



HAL
open science

Du bon usage des sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants

Sophie Genelot, Guy Lapostolle

► **To cite this version:**

Sophie Genelot, Guy Lapostolle. Du bon usage des sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants. *Tracés : Revue de Sciences Humaines*, 2012, HS, pp.69-81. halshs-00747165

HAL Id: halshs-00747165

<https://shs.hal.science/halshs-00747165>

Submitted on 31 May 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Du bon usage des sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants

SOPHIE GENELOT ET GUY LAPOSTOLLE

La formation des enseignants en France s'appuie en partie sur un certain nombre de sciences humaines et sociales. Ainsi, dès lors qu'elles traitent de sujets relatifs à l'éducation, des disciplines telles que l'histoire, la sociologie, l'économie, la psychologie, les sciences de l'éducation, la science politique, la philosophie sont convoquées dans les cursus de formation des enseignants. Ces disciplines contribuent à alimenter le vaste domaine des connaissances relatives à l'éducation.

C'est sous cet angle des connaissances qu'elles produisent sur l'éducation que nous envisagerons l'usage qui est fait de ces sciences dans la formation des enseignants. Nous nous intéresserons à ces sciences non pas en tant que « disciplines à enseigner », mais en tant que « disciplines pour enseigner », c'est-à-dire au service de la formation professionnelle des enseignants quelle que soit leur spécialité, qu'ils enseignent une seule discipline ou qu'ils soient polyvalents, comme c'est le cas des enseignants du premier degré. Les « connaissances à enseigner » font partie de ce que l'on nomme l'enseignement académique, dispensé majoritairement par les UFR (unités de formation et de recherche) ; les « connaissances pour enseigner » sont dispensées généralement par les IUFM (instituts universitaires de formation des maîtres) à des fins de professionnalisation. Pour illustrer ce que peut être ce second type de connaissances, prenons l'exemple d'un enseignant de mathématiques ou de philosophie. S'il est nécessaire qu'il domine la discipline qu'il enseigne, en d'autres termes qu'il maîtrise les « connaissances à enseigner », il semble tout aussi utile qu'il soit « habile » dans la manière de transmettre cette discipline. Pour ce faire, il semble important qu'il maîtrise un certain nombre de « connaissances pour enseigner », qu'il connaisse les caractéristiques psychologiques et sociologiques des élèves auxquels il s'adresse ou encore les possibilités qui lui sont offertes dans le cadre de son

établissement pour prendre en charge les élèves qui présentent des difficultés. N'étant pas exclusivement un spécialiste de la discipline qu'il enseigne, encore moins un acteur que l'on pourrait réduire au rang de technicien de la transmission de savoir, on peut aussi imaginer que cet enseignant sache situer son activité au regard des enjeux et défis que le système éducatif doit relever. Aussi peut-on envisager qu'à côté d'une formation en psychologie et en sociologie qui l'aiderait à mieux connaître les publics auxquels il s'adresse, une formation relative à l'histoire du système éducatif lui soit proposée pour qu'il comprenne comment la démocratisation de l'enseignement secondaire a conduit à rendre les publics d'élèves toujours plus hétérogènes, ou encore qu'une formation en sciences politiques puisse l'aider à porter un regard éclairé sur les dysfonctionnements du système éducatif français, ses réussites et ses échecs.

L'objet de cette contribution sera de mettre en évidence la manière dont ces sciences humaines et sociales, envisagées comme « disciplines pour enseigner », peuvent contribuer à la formation des enseignants. Il s'agira de questionner leur utilité dans le processus de professionnalisation des enseignants. Nous rappellerons dans quelle mesure elles étaient présentes dans les cursus de formation des enseignants avant la réforme entrée en application à la rentrée 2010. Les quelques hypothèses mises en avant lors de cette étude pour expliquer la place qu'elles tenaient permettront de mettre en évidence les facteurs qui militent en faveur de leur présence et ceux qui font obstacle à leur usage. C'est principalement vers le cadrage politique de la formation et du recrutement des enseignants que nous nous tournerons pour montrer à quel point il est déterminant dans la place que peuvent occuper les sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants.

Dans un premier temps, nous mettrons en lumière quelques-unes des raisons pour lesquelles, et dans quelles conditions, les sciences humaines et sociales sont susceptibles d'apporter une contribution substantielle à la formation des enseignants. Dans un second temps, nous montrerons que, du début des années 1990 à nos jours, elles ont été relativement peu présentes dans les cursus de formation des enseignants, notamment en raison du contexte dans lequel se déroulaient la formation et le recrutement des enseignants. Dans un troisième temps, nous émettrons quelques hypothèses quant à la place qu'elles pourront tenir dans la formation des enseignants dans le contexte de la réforme mise en place à partir de 2010.

De la nécessité des sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants

L'évolution des conditions d'exercice du métier

Parmi les facteurs qui militent en faveur de la participation des sciences humaines et sociales aux cursus de formation des enseignants, deux d'entre eux se doivent d'être explicités, tant ils sont à la fois présents dans les représentations de la communauté scientifique qui s'intéresse à l'éducation et à la formation des enseignants, et peu pris en compte dans les contenus de formation des enseignants : l'évolution des conditions d'exercice du métier et les travaux scientifiques qui portent sur l'analyse de ce métier (Lapostolle, 2010).

La professionnalité¹ enseignante a en effet connu des évolutions sans précédent, dans le premier comme dans le second degré, notamment en raison du processus de démocratisation de l'enseignement secondaire. Engagé depuis la fin de la seconde guerre mondiale, ce processus a connu une accélération au milieu des années 1980, à la suite de l'appel d'air vers les lycées, créé par la volonté d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. Ses effets ont conduit à transformer les missions qui étaient attribuées aux différents degrés d'enseignement. L'école primaire ne prépare plus les élèves à l'entrée dans la vie active comme c'était le cas au début du xx^e siècle, mais à l'entrée dans l'enseignement secondaire. L'enseignement secondaire connaît aussi des transformations majeures : quasiment tous les élèves poursuivent un cursus complet au collège, et les flux d'élèves en direction des lycées ont doublé des années 1980 à nos jours.

Il en résulte une transformation des caractéristiques des publics d'élèves qui fréquentent les établissements du second degré. Certains établissements, collèges ou lycées, conservent encore des publics très favorisés, pendant que d'autres ont à faire face à un public très hétérogène, ou encore à des élèves issus de milieux défavorisés. L'idée selon laquelle les enseignants ne doivent plus être seulement des spécialistes disciplinaires a gagné en légitimité. Ils doivent faire évoluer les modalités de transmission des savoirs qu'ils mettaient jusqu'à présent en œuvre, notamment pour faire face à un échec scolaire qui persiste sous des formes diverses, alors que les taux de redoublement élevés de même que les sorties d'élèves du système éducatif sans diplôme ni qualification peinent à être jugulés (Forestier et Thélot, 2007).

1 La professionnalité fait référence à l'ensemble des dimensions techniques, sociales et gestionnaires associées à l'exercice d'une profession, ainsi qu'aux savoirs théoriques, procéduraux ou pratiques et aux références normatives qui caractérisent les membres d'un groupe professionnel donné à une époque donnée (Aballéa, 1992).

Parallèlement à cette évolution, une transformation des attentes des familles à l'égard des enseignants est aussi remarquée. Ces derniers sont invités, par une longue série de textes officiels, à entretenir des relations plus étroites avec les parents d'élèves. Ceux-ci sont, entre autres, incités à participer davantage aux décisions concernant leurs enfants, notamment dans la mise en œuvre de l'individualisation du suivi de leur scolarité mais, depuis quelques années, aussi dans le domaine de l'orientation (Lapostolle, 2005a).

Par ailleurs, les modalités de gestion des établissements scolaires du second degré ont évolué. Les lois de décentralisation et leurs décrets d'application du début des années 1980 ont rendu ces établissements plus autonomes. Ceci a eu une conséquence directe sur l'activité des enseignants, qui doivent désormais participer à l'élaboration des « politiques d'établissement », notamment en contribuant à la construction de projets d'établissement votés dans le cadre des conseils d'administration (Lapostolle, 2005b).

Dès lors, un certain nombre de connaissances produites dans le cadre des sciences humaines et sociales peuvent contribuer à fonder cette nouvelle professionnalité enseignante. La psychologie, la sociologie, l'histoire ou encore les sciences de l'éducation contribuent à mieux connaître les publics scolaires, les attentes de leur famille, et les modalités de gestion du système éducatif. Elles permettent donc sans aucun doute de porter à la connaissance des futurs enseignants les enjeux du métier dans lequel ils vont entrer. Si une illustration, parmi d'autres, pouvait être donnée pour montrer qu'un usage fécond peut être fait de ces sciences humaines et sociales pour former des jeunes enseignants (Lapostolle éd., 2012), ce serait celle qui permet de montrer comment et de quelle manière il importe de transformer leurs représentations initiales, notamment celles qu'un certain nombre d'entre eux se font des « difficultés » que rencontrent les élèves pour apprendre. Il semble nécessaire de les amener à rompre avec des affirmations bien peu conformes à une éthique professionnelle minimale qui peuvent se résumer en des termes comme « ces élèves n'ont pas leur place dans l'enseignement général » ou encore « leurs difficultés ne seront surmontées que par les efforts que ces mêmes élèves pourront fournir ». Il convient en effet d'amener les jeunes enseignants à comprendre les raisons historiques et sociologiques de la présence de ces élèves dans l'enseignement secondaire et aussi de leur faire acquérir un appareil critique qui leur permet d'analyser lucidement l'échec relatif du système éducatif français à prendre en charge les élèves en difficulté. Cela pour les conduire à élaborer des hypothèses, à partir de diverses connaissances produites dans le champ de la psychologie, sur les causes des difficultés, afin de les amener à construire des propositions pédagogiques qui, si elles ne permettent pas systématiquement de venir à bout de tous les

problèmes, auront au moins le mérite de dépasser des constats fondés sur des interprétations naïves des faits observés. Cette démarche semble d'autant plus nécessaire que de tels constats conduisent à l'inaction, si ce n'est à une souffrance au travail.

Présence et conditions d'un bon usage des sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants

En dépit des analyses précédentes qui militent en faveur d'une formation des enseignants prenant appui sur une culture en sciences humaines et sociales, Philippe Perrenoud constate que ceux-ci en sont bien souvent dépourvus. Il souligne que :

Les enseignants ont une culture limitée en sciences humaines et sociales [...]. Dans l'action, les professeurs mobilisent faiblement le peu qu'ils savent en sciences humaines et sociales [...]. Cela ne veut pas dire que cette mobilisation est impossible ou que les praticiens mettent un point d'honneur à ne pas les mobiliser. Les savoirs savants, lorsqu'ils existent, paraissent largement sous-exploités faute d'être enseignés et appris dans les conditions de l'action. (Perrenoud, 2001)

Perrenoud met en avant la nécessité de recourir à une conceptualisation de la pratique, en l'occurrence grâce aux sciences humaines et sociales, en recommandant toutefois que les apports de connaissances ne soient pas déconnectés de l'action. Ce que des auteurs comme Patrick Rayou et Luc Ria reprennent dans ces termes : « Les praticiens débutants acceptent d'autant plus de se confronter aux savoirs de la formation et de la recherche que l'accompagnement dont ils bénéficient part de la réalité de leur travail [...] » (2009, p. 79). Ainsi, s'ils reconnaissent la nécessité de recourir aux sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants, ils ajoutent que le recours à ces sciences doit s'effectuer dans de bonnes conditions. Il apparaît donc que tout autant que les contenus de ces sciences, la manière dont les jeunes enseignants vont être capables de se les approprier va donner du sens et une utilité à leur présence dans les cursus de formation. Or, des années 1990 à nos jours, les conditions de formation et de recrutement des jeunes enseignants n'ont pas permis à la formation de fonctionner selon ce principe.

Présence et usage des sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants des années 1990 à 2010

La création des IUFM, au début des années 1990, témoignait de la volonté de prendre en compte les évolutions de la professionnalité enseignante, en

intégrant dans la formation une place importante aux sciences humaines et sociales. Mais l'organisation des modalités de formation et de recrutement des enseignants a constitué un obstacle de taille à la place qui leur a été accordée.

*Place consacrée aux sciences humaines et sociales
dans le cadrage de la formation*

Une note de cadrage du ministère de l'Éducation nationale (1991) mentionnait que la formation devait reposer sur trois piliers : « les stages en établissements scolaires », « la formation disciplinaire » et « la formation générale et transversale ». Ce dernier pilier conduisait sans aucun doute à un recours conséquent aux sciences humaines et sociales. Son introduction dans la formation des enseignants était novatrice, tout d'abord parce qu'elle prenait un caractère officiel, et ensuite parce que la formation antérieure reposait essentiellement sur des « stages » et sur une « formation disciplinaire », c'est-à-dire sur une formation académique dans les disciplines à enseigner, même s'il n'était pas rare que dans les centres pédagogiques régionaux, placés sous la responsabilité des autorités académiques, des interventions fondées sur les sciences humaines et sociales soient proposées. L'État, à la suite de recommandations, entre autres celles du rapport Bancel (1989), avait intégré cette nécessité de former les enseignants à des compétences qui intégraient les exigences qui résultaient des conditions relativement nouvelles de l'exercice du métier. Et les sciences humaines et sociales devaient, de ce point de vue, apporter une contribution conséquente. Or les modalités de formation et de recrutement des enseignants ont constitué un obstacle à cette contribution.

Place réelle dans les cursus de formation

Une étude qui analyse les plans de formation d'un tiers de l'ensemble des IUFM en 2008 montre que la place des sciences humaines et sociales en première et seconde année d'IUFM, pour les enseignants du second degré, est bien en deçà des recommandations officielles (Lapostolle *et al.*, 2009). Ces sciences humaines et sociales, résumées en l'occurrence sous le terme de « formation transversale », rassemblent des disciplines telles que la philosophie, l'histoire, la sociologie, la psychologie et de manière plus générale les sciences de l'éducation.

En première année, après la licence, alors que les étudiants se préparent aux concours de recrutement, l'étude révèle que la formation transversale est quasiment absente de la formation. En seconde année, lorsque les étudiants ont réussi le concours et qu'ils sont fonctionnaires stagiaires, l'étude conclut, de manière plus optimiste, à une moyenne de 64 heures, soit en

moyenne 30 % des modules de formation à l'IUFM et 12 % de la totalité de la formation suivie. En somme, la formation transversale est fort peu présente dans la formation des enseignants du second degré. Elle est quasi inexistante, ou exceptionnelle, en première année et représente un dixième du total de la formation en seconde année. Cependant on observe également une assez forte dispersion de la situation des différents IUFM autour de ces positions moyennes. Aussi quelques tentatives d'interprétation de ce constat se doivent-elles d'être envisagées.

En première année, le fait que les sciences humaines et sociales soient de manière générale faiblement représentées est lié à la définition des concours par l'État. Les concours ne font quasiment pas de place à des épreuves nécessitant un recours à ces sciences, ce qui a très peu incité les responsables de la préparation aux concours à les inscrire dans les plans de formation. Dans un contexte où la préparation était, dans la plupart des cas, partagée entre les UFR et les IUFM – les premiers étant davantage préoccupés par la formation disciplinaire académique et les seconds fondant leur légitimité sur la professionnalisation – et où les volumes horaires dédiés à la préparation au concours étaient contraints, les UFR ont légitimement pesé pour faire une place importante aux disciplines académiques, celles qui sont majoritairement présentes aux épreuves de ces concours. Lorsque les sciences humaines et sociales sont présentes dans les plans de formation, elles le sont bien souvent grâce à la volonté des IUFM et au fait que les UFR n'ont pas revendiqué davantage d'heures.

En seconde année, la formation en sciences humaines et sociales est plus conséquente. Elle n'en est cependant pas moins déterminée par l'État, notamment par les exigences qu'il fixe pour titulariser les enseignants formés dans les IUFM. C'est essentiellement sur la base de l'évaluation d'un stage en situation que les enseignants stagiaires sont titularisés. Les stagiaires, en plus de leur présence devant les élèves, consacrent également un temps important de préparation de leurs cours. Étant dans l'urgence d'assurer ces cours, ils vivent toute formation qui n'a pas d'utilité immédiate pour la préparation de leur cours ou pour résoudre des problèmes quotidiens (gestion de la classe, gestion des apprentissages, etc.) comme inutile et coûteuse en temps. Les modalités d'évaluation des stagiaires pour leur titularisation, sous la forme unique d'un stage, conjuguées à la pression de la préparation des cours, font que les sciences humaines et sociales, si elles ne sont pas mises au service des besoins immédiats des stagiaires, perdent du sens à leurs yeux. Ainsi, leur présence dans les cursus de formation ne garantit pas que les stagiaires en fassent un bon usage, ni même qu'ils y prêtent un quelconque intérêt.

En somme, du début des années 1990 à l'année 2010, les sciences humaines

et sociales comme « disciplines pour enseigner » ont occupé une place dans le cursus de formation des enseignants en dessous des espoirs initialement portés par la rénovation de leur formation au début des années 1990. Les modalités de recrutement des enseignants sur la base d'un concours reposant essentiellement sur des disciplines à enseigner n'ont pas incité les responsables des plans de formation à recourir davantage à ces sciences humaines et sociales. Quant aux modalités de titularisation des stagiaires, elles ont sans aucun doute contribué à ce que ces sciences ne trouvent pas une place digne de ce nom pendant cette seconde année en IUFM. Il convient dès lors, au regard de ces quelques analyses, d'émettre quelques hypothèses quant à la place qu'elles peuvent éventuellement conquérir dans le nouveau cadre de la formation des enseignants.

Quelle place pour les sciences humaines et sociales dans la formation à venir ?

La rénovation de la formation des enseignants est la conséquence de trois réformes qu'il s'agit de prendre en considération pour tenter de comprendre ce que sera la place des sciences humaines et sociales dans le cursus de formation des enseignants : l'intégration des IUFM dans l'université (ministère de l'Éducation nationale, 2005), la formation des enseignants au niveau du master, dite « mastérisation » (ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 2009), et la rénovation des concours de recrutement (ministère de l'Éducation nationale, 2009).

Conséquences de l'intégration des IUFM dans les universités et de la mastérisation de la formation

L'intégration des IUFM au sein de l'université a fait de ceux-ci des composantes qui vont contribuer à la formation des enseignants, au même titre que les UFR, sous l'autorité de la présidence de l'université. Par ailleurs, la mastérisation de la formation des enseignants fait que chaque université a désormais « compétence » à former les enseignants, y compris celles qui n'ont pas intégré un IUFM.

Or, compte tenu de l'autonomie des universités (ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 2007), chacune d'entre elles peut donc désormais s'organiser différemment, attribuant une place plus ou moins importante aux IUFM et UFR dans la formation des enseignants. Les IUFM, ayant acquis une certaine légitimité pour se charger de la dimension

professionnalisante des masters, tentent généralement d'étayer leurs contenus de formation par des stages pratiques, mais aussi en introduisant des enseignements de sciences humaines et sociales et de didactique disciplinaire, alors que les UFR sont, dans leur grande majorité, plus attachés aux dimensions disciplinaires de la formation, reposant sur des savoirs essentiellement académiques, parfois didactiques. Certaines universités n'ayant pas intégré d'IUFM peuvent cependant élaborer des masters pour leurs étudiants se destinant à l'enseignement, sans nécessairement faire une place à la dimension professionnelle et donc sans nécessairement recourir à des enseignements en sciences humaines et sociales. D'autres peuvent y recourir dans le cadre de cohabilitations interuniversitaires, bénéficiant alors au moins de l'apport des IUFM.

Dès lors, les rapports de forces entre les composantes au sein d'une même université et/ou entre les différentes universités d'une même académie, de même que les choix pédagogiques opérés ou non par les présidences d'université en faveur d'une place plus ou moins forte donnée à la dimension professionnelle des masters enseignements, sont relativement déterminants de la place des sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants qui se met désormais en place dans les universités françaises depuis la rentrée 2010.

Par ailleurs, à la différence des plans de formation des IUFM, antérieurs à la réforme, lesquels étaient soumis à un cadrage national relativement contraignant (volumes horaires, objectifs particuliers en relation aux priorités des politiques scolaires du ministère de l'Éducation nationale...), la mastérisation de la formation associée à l'autonomie des universités a pour principale conséquence une diversité potentiellement très grande des masters destinés à former les enseignants. La circulaire du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche (2009), si elle dresse quelques objectifs principaux, propose en fait un cadrage assez lâche des contenus des masters qui peut donner lieu à des interprétations locales très diverses en fonction des situations contextuelles des universités ou des cursus de formation dans lesquels ces nouveaux masters s'insèrent. Il est pour l'instant difficile d'évaluer au niveau national la place consacrée aux sciences humaines et sociales dans ces nouveaux masters. Mais quelques observations ponctuelles de la situation sur le territoire nous permettent d'envisager quelques conclusions provisoires.

Concernant la formation des enseignants du second degré, ce sont majoritairement les UFR qui ont la responsabilité des masters. Or, compte tenu de leur spécialisation dans des disciplines académiques, la place consacrée aux sciences humaines et sociales est dépendante du recours qu'ils souhaitent ou peuvent faire aux composantes de l'université – ou

des universités proches – spécialisées dans ces sciences (Lapostolle, 2010). Concernant la formation des enseignants du premier degré, ce sont des masters spécifiques qui ont été majoritairement élaborés, le plus souvent confiés aux IUFM, ou en collaboration avec eux dans le cadre de cohabilitations. Or, comme ces derniers étaient plus enclins à faire reposer leurs contenus de formation sur les sciences humaines et sociales, il apparaît plus vraisemblable qu'une place plus importante leur soit consacrée dans les masters créés à destination des professeurs des écoles.

Deux autres éléments constitutifs du cadrage de ces masters « enseignement » peuvent influencer la place réservée aux sciences humaines et sociales. Il s'agit d'une part de « la dimension recherche » et d'autre part de celle concernant « la pédagogie et la connaissance du système éducatif dans ses aspects les plus concrets ».

Du point de vue de la dimension recherche des masters, là encore il faut distinguer la formation des enseignants du premier et du second degré. Comme les masters destinés à la formation des enseignants du second degré sont majoritairement sous la responsabilité des UFR, dès lors que des spécialités n'ont pas toujours été créées et qu'il semble que dans de nombreux cas, ces masters constituent un parcours au sein de masters « recherche », il est vraisemblable que les recherches des étudiants se feront dans des disciplines académiques. Dès lors, les sciences humaines et sociales comme « disciplines pour enseigner » risquent de ne pas y trouver leur place. En revanche, pour les enseignants du premier degré, compte tenu des ressources des IUFM et de leur mode de fonctionnement avant la réforme, la formation à la recherche a de fortes probabilités de se développer dans ce domaine des sciences humaines et sociales.

Les sciences humaines et sociales peuvent également apparaître dans le cadre de l'accompagnement des stages, sous réserve néanmoins qu'elles éclairent les pratiques (ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 2009). Il apparaît enfin, qu'un certain nombre d'unités d'enseignement apparaissent dans les maquettes des masters qui font une place plus ou moins importante à la psychologie, la sociologie, l'histoire ou encore la philosophie de l'éducation. Ces unités d'enseignement, présentes dans des proportions différentes d'une maquette à l'autre, laissent supposer que ces sciences sont en partie reconnues comme contribuant à la formation professionnelle des enseignants des premier et second degrés. Si elles sont désormais évaluées dans le cadre du master, ce qui n'était pas le cas avant la réforme, elles y gagnent en légitimité institutionnelle aux yeux des étudiants. Reste néanmoins à savoir comment elles seront vécues par les étudiants.

Conséquences de la rénovation des concours de recrutement

La « connaissance du système éducatif », si elle est recommandée dans le cadrage des masters, et si elle était présente dans les premières ébauches des épreuves des concours de recrutement proposées au cours de l'année 2008, n'en a pas moins disparu des dispositions définitives des concours parues en décembre 2009. À la suite d'une pression exercée par les lobbies disciplinaires, les associations de spécialistes notamment, elle a cessé d'être une épreuve à part entière pour devenir une interrogation de 20 minutes, comptant pour 4, 5, 6 ou 8 points, insérée dans la seconde épreuve orale des concours. Cette interrogation porte désormais sur la compétence intitulée « agir en fonctionnaire de l'État de manière éthique et responsable ». Or cette nouvelle question réduit encore le temps consacré aux sciences humaines et sociales dans le cadre de la préparation des concours car la connaissance du système éducatif, des modalités de sa gestion, de ses réussites, de ses échecs – notamment de ceux qui sont relatifs à la prise en charge des élèves en difficulté et au nombre d'élèves qui quittent le système sans diplôme ni qualification – implique un recours à des connaissances qui relèvent de l'économie, de la sociologie, de la philosophie, de l'histoire et des sciences de l'éducation. Ces connaissances constituent en tout cas des fondements incontournables pour soutenir toute argumentation ou toute réflexion dignes de ce nom dans le cadre d'une épreuve qui permettrait d'évaluer chaque candidat quant à sa capacité à intégrer un système, de manière distanciée et lucide.

Ainsi, tout comme lors de la période précédente et parce qu'elle n'a pas marqué d'infléchissement net en faveur d'une prise en compte plus affirmée de la dimension professionnelle dans les critères de recrutement, la réforme des modalités de recrutement des enseignants ne conduit donc pas à consacrer une place nécessairement plus importante des sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants. Les universités et les équipes pédagogiques des masters qui viseraient prioritairement la réussite aux concours d'enseignement associée à la volonté de préserver les effectifs de leurs masters recherche pourraient très bien se passer d'insérer dans leur cursus des enseignements en sciences humaines et sociales qui ne relèvent pas des disciplines à enseigner. On peut craindre que si ce type de choix s'avère majoritaire dans les différentes universités, spécialement pour la formation des étudiants se destinant à l'enseignement du second degré, la place des sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants s'en trouve

réduite par rapport à la période précédente, alors même qu'elle y souffrait déjà à bien des égards d'une faible légitimité.

En somme, les nouveaux masters doivent répondre à trois logiques qui ne militent pas toujours en faveur d'une bonne intégration des sciences humaines et sociales : former à la recherche, professionnaliser, préparer aux concours. Si la première logique semble être bénéfique aux sciences humaines et sociales pour la formation des enseignants du premier degré, elle semble leur être moins favorable pour les enseignants du second degré. La professionnalisation quant à elle pourra conduire à recourir davantage à ces sciences humaines et sociales. Il restera néanmoins, bien que ces enseignements soient désormais évalués et par conséquent reconnus institutionnellement, à observer la manière dont les étudiants se les approprieront. Quant à la préparation aux concours, elle semble ne pas leur laisser un espace à la hauteur des premières intentions de l'État employeur.

Bibliographie

- ABALLÉA François, 1992, « Sur la notion de professionnalité », *Recherche sociale*, n° 124, p. 39-49.
- BANCEL Daniel, 1989, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres* [en ligne], Rapport du recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin, ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, [URL : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics//894185300/0000.pdf>], consulté le 3 mars 2012.
- FORESTIER Christian et THÉLOT Claude, 2007, *Que vaut l'enseignement en France ?*, Paris, Stock.
- LAPOSTOLLE Guy, 2005a, « L'orientation des élèves au collège depuis les années 1980 : un problème de choix politique entre deux formes de démocratisation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 34, p. 415-438.
- 2005b, « Du bon usage de la démocratisation, l'exemple des politiques éducatives en France depuis le début des années 1980 », *Vingtième siècle*, n° 86, p. 107-121.
- 2010, « La connaissance du système éducatif est-elle un supplément d'âme pour les enseignants ? », Actes du congrès international d'Actualité de la recherche en éducation et formation 2010, Les savoirs de la professionnalisation des personnels de l'éducation, entre savoirs d'action et savoirs de la recherche, G. Lapostolle, B. Mabilon-Bonfils et B. Robbes éd., Genève, Suisse, 13-16 septembre.
- LAPOSTOLLE Guy éd., 2012, *La formation des enseignants. Professionnalisation et recherche*, Dijon, Éditions universitaires de Dijon.
- LAPOSTOLLE Guy, MABILON-BONFILS Béatrice et GENELOT Sophie, 2009, « Transversal training within secondary teachers' training in the face of current reforms in France », *Journal of Education for Teaching. International Research and Pedagogy*, vol. 35, n° 3, p. 205-224.
- Ministère de l'Éducation nationale, 1991, Circulaire n° 91-202 du 2 juillet, « Contenus et

- validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres», *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*.
- 2005, Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, n° 2005-380 du 23 avril, *Journal officiel de la République française*.
 - 2009, Arrêtés fixant les sections et modalités d'organisation des concours de l'agrégation ; des certificats d'aptitude au professorat du second degré ; des certificats d'aptitude au professorat de l'enseignement technique ; des certificats d'aptitude au professorat de l'enseignement professionnel ; des certificats d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive ; de recrutement des professeurs des écoles ; certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation, du 28 décembre, *Journal officiel de la République française*.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 2007, Loi relative aux libertés et responsabilités des universités, n° 2007-1199 du 10 août, *Journal officiel de la République française*.
- 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 décembre, *Journal officiel de la République française*.
- PERRENOUD Philippe, 2001, « Former à l'action, est-ce possible? » [en ligne], Journée d'étude *Former à des savoirs d'action, est-ce possible? Comment faire?*, IUFM de Lyon, 5 juillet, [URL : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_19.html], consulté le 3 mars 2012.
- RAYOU Patrick et RIA Luc, 2009, « Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels », *Éducation et sociétés*, n° 23, p. 79-90.