inscrivent dans une approche par la sociologie de l'action publique. Ses recherches interrogent le changement dans les institutions scolaires et les mécanismes de régulation des systèmes éducatifs. Elle a récemment

publié, avec Georges Felouzis et Barbara Fouquet-Chauprade, l'ouvrage *Comment réformer l'école ? Perspectives en sociologie des politiques éducatives* (Presses universitaires de Rennes, 2025).

Jeanne Rey est professeure titulaire en didactique dans le domaine de la formation à l'enseignement à l'Université de Fribourg. Ses travaux de recherche portent sur les trajectoires professionnelles des enseignants, les questions de mobilité et de migration en contexte scolaire, ainsi que sur la transposition didactique dans le domaine des sciences sociales. À partir d'un ancrage en anthropologie de l'éducation, elle a notamment coédité en 2021 un numéro de la revue *Critique of Anthropology* intitulé «Cosmopolitan enclaves. Spatial and cultural (under)privilege in education, expatriation and globalization».

Dzifanu Nelike K. Tay est chargée de cours et chargée de recherche à l'UCLouvain au sein du Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation (GIRSEF). Ses recherches portent sur l'école en tant qu'institution de socialisation orientée vers la promotion de certains types de sujets et de conception de la vie sociale. Elle s'intéresse plus spécifiquement aux conceptions éducatives et pédagogiques des personnels enseignants en lien avec les enjeux épistémologiques et de justice sociale que pose le contexte de modernité avancée. Elle s'intéresse également aux conceptions des finalités, aux conceptions des contenus et aux modèles d'action dont les personnels enseignants sont porteurs en fonction de la discipline enseignée. Elle a récemment cosigné avec Marc Bouhon, Bernard Cattonar et Vincent Dupriez le chapitre «Les enseignant.es face aux missions historiques de socialisation. Vers une fragmentation du champ scolaire?», publié dans *L'école face à la complexité. Désinstitutionnalisation, accélération, globalisation* (De Boeck, 2023)

Isabel Voirol-Rubido est économiste et docteure en sciences de l'éducation. Chargée de cours à l'Université de Genève et professeure à la Haute école pédagogique du Valais, ses activités d'enseignement, de recherche et ses publications portent sur l'analyse économique des systèmes éducatifs, en particulier leur financement, la formation professionnelle et continue, et l'insertion professionnelle des enseignants. Elle co-coordonne et est membre actif du groupe de recherche INSERCH, dont les travaux portent sur l'insertion professionnelle des

enseignants. Elle a publié avec Siegfried Hanhart l'ouvrage *Peut-on faire l'économie de la formation professionnelle ? Étude sur la formation professionnelle en Suisse* (Academia, 2023).

Bernard Wentzel est professeur titulaire à l'Université Laval. Spécialiste de la formation des enseignants et enseignantes et du développement professionnel, il s'intéresse notamment aux liens entre recherche et formation et aux dispositifs d'accompagnement favorisant la pratique réflexive. Il est également directeur de l'axe de recherche «Le travail des professions de l'enseignement» du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Il a récemment cosigné avec Jocelyne Mukamurera, Érick Falardeau et Josée-Anne Gouin «Les nouveaux défis de la professionnalisation en formation des enseignant·e·s.» (*Phronesis*, 2026).

Table des matières

Sommaire	5
-----------------	---

Introduction

Les formations à l'enseignement face au changement	9
---	---

Isabel Voirol-Rubido, Jeanne Rey et Vincent Dupriez

1	Transformations des institutions de formation	12
2	Environnements de formation et acteurs	14
3	Reconversions professionnelles dans l'enseignement	18
	Références	21

Première partie

Transformation des institutions de formation

1 Faire la classe

Évolution des modèles pédagogiques dans les formations à l'enseignement	25
---	----

Dzifanu Tay et Vincent Dupriez

	Introduction	25
1.1	Les qualités attendues d'un enseignant, ou l'évolution des modèles de professionnalité	27
1.2	Précisions méthodologiques	29
1.3	Résultats : la leçon d'essai, un héritage de longue durée	31
	1.3.1 Scénarios didactiques	32
	1.3.2 Conceptions des contenus enseignés	37
	1.3.3 Relation avec les élèves et attitude de l'institutrice	39
1.4	Discussion	40
	Références	46

2 La professionnalisation des formations à l'enseignement

Regard sociohistorique comparé des années 1960-1970 et 1995-2025	49
--	----

Louis LeVasseur, Nathalie Bélanger et Bernard Wentzel

	Introduction	49
2.1	La professionnalisation de l'enseignement face aux changements sociaux et aux changements institutionnels	52

2.1.1	La professionnalisation de l'enseignement: un concept social et évolutif selon les contextes	52
2.1.2	« Crise » de l'éducation au Québec et pluralisme des registres d'action: regards théoriques	53
2.1.3	Le travail de l'institution: « réduction de la complexité » et « mise en forme » de la réalité	55
2.2	Le cas du Québec	58
2.2.1	Modernisation, démocratisation du système éducatif et modélisation de la professionnalisation de l'enseignement au Québec	58
2.2.2	Les grandes lignes de la réforme de l'éducation des années 1960	59
2.2.3	Opposition entre deux conceptions de la modernité, de la société, de la culture, de l'éducation, de la pédagogie et de la professionnalisation de l'enseignement	61
2.2.4	La décennie 1980: des années de transition	64
2.2.5	Des années 1995 à 2025: vers un modèle néolibéral de la société et de l'institution scolaire	66
2.3	La professionnalisation de l'enseignement dans les pays occidentaux face aux politiques axées sur les résultats: les années 1995-2025	70
2.3.1	<i>Teaching to the test</i> et autres impacts de la gestion axée sur les résultats	70
2.3.2	Résistance des enseignants	72
2.3.3	Une professionnalité enseignante face à des vents contraires	73
2.4	La modernisation des structures sociales et culturelles et ses influences sur la profession enseignante	75
	Références	78
3	Former des enseignants en contexte de réforme: une question politique?	83
	Barbara Fouquet-Chauprade et Sonia Revaz	
	Introduction	83
3.1	Réformer l'école	85
3.1.1	Concevoir une réforme, penser la formation qui l'accompagne	85
3.1.2	Le contexte de la réforme	88
3.2	Une enquête au long cours	92
3.2.1	Trois temps, trois façons de concevoir la place de la formation	94

3.2.2	Et si la demande de formation dépendait des représentations liées à la recherche ?	94
3.2.3	Former les enseignants pour mettre en œuvre une réforme : une nécessité ?	97
3.2.4	Quelles possibilités de formation en contexte de réforme ? Arguments et contraintes	99
3.3	Discussion et conclusion	102
	Références	104

Deuxième partie

Les environnements de formation et leurs acteurs

4	Vers une dénationalisation de la formation ?	
	Le cas du secteur de l'éducation internationale _____	109
	Jeanne Rey	
	Introduction	109
4.1	Des enseignants qui s'expatrient	110
4.2	Le baccalauréat international : un processus de dénationalisation de l'éducation	112
4.3	Méthode	115
4.4	Profil et parcours des enseignants des écoles internationales : un aperçu à partir du cas de la Suisse	116
4.4.1	Tableau général en matière de provenance et de formation	116
4.4.2	L'entrée dans le secteur de l'éducation internationale : une typologie des parcours professionnels	117
4.5	Les plans d'étude du baccalauréat international dans le regard des enseignants	119
4.6	Formations à l'enseignement coordonnées par l'Organisation du baccalauréat international	122
4.6.1	Les formations continues proposées par l'OBI	123
4.6.2	Les formations initiales à l'enseignement	124
4.7	Discussion conclusive	125
	Références	127
5	Entre prescriptions institutionnelles et enjeux de professionnalisation des enseignants	
	Des formateurs dans un monde d'incertitudes partagées _____	129
	Thérèse Perez-Roux	
5.1	Contexte	129

5.2	Cadre conceptuel	134
5.3	Repères méthodologiques	136
5.4	Résultats	138
5.4.1	Entre priorités des formateurs et perception des demandes des étudiants	138
5.4.2	Paradoxes d'une réforme se voulant proche des problématiques du terrain	139
5.4.3	Prise en compte du terrain et de ses réalités par les formateurs	141
5.4.3.1	<i>Des ressources facilitant l'activité de formation</i>	141
5.4.3.2	<i>Une activité révélant des points de tension</i>	142
5.4.3.3	<i>Stratégies des formateurs soucieux de la prise en compte des pratiques contextualisées</i>	144
5.5	Discussion conclusive	149
5.5.1	Vers un nouveau modèle de professionnalisation par le terrain	149
5.5.2	Des logiques plurielles difficiles à orchestrer	150
5.5.3	Des incertitudes sur l'universitarisation de la formation	151
	Références	152

6 L'intention d'abandonner les études dans les programmes universitaires en enseignement au Québec _____ 155

Sawsen Lakhal, Joséphine Mukamurera et Manon Beaudoin

6.1	Problématique	155
6.2	Revue de littérature	158
6.3	Approche méthodologique	159
6.3.1	Population	159
6.3.2	Recrutement	159
6.3.3	Questionnaire et procédure de collecte de données	160
6.3.4	Analyse des données	160
6.4	Résultats	161
6.5	Discussion	166
6.6	Conclusion	171
	Références	172
	Annexes	176

Troisième partie

La reconversion professionnelle dans l'enseignement

7	Le certificat d'aptitudes pédagogiques en Fédération Wallonie-Bruxelles	
	Professionnaliser des enseignants de seconde carrière en Belgique francophone par l'exploitation de leurs trajectoires multiples	187
	Gaëtan Botty et Sandrine Biémar	
	Introduction	187
7.1	Le certificat d'aptitudes pédagogiques (CAP), une formation d'enseignants de seconde carrière	188
7.2	Professionnaliser des enseignants de seconde carrière au CAP : prendre en compte les trajectoires professionnelles multiples	189
7.2.1	Exploiter les capitaux professionnels antérieurs et les zones d'expériences	190
7.2.2	Protéger les zones d'expériences au sein de la formation	191
7.3	Problématique	193
7.4	Méthodologie de recherche	194
7.4.1	Généralités	194
7.4.2	Groupe-cible	194
7.4.3	Démarche de recueil de données	194
7.4.4	Démarche d'analyse des données	196
7.5	Résultats	196
7.5.1	Perception de zones d'expériences issues des trajectoires professionnelles antérieures des enseignants de seconde carrière inscrits au CAP	196
7.5.2	Perception des capitaux professionnels acquis dans les trajectoires professionnelles des enseignants de seconde carrière inscrits au CAP soutenant leur professionnalisation	198
7.5.3	Perception de la prise en compte au sein de la formation des capitaux professionnels acquis par les enseignants de seconde carrière inscrits au CAP	200
7.6	Discussion et perspectives	203
7.6.1	Considérer le sujet comme un professionnel	203
7.6.2	L'importance du cadre sécurisé	204

7.6.3	Renforcer l'alternance et accompagner la verbalisation	205
7.6.4	Envisager le CAP comme une formation initiale complémentaire	205
7.7	Limites de la recherche et conclusions	206
	Références	207
	Annexe	209

8 Professionnalisation des personnes en seconde carrière en France

Entre professionnalité attribuée et développement professionnel vécu	211
--	-----

Eric Maleyrot

8.1	Contextualisation : l'intention de professionnalisation initiale à travers les textes officiels	212
8.1.1	L'intention de professionnalisation par le master MEEF	212
8.1.2	L'intention de professionnalisation par le diplôme interuniversitaire	214
8.2	Cadre théorique	215
8.2.1	Intention de professionnalisation et développement professionnel	216
8.2.2	« Seconde carrière » : divers parcours de reconversion et de transition	217
8.2.3	Adaptation des parcours de formation : individualisation et personnalisation	218
8.3	Problématique	219
8.4	Méthodologie	220
8.5	Résultats	221
8.5.1	Les réponses des étudiants en master MEEF	222
8.5.2	Les propos de lauréats du concours inscrits en DIU	224
8.5.2.1	<i>Les attentes et besoins en matière de formation au métier</i>	224
8.5.2.2	<i>La recherche et l'articulation théorie-pratique</i>	226
8.5.2.3	<i>Un plébiscite pour les formateurs en exercice dans les écoles</i>	228
8.6	Discussion	229
8.6.1	Des cursus de formation répondant aux besoins de pratique des futurs enseignants en seconde carrière	229
8.6.2	Une formation à et par la recherche au second plan pour une professionnalité attribuée d'enseignant prêt à exercer l'emploi	231
8.7	Conclusion	233
	Références	234

9 La reconversion professionnelle dans l'enseignement secondaire: un défi à relever pour les institutions de formation	
Étude du cas du Valais (Suisse)	237
Isabel Voirol-Rubido et Julie Mudry Bourguinet	
Introduction	237
9.1 La reconversion professionnelle: un cadrage conceptuel	238
9.1.1 La formation, fidèle compagne de la reconversion professionnelle	239
9.1.2 Flexibilisation, personnalisation et individualisation des parcours de formation	240
9.2 La démarche méthodologique	242
9.2.1 Les données récoltées par questionnaire	243
9.2.2 Les données récoltées dans le groupe de discussion	245
9.2.3 Limites du dispositif méthodologique choisi	247
9.3 Les résultats: la quête d'une formation efficace	247
9.3.1 Une reconversion professionnelle dans l'enseignement: un pari risqué	248
9.3.2 En quête d'efficacité	249
9.3.3 L'importance de l'expérience professionnelle	250
9.3.4 Une formation individualisée	252
9.3.4.1 Une valorisation des compétences acquises antérieurement	252
9.3.4.2 Un ancrage pratique de la formation	253
9.3.4.3 Une hybridation de la formation	253
9.3.4.4 Un programme de mentorat	254
9.3.5 Une identité de formateurs-assistants	254
9.4 Discussion et conclusion	255
9.4.1 Le financement, un point de controverse	256
9.4.2 La régulation du marché comme légitimation au financement public	257
Références	258
Ouvertures	
Les formations à l'enseignement entre héritage et transformations	261
Jeanne Rey, Isabel Voirol-Rubido et Vincent Dupriez	
Références	265
Présentation des auteurs et autrices	267

