

## **Que penser...**

### **...de la gouvernance des formations pour l'enseignement ?**

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)

2025

---

*La série « Que penser... ? » s'adresse à des personnes intéressées par les questions pédagogiques hors du cercle des professionnels. Chaque thème est traité à l'occasion d'une demande formulée par un-e journaliste ou un autre relais d'opinion, et sous la forme d'un texte bref répondant à quelques questions clefs. L'intention de la série est de résumer les résultats de la recherche en conciliant complexité des enjeux et simplicité du propos.*

---

### **Gouverner quelles formations ?**

Les formations pour l'enseignement remontent pour l'essentiel à la création des États modernes et de leurs systèmes d'instruction publique. Auparavant, régents et professeurs étaient généralement recrutés sur la base de leur connaissance des matières à enseigner, rudimentaire dans les petites écoles de proximité, approfondie dans les universités des grandes villes. Comme pour les autres métiers, savoirs et gestes professionnels se sont pour l'essentiel d'abord transmis « sur le tas », dans un compagnonnage plus ou moins méthodique et fonctionnel entre un maître chevronné et un ou des novices s'efforçant de l'imiter. Plus tard et par contraste, la massification du travail pédagogique s'est accompagnée de politiques volontaristes, organisant la formation des élèves à travers des programmes scolaires standardisés, et celle de leurs enseignants (puis enseignantes) dans des écoles dites *normales*, normalisant donc l'enseignement en répliquant, sur un mode laïc, le mélange de ferveur et de rigueur des séminaires ecclésiastiques chargés de former prêtres et pasteurs. Le propre de la modernité a été de rompre avec la transmission lente et implicite des pratiques coutumières, celui de la sécularisation d'opposer les lumières du savoir aux obscurantismes religieux. Les formations se sont ainsi toutes ressaisies des manières de faire sur un mode réfléchi, théorisé, secondarisé, entraînant la formalisation des apprentissages professionnels et leur attestation par des titres et des diplômes validés par des institutions elles-mêmes qualifiées pour les décerner. En matière éducative, trois pouvoirs – parfois partenaires, parfois concurrents – se partagent aujourd'hui la gouvernance en contexte démocratique : (1) les ministères de l'éducation ; (2) les hautes écoles en charge des formations ; (3) les organisations représentant la profession. Cette tripartition renvoie aux critères plus abstraits et implicites de l'orientation du travail enseignant par : (1) la puissance publique, son appareil législatif et sa légitimité politique ; (2) la recherche en éducation, ses savoirs de référence et leur validité scientifique ; (3) l'expérience du terrain, sa raison pratique et sa quête située d'efficacité. Des dispositifs d'alternance conjuguent presque partout les deux positions de l'engagement dans l'action et d'une réflexivité confrontant les effets de cette action à ses intentions et règles d'arrière-fond. Mais les dosages peuvent varier, en particulier parce que le pilotage politique peut être plus ou moins pointilleux, faire plus ou moins confiance à un corps enseignant plus ou moins tenu et/ou soucieux de s'autoréguler. Certains pays comptent surtout sur l'autorité de la loi et de l'État qui s'en porte garant : ils délèguent les formations à des instituts dûment accrédités, qui en ont l'exclusivité. D'autres se fient davantage aux initiatives locales et aux réseaux qui les

fedèrent, y compris d'obédience religieuse. Des modèles intermédiaires peuvent combiner les deux options : par exemple à la manière française, où l'enseignement laïc et catholique puisent dans un seul et même vivier de personnel certifié ; ou sur le modèle suisse combinant autonomie des cantons et dispositif fédéralisé de reconnaissance des formations. L'enjeu transversal est celui de la répartition des pouvoirs de décision : entre une rationalité bureaucratique prétendant gouverner le travail par des règles et des procédures standardisées ; un marché libéralisé leur préférant une régulation par les choix des usagers et l'adaptation de l'offre scolaire aux demandes exprimées ; ou, option médiane, la troisième voie d'un contrôle de la formation par une profession enseignante intégrant (comme dans tout métier hautement qualifié) le travail de terrain, la formation de la relève et une recherche interrogeant l'état de l'art. Bureaucratisation, libéralisation ou professionnalisation de l'activité : les trois tendances peuvent partout entrer en tension, avec des penchants plus ou moins marqués en fonction des époques et des régions. Le principal fait nouveau est la globalisation des débats à ce propos, et les conflits locaux entre différentes manières de concevoir et prêcher la voie intermédiaire : celle d'une profession à la fois héritière et responsable de ses savoirs, de ses compétences et de sa formation.

### **Former à quelle professionnalisation ?**

La voie de la professionnalisation a en effet cette particularité d'être régulièrement revendiquée, mais au point de devenir un lieu si commun qu'il estompe la diversité de ses connotations. Car professionnaliser le métier d'instruire peut renvoyer au projet de rendre la corporation, soit immédiatement conforme aux fluctuations politiques, soit en permanence ajustée aux besoins économiques, soit durablement en phase avec la culture scolaire, ses disciplines et ses savoirs pédagogiques et didactiques. Une enseignante ou un enseignant dûment professionnalisé se reconnaîtra alors : ou à sa connaissance et son respect du détail des prescriptions ; ou à sa manière personnelle et charismatique de séduire élèves, parents et employeur ; ou à une expertise mettant les deux choses à distance pour leur préférer la maîtrise collective de connaissances et de gestes professionnels méthodiquement transmis, et avant cela élaborés et recherchés. Là encore, les trois choses peuvent cohabiter en pratique, mais avec des accents plus ou moins clairs et assumés, visant d'abord chaque titulaire ou plutôt les règles et le statut du métier. Une gouvernance pleinement professionnalisante est difficile à imaginer, puisque le mot lui-même est débattu, voire contesté. Mais l'équilibre entre les forces semble plaider pour un cadre normatif se fiant à un corps enseignant capable d'intervenir à bon escient en situation, en fonction de la complexité du travail à faire et des obstacles rencontrés, sur la base d'un référentiel de savoirs, de compétences et de principes déontologiques explicites et collégialement affirmés, questionnés, renouvelés. Ceci peut dépendre de trois conditions : d'abord un État et une administration scolaire désireux et capables de déléguer, à un ordre professionnel autonome, leurs prérogatives de former les nouvelles générations ; ensuite une recherche activement partie prenante du travail pédagogique et didactique, capable de le soutenir et de l'interroger simultanément ; enfin des syndicats ou associations représentatives valorisant sans arrière-pensée la participation des enseignants et enseignantes à la quête et au contrôle des (bonnes) pratiques. Les trois parties prenantes (État, recherche, profession) assument alors résolument (comme c'est le cas pour la médecine, la justice ou l'ingénierie) un devoir de diligence et d'autoévaluation contrebalançant leur dose de libre arbitre et d'autodétermination. Les comparaisons internationales montrent l'importance des variations sur ce plan, la confiance des populations envers leur système scolaire étant assez nettement corrélée avec le niveau de formation et de

qualification de leur corps enseignant, sans que l'on sache toujours distinguer la poule et l'œuf dans la dynamique constatée.

### **Professionnaliser à quel rythme ?**

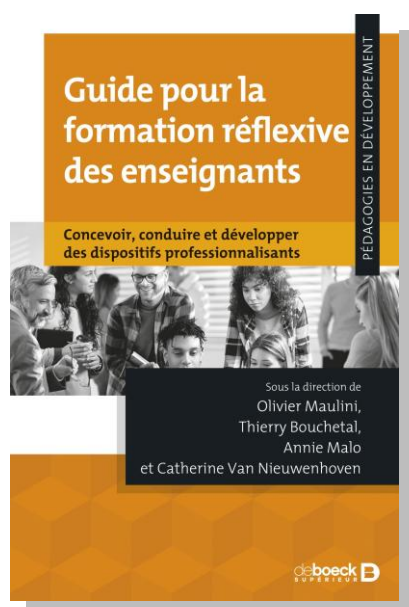
Une variable intermédiaire joue apparemment un rôle clé : celle du rythme auquel la professionnalisation doit s'opérer, ou plutôt s'opère en réalité. Plus les échéances électorales sont rapprochées, et plus elles pèsent dans l'équation, plus les gouvernements ont tendance à naviguer à vue, au gré des urgences voire des crises rencontrées, chaque réforme en appelant une autre pour la corriger. Sérénité et constance sont les deux faces d'un développement éducatif plus régulier, composé de transformations plus discrètes mais plus crédibles car visant un cap collectivement défini et tenu à long terme. Les pays nordiques peuvent ici compter sur leurs systèmes de redistribution transcendant les clivages partisans. L'Extrême-Orient fait fond sur des traditions culturelles valorisant le contrôle de soi et la déférence à l'égard des enseignants. Ces deux modèles ne sont pas *ipso facto* transposables à d'autres nations, mais ils montrent que vouloir unifier scolairement des espaces économiquement, socialement et/ou culturellement fragmentés programmera des désillusions si le principe de réalité ne préside pas aux tentatives d'amélioration. Les modèles les mieux intégrés montrent en effet une série de caractéristiques longues et délicates à réunir, dans une logique de développement professionnel se substituant aux effets d'annonce et aux changements au coup par coup : une définition unifiée des missions de l'enseignement public ; un profil stable et explicite du corps enseignant à former ; un référentiel de compétences transcendant les différents degrés (primaire, secondaire, spécialisé) ; un répertoire des savoirs sous-tendant ces compétences ; un *continuum* entre formation initiale et continue, la première incitant à s'engager dans la seconde tout au long de la carrière ; des hautes écoles et/ou des universités se consacrant résolument à une tâche qu'elles placent au cœur de leur activité et de leurs perspectives de renouvellement, sans l'académiser ni la marginaliser comme simple source de financement. Les études montrent que des mesures à court terme et/ou précipitées peuvent donner l'impression de résoudre les problèmes de pénurie conjoncturelle et sectorielle, mais au prix de formations tronquées et/ou trop spécialisées qui fragilisent en réalité le travail enseignant, le dévalorisent symboliquement et matériellement, et alimentent au bout du compte une fatigue, un désenchantement, voire un décrochage professionnel réduisant à sa sortie le flux que l'on s'efforce d'augmenter à l'entrée du bassin de recrutement. Ce qui paie électoralement peut ainsi coûter cher à plus longue échéance, opposer accélération et augmentation de la professionnalisation, et la fragiliser finalement là où rien de fédérateur n'émerge des conflits sociaux.

### **Rythmer quelles évolutions ?**

Gouverner les formations pour l'enseignement, c'est en définitive « éduquer les éducateurs » tel que Marx en formulait dès le 19<sup>e</sup> siècle l'intention. Il est possible que nos démocraties soient en train de vivre un *stress test* d'une telle ampleur que leur rapport au bien commun, à l'instruction publique et même à la vérité des faits s'en trouvent altérés. Le double risque serait de trop ou de ne pas assez attendre des formations pour l'enseignement : trop en leur demandant de tout résoudre, ce qu'elles ne sauront faire et les condamnera à échouer ; pas assez en les priant de ne rien tenter, ce qui en ferait l'élément neutre de l'avenir à imaginer. Cet avenir est plus que jamais incertain. Si la dérégulation devient la règle, et le savoir savant le repoussoir d'un populisme fier de son « bon sens » et de ses « faits alternatifs », l'école et ses professionnels seront tantôt mis à l'index, tantôt enjoins de résister au quant-à-soi

généralisé. La voie la plus raisonnable est peut-être la plus exigeante : tenir le cap de l'interaction vivante entre instruction publique et lien démocratique ; concevoir d'abord l'école comme le lieu des apprentissages nécessaires à tous les élèves, pour qu'ils assurent ensemble et plus tard l'exercice responsable et donc critique de leur citoyenneté ; organiser l'enseignement autour d'une culture commune durablement définie, et structurée en paliers inclusifs de progression ; donner mandat aux enseignants de concentrer leurs efforts et leur expertise sur cette culture commune, et sur les élèves les moins prédisposés à se l'approprier ; placer la pédagogie et la didactique au cœur des programmes et des dispositifs de formation professionnelle, entre les pratiques en vigueur et les sciences humaines qui en éclairent le fonctionnement ; considérer la profession enseignante dans son sens le plus élargi, praticiens, chercheurs et cadres compris ; refuser de choisir entre libre-arbitre et unité professionnelle, en faisant des savoirs et de la déontologie commune les arbitres évolutifs, à la fois ressources et profits, des controverses éventuelles. Dans cette perspective, aucun enseignant ne sera jamais trop formé. Son diplôme ne sera qu'une autorisation provisoire d'exercer, impliquant une mise à jour plus ou moins régulière et formalisée, au mieux à l'initiative des intéressés, au pire parce que leur hiérarchie se portera garante de le vérifier. On voit mal comment lutter contre l'ignorance sans lutter aussi contre le mythe encore bien ancré d'une formation initiale toute puissante. La grève de l'école dont une partie de notre jeunesse a fait l'étendard de sa révolte n'est peut-être pas juste un caprice d'enfants gâtés : une interpellation nous demandant ce que nous faisons – alors que notre maison brûle – pour que nos manières d'instruire et de former soient durablement – donc régulièrement mais aussi dès maintenant – mieux gouvernées...

### En savoir plus :



Maulini, O., Bouchetal, T., Malo, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2025). *Guide pour la formation réflexive des enseignants : Concevoir, conduire et développer des dispositifs professionnalisants*. Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, Ph. (2004). Les Hautes écoles pédagogiques suisses entre la forme scolaire et la forme universitaire : les enjeux. In M. Tardif & C. Lessard (Ed.) *La profession d'enseignant aujourd'hui* (pp. 115-138). Bruxelles : De Boeck. URL : <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2004.01.0115>