

Robichaud Ariane, Tardif Maurice et
Morales Perlaza Adriana (dir.), *Sciences
sociales et théories critiques dans la
formation des enseignants* (2015),
Presses de l'Université Laval.

Harvengt David
Université Laval

doi:10.18162/fp.2016.a108

RECENSION

Cet ouvrage s'inscrit dans un débat sur la formation à l'enseignement en posant la question suivante : « Peut-on, en 2015, former des professionnels de l'enseignement en faisant abstraction de ces disciplines et traditions intellectuelles [sciences sociales et des théories critiques]? » (p. 1). En effet, la formation des enseignants est de plus en plus technique. Certes, les enseignants sont compétents, mais sont-ils encore cultivés? Répondent-ils encore au critère de « l'approche culturelle de l'enseignement » mise de l'avant par le MEQ lui-même (p. 1)?

Les réformes de l'enseignement dans le monde occidental, depuis les années 1980, ont joué un rôle non négligeable à cet égard. Un de leurs effets a été que l'enseignant est devenu un instrument au service de l'apprentissage et de la réussite des élèves. En fait, la formation à l'enseignement et, dans la foulée, le travail des enseignants se sont « technicisés ». Ainsi, le pôle technique a pris l'ascendant sur le pôle culturel. L'ancrage de la formation des enseignants dans les sciences sociales et dans la tradition philosophique et critique s'est perdu dans ces réformes. De plus, la réflexivité sur la profession des enseignants se résume presque en une réflexivité centrée sur la pratique. Les auteurs s'interrogent donc sur la place du pôle culturel dans la formation à l'enseignement.

Dans un premier temps, Ariane Robichaud montre que l'idéologie soutenant le développement des sciences de l'éducation à l'Université de Montréal tend justement à favoriser le pôle technique de la profession au détriment de sa dimension culturelle. Elle constate que cet appauvrissement touche la profession elle-même par une anesthésie pédagogique (Habermas) qui se matérialise notamment

par une absence de responsabilité et un immobilisme des enseignants (p. 40). Il empêche également les futurs enseignants et leurs futurs élèves de développer une pensée critique pointue. Or, souligne-t-elle, l'éducation n'est-elle pas d'abord d'offrir aux élèves un sens critique leur permettant d'appréhender le monde?

Adriana Morales Perlaza s'intéresse, quant à elle, à l'éducation comparée dans une perspective d'enrichissement culturel pour les futurs enseignants. Elle constate que l'éducation comparée est très peu présente, sinon absente, des programmes de formation. Or, cette éducation qui compare les différents systèmes d'éducation dans le monde pourrait avoir des avantages, notamment en élargissant la compréhension et le sens que donnent les enseignants à certaines problématiques comme l'interculturalité. Elle permet également de comprendre des manières de faire différentes qui éclairent nos propres réflexions et pratiques.

Dans le troisième chapitre, Maurice Tardif montre que la lutte contre les inégalités scolaires (égalité d'accès et égalité des chances) a eu des répercussions sur le travail même des enseignants. Ce souci perdure aujourd'hui, mais il n'est pas sans contradiction avec une école à deux vitesses telle qu'on la connaît (écoles privées et programmes élitistes des écoles publiques). Cette évolution de l'école québécoise touche la profession enseignante qui « traverse au Québec depuis les années 1980 une phase particulièrement difficile de son histoire » (p. 100) : les nouveaux enseignants sont-ils préparés à faire face à ces difficultés? L'auteur de répondre : « ils [les enseignants] découvriront alors que la pédagogie n'est pas forcément le meilleur remède aux injustices et inégalités qui caractérisent encore aujourd'hui le Québec contemporain et son système scolaire » (p. 102).

Ensuite, Marina Schwimmer s'intéresse à la « mise en scène » de la professionnalité enseignante à travers la notion de pratique réflexive. La pratique réflexive est au cœur même de la profession enseignante. Elle fait partie des 12 compétences professionnelles de l'enseignant qui impliquent entre autres de réfléchir sur sa pratique (p. 109). Cette mise en scène conduit à encenser une bonne pratique enseignante limitant d'autant le penser et l'agir enseignant, l'intuition pédagogique des enseignants et leur esprit critique s'en trouvent limités.

Denis Simard s'interroge sur la place de la philosophie dans les programmes de formation à l'enseignement. L'auteur constate que la philosophie et les sciences humaines sont laissées pour compte dans la formation à l'enseignement alors qu'elles sont à la base de la transmission culturelle si importante. Pourtant, les enseignants ont des interrogations profondes d'ordre philosophique comme, par exemple : « quel est le sens de mon travail? » (p. 137). Il est donc important de revaloriser la philosophie dans la formation à l'enseignement. L'auteur donne en ce sens quelques pistes de réflexion notamment sur le geste critique (aptitude à penser par soi-même, notamment) qu'un futur enseignant cultivé ne peut éviter. La philosophie dans la formation amènerait les futurs enseignants à poser un regard critique sur le monde qui les entoure et sur leur profession.

Louis Levasseur, pour sa part, s'intéresse à la place de la pensée critique à l'école. Il part de la constatation qu'au Québec la pensée critique est souvent réduite à la liberté (d'expression) de l'élève. De plus, pour nombre d'enseignants, « la légitimation de la connaissance se trouve [...] dans la subjectivité de l'élève » (p. 156-157). Ainsi, la critique ne devient qu'une compétence de l'élève au détriment d'une vision plus riche basée sur une structure dialectique et historique. Il est donc important de distinguer ces deux visions de la critique et de s'interroger sur les sources intellectuelles qui sous-tendent la première. Et

l'auteur de se demander s'il n'y a pas une réticence des enseignants eux-mêmes à une critique basée sur des fondements philosophiques et sociologiques?

Dans le chapitre suivant, Denis Jeffrey aborde la question de la pensée critique et plus particulièrement à un courant anglo-saxon le *Critical Thinking*. Ce courant promeut le développement de la pensée critique chez les élèves. Pourtant, « la pensée critique [y] est réduite à des opérations cognitives et à des idéaux moraux le plus souvent présentés sous la forme d'une liste de vertus [...] » (p. 179). En oubliant ainsi un dialogue avec les grands auteurs de la pensée occidentale. Selon l'auteur, une pédagogie de la pensée critique devrait être axée sur l'émancipation du sujet et les projets de justice sociale, ce qu'est loin de faire le *Critical Thinking*.

Finalement, Philippe Corcuff conclut avec une approche épistémologique et théorique sur les pensées critiques en éducation en s'appuyant principalement sur Bourdieu, Rancière et Boltanski. Dans un premier temps, il propose une lecture des tensions entre Bourdieu et Rancière où ce dernier choisit une philosophie de l'émancipation plutôt qu'une critique de la domination. Boltanski propose un entre-deux avec les concepts de réalité (ce qui est construit par les formats dominants) et de monde est ouvert et indéfini que la « réalité » cherche à cacher, mais où elle puise néanmoins ses transformations.

Les auteurs, de manière unanime, dénoncent la place de plus en plus ténue de la dimension culturelle et de la pensée critique dans la formation à l'enseignement. Ce double abandon ôte aux enseignants une partie de l'essence même de leur profession. Alors, pour reprendre le questionnement de départ, malheureusement, il semble qu'on puisse former de futurs enseignants sans cette dimension culturelle, mais à quel prix?

Pour citer cet article

David, H. (2016). Robichaud Ariane, Tardif Maurice et Morales Perlaza Adriana (dir.), Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants (2015), Presses de l'Université Laval. *Formation et profession*. 24(3), 101-103. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a108>