

La place et le rôle des sciences de l'éducation dans la formation des enseignants en France (1990-2019)

Guy Lapostolle¹, Xavier Riondet², Nathalie Sévilla³
Université de Lorraine

Résumé

Les sciences de l'éducation sont en France une discipline universitaire relativement jeune qui a su conquérir une place importante dans la formation des enseignants. Pourtant cette place, si elle semble confortée depuis une trentaine d'année, n'en est pas moins sans cesse questionnée et remise en question par les différents acteurs impliqués dans la formation. Qu'il s'agisse des acteurs politiques qui tentent d'imposer leur réforme, des formateurs ou encore étudiants et stagiaires en formation, chacun d'entre eux, en fonction de ses propres points de vue ou de ses intérêts, tente de modeler la place et la forme que doivent prendre ces sciences dans les cursus de formation. Les enseignants chercheurs spécialistes de ces sciences observent alors avec un regard critique les injonctions ou recommandations qui leur sont faites d'adapter leurs contenus d'enseignements à des exigences de professionnalisation qu'ils jugent parfois réductrices.

Mots clés

Sciences de l'éducation ; enseignants chercheurs ; formation des enseignants, politiques ; curricula.

Abstract

In France, educational sciences are a relatively young university discipline which has conquered an important place in the training of teachers. However, this place is regularly questioned by the different actors involved in the training. The political actors, the trainers or the students and trainees in training, tries to shape the place and the form that these sciences must take in the training courses according to their own points of view or their interests. Research professors specializing in these sciences observe with a critical eye the injunctions or recommendations that are made to them to adapt their teaching contents to requirements of professionalization that they sometimes consider to be reductive.

Key words

Educational sciences, researchers, training of teachers, policies.

¹ Guy Lapostolle est professeur des universités au département de sciences de l'éducation, à l'université de Lorraine, guy.lapostolle@univ-lorraine.fr

² Xavier Riondet est maître de conférences au département de sciences de l'éducation, à l'université de Lorraine, xavier.riondet@univ-lorraine.fr

³ Nathalie Sévilla est maître de conférences à l'Institut supérieur du professorat et de l'éducation, à l'université de Lorraine, nathalie.sevilla@univ-lorraine.fr

Introduction

La reconnaissance des sciences de l'éducation comme discipline universitaire en France est récente. Si ces sciences apparaissent dans l'université française il y a plus de cent ans, elles ne sont reconnues comme discipline universitaire à part entière que depuis les années 1960, en devenant la section 70 du CNU (Conseil national des universités), ce dernier étant l'instance nationale chargée de se prononcer sur les mesures relatives à la qualification, au recrutement et à la carrière des enseignants chercheurs. Cette reconnaissance sera confortée, au tout début des années 1970 avec la création d'une association : l'AECSE (Association des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation). Celle-ci se donnera pour mission de favoriser les échanges et réflexions à propos de la discipline et de promouvoir sa visibilité et elle constitue depuis plusieurs décennies la principale association professionnelle de cette discipline contribuant à l'identité des enseignants-chercheurs de cette discipline (Hedjerassi et Berger, 2017).

Par ses contenus et la spécialisation de ses enseignants-chercheurs, les sciences de l'éducation se constituent de discipline dites « contributives » qui ont un objet d'étude commun : l'éducation. Ces disciplines, la psychologie, la philosophie, l'histoire mais aussi l'ethnologie ou encore la sociologie s'inscrivent dans le domaine des sciences humaines et sociales. Généralement, les enseignants chercheurs spécialistes de ces disciplines, dont les recherches portent sur l'éducation, sont aussi rattaché à la section 70 du CNU. Mais ce n'est pas toujours le cas, et lorsqu'ils ne le sont pas, s'ils peuvent travailler en bonne intelligence avec les chercheurs en sciences de l'éducation lorsqu'il s'agit de former les maîtres, ils peuvent d'un strict point de vue de la place accordée aux sciences de l'éducation dans cette formation, être considérés comme des concurrents à leurs collègues de la 70^{ème} section.

Il existe par ailleurs une particularité française qu'il convient de rappeler. C'est celle qui concerne le statut des didactiques. Alors que par exemple, au Québec ou en Suisse romande, les didactiques appartiennent au champ des sciences de l'éducation, il s'avère qu'en France, elles sont souvent enseignées dans les institutions qui ont la charge de la formation des maîtres par des formateurs disciplinaires. De ce fait, ces didactiques peuvent aussi être considérées comme limitant la place des sciences de l'éducation proprement dites, notamment dans la formation des maîtres⁴.

⁴ Un enseignant-chercheur, travaillant en didactique des mathématiques, peut être recruté en Sciences de l'éducation, comme il peut également l'être en Mathématiques.

En réalité, bien des disciplines peuvent être envisagées comme concurrentes des sciences de l'éducation dans la formation des maîtres. Mais d'autres facteurs, liés au cadrage et à l'organisation générale de la formation, exercent une influence indéniable sur la place faite aux sciences de l'éducation. Ce sont précisément ces facteurs que nous allons tenter de mettre en lumière. La conquête par les sciences de l'éducation de la formation des enseignants va être appréhendée sous l'angle de la construction politique des contenus de formation, mais également sous celui de leur réception par les enseignants en formation. En quelques mots, nous aurons recours à une certaine sociologie du curriculum (Forquin, 2008) pour tenter de comprendre la place qui est octroyée à cette discipline dans la formation des enseignants des années 1980 à nos jours.

Dans un premier temps, nous rappellerons comment la présence des sciences de l'éducation s'est institutionnalisée dans la formation des enseignants du début des années 1990 à la fin des années 2010. Dans un second temps, nous observerons la manière dont elles ont été accueillies et vécues par les étudiants en formation et les différents protagonistes de cette formation.

De l'institutionnalisation des sciences de l'éducation dans la formation des enseignants, du début des années 1990 à la fin des années 2010

La généralisation du recours aux sciences de l'éducation dans la formation des enseignants apparaît avec la création des IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) au début des années 1990. Il s'agit avec la création de ces instituts de transformer profondément une formation des enseignants du second et du premier degrés qui n'est plus en phase avec les évolutions de leur professionnalité (Lapostolle, Mabilon-Bonfils & Genelot, 2009). Les sciences de l'éducation sont envisagées comme une des disciplines les plus à même de soutenir cette évolution. La place accordée à ces sciences va dès lors être confortée dans les curricula par les réformes de la formation des enseignants, qui se succéderont jusque dans la seconde décennie des années 2000, même s'il sera toujours rappelé par ailleurs que la dimension professionnelle de la formation devra constituer la colonne vertébrale de la formation et que les sciences de l'éducation devront intégrer cette orientation.

Des IUFM aux ESPE

Les enseignants du second degré étaient traditionnellement formés à l'université dans des départements spécialisés dans les disciplines qu'ils enseignaient. Les enseignants de mathématiques étaient formés dans des départements de mathématiques, ceux d'histoire dans des départements d'histoire... En règle générale, après avoir obtenu leur licence dans le domaine de la discipline qu'ils allaient enseigner, les enseignants préparaient les concours de recrutement de l'Education nationale pendant un an et lorsqu'ils étaient admis à ces concours, ils devenaient fonctionnaires stagiaires. Une fois reçus au concours, ils suivaient un stage d'un an dans des établissements du second degré et recevaient parallèlement une formation assez sommaire dans des CPR (Centres pédagogiques régionaux) sous la responsabilité des rectorats, organes déconcentrés du ministère de l'Education nationale au niveau des académies. La formation professionnelle durait un an et faisait suite à une formation essentiellement disciplinaire et académique, puisque les épreuves des concours étaient de cette nature, disciplinaire et académique. Mais la formation pédagogique de ces enseignants allait devenir insuffisante quand l'enseignement secondaire allait, dans les années 1970 et 1980, se démocratiser, c'est-à-dire s'ouvrir à un public plus large qui n'était pas nécessairement en phase avec les exigences de l'enseignement secondaire (Lapostolle, 2005). L'idée selon laquelle les enseignants se devaient de ne plus être seulement des spécialistes disciplinaires gagnait en légitimité. Ils devaient faire évoluer les modalités de transmission des savoirs dont ils avaient jusqu'alors usé, cela d'autant plus que l'échec scolaire persistait sous des formes diverses. Parallèlement à ce phénomène, les lois de décentralisation et leurs décrets d'application du début des années 1980 avaient modifié les modalités de gestion des établissements du second degré (Lapostolle, 2005 a). Ceux-ci étaient devenus un peu plus autonomes et les enseignants devaient participer à l'élaboration des projets d'établissement votés dans le cadre des Conseils d'administration. Ils devaient participer aux choix politiques des établissements dans lesquels ils exerçaient leur métier. Qui plus est, les enseignants étaient invités, par une longue série de textes officiels, à entretenir des relations plus étroites avec les parents d'élèves. Ces derniers étant invités à davantage participer aux décisions concernant leurs enfants, notamment dans le domaine de l'orientation, le rôle des enseignants se voyait transformé. Ces transformations du métier d'enseignant conduisaient à un constat : il allait falloir professionnaliser ces enseignants.

Les enseignants du premier degré qui, depuis plus d'un siècle, étaient formés dans des Ecoles normales en marge de l'université, allaient eux aussi voir leur formation évoluer. Celle-ci, conformément à celle qui se mettait en place dans quelques pays d'Europe allait devoir s'« universitariser ». L'école primaire n'était plus sa propre fin, elle ne préparait plus les élèves à entrer dans la vie active, mais d'abord dans l'enseignement secondaire, puis dans l'enseignement supérieur. Il fallait que les enseignants du primaire soient eux aussi formés à l'université. Comment auraient-ils être légitimes à former des élèves qui un jour entreraient à l'université alors qu'eux-mêmes ne l'auraient jamais fréquentée. C'est la question de la reconnaissance professionnelle de ces enseignants qui était en jeu. La création des IUFM, constituait une étape importante d'un processus d'« universitarisation » de leur formation qui conforterait cette reconnaissance.

Ces premiers fondements étant construits, d'autres réformes suivent qui vont contribuer à institutionnaliser la place des sciences de l'éducation dans la formation des enseignants. L'intégration des IUFM dans l'université (MEN, 2005), la formation des enseignants au niveau du master (MESR, 2009), la mise en place des ESPE (MEN, 2013), avec un concours qui se passera après (ou pendant) la seconde année de master jusqu'en 2013, puis après la première année de master jusqu'en 2020, vont asseoir la dimension universitaire de la formation des enseignants tout en confortant la place des sciences de l'éducation dans les contenus de formation. Ce sont plus précisément les cadrages successifs des contenus de formation et la formation à la recherche qui vont être déterminantes pour la place des sciences de l'éducation dans la formation des enseignants.

L'évolution des contenus de formation

Avec les IUFM, les sciences de l'éducation chassent cette discipline qu'était la psychopédagogie des anciennes écoles normales d'instituteurs. Cette dernière était traditionnellement enseignée par des enseignants de philosophie du second degré, dans ces écoles normales en direction des enseignants du premier degré (Houssaye, 2009, Ottavi, 2015)⁵. Un des reproches qui lui était fréquemment adressé est qu'elle n'était pas toujours adossée à des travaux scientifiques. Les enseignants du second degré quant

⁵ Cette psychopédagogie prolongea, d'une certaine manière, les conférences de pédagogie, souvent effectuées par des philosophes à destination des instituteurs. Ces conférences eurent lieu sous la dénomination de « science de l'éducation » à la fin du XIX^{ème} siècle (Gautherin, 2002).

à eux n'avaient pas vraiment de formation pédagogique, si ce n'est celle qui se déroulait sur le terrain ou celle qui pouvait être extraite de quelques conférences dans le cadre des CPR. Il était généralement admis qu'une bonne maîtrise des disciplines à enseigner était suffisante. C'est la création des IUFM au début des années 1990 qui entend rassembler la formation des enseignants du premier et du second degré dans un même lieu (avec des cours communs aux premiers et aux seconds), avec la mise en place d'une « formation générale » et la réalisation d'un « mémoire professionnel » (Lapostolle, Maurel & Verney-Carron, 2005), qui consacre la montée en puissance de la place des sciences de l'éducation dans les contenus de formation. Des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation vont être recrutés pour mener à bien les enseignements correspondant à ces contenus et ce dispositif.

La circulaire de cadrage des premiers contenus de formation dispensés dans les IUFM précise : « *La formation générale doit permettre de faire acquérir aux futurs enseignants des savoirs faire professionnels, de les faire réfléchir sur l'éducation et l'enseignement et maîtriser les techniques nécessaires à l'exercice du métier enseignants* »... Plus loin, la circulaire précise : « *La formation générale concerne notamment une série de thèmes qui doivent dans toute la mesure du possible être abordés dans le cadre d'études de cas (la liste d'exemples suivante ne constitue en rien un programme)* :

- *L'élève et les apprentissages. Les futurs enseignants devront, outre les données générales sur l'enfant et l'adolescent (développement psychologique et physiologique, milieux et rythmes de vie, théories de l'apprentissage, etc.), aborder ce thème de la façon la plus concrète possible : aide au travail de l'élève, méthodes d'évaluation, groupe-classe, etc.*

-*L'enseignant : acteur responsable au sein du système éducatif. L'enseignant doit se situer à la fois au sein du système éducatif et par rapport à son environnement (finalités de l'éducation, objectifs du système éducatif, connaissance du système, de ses partenaires : parents, collectivités locales, associations, entreprises..., statut de l'enseignant : ses droits et ses devoirs, responsabilité de l'enseignant, carrière de l'enseignant, efficacité de l'investissement éducatif). Il doit également y situer les élèves (parcours d'élèves et procédures d'orientation, prise en compte des différences de réussite scolaire, zones d'éducation prioritaires, projets d'école ou d'établissement, etc.). (MEN, 1991).*

Ainsi, cette circulaire, sans les mentionner explicitement, consacre l'entrée des sciences de l'éducation dans la formation car tous les thèmes qu'elle mentionne sont au cœur des recherches conduites dans la discipline. La place qui est accordée à ces sciences représente une partie conséquente de la formation générale puisqu'elle doit atteindre, selon les recommandations du ministère, près de la moitié du volume horaire de la formation. Quant à la partie de cette formation qui doit être commune à la formation des enseignants des premiers et second degré, elle doit s'élever à au moins 120 heures sur deux années de formation, soit environ un tiers de cette formation générale.⁶

Le dispositif de formation qu'est le « mémoire professionnel » contribue lui aussi à faire de la place aux sciences de l'éducation dans la formation. Il est envisagé comme un travail réflexif sur une pratique personnelle. De ce fait, il invite les étudiants à recourir à des recherches récentes et à s'imprégner de la littérature scientifique. En témoigne une étude recensant les références bibliographiques mentionnées dans les « mémoires professionnels » qui montre que les sciences de l'éducation ont acquis une place de choix parmi les lectures des enseignants en formation. (Genelot, Lapostolle, 2007).

Plus tard, dans la première décennie des années 2000, d'autres réformes vont également contribuer à stabiliser la place des sciences de l'éducation. La formation au niveau de master fera naturellement plus de place à ces sciences car elles seront évaluées dans le cadre d'un diplôme que les étudiants devront obtenir pour être titularisés. Mais ces sciences sont, dans une large mesure, invitées accompagner un processus de professionnalisation que l'on juge, du point de vue des enseignants en formation ainsi que des acteurs politiques, insuffisamment pris en compte (Lapostolle, Solomon, Grisoni, 2013). En fait, si la circulaire ministérielle n° 2007-045 MEN, 2007) impose une durée minimale annuelle de 220 heures pour les modules de formation dispensés à l'IUFM dans lesquels interviennent les chercheurs en sciences de l'éducation, elle fixe la durée du stage en responsabilité de 288 heures, auquel il convient d'ajouter un stage de pratique accompagnée de 36 heures. Ceci témoigne sans

⁶ D'autres disciplines du domaine des sciences humaines et sociales peuvent apparaître comme concurrentes des sciences de l'éducation. La psychologie, la philosophie, l'histoire mais aussi la sociologie peuvent être considérées dans une certaine mesure comme des disciplines concurrentes à ces sciences de l'éducation, notamment si les formateurs qui les enseignent ne sont pas des enseignants chercheurs rattachés à la section sciences de l'éducation du CNU. Mais généralement, les enseignants chercheurs spécialistes de ces disciplines, qui travaillent sur l'éducation, sont aussi rattachés à la section CNU de sciences de l'éducation et ces disciplines sont généralement.

aucun doute de la nécessité de ne pas perdre de vue dans le cadre de cette « masterisation », le nécessaire ancrage sur le terrain de la formation. Par ailleurs, le concours de recrutement des enseignants se veut plus professionnel. Une nouvelle épreuve est créée. Elle est nommée « Agir de manière éthique et responsable ». Or si elle est censée reposer sur les sciences de l'éducation, les consignes données aux examinateurs, portent sur la nécessité de prendre appui sur la « réalité du terrain ». Comme si les sciences de l'éducation risquaient, du fait de leur nature universitaire, de s'éloigner des préoccupations des réalités concrètes de l'enseignement⁷.

Avec la création des ESPE, en 2013, les contenus des masters MEEF sont définis au niveau national (MEN, 2013). L'arrêté du 27 août 2013 propose un cadrage qui ne précise pas, ni ne spécifie, la nature des savoirs disciplinaires à enseigner mais il mentionne des « blocs de compétences » (MEN, MESR, 2013). Le quatrième de ces blocs est consacré au « contexte d'exercice du métier ». Tous les masters, quels que soient les enseignants qu'ils forment, partagent un tronc commun de formation dans lequel doivent être abordées les « gestes professionnels liés aux situations d'apprentissage », des « connaissances liées au parcours des élèves » et des « enseignements liés aux principes et à l'éthique du métier » ainsi que « des thèmes d'éducation transversaux et des grands sujets sociétaux ». Les sciences de l'éducation, qu'il s'agisse d'histoire, de philosophie ou de sociologie, ont alors leur place garantie dans ce cadre. Mais elles sont explicitement sommées de se mettre a service d'un processus de professionnalisation soucieux de former des enseignants opérationnels. Ce sont les compétences à acquérir qui servent de colonne vertébrale à la formation : les contenus d'enseignements proposés et les dispositifs mis en œuvre doivent être au service de l'acquisition de ces compétences. Même l'initiation à la recherche ne dérogera pas à cette orientation ? En témoigne l'extrait de cette circulaire : « *La formation s'appuie sur une activité d'initiation à la recherche, qui permet de se familiariser avec les différents aspects de la démarche scientifique. L'activité de*

⁷ Il convient de noter qu'une certaine opinion semble conforter ce point de vue. En témoigne par exemple les propos de Xavier Darcos, ministre de l'Education nationale, qui s'exprimait en 2009 en ces termes : « *Aujourd'hui (...) les professeurs passent un examen, un concours, ils sont mis dans l'Institut de formation des maîtres, où on leur apprend des théories générales sur l'éducation et puis de temps à autre ils vont remplacer un professeur absent. Ce n'est pas comme ça qu'on forme des gens. Autrement dit, ils sont sans arrêt devant un simulateur de vol. Alors que dans le système que je propose, ils ne seront pas dans un simulateur de vol, ils s'installeront dans le cockpit avec un copilote et ils entreront dans la carrière* ». (Lapostolle, 2013).

recherche doit, au-delà du contenu disciplinaire, permettre l'acquisition de compétences en lien avec le métier d'enseignant ou de personnel d'éducation, notamment par l'observation et l'analyse des pratiques professionnelles » (MEN, MESR, 2013).

Ainsi, la place accordée aux sciences de l'éducation dans les curricula de formation a été confortée par les différentes réformes depuis le début des années 1990. Ces sciences ont été dans le même temps appelées à se mettre toujours plus au service d'une certaine professionnalisation qui accorde une grande importance aux dimensions pratiques du métier. Mais dans les faits, la place qu'elles ont acquise ne correspond pas toujours aux ambitions des réformateurs. Elles ne répondent pas non plus nécessairement aux attentes des enseignants en formation et peuvent aussi installer les enseignants chercheurs dans le doute ou dans une certaine insatisfaction.

Des ambitions initiales des réformes aux réalités de leur application

Les travaux menés dans le cadre de la sociologie de l'action publique rappellent qu'il existe toujours des décalages entre les ambitions initiales des réformateurs et la réalité de la mise en œuvre des réformes qu'ils engagent (Lascoumes, Le Galès, 2007). Celles qui concernent l'éducation n'échappent pas à ce constat. Quatre analyseurs peuvent être convoqués qui en attestent : l'accueil différencié qui est réservé aux sciences de l'éducation selon qu'elles s'adressent à des enseignants du premier ou du second degré ; les conditions dans lesquelles les enseignants en formation s'approprient les contenus de formation ; la valeur que les enseignants chercheurs accordent aux contenus de formation qu'ils sont censés dispenser dans cette formation ; les vaines tentatives récentes d'articulation entre la formation en licence et l'entrée en MEEF.

De l'accueil différencié des sciences de l'éducation chez les étudiants

Dès leur mise en place, les IUFM ont fait l'objet de diverses critiques de la part des enseignants. Leurs syndicats, de même que bon nombre d'association de spécialistes (regroupant les enseignants du second degré en fonction de leur spécialité disciplinaire), remettaient en question certains dispositifs et pratiques de formation (Lapostolle, 2014), mais ils fustigeaient surtout des savoirs théoriques dont ils jugeaient qu'ils avaient peu d'effets sur l'apprentissage du métier (Lapostolle G., Genelot S., 2007). En filigrane de ces jugements négatifs, largement médiatisés par ailleurs, se dessinait de manière à peine voilée une remise en question de la présence des sciences de l'éducation dans les

curricula. Ceux que l'on nommait « les pédagogues » portaient atteinte à une certaine exigence des savoirs que l'on devait enseigner. La place accordée à la dimension pédagogique de la formation était perçue comme concurrente des savoirs disciplinaires à enseigner (Lapostolle, 2004). Mais en réalité, ce qui était en jeu relevait bien plus d'une question d'identité et de reconnaissance professionnelle, notamment des enseignants du second degré. Un détour par la sociologie des professions peut conforter cet argument.

Cette sociologie rappelle qu'une profession est d'autant plus reconnue comme telle qu'elle contrôle et maîtrise les savoirs sur lesquels elle fonde sa légitimité (Dubar, Tripier & Boussard, 2015). Or ce qui traditionnellement fait l'identité des enseignants du second degré, c'est leur spécialité disciplinaire. Les sciences de l'éducation apparaissent de ce point de vue comme une discipline « intruse » qui concurrencerait des disciplines « légitimes », celles qui sont enseignées. Ces dernières apparaissent aux enseignants comme étant davantage maîtrisés et contrôlés. Ils revendiquent bien souvent davantage de proximité avec les enseignants chercheurs de leur discipline qu'avec les spécialistes de sciences de l'éducation. Ceci étant, ces constats restent vrais pour les enseignants du second degré. Pour les CPE (Conseillers principaux d'éducation) et les enseignants du premier degré, il n'en est pas de même. Les premiers sont responsables de la vie scolaire, ils n'ont pas de discipline à enseigner. Les seconds, s'ils en ont plusieurs disciplines à enseigner, étaient formés en dehors de l'université se vivent traditionnellement plus comme des pédagogues que comme des spécialistes disciplinaires. Or les sciences de l'éducation apparaissent de ce point de vue pour ces CPE et les enseignants du premier degré comme une discipline au service de l'universitarisation de leur formation. Elles permettent un adossement de leur formation à des savoirs universitaires issus de la recherche. Ce qui explique sans aucun doute que les réactions observées dans les revues syndicales et professionnelles des CPE et des enseignants du premier degré ont été généralement plus modérées, si ce n'est favorables, à l'égard des réformes qui faisaient plus de place à ces sciences de l'éducation (Lapostolle, 2004).

Si sur le fond l'accueil qu'ils ont réservé aux sciences de l'éducation est plutôt favorable, ils ont aussi comme les enseignants du second degré, été critiques à l'égard des usages qui en étaient faits, notamment à la manière dont les enseignements dont elles faisaient l'objet étaient organisés et programmés.

De l'importance des calendriers

Avec la mise en place de la masterisation, à partir de 2010, la réception des contenus d'enseignement par les étudiants en formation fait apparaître un certain nombre de dysfonctionnements que la réforme de 2013, avec la création des ESPE, ne fait pas véritablement disparaître. Ce qui pose problème sur le fond consiste à vouloir au cours d'un cursus de master poursuivre quatre objectifs qui ne relèvent pas de mêmes temporalités, ni des mêmes logiques : préparer les étudiants à un concours, les professionnaliser, les préparer un diplôme et les former à la recherche. Se former à la recherche demande de mettre en œuvre un certain nombre d'opérations (état des savoirs, recueil des données...) et de les articuler sur un temps qui est nécessairement long. Préparer un concours, qu'il ait lieu à la fin de la première ou de la seconde année de master, invite à une certaine forme de « bachotage », c'est-à-dire à apprendre rapidement et intensément dans le but quasi unique de le réussir. Préparer un diplôme impose des évaluations tous les semestres. Se professionnaliser, c'est se « déscolariser » (Lapostolle, Hohl, 2012). L'étudiant doit cesser de masquer ce qu'il ne sait pas pour d'abord le mettre en lumière et ensuite montrer comment il se débrouille, comment il essaie de faire avec ses échecs et ses erreurs. Ce qui nécessite de rompre avec un certain nombre de réflexes et de comportements que les études scolaires et universitaires l'ont jusqu'alors conduit à incorporer. La belle formule de Saussez et Allal (2007) est à ce titre explicite : « L'étudiant doit cesser de se faire paon ou caméléon ». L'étudiant doit être capable de cesser de « montrer ses plus belles plumes » pour convaincre qu'il a acquis ce que l'on attendait de lui ou encore « cesser de se fondre dans les attentes » de son formateur/examineur pour ne pas se discréditer...

Ainsi toutes ces logiques et temporalités différentes dans lesquelles sont plongés les étudiants en formation ne les placent pas dans des dispositions optimales pour acquérir ce qu'ils sont censés acquérir. Les contenus qui leur sont proposés peinent alors à faire sens pour eux et les place dans des situations parfois difficiles. Ils n'ont dans le même temps qu'une hâte qui est de rentrer dans la réalité du métier. Et ce processus d'accentue dès qu'ils ont réussi le concours, qu'ils sont stagiaires. Ils constatent que les savoirs généralistes qu'ils ont reçus pour préparer les concours ne les arment pas immédiatement pour faire face aux urgences du métier. Leur désir de rompre avec ce qu'ils nomment de manière indifférenciée « la théorie » devient plus net. Ils réclament d'avantage d'outils, de matériel, de règles de conduite, de savoir-faire immédiatement transférables et utilisables dans leur pratique.

Des réponses apportées par les chercheurs en sciences de l'éducation

Concernés par ces retours que les étudiants ont fait de manière récurrente au cours des trente dernières années, les enseignants chercheurs en sciences de l'éducation n'ont eu d'autre choix que de les prendre en compte. Tout d'abord, il s'agissait pour ces enseignants chercheurs de répondre aux exigences qu'imposaient les cadrages nationaux fixés dans le cadre des réformes qui se succédaient. Mais dans le même temps, afin que leurs enseignements atteignent leur cible, ils devaient prendre en compte les remarques et demandes des étudiants.

La prise en compte de la dimension professionnelle de la formation qui devenait plus centrale dans les cadrages mis en place par les ministères de l'enseignement supérieur et de l'Education nationale a de ce point de vue exercé une forte influence sur les contenus d'enseignement en sciences de l'éducation. De nombreux instruments de pilotage qui ont été mis en place pour accompagner cette évolution. Les référentiels - ou cahiers des charges - de la formation (imposés par le ministères de l'enseignement supérieur et de l'Education nationale), les textes officiels relatifs aux missions des enseignants (imposées par le ministère de l'Education nationale), l'obligation de faire correspondre des « unités d'enseignement » à des « compétences » lors de la construction des maquettes des diplômes des masters (soumises au ministère de l'enseignement supérieur pour validation) sont emblématiques de ces instruments qui ont contribué à façonner les contenus d'enseignements. Ceci étant, il convient de noter que ces instruments ont été efficaces parce qu'ils ont été approuvés par la plupart des étudiants. Même si par ailleurs, une certaine logique dans laquelle ces étudiants se trouvent invite à nuancer ce propos. Par exemple, lorsqu'ils préparent le concours ou rédigent leur mémoire, ces étudiants sont plus en demande de ces savoirs qu'ils nomment « théoriques ». Mais globalement, les étudiants et stagiaires restent très attachés à la dimension professionnelle de la formation, aux savoirs qui auront une utilité plus immédiate pour leur pratique de terrain, et aux injonctions ou textes officiels qui proviennent de l'institution. Or, si dans le cadre de la formation à un métier, qui plus est de fonctionnaire, ce constat est compréhensible, il n'est pas sans poser quelques problèmes aux enseignants chercheurs en sciences de l'éducation, notamment quant la manière dont ils envisagent leur discipline et les fins qu'ils lui assigne.

L'analyse que Woollven (2019) fait à propos de l'enseignement de la sociologie en master MEE EE (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, Encadrement éducatif) est de ce point de vue instructive. Elle vaut également pour les

sciences de l'éducation et pour les étudiants dans les autres masters MEEF, notamment ceux qui sont destinés à la formation des enseignants des premier et second degré. Si dans les intentions pédagogiques des enseignants chercheurs de cette discipline, il s'agit de rompre avec un certain nombre de prénotions, c'est-à-dire avec des connaissances spontanées, générales, tirées de l'expérience et conçues antérieurement à toute étude scientifique des faits, la rupture avec ces prénotions s'avère délicate auprès des étudiants en master MEEF. Ainsi, un certain nombre de thèmes sont portés par l'institution, tels que par exemple « l'estime de soi » ou encore « la bienveillance ». Ils sont présents dans les instructions officielles ou dans les rapports des jurys de concours. Ils ont gagné l'adhésion des étudiants et s'imposent sur le mode de l'évidence. Ces thèmes sont de ce fait difficiles à questionner et peuvent aussi contribuer à laisser d'autres thèmes dans l'ombre. C'est alors dans ce contexte que les enseignants chercheurs doivent s'arranger avec leurs intentions pédagogiques initiales.

L'enjeu est alors pour ces enseignants chercheurs de continuer à construire des contenus d'enseignement qui s'inscrivent dans cette dynamique de professionnalisation tout en conservant ce qui constitue l'identité même des sciences humaines et sociales : rompre avec ce que Bachelard (1993) nommait des « connaissances premières » ou Bourdieu (1981) une certaine « raison pratique ». C'est dans la gestion complexe de cette tension qui consiste à déstabiliser les étudiants et stagiaires en formation tout en préservant leur intérêt pour la profession que se situe la contribution réelle des sciences de l'éducation à la formation de enseignants.

La mise en place de la nouvelle licence SDE, une occasion ratée de continuum de formation entre la licence et le master MEEF 1^{er} degré

Les sciences de l'éducation sont régulièrement critiquées bien qu'on ne leur donne guère les moyens de pouvoir se déployer réellement dans de bonnes conditions, c'est sans doute ce qui caractérise le contexte français et ce constat s'observe d'autant plus lorsque l'on prend en compte ce qui précède l'entrée dans les masters MEEF. Dans les décalages entre les ambitions initiales des réformateurs et la réalité de la mise en œuvre des réformes engagées émergent parfois des conjonctures singulières qui peuvent constituer des opportunités nouvelles. C'est ce qu'il s'est passé, il y a peu, concernant ce qui précède l'entrée à l'ESPE. S'il existe depuis plusieurs années une demande des étudiants de licence pour que les sciences de l'éducation soient directement liées à la

question de la formation des enseignants, l'évolution récente de la licence de sciences de l'éducation a d'ailleurs été une occasion de réfléchir à cette question. Rappelons qu'il y a trois contextes professionnels possibles pour les enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation : ceux-ci peuvent être recrutés dans un dispositif où il n'y a pas de sciences de l'éducation, dans une ESPE ou dans un département de sciences de l'éducation dans une université. La mise en place de la nouvelle licence SDE a failli permettre un continuum entre les sciences de l'éducation à l'université et les sciences de l'éducation à l'ESPE, ce qui aurait pu permettre une continuité de formation pour les étudiants se destinant à la profession de professorat des écoles. Pour comprendre cette actualité récente, il faut rappeler plusieurs éléments socio-historiques.

En France, les diplômes de Sciences de l'éducation sont créés dans les facultés de lettres par l'arrêté du 2 février 1967 (Duru-Bellat, 1992) dans un contexte complexe prolongeant la réforme Fouchet appliquée aux universités par le décret du 22 juin 1966 et dans lequel plusieurs projets d'enseignants-chercheurs avaient été proposées (Marmoz, 1998). La licence de sciences de l'éducation ne commençait initialement qu'en 3^{ème} année, en second cycle, originellement pour préparer aux problèmes de l'éducation, contribuer à la formation scientifique des spécialistes de psychologie, de sociologie de l'éducation et d'autres, et répondre à certains besoins précis, notamment dans les professions de l'animation et de l'enfance inadaptée (*ibid.*, p.30). Si, à l'étranger, les sciences de l'éducation et la formation des enseignants sont profondément imbriquées, le cas français est atypique : les fondateurs de la discipline française pensaient davantage à la formation des formateurs d'enseignants qu'à la formation des enseignants elle-même, alors même que ces premiers enseignants-chercheurs étaient par ailleurs souvent des spécialistes de l'éducation et des questions scolaires. Pour autant, l'idée que l'utilité des SDE soit liée à la formation des enseignants a toujours été très diffuse et le contexte de création des IUFM a en fait relancé la question. En effet, les effectifs en sciences de l'éducation ont suivi une croissance continue entre la fin des années 1980 et le début des années 1990 : 5017 étudiants inscrits en licence et maîtrise SDE lors de l'année 1987-1988, 10 810 lors de l'année 1990-1991 (Duru-Bellat, 1992). La mise en place des IUFM et l'afflux d'étudiants de formation initiale ayant besoin d'une licence a constitué un des facteurs

de cette augmentation notable⁸. Or, cet afflux s'est accompagné d'une augmentation du nombre de postes d'enseignants-chercheurs, puisqu'on a pu recenser 72 créations de postes en 1989 (Marchat, 1998). L'importante croissance des effectifs était déterminée par trois poussées singulières : celle des instituteurs, des travailleurs sociaux et de la santé, et celle des jeunes visant l'entrée en IUFM (Charlot, 199). Ce pluralisme ne s'est pas déployé de la même manière selon les universités. Dans certaines universités, on a pu même assister à une évolution du public : historiquement, le public de ces formations était majoritairement composé d'individus en reprises d'études ou se trouvant déjà en situation professionnelle ; depuis plusieurs années, le public actuel est au contraire composé majoritairement d'étudiants en formation initiale. C'est donc peu dire qu'en certains contextes universitaires⁹, l'attente des étudiants a été parfois forte en faveur d'une adéquation plus stricte des sciences de l'éducation avec la formation des enseignants.

Depuis quelques années, suite à une injonction ministérielle mettant fin à son statut de « licence suspendue »¹⁰, les licences de l'éducation doivent se dérouler en 3 années universitaires. Il s'agissait d'un défi institutionnel pour bien des départements : mettre en place des maquettes sur plusieurs années. Dans certains contextes, cette nouvelle licence est devenue un diplôme préparant à l'ESPE par l'acquisition d'une culture de l'institution scolaire et d'une sensibilisation aux questions vives du système éducatif¹¹. Au local, certaines maquettes de licence ont pu, parfois, intégrer des enseignements de remises à niveau en français et mathématiques, ce qui constituait une véritable préparation au concours pour le professorat des écoles. Dans ces dispositifs (qui varient d'une université à l'autre), la formation de licence pouvait permettre aux étudiants une sorte de propédeutique pour se préparer à l'ESPE qui pouvait correspondre, de son côté, à l'étape plus concrète de formation au métier. La logique à l'œuvre présentait une cohérence sur le papier, sauf qu'elle rencontrait deux obstacles dans les faits. Le premier, c'est que la plupart du temps, le passage de la licence

⁸ Le rapport Charlot intitulé « Les sciences de l'éducation en 1993. Etat des lieux et perspectives de développement » explique que la hausse d'effectif du second cycle est antérieure à la création des IUFM. Celle-ci ne peut être donc la cause directe et unique de cette croissance (p.40).

⁹ Il faut rappeler que les contextes français peuvent être très hétérogènes en sciences de l'éducation.

¹⁰ Une « licence suspendue » désigne une formation qui ne commence pas en 1^{ère} année. C'était le cas de la licence SDE qui commençait lors de la 3^{ème} année universitaire, ce qui nécessitait que les étudiants fassent leurs deux premières années universitaires dans d'autres formations.

¹¹ L'inverse est aussi vrai, puisque certaines licences de sciences de l'éducation ont choisi de ne pas se positionner sur les questions « Ecole » pour se concentrer sur d'autres objets à destination de public intéressé davantage par des questions d'insertion ou d'accompagnement, etc.

suspendue à une licence en trois ans s'est réalisé à moyens et coûts constants (notamment par mutualisation des enseignements avec d'autres départements). Entre 1995 et 2015, le nombre d'enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation est certes passé de 399 à 668 individus¹², mais cette augmentation n'a pas été suffisante pour assumer le passage d'une licence en 3 années spécialisées sur la préparation à l'ESPE. En réalité, cela donna lieu à des bricolages institutionnels et disciplinaires dans lesquels les enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation n'étaient pas forcément les principaux artisans et concepteurs. Le second obstacle, c'est qu'au sein même de la discipline des sciences de l'éducation, une partie des enseignants-chercheurs ne travaillent pas sur les questions scolaires et/ou ne souhaitent pas particulièrement contribuer à la formation des enseignants¹³. Ainsi, si depuis plusieurs décennies, de nombreux étudiants choisissent de passer par la licence de sciences de l'éducation avant d'envisager d'aller à l'IUFM ou à l'ESPE (notamment dans l'optique de devenir professeur des écoles), un manque d'investissement dans la discipline et un manque de consensus favorable à la formation des enseignants à l'intérieur de la discipline n'ont pas permis aux enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation qui le souhaitaient de constituer un parcours de formation de la licence au master, de l'Université à l'ESPE, pour former ou accompagner les étudiants vers les métiers liés à l'institution scolaire, en particulier ceux souhaitant devenir professeur des écoles. Curieux paradoxe, alors que c'est en sciences de l'éducation que l'on peut recenser en France de véritables spécialistes des questions éducatives et scolaires globales.

Conclusion

En somme, si les sciences de l'éducation ont vu leur place et leur rôle renforcés au sein des masters MEEF, et si la nouvelle offre de licence de sciences de l'éducation a pu parfois assoir davantage cette légitimité, elles ont dû sans cesse évoluer pour se conformer aux injonctions des deux ministères, celui de l'enseignement supérieur et celui de l'Education nationale, qui ont toujours assez strictement cadré les contenus de la formation. Ces sciences ont dû notamment intégrer le renforcement de la dimension

¹² Fiches démographiques des sections du CNU - Année 2014 / 2015 –Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

¹³ Le changement de dénomination de la section CNU (de « sciences de l'éducation » à « sciences de l'éducation et de la formation ») à l'œuvre dans l'arrêté du 18 décembre 2018 (Journal Officiel 10 janvier 2019) en est une illustration récente.

professionnelle de la formation. Et ce d'autant plus que les étudiants et stagiaires en formation soutenaient globalement cette évolution.

Cependant, si un cadrage national est extrêmement influent sur les contenus d'enseignement, la réalité du contexte d'enseignement conditionne aussi largement la place et le rôle accordés à ces sciences. Une multitude de facteurs impacte la qualité de la réception de ces contenus par les étudiants ou stagiaires en formation. Parmi ces facteurs, l'un d'entre eux semble déterminant : la pertinence du traitement et de la programmation des contenus au regard de la logique dominante dans laquelle se trouvent les étudiants ou stagiaires en formation. Les attentes prioritaires de ces derniers - préparer le concours, les évaluations du master, le stage, rédiger le mémoire - sont des éléments déterminants de la réception des contenus proposés. C'est à ce travail d'adaptation des contenus d'enseignement que se livrent les équipes en charge de la formation des enseignants, et parmi elles, les chercheurs en sciences de l'éducation, lors de chaque nouvelle réforme. Ce travail est long. Il nécessite de nombreuses régulations.

Or le rythme soutenu des réformes ne permet pas toujours de le mener à son terme, d'autant que certaines mises en place se font avec des moyens insuffisants. A peine ce travail commence-t-il à porter ses fruits qu'une nouvelle réforme apparaît. La nécessité de faire neuf qui semble habiter chaque nouveau responsable politique se montre de ce point de vue plus déterminante dans la décision de réformer que la délicate prise en compte d'une certaine complexité à laquelle se sont livrés les acteurs de la formation. Cette volonté de faire du neuf apparaît bien souvent plus décisive pour engager une réforme que la réelle prise en compte des contenus et des aménagements des conditions d'enseignement qui ont été construits patiemment par les équipes pédagogiques pour répondre aux enjeux de la formation des enseignants, et être à la fois satisfaisants pour les formateurs et désirables pour les étudiants. Probablement s'agit-il d'une des raisons pour lesquelles les acteurs opérationnels de la formation - en l'occurrence les enseignants chercheurs en sciences de l'éducation - observent chaque nouvelle réforme avec une réelle méfiance ? Quoi qu'il soit, ce constat semble inviter à nuancer les remises en cause médiatiques et politiques dont la discipline fait fréquemment l'objet au vu des moyens qui lui sont attribués et des marges de manœuvre effectives avec lesquelles les enseignants chercheurs qui la portent doivent œuvrer au quotidien.

Bibliographie

- Bachelard, G. (1993, 1^{ère} éd. 1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bourdieu, P. (1981). *Questions de sociologie*. Paris : Ed. de Minuit.
- Charlot, B. (1993). *Les sciences de l'éducation en 1993. Etat des lieux et perspectives de développement*. Rapport de la Commission de Réflexion sur les Sciences de l'Éducation (CORESE) pour la Direction de l'Enseignement Supérieur.
- Dubar, C., Tripier, P. & Boussard, V. (2015). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.
- Duru-Bellat, M. (1992). *Les études universitaires de Sciences de l'éducation, en France, en 1990 : structures, contenus, public*. Étude engagée à l'initiative de l'AECSE et élargie à la demande de la DRED.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.
- Gautherin, J. (2002). *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882-1914)*. Bern : Peter Lang.
- Hedjerassi, N. et Berger, G. (2017). Aux sources de la discipline universitaire des sciences de l'éducation, une filiation alternative : Paris 8 Vincennes. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 50(1) : 105-126.
- Houssaye, J. (2009). De la naissance des philosophes de l'éducation en France. In Vergnioux, A. (Éd.), *40 ans de sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? Questions vives* Caen : PUC.165-178.
- Lapostolle, G. - (2013). « La création des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation s'inscrit-elle dans un modèle supranational de professionnalisation des enseignants ? », *Tréma*, 40 : 60 - 75.
- (2005). « Du bon usage de la démocratisation, l'exemple des politiques éducatives en France depuis le début des années 1980 », *Vingtième siècle, Revue d'Histoire*, Presses de sciences po, 86 : 107-121.
- (2004). *La démocratisation de l'enseignement secondaire sous les deux septennats de François Mitterrand*. Doctorat d'histoire contemporaine. Université de Bourgogne, sous la direction de Wolikow, S., co-direction Solaux, G.
- Lapostolle, G., Hohl, T. (2012). La réforme de la formation des enseignants en France met-elle en jeu des modalités d'évaluation compatibles avec leur professionnalisation ? » in *Cultures de l'évaluation et dérives évaluatives : Des*

fondements idéologiques de l'évaluation aux conceptions des politiques éducatives et de l'apprentissage, 11ème colloque international de l'AFDECE, Université de Sherbrooke, Canada, 24-26 octobre 2012. 2-12. Consultable sur le site : <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00748333>.

Lapostolle, G., Maurel, L. & Verney-Carron, N. (2005). « Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants en France (The Professional Report in initial teacher training in France) in *European Journal of Teacher Education*, ATTE, 30 (4) : 383-405.

Lapostolle, G., Genelot, S. (2007). « De la diffusion des savoirs universitaires dans la formation des maîtres. L'exemple du mémoire professionnel des professeurs des écoles », *Actes du Colloque d'Arras*, 3, 4, 5 mai 2007. 2-12. Consultable sur le lien : <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00205074>.

Lapostolle, G., Genelot, S. (2012). « Du bon usage des sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants », Lyon, ENS, *Revue Tracés*, Hors-série. 69-81.

Lapostolle, G., Mabilon-Bonfils, B. & Genelot, S. (2009). « Transversal training within secondary teachers' training in the face of current reforms in France » in *Journal of Education for Teaching, International research and pedagogy*, 35 (3): 205-224.

Lapostolle, G., Solomon, R. & Grisoni, P. (2013). « Le pilotage par l'Etat de la formation des enseignants du début des années 1990 à nos jours et ses incidences sur le métier de formateur ». *Phronesis*, 2 (4): 37-49.

Lascoumes P., Le Gales P. (2007). *Sociologie de l'action publique*, Paris : Armand Colin.

Marchat, J.-F. (1998). Les sciences de l'éducation via l'Annuaire de l'AECSE. Permanences et changements. *Bulletin de l'AECSE*, 20/21, 94-107.

Marmoz, L. (1988). *Les Sciences de l'Education en France. Histoire et réalités*. Issy-les-Moulineaux : Editions EAP.

MEN - (1991a). Circulaire N° 91-202. *Contenu et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres*.

- (2005). Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (N° 2005-380).

- (2007). *Mise en œuvre du cahier des charges de la formation des maîtres* (Circulaire N° 2007-045).

- (2009) Circulaire relative à la mise en place des diplômes nationaux des masters ouverts aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement. (Circulaire N°2009-1037).
 - (2012), « Formation des enseignants : comparaisons internationales. Concertation sur la refondation de l'école de la République ». *education.gouv.fr*, consulté le 12/08/2019.
 - (2013). Loi N° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.
- MEN, MESR (2013). 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.
- MESR (2009) Circulaire relative à la mise en place des diplômes nationaux des masters ouverts aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement, N° 2009-1037 du 23-12-2009, *JORF*.
- Ottavi, D. (2015). Un territoire mal défini ? La psychopédagogie. In Laot et Rogers (Éds.), *Les Sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre* (199-212). Rennes : PUR.
- Peillon, V. (2013). « Les ESPE ne seront pas les IUFM », *Le café pédagogique*, site consulté le 22/8/2013.
- Saussez, F. & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation. *Mesure et Evaluation en éducation* (30) : 97-124.
- Woollven, Mé (2019). « Enseigner la sociologie dans des formations professionnelles universitaires », *Socio-logos* [En ligne], 14 | 2019, mis en ligne le 29 mai 2019, consulté le 07 juin 2019. URL : <http://journals.openedition.org/socio-logos/4448>.