

ENJEUX ET PARADOXE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION A L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE (ENS) D'ABIDJAN

CHALLENGES AND PARADOX OF EDUCATION SCIENCES IN HIGH NORMAL
SCHOOL OF ABIDJAN

NEBOUT ARKHURST Patricia

*Professeure des Universités en sciences de l'éducation
Enseignante- Chercheure en didactique des disciplines
'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan*

Laboratoire de Recherche en didactique (LAREDI)

E-Mail : nebout_arkhurst@hotmail.com

ATTA Kouadio Yeboua Germain

*Enseignant- Chercheur en didactique des mathématiques
Ecole Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan*

Laboratoire de Recherche en didactique (LAREDI- ENS)

E-Mail : leroiyeb@gmail.com

RÉSUMÉ

Les sciences de l'éducation sont enseignées à l'ENS d'Abidjan à travers un dispositif décliné en formations initiale et continue. En formation initiale, les élèves- professeurs sont recrutés avec une licence ou un master pour recevoir une formation dans leur spécialité disciplinaire et une autre transversale en sciences de l'éducation. En formation continue, ce sont des auditeurs libres qui s'y inscrivent. L'étude montre que le dispositif de formation présente des atouts et des limites. Malgré leur intérêt pour les sciences de l'éducation, les futurs enseignants privilégient leur discipline. Les auditeurs libres se forment dans le but d'améliorer leur carrière professionnelle. Les sciences de l'éducation sont positionnées comme appendice qui ne garantit pas suffisamment la professionnalisation des acteurs du système éducatif ivoirien.

Mots – clés : Disciplines d'enseignement, sciences de l'éducation, professionnalisation

ABSTRACT

The sciences of education are taught in ENS of Abidjan through a device declined in initial and continuous training. In initial training, the student teachers are recruited with a bachelor's degree or a master's degree to receive training in their specialty discipline and another cross-section in education sciences. In continuing education, free auditors register. The study shows that the training device has strengths and limitations. Despite their interest in the sciences of education, future teachers prefer their disciplines. The free listeners are formed in order to improve their professional career. The sciences of education are positioned as an appendix that does not sufficiently guarantee the professionalization of the actors of the Ivorian education system.

Key words : Teaching disciplines, educational sciences, professionalization

INTRODUCTION

Les sciences de l'éducation ont intégré les systèmes d'éducation des différents pays africains. Leur introduction récente pose la problématique de leur positionnement par rapport aux disciplines d'enseignement classique. En Côte d'Ivoire, les sciences de l'éducation sont effectivement dispensées à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) dans un paradoxe parce que positionnées comme appendice.

Les spécialités des sciences de l'éducation dispensées à l'Ecole Normale Supérieure sont la sociologie de l'éducation, la psychologie de l'éducation, la philosophie de l'éducation, la psychopédagogie et la didactique. Le dispositif de formation des futurs enseignants du secondaire associe ces spécialités des sciences de l'éducation aux disciplines d'enseignement. Ce dispositif se décline en niveaux de formation initiale et continue.

En formation initiale, les étudiants sont recrutés avec une Licence ou un Master dans une discipline d'enseignement. Ceux recrutés en Licence sont de deux catégories, les monovalents et les bivalents. Les futurs professeurs monovalents sont formés pour enseigner une seule spécialité. Les bivalents enseignent deux spécialités à la fois dans des établissements appelés collèges de proximité situés pour la plupart dans de grandes localités rurales. Les disciplines en bivalence sont : Mathématiques- Tice, Anglais-EPS, Français - Histoire-Géographie- Lettres Modernes et Lettres Modernes- Education aux Droits de l'Homme et à la Citoyenneté.

En première année, ils reçoivent tous une formation dans leur spécialité disciplinaire et une autre formation transversale en sciences de l'éducation. En deuxième année, ils font un stage pratique dans leur spécialité qui débouche sur leur titularisation. Cette titularisation ne prend pas en compte une évaluation des sciences de l'éducation. Le modèle de formation qui est de type fractionné privilégie d'abord les disciplines classiques avant d'intégrer la formation pédagogique et didactique. Les sciences de l'éducation y sont positionnées comme de simples disciplines alors que, seule une forte intégration des savoirs disciplinaires et des didactiques correspondantes, a une chance de convaincre les futurs professeurs qu'un savoir ne se transmet pas, mais se construit à partir de situations d'apprentissage conçues à cette fin. Les finalités des sciences de l'éducation en formation initiale s'apparentent à un simple projet d'initiation des futurs formateurs aux spécialités des sciences de l'éducation. La présence des sciences de l'éducation dans les programmes de formation initiale ne garantit pas leur impact dans le processus de professionnalisation des formés.

En formation continue, ce sont des auditeurs libres, des professionnels soucieux de se former et de progresser dans leur spécialité disciplinaire ou dans une spécialité des sciences de l'éducation. Le dispositif en formation continue essaie d'introduire de véritables outils pour la professionnalisation des enseignants. Ce niveau de formation devrait constituer un espace où les savoirs et les outils professionnels devraient être éprouvés et non nouvellement introduits.

La formation continue devrait se nourrir des pratiques expérientielles héritées sur le terrain. L'enjeu est de considérer la formation continue en sciences de l'éducation comme un espace qui alternerait la pratique du terrain et la théorie dont le rôle régulateur serait de recadrer ou de réorienter les réflexions à travers la production de nouveaux outils. Il existe donc un paradoxe dans le fonctionnement du dispositif de formation des acteurs du système éducatifs à l'Ecole Normale Supérieure au regard du contraste entre les finalités assignées à la formation initiale et celles de la formation continue. Dans quelles mesures l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan contribue-t-elle alors à la professionnalisation des acteurs du système éducatif par les sciences de l'éducation ? A travers cette interrogation, l'objectif de l'étude est d'explicitier la contribution des sciences de l'éducation dans la formation des formateurs à l'ENS. De cet objectif, nous postulons que les sciences de l'éducation ont une fonction paradoxale dans la formation des formateurs à l'Ecole Normale Supérieure.

Pour beaucoup d'auteurs, les sciences de l'éducation occupent une place centrale dans la formation des formateurs. Talbot (2008) montre la part importante prise aujourd'hui par les sciences de l'éducation dans la formation initiale et continue à travers la politique de professionnalisation des acteurs du système éducatif français. Les instances de décision ne considèrent pas les sciences de l'éducation comme une discipline universitaire de référence pour le recrutement des futurs professeurs. La légitimité des sciences de l'éducation semble contestée alors que la formation des acteurs de l'enseignement du premier degré montre que les sciences de l'éducation sont professionnalisantes.

Champy-Remoussenard (2008) souligne des préoccupations liées aux cursus des sciences de l'éducation qui débutent en Licence 3 dans les Universités françaises. Ce qui suppose deux années d'études dans une autre discipline, ou un parcours professionnel suffisant pour donner lieu à une validation des acquis. On peut se demander si ce démarrage en troisième année est le talon d'Achille de l'institutionnalisation des sciences de l'éducation, de leur processus de disciplinarisation. Selon Hofstetter et Schneuwly (1998), si les sciences de l'éducation doivent s'analyser en termes de processus de disciplinarisation secondaire, la nature des liens des chercheurs avec les terrains de pratiques s'avère un aspect sensible. Blanchard-Laville (2000) propose que les chercheurs s'impliquent dans des collectifs pluridisciplinaires en analysant leurs situations de travail et leur production scientifique.

Pour Perrenoud (1999), « *les sciences de l'éducation telles qu'enseignées dans les universités interviennent peu dans la formation des enseignants alors qu'à l'intérieur des IUFM, elles se limitent souvent à des enseignants de psychopédagogie* ». Il vaut « *mieux offrir une formation générale que de s'en tenir aux formations disciplinaires* ». Les futurs enseignants se posent des questions sur des obstacles ne relevant pas de leur discipline et le besoin concerne une réponse pointue sur la recherche et les savoirs professionnels. Pour Perrenoud (1999), « *l'on ne peut postuler que la maîtrise des disciplines d'enseignement garantit la maîtrise des savoirs à enseigner ou des savoirs pour enseigner* ». Les systèmes qui

reconnaissent la légitimité d'une formation à l'enseignement considèrent qu'il faut donner aux futurs enseignants une culture de base en sciences de l'éducation. La crainte est que ces disciplines des sciences de l'éducation soient confiées à des spécialistes qui n'ont pas d'expériences professionnelles du terrain et optent pour des contenus assez éloignés des métiers d'enseignants et d'élèves. On peut être tenté de s'en remettre aux savoirs d'expériences de quelques formateurs-experts issus du terrain qui parleront de l'expérience de gestion de classe. Cette approche n'est pas sans intérêt, car si les sciences de l'éducation sont écartées, la formation des enseignants serait privée d'une liaison féconde avec la recherche et la théorie. Selon Perrenoud (1999), les approches transversales ont leurs objets qui traversent les disciplines scolaires et on ne peut rendre les phénomènes d'enseignement intelligibles à partir d'une seule discipline scolaire. Les travaux de Kiffer (2016) montrent que les enseignants novices apprennent sur le tas par l'usage de modèles d'apprentissage hérités. Leurs pratiques sont éclectiques et tendanciellement non structurées malgré la mise en place d'une formation initiale formelle et systématique. Pour Kiffer (2016), il faut engager une réflexion sur une formation pédagogique des enseignants qui prendrait en compte la diversité des pratiques et l'aspiration des novices à l'autonomie.

I- CADRE METHODOLOGIQUE

I-1 Population et échantillon

La population cible concerne les élèves -professeurs de collège de la formation initiale et des auditeurs libres de la formation continue. L'échantillon aléatoire est constitué de cinquante (50) étudiants dont :

- trente (30) élèves - professeurs de collèges repartis sur les disciplines de Mathématiques, Lettres Modernes, Anglais, Histoire-Géographie, Sciences Physiques et Sciences de la Vie et de la Terre, à raison de cinq (05) par discipline. Ils ont tous la licence dans leur spécialité.

- vingt (20) auditeurs libres inscrits en L1, L2, Master 1 et Master 2 des sciences de l'éducation. Ils sont tous des professionnels à raison de cinq (05) par niveau.

I- 2 Instruments de Collecte des données

Les données sont recueillies :

- à l'aide d'une grille pour analyser les dispositifs en vigueur relatifs aux textes réglementaires et aux formations initiale et continue pour dégager les avancées en termes d'atouts et les limites en termes de freins.

- à l'aide d'un questionnaire dont les items sont repris dans les résultats.

I- 3 Méthodes de la recherche

Une analyse qualitative est utilisée pour faire ressortir les avancées et les limites des textes officiels. Celle dite quantitative précise les statistiques sur les réponses du questionnaire.

II- RESULTATS

II-1 Présentation des résultats

II-1-1 Résultats issus de l'analyse des documents officiels.

| Dispositifs | Avancées | Limites |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Textes réglementaires | -Missions de recherche en éducation -Perfectionnement des enseignants du secondaire prévu par les textes officiels | -Centration prononcée des missions sur le caractère pédagogique de la formation sans référence aux autres sciences de l'éducation |
| Formation initiale | -Existence d'un département des sciences de l'éducation | - Recrutement des étudiants à partir de Licence en spécialité disciplinaire - Prédominance des volumes horaires des spécialités disciplinaires au détriment des ceux des sciences de l'éducation |
| Formation continue | -Existence d'offres de formation certificatives en sciences de l'éducation. | - Offres de formations payantes dans toutes les filières |
| Tableau 1 : Avancées et limites des dispositifs de formation | | |

Malgré les dispositifs existants, des limites de diverses natures freineraient le développement des spécialités des sciences de l'éducation.

II-1-2 Résultats du questionnaire des futurs professeurs de collège en formation initiale

Item 1 : *Avez-vous un intérêt pour les sciences de l'éducation ?*

| Réponses | Oui | Non |
|--------------------------------------------------------|-----|-----|
| Fréquences | 30 | 00 |
| Tableau 2 : Fréquences des réponses de l'item 1 | | |

Tous les élèves –professeurs interrogés ont un intérêt pour les sciences de l'éducation. Ils pensent que les sciences de l'éducation pourraient améliorer leurs pratiques à l'aide des outils didactiques et pédagogiques.

Item 2 : *Par rapport à votre parcours de formation, dans quelle position devraient être les sciences de l'éducation ?*

| Positions des sciences de l'éducation | Avant | Après |
|--------------------------------------------------------|-------|-------|
| Fréquences | 14 | 16 |
| Tableau 3 : Fréquences des réponses de l'item 2 | | |

Plus de la moitié des enquêtés privilégie leur spécialité disciplinaire aux sciences de l'éducation. Ils les positionnent en seconde place.

Item 3 : *Les sciences de l'éducation occupent-elles une importance dans votre parcours de formation ?*

| Réponses | Oui | Non |
|--------------------------------------------------------|-----|-----|
| Fréquences | 30 | 00 |
| Tableau 4 : Fréquences des réponses de l'item 3 | | |

La totalité des élèves- professeurs enquêtés reconnaît l'importance des sciences de l'éducation dans leur formation. Pour eux, les sciences de l'éducation favorisent une culture sur la pratique enseignante et développent leurs compétences.

Item 4 : *Comment qualifieriez vous votre culture en sciences de l'éducation ?*

| Degré de culture | Fréquences |
|--------------------------------------------------------|------------|
| Superficielle | 03 |
| Minimale | 17 |
| Pertinente | 09 |
| Intense | 01 |
| Tableau 5 : Fréquences des réponses de l'item 4 | |

Plus de la moitié des élèves –professeurs questionnés dispose d'une culture minimale en sciences de l'éducation et presque le tiers dispose d'une culture pertinente.

II-1-3 Résultats du questionnaire des professionnels en formation continue

Item 1 : *quel apport pouvez-vous établir entre la formation reçue en sciences de l'éducation et la pratique de votre métier ?*

| Types d'apports reçus | Fréquences |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Amélioration du savoir professionnel | 12 |
| Changements des pratiques | 04 |
| Culture générale | 01 |
| Bonne compréhension des manuels | 01 |
| Nouveau regard sur l'évaluation | 01 |
| Bonne compréhension du processus d'apprentissage. | 01 |
| Tableau 6 : <i>Fréquences des apports des sciences de l'éducation aux auditeurs libres</i> | |

Plus de la moitié avance l'amélioration du savoir professionnel comme apport reçu.

Item 2 : *Rangez par ordre de priorité vos raisons de vous former en sciences de l'éducation : désir d'apprendre, se perfectionner, améliorer votre rapport au savoir professionnel, modifier vos pratiques.*

| Justifications | Rang |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Désir d'apprendre | 1 |
| Améliorer le rapport au savoir professionnel | 2 |
| Se perfectionner | 3 |
| Modifier les pratiques | 4 |
| Tableau 7 : <i>Ordre de priorité des raisons avancées pour la formation continue</i> | |

Les raisons majeures pour lesquelles les professionnels se forment sont le désir d'apprendre et l'amélioration du rapport au savoir professionnel.

Item 3 : *Quel(s) défi(s) cette formation peut-elle vous permettre de relever à l'issue de votre formation ?*

| Défis | Fréquences |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Devenir enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation | 06 |
| Aider à améliorer le système éducatif | 06 |
| Se cultiver | 03 |
| Améliorer ou corriger les pratiques enseignantes | 03 |
| Gérer une école avec succès | 02 |
| Tableau 8 : <i>Fréquences des défis à relever avec la formation continue</i> | |

Les professionnels se forment avec pour ambition de devenir enseignants-chercheurs et aider à améliorer le système éducatif.

I- INTERPRETATION

Les résultats présentent des avancées qui donnent un socle d'existence institutionnel des sciences de l'éducation dans les offres de formations. Les limites dégagées montrent que les sciences de l'éducation occupent une place moins importante dans le dispositif de formation qui fait que les futurs enseignants formés n'ont pas une culture suffisante. Ces formés partagent un intérêt pour les sciences de l'éducation car ils pensent qu'elles pourraient les outiller au niveau didactique et pédagogique. Ces futurs enseignants dans leur majorité donnent une importance aux sciences de l'éducation dans leur parcours de formation initiale même s'ils restent fortement rattachés à leur discipline. Les offres de formations proposées de façon minimale en formation initiale ne satisfont pas les attentes des élèves-professeurs. En formation continue, plus de la moitié des professionnels pense que les sciences de l'éducation améliorent leur savoir professionnel. Ces derniers avancent le désir d'apprendre et l'amélioration du rapport au savoir professionnel comme les raisons principales pour lesquelles ils viennent en formation continue avec pour défis majeurs de devenir des acteurs qui aideraient à l'amélioration du système éducatif.

II- DISCUSSION

Le métier d'enseignant est devenu exigeant et difficile. Les professeurs se montrent plus ouverts à des formations didactiques à cause de la réécriture des programmes en termes d'objectifs, de compétences et de l'invitation à offrir des appuis et remédiations pour des pratiques pédagogiques efficaces, actives, privilégiant l'évaluation formative.

Les modèles de formation des enseignants ne semblent pas convaincre. Les sciences de l'éducation dispensées en générale dans les institutions universitaires sont loin des réalités des pratiques enseignantes. Des institutions en France (IUFM) et en Côte d'Ivoire (ENS) utilisent les résultats des recherches pour assurer la formation avec pour objectif la professionnalisation des enseignants. Les dispositifs semblent être calqués sur le même modèle de par le niveau de recrutement à partir de la licence, les niveaux de formations initiale et continue. Tous les acteurs sont unanimes à reconnaître l'importance des sciences de l'éducation comme le souligne Talbot (2008). Malgré cette importance partagée, seule la pédagogie semble être la spécialité de référence pour désigner les sciences de l'éducation dans les textes en vigueur.

Cette vision réductrice, comme le souligne Perrenoud (1999), contrarie l'intérêt des élèves- professeurs qui pensent qu'en plus des outils pédagogiques, ils ont besoin d'outils didactiques pour améliorer leurs pratiques. Ils ont pris conscience que malgré leur attachement à leur discipline, ils ont aussi besoin d'être outillés en sciences de l'éducation. Perrenoud (1999) pense qu'il « *vaudrait mieux offrir une formation générale que de s'en tenir aux formations disciplinaires* » ... et que « *les questions spécifiques de gestion de classe, de technologies de formation, de travail d'équipe ou d'évaluation relèvent de savoirs professionnels*

et non disciplinaires ». Le dispositif de formation initiale semble ne pas outiller suffisamment les futurs enseignants au regard de leur forte proportion (17 étudiants sur 30) qui ne disposent que d'une culture minimale en sciences de l'éducation.

Selon Perrenoud (1999), une formation ne peut être légitimée que si le système donne aux enseignants une formation solide en sciences de l'éducation. Il préconise de faire appel à des formateurs avertis des questions de classe et non de confier la formation à des universitaires éloignés de la vie quotidienne de classe. A ce postulat de Perrenoud (1999), il serait intéressant de prendre en compte l'aspiration des débutants à l'autonomie comme le propose Kiffer (2016). Une des questions fondamentales demeure le profil d'entrée des futurs enseignants comme le souligne Champy- Remoussenard (2008) qui pense qu'il serait judicieux de reconsidérer l'entrée en sciences de l'éducation par la licence. Il propose un cursus à partir des premières années universitaires. C'est ce modèle qui est en cours en Côte d'Ivoire puis que, désormais, des offres de formation sont proposées à partir de la Licence 1 pour renforcer davantage la professionnalisation des enseignants. Cette proposition pourrait réduire les écarts de volumes horaires constatés entre les sciences de l'éducation et celles des spécialités disciplinaires.

Les questions d'éducation ont leur logique qui diffère des logiques disciplinaires car les objets des sciences de l'éducation traversent les disciplines scolaires comme le souligne Perrenoud (1999) qui propose de rendre davantage intelligibles les phénomènes d'enseignement qui ne peuvent exister avec les disciplines scolaires.

CONCLUSION

Le dispositif de formation des futurs enseignants à l'ENS d'Abidjan articule une formation en sciences de l'éducation avec celle des disciplines classiques d'enseignement. L'étude montre que les sciences de l'éducation sont d'un grand intérêt pour les futurs enseignants malgré leur attachement à leur discipline. Des choix institutionnels liés à une inégale répartition horaire au détriment des sciences de l'éducation en formation initiale et à des offres de formation payantes en formation continue créent un paradoxe au niveau de la place occupée par les sciences de l'éducation dans la professionnalisation des futurs enseignants à l'ENS d'Abidjan.

BIBLIOGRAPHIE

- Blanchard-Laville, C.** (2000). De la co-disciplinarité en sciences de l'Education, *Revue Française de Pédagogie*, 132, 55-66. Lyon : ENS Editions.
- Champy-Remoussenard, P.** (2008). Regards croisés depuis et sur les Sciences de l'Education ». *Recherches & éducations*, 1, 9-26. Paris : Société Binet Simon.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B.** (1998). *Le pari des Sciences de l'Education*, Bruxelles : De Boeck Université.

- Kiffer, S. (2016).** *La construction des compétences d'enseignement des enseignants. chercheurs novices de l'université de France.* Thèse de doctorat. Université de Strasbourg.
- Perrenoud, P. (1999).** De l'analyse de l'expérience au travail par situation -problème en formation des enseignants, in Triquet, E. et Fabre- Col, C. *Recherche (s) et formation d'enseignants*, 89-105. Grenoble : IUFM,
- Perrenoud, P. (2002).** Les disciplines de référence en formation des enseignants, [https://unige.ch >SSE>php_2002](https://unige.ch>SSE>php_2002). Consulté le 12-05-18 à 19h40 min.
- Talbot, L. (2008).** Les sciences de l'éducation et la formation des acteurs de l'enseignement du premier degré : utilité et visibilité sociale d'une discipline. *Recherches & éducations*, 1, 73-88, Paris : Société Binet Simon.