

Éditorial

La place des sciences de l'éducation dans la formation des enseignants en Europe

Depuis la fin du XIX^{ème} siècle, dans de nombreux pays d'Europe, la formation des enseignants évolue en prenant appui sur des savoirs toujours plus nombreux, plus divers et qui font l'objet d'un véritable effort de formalisation. L'évolution de ces savoirs coïncide avec le développement des sciences de l'éducation au sein des universités européennes.

Ces sciences sont convoquées pour permettre aux enseignants de bénéficier des connaissances et apports de la recherche dans le domaine de l'éducation. Elles sont aussi, depuis une quarantaine d'années, envisagées pour former les enseignants eux-mêmes « à et par » la recherche. Ce qui est en jeu dans cette formation « à et par » la recherche, c'est le développement de leur autonomie, mais aussi de leur capacité à s'adapter aux évolutions à venir du système éducatif, plus particulièrement du contexte et des publics d'élèves auxquels ils vont s'adresser. Tels sont les premiers arguments avancés de manière plus ou moins explicite par les auteurs qui contribuent à ce numéro pour expliquer que les sciences de l'éducation ont pénétré assez profondément dans la formation des enseignants de tous les pays étudiés.

Les contributeurs de chaque pays montrent qu'une très grande diversité de facteurs militent en faveur d'un recours toujours plus important à ces sciences (I). Ils montrent également que la pénétration et l'usage fait des sciences de l'éducation dans les curricula de formation ne sont pas toujours à la hauteur des espoirs des réformateurs ou encore des chercheurs qui ont soutenu ce recours aux sciences de l'éducation. Aussi convient-il de mettre en lumière quelques-uns des obstacles qui font que ces sciences de l'éducation ont parfois des effets limités, tant du point de vue des enseignants en

formation que des formateurs eux-mêmes (II). La mise en lumière de ces limites pourra ouvrir des perspectives pour un usage plus constructif de ces sciences (III).

I-Facteurs favorables

Parmi les facteurs militant en faveur d'une place plus importante des sciences de l'éducation dans la formation des enseignants, il convient de retenir certains arguments venant de la profession enseignante elle-même. Les enseignants, notamment du premier degré, traditionnellement formés en marge de l'université, allaient trouver dans le recours à ces sciences une occasion de consolider la dimension universitaire de leur formation. Une profession qui fonde une partie de sa pratique sur la science gagne en prestige et son identité s'en trouve consolidée. La prolongation de la formation, qui dans de nombreux pays a conduit à l'obtention d'un master, a contribué à renforcer la reconnaissance professionnelle de ces enseignants. De ce fait, les réformateurs soucieux de former des enseignants toujours plus performants et plus efficaces, ne rencontraient d'opposition de la profession.

L'institutionnalisation de certains dispositifs de formation, tels que les « mémoires » ou autres « textes d'intégration », dont le but est, entre autres, de former les enseignants à réfléchir à leur pratique, allait se mettre en place sans rencontrer de résistance à partir de la dernière décennie du XXème siècle, dans la plupart des pays d'Europe. Les réformateurs, les chercheurs en sciences de l'éducation et la profession enseignante ont été plutôt favorables sur le principe à la mise en place de ces dispositifs de formation dans les curricula. Cette institutionnalisation de ces dispositifs est alors sans aucun doute un des facteurs qui a permis de stabiliser la place qu'occupent les sciences de l'éducation dans la formation des enseignants. Ces sciences - les connaissances qu'elles produisent, mais également les méthodes de recherche qu'elles proposent - sont largement sollicitées dans ces écrits

Il faut noter que les recherches en sciences de l'éducation ont produit de nombreuses connaissances sur les contextes historiques, géographiques, politiques et sociaux dans lesquels les systèmes éducatifs, et en leur sein les enseignants, évoluaient. Elles ont aussi apporté et continuent toujours d'apporter une contribution importante à l'étude des pratiques enseignantes.

Elles interrogent également la pertinence et l'efficacité des dispositifs mis en œuvre dans le cadre de la formation des enseignants. Elles apportent de précieuses connaissances aux formateurs d'enseignants afin qu'ils cernent mieux et contrôlent

davantage les conditions qui permettent à des « dispositifs à visée réflexive » d'atteindre leurs objectifs. En d'autres termes, elles apportent des éclairages sur la manière dont ces dispositifs permettent aux enseignants en formation de mieux structurer la compréhension de leurs actions. Ces savoirs théoriques issus des sciences de l'éducation doivent contribuer à améliorer les pratiques des enseignants.

Pourtant, ces sciences de l'éducation ont rencontré un certain nombre d'obstacles, de diverses natures, et les apprentissages auxquels elles devaient conduire ont parfois été en-deçà des résultats escomptés.

II-Obstacles et limites

Tout d'abord, les sciences de l'éducation se sont trouvées et se trouvent encore face à une certaine concurrence d'autres disciplines. Dans la formation des enseignants du second degré, elles peinent particulièrement à s'imposer face aux disciplines à enseigner. Il convient de noter que traditionnellement les enseignants du second degré se perçoivent davantage comme des spécialistes des disciplines qu'ils enseignent que comme des pédagogues. Même si les sciences de l'éducation sont institutionnalisées, autrement dit si leur place est désormais officielle dans les curricula, l'attention que leur accordent les enseignants du second degré qui sont en formation n'est pas toujours celui qui est espéré par les enseignants chercheurs en sciences de l'éducation. Ceci étant, les sciences de l'éducation souffrent aussi d'une certaine concurrence dans la formation des enseignants du premier degré. Elles doivent notamment faire preuve de leur utilité à côté des didactiques qui se présentent comme des disciplines plus en phase avec les contenus que ces enseignants auront à enseigner.

En fait une des difficultés majeures que rencontrent les sciences de l'éducation est de faire la preuve de leur utilité, tant auprès des acteurs politiques qui ont la responsabilité de mettre en place une formation des enseignants efficace que des enseignants en formation. Pour les premiers, les acteurs politiques, le souci est de former des enseignants qui seront rapidement opérationnels sur le terrain. Pour les seconds, l'urgence de faire face aux réalités du terrain, notamment lorsqu'ils sont en stage, fait qu'ils privilégient les contenus de formation qui apportent des solutions immédiates aux situations problématiques qu'ils rencontrent. Les enseignants chercheurs en sciences de l'éducation sont donc sommés de montrer leur utilité au risque parfois de renoncer aux vertus critiques de leur discipline. Plusieurs auteurs mentionnent que ces enseignants chercheurs peuvent assez fréquemment être conduits à

enseigner bien plus ce que les recommandations officielles attendent que des connaissances construites de manière rigoureusement scientifique et parfois critiques à l'égard des recommandations officielles.

Ceci étant, les attentes des enseignants chercheurs ne sont pas toujours suffisamment en phase avec les exigences d'une formation professionnelle digne de ce nom. Etant attentifs au respect d'une certaine écriture académique, ces enseignants chercheurs peuvent aussi ignorer les exigences du terrain professionnel. De ce fait, ils peuvent conduire les étudiants à adopter des attitudes de « bons élèves », à faire preuve d'une certaine docilité, à épouser leurs attentes en montrant leurs acquis académiques alors que ces étudiants devraient avant tout, dans une perspective de professionnalisation, mettre en évidence leurs difficultés professionnelles, celles qu'ils rencontrent sur le terrain, ceci afin de mieux les analyser et de les surmonter... En quelques mots, les postures des enseignants chercheurs peuvent ne pas être propices à la construction de l'autonomie des futurs professionnels que seront les enseignants, une autonomie qui leur permettrait d'évoluer sur le terrain de leur pratique. Sans doute s'agit-il là aussi d'une dérive des modalités d'évaluation qui se sont mises en place avec la masterisation dans de nombreux systèmes de formation des enseignants : la nécessité de passer un diplôme renforçant une forme de « déférence » envers les formateurs et leurs exigences alors que la logique de professionnalisation voudrait que les étudiants soient davantage soucieux des effets de leur pratique que des évaluations que leurs formateurs feront d'eux.

Probablement ce statut d'étudiant constitue-t-il à sa manière un obstacle à une réelle professionnalisation qui exige une rupture avec une posture classique d'étudiant.

III- Perspectives

Quelques pays ont commencé à remettre en cause la dimension universitaire de la formation, et dans le même temps, la place des sciences de l'éducation dans les curricula en a subi les conséquences. Le Royaume-Uni est le fer de lance de cette tendance. Il a commencé à faire une place importante à une formation par les pairs, sur le terrain. La plupart des pays ont d'ailleurs veillé, en même temps que s'allongeaient les études universitaires, à ce que la dimension professionnelle de la formation soit préservée. Aussi certains analystes ont-ils pu percevoir dans cette volonté de garder un ancrage sur le terrain une sorte de concurrence faites aux sciences de l'éducation. Cette question est, à juste titre, au cœur des préoccupations des enseignants chercheurs en

sciences de l'éducation qui, lorsqu'ils voient leur place - en termes de nombre d'heures consacrées à leur discipline- diminuer dans les curricula, s'inquiètent quant à ce que l'avenir réserve à leur discipline.

Ceci étant, la question se pose aussi en d'autres termes. Plusieurs auteurs de ce numéro laissent apparaître que le problème posé aux sciences de l'éducation est d'abord de trouver leur juste place dans les curricula de formation et de fonctionner en complémentarité avec les autres dimensions de la formation. Il convient de développer des synergies entre les sciences de l'éducation, les stages en responsabilité, les séminaires d'analyse et de régulation des pratiques... En d'autres termes, il s'agit pour les sciences de l'éducation de savoir s'insérer dans un programme de formation complexe dans lequel des dispositifs eux aussi complexes doivent fonctionner au service d'une formation cohérente des enseignants. La question est technique, elle relève de l'ingénierie de formation.

Mais elle est aussi politique. Ce qui est fondamentalement en jeu dans ce questionnement que doivent poursuivre les chercheurs en sciences de l'éducation, c'est la question de la reconnaissance d'une profession qu'ils contribuent à former, celle des enseignants. Ne s'agit-il pas au fond pour les chercheurs en sciences de l'éducation de faire la preuve que les connaissances qu'ils apportent, que la prise de distance et l'analyse des situations qu'ils permettent grâce à leurs enseignements, sont au service d'une formation des enseignants pertinente, qui fasse sens pour ces enseignants, tout en leur donnant les moyens de préserver leur liberté quand des régulations technocratiques mettent chaque jour un peu plus cette profession sous contrôle ?

En somme, l'importance de la contribution des sciences de l'éducation à la formation des enseignants dépendra de la manière dont les enseignants chercheurs de cette discipline sauront travailler en synergie avec les autres protagonistes de la formation (professionnels, didacticiens...), mais cette place qui leur sera accordée dépendra aussi sur le fond de la capacité dont feront preuve les enseignants chercheurs à rendre les enseignants toujours plus autonomes, c'est-à-dire davantage armés pour construire leurs propres règles de fonctionnement et de régulation...

Guy Lapostolle Georgios Stamelos
Université de Lorraine Université de Patras