

La formation buissonnière des enseignants

Leurs apprentissages
personnels, entre
enjeux pédagogiques
et politiques

**Olivier Maulini,
Julie Desjardins,
Pascal Guibert,
Catherine Van
Nieuwenhoven
(sous la direction de)**

La formation buissonnière des enseignants

Animée par Philippe Jonnaert (Université du Québec, Montréal), voici une collection en sciences de l'éducation créée pour soumettre à la critique des praticiens les réflexions théoriques et les résultats de recherches et de travaux actuels et pour offrir aux enseignants et aux professionnels de l'éducation des outils pour leur pratique quotidienne et une réflexion sur ces derniers.

La formation buissonnière des enseignants

Olivier Maulini,
Julie Desjardins,
Pascal Guibert
& Catherine Van
Nieuwenhoven (dir.)

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

© De Boeck Supérieur s.a., 2021
Rue du Bosquet, 7 – B-1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

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

Dépôt légal :

Bibliothèque nationale, Paris : février 2021

Bibliothèque Royale de Belgique, Bruxelles : 2021/13647/012

ISSN 0777-5245

ISBN 978-2-8073-3322-2

S O M M A I R E

INTRODUCTION	9
Par Olivier MAULINI, Julie DESJARDINS, Pascal GUIBERT & Catherine VAN NIEUWENHOVEN (dir.)	
Une formation buissonnière?	9

PREMIÈRE PARTIE IMPORTATIONS ? DES APPRENTISSAGES POUR SOI À L'ENSEIGNEMENT POUR AUTRUI

CHAPITRE 1

Des usages informels de l'écriture à son appropriation formelle	23
Par Patricia SCHILLINGS, Jonathan RAPPE & Charlotte DEJAEGHER	

CHAPITRE 2

L'enseignant·e citoyen·ne engagé·e ou l'enseignant·e intéressé·e par un aspect de l'histoire: un potentiel de formation ou un risque de « déformation » ?	39
Par Aurélie DE MESTRAL & Charles HEIMBERG	

CHAPITRE 3

L'utilisation différenciée des ressources informelles chez les enseignants du premier degré en formation initiale	55
Par Pascal GUIBERT & Marie PAIRE	

DEUXIÈME PARTIE TRANSACTIONS ? DES CULTURES, UNE PROFESSION

CHAPITRE 4

**La biographie culturelle des enseignants,
une ressource pédagogique ?** 79

Par Myriam RADHOUANE

CHAPITRE 5

**Le travailleur devenu enseignant ou formateur :
entre construction d'une nouvelle identité
et réinvestissement de sa culture professionnelle** ... 95

Par Vincent TROGER & Pauline DAVID

CHAPITRE 6

**Entre images et réalité : les enseignants face
à la mise en scène de leur métier
dans les films documentaires et de fiction** 111

Par Laëtitia DELBART, Nathalie KINIF & Antoine DEROBERTMASURE

TROISIÈME PARTIE ARTICULATIONS ? CE QUE LE FORMEL FAIT (OU NON) DE L'INFORMEL

CHAPITRE 7

**La culture des enseignants :
entre les référentiels de compétences
et l'habitus des candidats au métier** 135

Par Olivier MAULINI

CHAPITRE 8

**Former des enseignants passeurs culturels
dès la formation initiale en enseignement,
ou comment mieux articuler éducation informelle
et formelle en matière de culture ?** 153

Par Martin LÉPINE, Audrey BÉLANGER & Anne NADEAU

CHAPITRE 9

**Des expériences aux compétences
organisationnelles des enseignants** 169

Par Virginie MÄRZ & Catherine VAN NIEUWENHOVEN

CONCLUSION. LA FORÊT DERRIÈRE LE BUISSON 187
Par Olivier MAULINI, Julie DESJARDINS,
Pascal GUIBERT & Catherine VAN NIEUWENHOVEN

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 195

NOTICES BIOGRAPHIQUES 215

Une formation buissonnière?

Olivier MAULINI, Université de Genève, Suisse
Julie DESJARDINS, Université de Sherbrooke, Québec
Pascal GUIBERT, Université de Nantes, France
Catherine VAN NIEUWENHOVEN,
Université catholique de Louvain, Belgique

Les enseignants et les enseignantes se forment par le biais de leur formation – initiale ou continue – mais pas seulement. Ce qui se joue « entre les murs » de ce processus est complexe et objet de beaucoup d'attention, mais qu'en est-il des apports extérieurs, de tout ce que les professionnels du savoir apprennent hors des écoles où ils reçoivent et donnent tour à tour un enseignement? Les dispositifs d'alternance organisent certes des allers-retours entre les institutions de formation et les terrains d'exercice : mais si les participants traversent ainsi une série plus ou moins variée de cours et de stages, c'est à l'intérieur d'un monde entièrement scolarisé, dont la réputation est d'abord de s'isoler de son environnement (Perrenoud, 2011). Quels liens observe-t-on entre ce curriculum formalisé et ce que les enseignants apprennent par ailleurs, dans d'autres lieux, à d'autres moments, en faisant ou non des liens entre leur vie privée et leur métier?

Car si un travail est ouvert à d'autres expériences et à toutes sortes d'apprentissages plus ou moins vicariants, c'est sans doute celui d'instruire et de faire découvrir le monde aux nouvelles générations. Plus un maître est lui-même curieux et entreprenant, plus il peut faire « feu de tout bois » et puiser des ressources pédagogiques dans son histoire personnelle, ses expériences, ses lectures, ses voyages, ses conversations, ses violons d'Ingres, ses usages d'Internet, sa vie de famille, ses relations sociales, ses activités culturelles, artistiques, sportives, associatives, syndicales ou politiques, voire dans des emplois exercés auparavant. La panoplie potentielle est vaste, mais son usage peut en réalité dépendre du profil d'enseignant ou d'enseignante visé à l'entrée et à la sortie des études, par exemple dans un registre proche du *magister* éclairé (admiré pour son érudition) ou au contraire du *coach* empathique (spécialiste de la relation).

Le modèle canonique du professeur savant évoque ainsi un intellectuel libéral, transmettant en même temps son savoir et la passion qu'il éprouve pour (et par) le fait même de connaître (Finkielkraut, 2007). La figure personnaliste ou de l'acteur social critique donne aussi une place importante aux apprentissages extérieurs à la formation (Lang, 1996). Celui de l'artisan, du technicien ou du professionnel didactiquement compétent laisse *a priori* moins de place aux penchants personnels, mais il peut lui aussi valoriser (voire solliciter) des ressources acquises informellement, dans une vie riche en questions et en volonté d'y répondre. Comment enseigner par exemple les langues, la science, les arts, les sports ou la culture générale sans s'intéresser – en soi et pour soi – à ces domaines ? Et comment interagir en classe en faisant abstraction de ce qu'on a acquis au-dehors, et qui conditionne, qu'on le veuille ou non, le rapport intime au savoir et au métier ? Si « l'enseignant est une personne » (Abraham, 1984), alors c'est bien cette personne qui se cache sous le professionnel, que celui-ci joue son rôle au travail ou qu'il le découvre et l'apprenne en formation.

1. « L'ENSEIGNANT EST UNE PERSONNE... »

Le présent ouvrage part donc de deux principes simples : premièrement, un ou une professeure des écoles, des collèges, des lycées ou des universités enseigne à partir de tout ce qu'il sait (voire de tout ce qu'il est), au croisement de ses études et des autres expériences qui font de lui une personne enseignante ; deuxièmement, la recherche et la littérature sur la formation au métier d'instruire se sont massivement concentrées sur la part formelle et institutionnalisée de la socialisation professionnelle, en laissant la vie et les initiatives privées des acteurs dans une ombre relative (Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008).

On trouve certes des travaux ponctuels ou sectoriels portant par exemple sur les liens entre culture vécue et culture enseignée, histoires de vie et rapport au métier, *epistemic beliefs* et orientations pédagogiques, représentations sociales ou personnelles de l'intelligence, du langage, des sciences, de l'histoire ou de l'éducation physique et manières de travailler avec les élèves (Carnus, Baillet, Therriault & Vincent, 2019). Mais aucun ouvrage de langue française n'a fédéré ces approches dans une analyse intégrée des croisements et/ou des tensions empiriquement observables entre ce que les gens d'école apprennent à l'intérieur et à l'extérieur du monde clos de leur curriculum officiel de formation. Ce n'est que très récemment, parce que le métier devient moins défini, que le statut décline moins fortement des rôles, que la recherche et la littérature (voire parfois la formation) se sont intéressées aux expériences personnelles comme moyen de suppléer les faiblesses de l'institution (Guibert, Dejemeppe, Desjardins & Maulini, 2019). « Produites autrefois collectivement, les identités professionnelles tendent désormais à être bricolées par les individus (eux-mêmes) en fonction de leurs trajectoires personnelles et professionnelles » (Dubar, 2004, p.145).

Admettons donc que la forme scolaire sépare le temps de l'étude de celui des pratiques sociales auxquelles elle prétend préparer les élèves : ce principe vaut autant (et plus longuement) pour l'éducation de leurs enseignants. À quels moments et quelles conditions cette clôture est-elle plutôt féconde ou au contraire diminuante ? La question est valable de la maternelle à la formation professionnelle, y compris (et peut-être encore plus) lorsque les compétences visées sont celles des métiers dédiés au savoir et à la transmission culturelle.

Ce projet éditorial et ses coordinateurs s'inscrivent justement dans une tradition de recherche et d'intervention s'efforçant de questionner les rapports entre les formations d'enseignantes et d'enseignants et leurs différents environnements. Depuis le début des années 1990, un symposium du réseau international de Recherche en Éducation et Formation (REF) se réunit tous les deux ans dans l'un des quatre pays fondateurs (Belgique, France, Québec et Suisse) pour poser une question vive, au confluent des divers contextes géographiques, de leurs pratiques de formation et de qualification des professeurs, des arrière-fonds culturels et théoriques de ces pratiques. Nos prédécesseurs et nous-mêmes avons ainsi abordé différents enjeux pouvant transcender les frontières nationales : la combinaison des formations initiale et continue ; les compétences visées et leur définition ; le paradigme du praticien et de la praticienne réflexive ; les conflits de savoirs entre recherche et expérience des acteurs ; les tensions entre travail prescrit et travail réel ; le dilemme de la reconnaissance et du questionnement de l'état de l'art ; la quête de professionnalisation ; la cohérence et l'évolution des programmes ; le statut et la formation des formateurs, etc. Nous avons cherché à construire une compréhension et une problématisation

de ce qui se passe ou pourrait se passer dans les dispositifs et les démarches institués. Au passage de certaines thématiques, nous avons noté combien les professeurs en chair et en os, leur monde vécu, leurs croyances, leurs aspirations, leurs dispositions, leur *habitus*, pouvaient conditionner leurs conduites et leurs apprentissages, en accord ou non avec les attentes de formateurs et parfois de chercheurs (y compris nous-mêmes) prônant tel ou tel curriculum. Mais que savons-nous de ce que les principaux intéressés vivent et cherchent à vivre indépendamment de ce qui leur est imposé? En quoi leur auto-formation est-elle une ressource, un obstacle ou la cinquième roue du char de leur sentiment et de leur capacité d'entrer dans la profession?

Notre intention est de faire ce que nous pourrions appeler un pas de côté: sortons pour une fois et au moins partiellement des hautes écoles, des établissements scolaires et d'une alternance le plus souvent pensée comme la quadrature d'une formation maîtrisée; oublions un moment les objectifs et la rationalité des programmes pour nous pencher sur des expériences et des apprentissages apparemment de contrebande, mais qui pourraient réinterroger et, pourquoi pas, revitaliser la formation formelle. La formation buissonnière des enseignants serait ainsi la marge questionnant la page: un espace-temps en partie détaché du métier institué, s'affranchissant du cadre établi pour s'intéresser à plus, moins ou autre chose que les savoirs, les aptitudes, les valeurs, bref la culture que ce cadre prescrit. Comme le calcul, la lecture de carte ou la citoyenneté peuvent (aussi) se pratiquer et parfois s'apprendre en famille, en surfant sur Internet ou en colonie de vacances, l'enseignement de ces matières peut s'enraciner dans des expériences fortuites ou volontaires les identifiant ailleurs que dans l'école. Comme la recherche l'a montré, l'éducation informelle n'est ni bonne ni mauvaise en soi: c'est un fait (Maulini & Montandon, 2005). Ses vertus dépendent de ce que nous en faisons, soit comme sujet en formation, soit comme institution pouvant ignorer ou thématiser ce qui circonscrit son pré carré.

2. L'INFORMEL: ANTITHÈSE OU MIROIR DU FORMEL?

Posons donc deux postulats:

- D'une part, les enseignants apprennent et peuvent apprendre leur métier en suivant des études plus ou moins longues, segmentant ou intégrant les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner (Hofstetter & Schneuwly, 2009). De ce premier point de vue, leurs certificats d'enseignement primaire et secondaire, leurs maîtrises disciplinaires de lettres ou de sciences, leurs diplômes d'aptitude pédagogique, leurs crédits de formation continue, tous relèvent d'un curriculum scolaire dont l'État enseignant est explicitement le maître d'ouvrage. Stages pratiques, devoirs à domicile, cours de rattrapage,

heures de lecture imposée, journées de révision ou mémoires de fin d'études sont inclus dans l'ensemble, puisque le fait qu'ils s'ajoutent à l'obligation de présence ne les rend pas facultatifs pour autant.

- D'autre part, tout participant à une formation vit sa vie en dehors, et tout ce qu'il vit peut avoir plus ou moins d'impact sur sa manière de travailler et de considérer son travail. L'éducation informelle (au fil de l'expérience) et l'éducation non formelle (structurée hors de l'école) influencent ce que sont et ce que font les professionnels en général, les enseignants en particulier : parfois à leur insu, parfois sciemment. Une institutrice de quarante-cinq ans, fille d'immigrés russes, mariée et mère de deux enfants, pratiquant la voile et la salsa, aimant le cinéma fantastique, les romans historiques et la marche en montagne n'entre pas abstraitement en relation avec ses élèves. Si sa biographie ne la détermine pas, elle peut l'influencer et/ou devenir une ressource pédagogique revendiquée : par exemple pour lire la version originale de *Pierre et le loup* à ses élèves, réprimander l'un d'eux en pensant à ce que ressentiraient ses enfants dans la même situation, ou organiser un camp dans le Vercors pour communiquer à sa classe sa passion des Alpes et des maquis de la Résistance. Rien de cela n'est requis de son employeur, qui peut parfois lui demander de se censurer, parfois au contraire de persister. Ses goûts, ses penchants, ses valeurs peuvent la détourner de sa mission, mais on peut tout autant défendre que c'est grâce à eux qu'elle l'assume en réalité, parce que l'expertise d'un enseignant se mesure (aussi) à la manière dont il incarne la connaissance en situation (Tochon, 1993).

Là finissent les postulats et s'ouvrent les questions. Car si l'existence du formel et de l'informel est une évidence, la manière dont ils dialoguent, se contredisent ou s'ignorent est régulièrement controversée. Scolariser l'apprentissage est-il libérateur ou aliénant ? Cette alternative simpliste ne devrait plus se poser, puisque l'école et la formation ne sont ni bonnes ni mauvaises en soi, mais que tout dépend de ce qui s'y formalise, comment et au profit de quel public finalement. Cela n'empêche pas l'inépuisable querelle entre deux critiques radicales : celle qui reproche à la forme scolaire de se dégrader trop vite en « coupure scolastique » (dissociant les savoirs des situations dont dépendrait leur sens), et celle qui critique cette critique en l'accusant en retour de régression a-didactique (diluant la segmentation théorique dans un « bain d'activités ») (Maulini, 2011b). La formation des maîtres ne déroge guère à cette règle : discréditer l'un des termes en idéalisant l'autre est fréquent, alors que la recherche pencherait là aussi et plutôt pour une forme ou une autre de combinaison. La question serait moins de savoir si les enseignants apprennent davantage dans le cadre normalisant de leurs études ou libérateur de leurs occupations, que de documenter

la manière dont les deux espaces peuvent ou non s'interpeller mutuellement. Soit l'informel est conçu comme l'antithèse du formel, et nous devons choisir entre l'ignorer ou au contraire le plébisciter. Soit il est plutôt son miroir, et c'est en abîme que les deux surfaces peuvent mutuellement se questionner.

Car ce que les enseignants apprennent en dehors de leurs études peut avoir un impact plus ou moins fructueux sur au moins deux plans : premièrement celui du curriculum explicite, qui désigne ce que savent et/ou doivent expressément apprendre les professionnels (l'énoncé de consignes, les techniques de coopération ou le concept de décentration...); deuxièmement, celui du curriculum caché (Perrenoud, 1994b), qui n'est pas apparemment requis, mais qui subordonne la compétence pédagogique à des facultés cognitives, affectives ou sociales construites préalablement (la secondarisation de l'expérience, le débat d'idées, le rapport à l'autorité...). D'un côté, l'autoformation des professionnels complète alors celle qu'on leur impose formellement, voire elle compense ses lacunes : ce qui fut et peut rester un critère de sélection (le « bagage culturel ») intègre désormais les curricula, *via* des processus de validation des acquis de l'expérience réhabilitant paradoxalement l'informel en le formalisant. D'un autre côté, le *curriculum vitae* peut empêcher ou compliquer l'accès au métier : c'est le cas quand des conceptions de sens commun font obstacle aux savoirs savants, mais aussi lorsque les études visent ou valorisent certaines compétences (l'auto-nomie, la problématisation, l'écoute active...) en comptant implicitement sur des ressources qu'elles postulent sans les enseigner. C'est quand les écoles – hautes ou pas – sanctionnent des carences qu'on se rend compte de ce qu'elles mobilisent *de facto* le reste du temps.

3. SE FORMER SOI-MÊME : OBJET DE MÉFIANCE OU DE CONNAISSANCE ?

Soyons lucides : l'enjeu est pédagogique mais aussi politique. Nous publions ce livre à un moment où l'injonction à la professionnalisation (Dumazière, 2009 ; Malet, 2010, 2015) pousse à repenser les objectifs et les moyens de la formation en laissant une place plus importante aux apports extérieurs aux études académiques. Les buts affichés sont l'amélioration de l'accès à l'emploi, voire l'extension générique de l'employabilité au détriment des métiers et de leurs spécificités, voire des qualifications assurant leur fiabilité et leur protection. Il est régulièrement demandé aux individus de construire leurs compétences professionnelles en faisant davantage appel à leurs ressources personnelles et subjectives. Se former soi-même devient à la limite la clé de voûte de l'auto-entrepreneuriat, d'un engagement de soi au service des indicateurs de performance : ici l'État et la prospérité commune à laquelle lui-même se doit.

Dès lors, la ligne de démarcation entre le monde du travail, celui de la formation à ce travail et la sphère privée (voire intime) des professionnels se déplace. Les attentes d'autonomie et d'imputabilité placent les formations au croisement des pouvoirs publics, des agents recruteurs et du « capital humain » chargé de s'engager activement à devenir et demeurer performant (Wittorski, 2008, p. 109). Cette recomposition des instances d'organisation et de certification des actions de formation peut aussi s'appuyer sur une définition fonctionnaliste des compétences professionnelles, construite plus ou moins directement sur la critique de savoirs scolaires et académiques jugés trop abstraits pour servir en situation. En échange, les politiques de validation des acquis de l'expérience ont le mérite de valoriser des itinéraires s'écartant des critères d'excellence de la forme scolaire, mais avec le risque systémique de disqualifier cette fois l'éducation étatisée et les savoirs dont elle affirme l'universalité (Fabre & Gohier, 2015). La reconnaissance des histoires de vie (personnelles) et l'institution d'une culture commune (locale ou universelle) ne sont pas forcément antinomiques, mais à condition de distinguer les échelles pour percevoir le libre choix comme le résultat plutôt que la condition d'une socialisation assumée collectivement. La règle vaut *a priori* autant pour la formation des élèves que pour celle de leurs enseignants.

Si la place qu'occupent les activités électives, les pratiques culturelles et les apprentissages informels des enseignants dans leur formation n'a été jusqu'ici que marginalement étudiée, c'est peut-être parce que la quête d'universel ne se méfie donc pas sans raison de « l'invention de soi » promue ou réclamée par la postmodernité et la fluidification des rapports sociaux (Kaufmann, 2004). Mais l'état de savoirs laisse entendre que si la méfiance de l'école vis-à-vis des apprentissages ordinaires peut se comprendre, l'ignorance à ce propos est plus une partie du problème que de la solution. D'une neutralité d'abstention (« *Votre vie privée vous regarde...* »), tant la recherche que les programmes d'études pourraient ainsi se déplacer vers une neutralité de compétence (« *Vos expériences nous intéressent...* »), moins pensée pour brouiller que pour observer et penser les frontières : celles à traverser et celles à protéger. Concrètement, pourquoi ne pas interroger plus souvent et clairement les relations que les professionnels eux-mêmes perçoivent ou ressentent entre ce qu'ils vivent et apprennent en dehors et à l'intérieur de leur formation ? N'y a-t-il pas là une perspective de développement, plus stimulante en tout cas que la déploration de la scission entre les besoins pragmatiques du terrain et des savoirs savants trop distants pour le langage que ce terrain pratique et attend ?

Revenons à l'école de base pour étayer cette hypothèse. Au terme de son travail sur *L'éducation buissonnière* des adolescents, Anne Barrère (2011) suggère de « repenser l'éducation à partir des activités électives » (p. 204). L'éducation formelle et les institutions scolaires

ont toujours eu tendance à disqualifier les loisirs et la vie ordinaire des élèves : trop spontanés, désordonnés, immédiats pour se hisser à la hauteur d'un *curriculum* dûment raisonné. Mais si les jeunes privilégient le réseautage permanent (contre l'attention figée), l'intensité éprouvée (contre la fatalité de l'ennui), le respect de singularités (contre la compétition standardisée) et le cheminement improvisé (contre l'orientation contrainte), c'est peut-être parce que « leurs activités électives réalisent de manière désordonnée et aléatoire une diversification des excellences et des talents que l'institution scolaire peine à mettre en œuvre » (*ibid.*, p. 205). En somme, ce qui se passe au-dehors dépend de ce qui se passe au-dedans, et réciproquement. Il serait non seulement stérile de se plaindre de ces vases communicants, mais peut-être indiqué de se demander en quoi le problème peut mener à une solution.

4. DE LA VIE DANS L'ANGLE MORT

Le paradoxe de la forme scolaire, c'est que les élèves entrent normalement dans un lieu réservé au « loisir de l'étude » (la « *skholè* ») pour en ressortir plus tard mieux formés. Sauf si l'hermétisme de la clôture finit par n'instruire que ceux d'entre eux que leur environnement a prédisposés à ce genre d'expérience. Les formations d'enseignants connaissent ce problème, et c'est pour tenter de le résoudre que la recherche étudie patiemment, parfois dans leurs moindres détails, des dispositifs finement aménagés (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007; Lussi Borer & Ria, 2016). Mais en naviguant entre les deux extrémités d'un même monde (les petites et les grandes écoles), les étudiants apprennent-ils à « sortir d'eux-mêmes » ou sont-ils subtilement enfermés ? Ce qui vaut pour des adolescents peut toucher au moins autant des jeunes de vingt ou trente ans : que fait leur formation formelle (fût-elle alternée) de leurs connaissances du monde, de leurs expériences de la vie, de leurs facultés d'initiative, de leurs capacités de réflexivité et de créativité ? Peut-être quelque chose, peut-être pas grand-chose : tout cela dans une division du travail où la normativité des études et les tâtonnements de la vie privée se méprisent souvent réciproquement. Le métier d'étudiant consiste alors à se couler dans le moule, celui de formateur à normaliser les tâches au nom du conformisme grandissant. La passivité des uns finit par justifier leur surprotection par les autres, et ainsi de suite si rien ne vient rompre ce cercle bureaucratissant. Seule une élite d'autodidactes se précipite sur des objets, des lectures, des conversations ou des aventures lui permettant de combler ses manques, voire ses frustrations. C'est le risque majeur de toute formalisation, mais qui justifie peut-être la question que ce livre aimerait aborder de front : et si une alternance de plus – entre ce que l'alternance formelle apprend aux étudiants et ce

qu'elle pourrait apprendre d'eux en retour – renouvelait autrement les formations d'enseignants? Autrement dit: et si de la vie professionnelle se cachait dans l'angle mort, subrepticement?

Les entrées dans cette problématique peuvent être multiples: que savons-nous de ce qui forme les enseignants et les enseignantes hors de leur formation? Comment leurs apprentissages hors programme influencent-ils leur parcours professionnel, leur profil, mais aussi les valeurs et croyances qui fonderont leur pratique? Comment les praticiens sont-ils ou non encouragés à enrichir leurs études par de telles activités électives, ou par le recours autonome à des ressources pédagogiques, culturelles, documentaires? Que font *de facto* les formations de ce qui s'apprend (ou pas) en dehors d'elles? Comment pensent-elles et pratiquent-elles l'articulation entre les compétences professionnelles et tout ce qui peut – entre curriculum formel et curriculum caché – contribuer à les constituer? Comment, dans quels domaines et pour quels motifs les curricula lient-ils certains apprentissages informels avec les contenus de formation? Que font-ils notamment des ressources en ligne (fréquemment consultées par les nouvelles générations) émanant de sites Internet ou de blogs d'échanges entre pairs (personnels en formation ou professionnels plus expérimentés) ou de groupes d'expression traduisant une opinion (parfois dissidente) sur l'école et sur son fonctionnement? Dans des programmes de formation à l'enseignement souvent très normés et similaires d'une institution à l'autre, comment valorise-t-on ou non les découvertes effectuées en marge des études? Quel intérêt y aurait-il à le faire? Quelles limites aussi?

5. IMPORTATIONS, TRANSACTIONS, ARTICULATIONS: UN OUVRAGE, TROIS PARTIES

C'est dans l'intention de poser de premiers jalons que cet ouvrage est composé de trois parties posant tour à tour trois grandes questions:

1. celle des *importations* de ressources externes à l'intérieur des études;
2. celle des *transactions* entre faces extérieure et intérieure de la formation;
3. enfin celle des *articulations*, lorsque les programmes thématisent (ou non) la combinaison entre les apprentissages formels et informels des enseignants.

Chacune de ces trois parties sera précédée d'une présentation détaillée des trois chapitres qui la composent. Une conclusion ponctue

l'ouvrage en revenant de la marge vers la page, pour se demander quelle forêt d'enseignements formateurs pourrait se cacher derrière notre arbuste des apprentissages informels. Les références bibliographiques et la présentation des auteurs sont réunies en fin de volume. Voilà pour le cheminement balisé : quant aux lectures buissonnières, elles iront à leur gré, au besoin hors sentier...

1

IMPORTATIONS ? DES APPRENTISSAGES POUR SOI À L'ENSEIGNEMENT POUR AUTRUI

**Chapitre 1. Des usages informels de l'écriture
à son appropriation formelle**

**Chapitre 2. L'enseignant·e citoyen·ne engagé·e
ou l'enseignant·e intéressé·e par un aspect
de l'histoire: un potentiel de formation
ou un risque de « déformation » ?**

**Chapitre 3. L'utilisation différenciée des ressources
informelles chez les enseignants
du premier degré en formation initiale**

Cette première partie pose la question des **importations**: quelle part de leurs expériences et de leurs apprentissages personnels les professeurs font-ils entrer (en s'y efforçant ou non) dans leur pratique et leur formation à l'enseignement? Cloisonnent-ils leur vie privée et leur vie professionnelle, font-ils inconsciemment des transferts, ont-ils même des stratégies volontaires d'intersection?

Dès le **chapitre 1**, Patricia Schillings, Jonathan Rappe et Charlotte Dejaegher interrogent un pan essentiel de la culture et de la formation des maîtres en suivant la trace **des usages informels de l'écriture à leur appropriation formelle**. En sondant une cinquantaine d'étudiants belges de master en sciences de l'éducation, l'enquête cherche à mieux comprendre leur rapport affectif à l'une des principales disciplines scolaires, les origines de ce rapport et le rôle des expériences informelles dans sa construction. Les résultats montrent d'abord un clivage entre une moitié de novices aux sentiments plutôt positifs et une autre moitié aux sentiments plutôt négatifs vis-à-vis de l'activité d'écriture. Ces dispositions s'ancrent d'abord dans des expériences vécues à l'école: activités stimulantes ou ennuyeuses, évaluations encourageantes ou démotivantes, travaux personnels (notes de cours, rédactions, mémoires de fin d'études) plus ou moins satisfaisants. Mais la vie privée compte aussi, en particulier lorsqu'elle développe progressivement un goût revendiqué pour la littérature, la fonction cathartique de l'écriture (journal intime) ou son usage dans les interactions sociales (lettres, discours, blogs, réseaux sociaux...). Cette mosaïque de pratiques est riche en « apprentissages buissonniers enfouis, non valorisés par la formation initiale ». Comment cette formation pourrait-elle davantage les valoriser? Les auteurs répondent en plaidant pour des occasions formatives (et pas seulement certificatives) d'utiliser l'écriture dans les dispositifs d'alternance, capables de « contrecarrer en partie les effets délétères d'une centration exclusive sur les aspects formels de l'écriture, pour autant qu'elles soient nombreuses, significantes et didactisées ».

Le **chapitre 2** d'Aurélié De Mestral et Charles Heimberg ajoute un enjeu politique à l'équation: celui qui apparaît lorsque **l'enseignant citoyen engagé ou intéressé par un aspect de l'histoire** fait, sur cette base, des choix thématiques idéologiquement plus ou moins neutres. En interrogeant de futurs instituteurs et institutrices genevois sur leur usage du matériel officiel, les auteurs cherchent à distinguer le salutaire « intérêt pour l'histoire » de ce qui pourrait passer pour un « militantisme » incompatible avec la neutralité attendue de l'école publique. Les témoignages recueillis montrent en effet une part d'inconfort chez les futurs professionnels, mais aussi quelques fortes convictions. Le nouveau support didactique a pour eux quelque chose de structurant, voire de rassurant: « je veux répondre aux objectifs fixés, parce que c'est le cadre institutionnel ». Mais il leur semble important d'habiter ce cadre: de l'« enrichir », l'« habiller », l'« étoffer »,

La formation buissonnière des enseignants

Leurs apprentissages
personnels, entre
enjeux pédagogiques
et politiques

Les enseignant.es apprennent leur métier par le biais de leur formation – initiale ou continue – mais pas seulement. Les expériences privées, personnelles ou informelles des professionnels peuvent aussi conditionner ce qu'ils sont et ce qu'ils font, parfois à leur insu, parfois sciemment. Les frontières entre l'école et la vie, la formation instituée et les apprentissages qui l'entourent ne sont pas plus hermétiques pour les maîtres que pour leurs élèves. La biographie de chacun, sa vie de famille, ses racines géographiques, ses professions antérieures, ses pratiques culturelles, ses passions, ses engagements politiques et associatifs, toutes ces sources d'influence peuvent être ou non valorisées par les individus, mais aussi collectivement prises en compte à l'intérieur de leur formation, soit pour en tirer parti, soit pour les mettre en question.

Le but de cet ouvrage n'est pas d'établir si les gens d'école apprennent davantage dans le cadre normalisant de leurs études ou libérateur de leurs autres occupations, mais bien de documenter la manière dont les deux espaces peuvent s'interpeller mutuellement. Des recherches conduites au plus près des transactions observables en France, en Belgique, en Suisse et au Québec permettent de comparer les contextes et de renouveler la réflexion sur la forme scolaire et ses évolutions : de leurs apprentissages informels à ce qu'en font leurs études, quel rôle la formation buissonnière des enseignant.es joue-t-elle dans leur appropriation de leur métier et sa professionnalisation ?

Olivier Maulini est professeur associé à l'Université de Genève. Il est responsable du Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation (LIFE). Ses recherches portent sur les pratiques pédagogiques et les institutions scolaires, le travail, le métier et la formation des enseignants, les rapports entre savoirs, école et société.

Julie Desjardins est professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est membre du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE). Ses travaux de recherche étudient les pratiques de formation et d'enseignement.

Pascal Guibert est maître de conférences à l'Université de Nantes. Il est membre du Centre de Recherche sur l'Éducation de Nantes (CREN). Son activité de recherche est actuellement consacrée à la formation, l'insertion professionnelle et la professionnalisation des enseignants du secondaire.

Catherine Van Nieuwenhoven est professeure à l'Université catholique de Louvain. Elle est membre du Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (GIRSEF). Elle mène des recherches sur l'accompagnement des pratiques professionnelles, l'insertion des enseignants et les dispositifs de formation initiale des enseignants.

deboeck **B**
SUPÉRIEUR



ISBN 978-2-8073-3322-2
ISSN 0777-5245

www.deboecksuperieur.com