

L'universitarisation de la formation des enseignants - obstacles et contradictions entre théories et pratiques

Si nous comparons l'évolution du processus socio-historique de la professionnalisation du métier enseignant avec celui d'autres professions, nous serons amenés à considérer que l'universitarisation de la formation signifie un pas en avant dans ce processus. Les universités sont censées apporter une valeur ajoutée à la formation, surtout par la liaison entre formation et recherche, par la recherche dont la formation ferait l'objet, par la formation d'un esprit réflexif et critique propre à un enseignement universitaire et favorable au développement d'une conscience sociale, éthique et axiologique comme postulé par la fonction enseignante.

Cependant, cette nouvelle fonction que les vieilles universités ont été obligées d'assumer, souvent malgré elles, ne correspond pas aux attentes initiales et des obstacles et des contradictions d'ordre différent se mêlent au processus de formation. Ce fait peut être à l'origine d'un discours anti-université, soutenu par des chercheurs en Sciences de l'Éducation, qui, à la limite, et tirant toutes les conclusions des prémisses avancées, tendrait à soustraire aux universités la formation pour la recentrer sur les écoles et leurs professionnels.

C'est pourquoi il nous semble pertinent, d'une part, d'analyser les obstacles qui se posent à une formation professionnalisante délivrée par les universités et d'autre part, d'identifier des contradictions entre le discours « pédagogiquement correct » de la formation et les pratiques sur le terrain, et les quelques antinomies que ce discours engendre et qui débouchent sur des conceptions opposées du métier et des rôles des enseignants. Pour ce faire, nous aurons comme références la littérature internationale et nationale sur la formation des enseignants (dont la bibliographie à la fin du texte, limitée par l'organisation du Colloque à 10 titres, ne peut pas être suffisamment représentative) ainsi qu'une recherche sur la recherche portant sur la formation initiale des enseignants au Portugal que nous avons coordonnée.

Commençons par évoquer, de façon très succincte, quelques-uns des obstacles, identifiés, souvent et partout, afin de pouvoir consacrer plus d'espace aux discours et aux contradictions entre eux et les pratiques, et à quelques antinomies qu'ils cachent.

Sans doute est-ce la culture de l'université, en tant que produit et productrice de l'action, qui est le grand obstacle à une formation bien réussie des enseignants, entraînant une chaîne de beaucoup d'autres. Si les

cours qui ont une composante technique, comme la médecine ou le droit, sont nés dans les universités, ceci n'est pas vérifié pour les cours de formation des enseignants. Leur entrée dans l'université, récente, se heurte à la culture des facultés des sciences et des lettres, basée sur le mythe du savoir désintéressé (et son conséquent éloignement des besoins de la société) et sur le traditionnel cloisonnement disciplinaire et la rigidité organisationnelle. La formation des enseignants est donc vue comme un corps étranger qui menace cette culture, d'autant plus que la croyance prévaut encore qu'il suffit de savoir pour savoir enseigner. Le reste est une affaire de pratique liée à une aptitude à l'enseignement qui serait un don inné. La professionnalisation à l'université serait donc une inutilité. D'autre part, on peut ajouter le manque de reconnaissance du caractère scientifique des savoirs des Sciences de l'Éducation, les luttes de pouvoir liées à l'affectation de ressources et à l'occupation d'un espace dans les plans d'études et, donc, à des postes de travail, une méconnaissance de la réalité scolaire non universitaire et même un certain mépris à l'égard de ces aspects pratiques de l'enseignement qui dépassent les savoirs disciplinaires à transmettre. Ajoutons encore le manque de liaisons instituées entre les universités et les établissements d'enseignement non universitaires où les pratiques ont lieu (au contraire de la médecine qui a ses propres hôpitaux comme centres d'enseignement et recherche) et nous comprendrons les difficultés vécues par les universités pour donner la réponse à une formation qui ne se réduise pas à un ensemble de disciplines accumulées. Dans ce contexte, comment organiser une formation conçue comme un projet unitaire interdisciplinaire, intégrant une formation affective et relationnelle et dépassant l'université grâce aux composantes de pratiques sur le terrain ?

Comme les cultures institutionnelles ne changent pas par décret et comme les changements sont lents, on constate partout des réactions défensives de la part des professeurs, liées aux composantes dites scientifiques, pour dévaluer le rôle des Sciences de l'Éducation et pour essayer de réduire leur poids au niveau des plans des cours, parfois par le biais de la didactique, une forme déguisée de prolongement de l'enseignement des disciplines.

Les discours sur la formation des enseignants et les pratiques de formation

Si nous considérons l'un des discours de la formation, très répandu dans les années soixante et soixante-dix, surtout aux USA, il est facile de trouver des points d'accord entre les enseignements universitaires traditionnels et une formation conçue comme une étape d'acquisition de compétences de base. Ces composantes, prédéfinies par les programmes de formation, englobent dans le concept de compétence à la fois les savoirs, les savoirs-faire et les attitudes requises par l'exercice professionnel. Basés sur les résultats de la recherche scientifique, ces programmes s'insèrent dans une logique de la modernité relevant de la confiance dans la science et dans des valeurs de rationalité, efficience et efficacité sociale. Mais, à côté de ce discours, il en

émerge un autre qui tend à devenir dominant et qui relève déjà d'une logique de la post-modernité. Critique à l'égard de la science positiviste et de la rationalité qui l'a soutenue, ce discours s'inscrit dans un souci de reconstruction du sujet en tant que sujet épistémique inséré dans un contexte socio-historique et en interaction avec lui ; sujet constructeur de connaissance et de réalités sociales qui, pour quelques auteurs, ne doivent pas être prises comme des données acquises, mais qui doivent être interrogées. Si nous voulions esquisser un tableau pointilliste de ce discours, nous choisirions comme idées-clés – si souvent répétées qu'elles sont devenues des lieux communs ou des « slogans » de la formation –, les suivantes : la formation initiale comme étape d'un processus de socialisation dans le métier et de formation tout au long de la vie et, donc, comme une étape de (re)définition d'un projet de vie et de construction identitaire ; le caractère complexe, instable et imprévisible des situations scolaires, face auquel une connaissance scientifique, générale et basée sur des lois, manquerait de valeur pratique ; la valeur formative des contextes de travail et la valorisation par conséquent de l'autonomie, de la connaissance expérientielle liée au vécu et à la réflexion sur le vécu ; l'importance des croyances et des théories implicites des enseignants dans la conduite de leur action ; le développement des enseignants en articulation étroite avec le développement de l'organisation scolaire, centre d'une communauté éducative.

Ces prémisses devraient entraîner la conception de programmes de formation présupposant une pédagogie de l'existence et un concept de curriculum ouvert, ou de curriculum en tant que texte en construction continue, où les projets individuels et l'auto-connaissance, source de développement personnel et professionnel, joueraient le rôle majeur.

Ce type de discours ne peut pas être produit et divulgué sans rendre plus frappant les décalages entre ce que l'on prêche et ce que l'on fait dans les universités. En général, nous y trouvons un plan curriculaire rigidement compartimenté en disciplines, où les pratiques sur le terrain souvent se limitent à l'arrivée au stage et où la rationalité du curriculum sous-estime et étouffe le côté du désir lié aux projets personnels de vie et le côté instinctif et symbolique que, selon Kliebard, tout le curriculum cache. Dans cette logique, il n'est pas étonnant que les cours de formation initiale d'enseignants dans les universités aient été souvent évalués, comme il est arrivé au Portugal, comme n'importe quel cours de ces mêmes universités, où l'évaluation porte, surtout, sur les enseignements de plusieurs disciplines. En effet, les programmes de formation des enseignants mis en place par les universités ont du mal à abandonner une logique d'application de la théorie à la pratique, visible même dans la façon privilégiée d'articuler les composantes de la formation en accord avec un modèle séquentiel : d'abord, les composantes des matières dites scientifiques, après les composantes dites pédagogiques et finalement la pratique sur le terrain. Et même quand on essaie le modèle dit intégré, dans la plupart des cas, il ne

relève que d'une intégration formelle ou d'une juxtaposition (des disciplines dites scientifiques et pédagogiques coexistent tout au long ou après les deux premières années de cours), et non d'une intégration réelle, impossible sans un bouleversement de la logique disciplinaire des plans de cours et des rapports théorie-pratique. C'est pourquoi on observe partout la prédominance d'un modèle « centré sur les acquisitions » (Ferry, 1983), sur une philosophie de l'essence et sur une pédagogie de type transmissif où le futur enseignant est considéré essentiellement comme un objet de formation et où, sauf en ce qui concerne sa participation à la recherche quand cela arrive (et il faut remarquer que l'introduction à la recherche éducationnelle est l'aspect le plus innovant de quelques disciplines dans quelques universités), il a peu de chances d'initiative et de prise en main du sens de sa propre formation. Il faut, cependant, remarquer que quelques professeurs de l'université essaient de rompre avec ces logiques, mais souvent ils ne le font que d'une façon isolée et tombent parfois dans des incohérences. Par exemple, l'utilisation de journaux de bord par les étudiants dans une optique de formation « centrée sur le parcours », mais qui seront des éléments à ajouter à d'autres éléments traditionnels de leur évaluation et notation.

Mais, outre les déphasages entre les discours et les pratiques, on peut remarquer que, sous l'apparente unanimité verbale de ces discours, il y a des différences sémantiques accentuées, la polysémie des termes produisant des malentendus dans la communication. Par exemple, des termes comme développement personnel ou professionnel, projet, savoirs professionnels, pratiques réflexives, etc., peuvent se rapporter soit à une pluralité d'auteurs et à des cadres théoriques d'ordre disciplinaire et intra-disciplinaire, soit à différentes épistémologies (rationaliste, interprétative, sociocritique). C'est pourquoi nous pouvons découvrir, à l'intérieur des discours contenant des expressions verbales semblables, des conceptions différentes du métier enseignant, de son autonomie et de son professionnalisme. Nous pouvons y trouver la citation de pratiques de formation qui, sous la même désignation, poursuivent des buts différents. Citons comme exemple l'analyse des pratiques des situations scolaires envisageant une prise de conscience qui relève de préoccupations opposées : favoriser la formation d'un enseignant conçu comme un technicien, comme un artiste, comme un agent de transformation sociale. On poursuit ainsi les trois types d'intérêts présentés par Habermas dans « Connaissance et Intérêt » (qui fait aujourd'hui partie intégrante du discours « pédagogiquement correct ») qui débouchent sur des concepts différents de la profession, de son autonomie, de sa professionnalité et de son professionnalisme, comme nous allons tenter de l'illustrer.

L'université et les lieux communs du nouveau discours sur la formation

Si l'université, comme institution, démontre des difficultés à faire de ce nouveau discours l'axe orienteur de sa pratique de formation, cette difficulté contraste avec le degré d'adhésion que les publications des enseignants universitaires témoignent. Citons, à titre d'exemple, quelques idées clefs qui semblent avoir mérité l'adhésion inconditionnelle d'un nombre considérable d'universitaires de plusieurs pays occidentaux. Nous n'examinerons pas les équivoques, ambiguïtés et limitations de l'expression « formation réflexive », car de nombreux auteurs l'ont fait et nous l'avons fait nous-mêmes assez fréquemment.

Nous nous limiterons à mentionner d'autres points qui ont été moins questionnés :

Rationalité technique versus rationalité pratique

Après la publication de «*The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*» (Schön, 1983), l'antinomie entre rationalité technique et pratique est devenue une vérité incontestée, et le *leitmotiv* de nombreuses publications sur la formation ou sur la profession enseignante.

Selon Schön, à l'origine de la détérioration de l'image sociale des professions et de la perte de confiance de leurs clients, on trouve un professionnalisme basé sur la science. L'application de règles ou de principes scientifiques aux réalités complexes, instables et incertaines, que les professionnels retrouvent dans le quotidien, est vouée à l'échec. En effet, elle requiert un autre type de rationalité, capable de reconnaître et de répondre au caractère unique et singulier de ces situations et de construire de la connaissance dans et après l'action. Cette rationalité, liée à un sens artistique («*artistry*»), ne cherche pas à appliquer des théories et des techniques, mais elle cherche à identifier le problème en reformulant sa perception de la situation («*reframing*») et à trouver de nouvelles solutions.

Cette distinction entre deux formes antagoniques de rationalité, constamment évoquée par les adeptes de Schön, dessine deux types de professionnels : d'une part, l'enseignant technicien, passif et routinier, incapable de s'adapter aux situations singulières, acritique devant les fins immédiates et les moyens qui lui sont proposés et aveugle vis-à-vis des fins médiatees et des valeurs liées aux fins ; d'autre part, l'enseignant artiste, créatif, réflexif et sensible au caractère singulier des situations et autonome dans la construction de sa connaissance professionnelle. Bien que nous reconnaissons les exagérations de certaines formes de « l'ingénierie de la formation », ne serions-nous pas proches d'une sorte de caricature ?

Sans entrer dans une analyse détaillée de cette antinomie, nous voulons soulever quelques questions qui pourront faire l'objet de débat et qui sont les suivantes :

- Comment peut-on accepter ce dualisme qui brise l'unité fonctionnelle de la raison et affirmer, à la fois, le holisme de l'être humain ? Le concept de technique, étroitement mécaniste, sous-jacent à ce type de discours est-il compatible avec le concept actuel de technique, étant donné que les frontières entre science et technique, s'alimentant et se soutenant réciproquement, sont en train d'éclater, et étant donné que la technique exige une adaptation intelligente et créative aux situations nouvelles pour la faire évoluer ?
- Schön dit (1983, p.130) à propos de la capacité artistique du professionnel : « cette capacité (his artistry) est évidente dans l'organisation sélective de larges quantités d'information, dans son habileté à maintenir des lignes d'invention et inférence et dans sa capacité à réunir plusieurs façons de regarder les choses en une seule fois sans perturber le flux de l'enquête ». Un technicien qui ne serait pas incompetent ne procéderait-il pas de façon analogue ? Comme dit Yinger (1986, p.57), l'action de l'enseignant exige une « conversation continue entre des types distincts de rationalité (ce que le professeur sait, ce qu'il sait faire, ce qui est conseillé à partir d'une situation concrète, sa disponibilité à le faire). ».
- Et s'il est certain que les situations de classe, par leur localisation dans l'espace et dans le temps, et par la personnalité des acteurs, sont singulières et uniques, est-ce qu'il n'y a pas aussi de grandes marges de prévisibilité et de régularité comme il arrive dans d'autres situations humaines ?
- Comment capter l'unique, le singulier s'il n'y a pas de constances, de régularités, de généralités en tant que termes de référence ? Et l'affirmation du caractère unique et incertain des situations, n'inclut-il pas le caractère de régularité de cette unicité et incertitude ?

Soumission et autonomie, pouvoir des universitaires et pouvoir des professionnels

Comme corollaire de l'antinomie mentionnée, découle l'affirmation du pouvoir des universitaires sur les praticiens obligés de suivre passivement la connaissance que les premiers construisent loin des écoles et des seconds. Ainsi, « l'épistémologie de la pratique » serait-elle la base de l'autonomie professionnelle et d'une professionnalité différente dont les enseignants techniques seraient éloignés. Or, d'une part, cette affirmation d'une connaissance construite hors de l'école doit être relativisée, car, depuis des dizaines d'années, la connaissance des situations scolaires est construite en milieu naturel et très souvent en collaboration avec les enseignants ; d'autre part, elle renvoie aussi à une séparation aujourd'hui questionnée entre recherche fondamentale et appliquée.

Bien que le savoir engendre toujours des formes de pouvoir, il faut distinguer l'élaboration du savoir scientifique, basé sur des jugements de fait, et son application par ceux qui ont le pouvoir de le rendre prescriptible, en lui ajoutant des jugements de valeur. D'autre part, l'utilisation de savoirs construits par d'autres, si elle est critique et intelligente, ne diminue en rien notre autonomie, tandis que l'ignorance ne donne que l'illusion d'être autonome. De toute façon, le pouvoir des universitaires sur les praticiens ne peut être qu'un pouvoir d'influence. Or, ceux qui critiquent le pouvoir des universitaires ne cherchent-ils pas à influencer la conception du métier et le sens des pratiques des professionnels ou, du moins, à jouer le rôle d'émancipateurs, peut-être la forme la plus sophistiquée d'exercice du pouvoir ?

Conclusion

Cette dévalorisation de la connaissance scientifique et la survalorisation de la connaissance expérientielle des enseignants, ne prend pas en considération le caractère composite des savoirs professionnels mis en évidence par de nombreux auteurs (voir Munby et autres, 2001), ni le caractère intellectuel de la formation et du métier. Elles amènent à surestimer la formation sur le terrain, conduite par des professionnels expérimentés qui, par des pratiques de «*coaching*», démontrent aux novices comment on réfléchit dans les situations de classe, les invitant à les suivre, avant d'être préparés à le faire eux-mêmes. Cette dévalorisation ne peut avoir comme conséquence que de diminuer le rôle des universités dans la formation, en raccourcissant le temps de formation pour la recentrer dans les écoles. Des expériences, en cours dans des pays anglophones, s'orientent en ce sens.

Si les universités veulent parier sur la formation des enseignants, elles devront faire un grand effort de changement pour dépasser les contradictions entre leur discours et leurs pratiques, s'approcher des écoles et construire des plans flexibles de formation qui puissent répondre aux rôles complexes des enseignants, exigés par les écoles et par la société actuelle. Sinon, les enseignants continueront à estimer peu pertinentes les connaissances acquises à l'université et à souffrir du choc avec la réalité que la recherche faite dans plusieurs pays a mis en relief. Il faut aussi faire un effort accru au niveau de la recherche sur la formation, dispensée par les universités et estimée insuffisante même dans les pays où elle est la plus fournie (Zeichner, 1988 et 1998) et qui est plus axée sur les représentations et croyances que sur les effets observés sur le terrain. Cette recherche ne devrait pas ajourner un travail nécessaire de précision de termes et de concepts qui puisse éviter la tour de Babel qui caractérise la recherche actuelle dans le domaine de l'éducation. Et, parce que les universités ont une responsabilité intellectuelle spéciale, on remarque davantage le manque d'une philosophie de la formation en étroite articulation avec une philosophie de l'éducation, une lacune qu'il faut dépasser.

Bibliographie

- BALL, S. & GOODSON (ed.) (1989). *Teachers Life and Careers*. London: The Falmer Press.
- CONTRERAS, J. (1997). *La autonomia del profesorado*. Madrid: Morata.
- ESTRELA, M. T., ESTEVES M. & RODRIGUES, A. (2002). *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora/INAFOP.
- FERRY, G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris : Dunod.
- MUMBY, H., RUSSELL, T. & MARTIN, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson, *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition. Washington, D.C.: American Educational Research Association, pp. 877-904.
- SCHÖN, D. A. (1982). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- SHULMAN, L. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reforms*. Harvard Educational Review, 57 (1), pp. 1-22.
- VALLI, L. (ed.) (1992). *Reflective Teacher Education*. New York: State University of New York Press.
- YINGER, R. J. (1986). Investigación sobre conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. In M. Villar Angelo (ed.) *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: ICE, Universidad de Sevilla.
- ZEICHNER, K. Z. (1993). *A Formação Reflexiva dos Professores. Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.