

Chapitre 8

Des usages de la recherche en formation à l'enseignement

M'hammed Mellouki

Lors du congrès du REF, en 1992, Hélène Hensler avait organisé un séminaire sur un thème très voisin de celui que nous abordons aujourd'hui. Elle se demandait si « la recherche dans la formation des enseignants était un moyen d'appriivoiser la complexité de l'enseignement ou une autre façon de compliquer les choses » (Hensler, 1993b, p. 12). Elle a réuni en un ouvrage publié en 1993 les contributions d'une dizaine de collaborateurs québécois, français, suisses et belges sur la question. Comment voyait-on, il y a déjà 17 ans, la délicate relation entre la recherche la formation des enseignants ?

Dès l'introduction de l'ouvrage, l'auteure fait un constat que les travaux qui viendront nuanceront, mais ne démentiront pas. Elle écrit : « Les rapports entre la recherche en éducation, la formation des maîtres et les pratiques pédagogiques dans les écoles ont depuis longtemps été jugés difficiles, voire ambigus. Alors que l'intégration de la formation des maîtres dans les universités était fondée sur l'espoir d'une meilleure articulation entre ces trois secteurs d'activités, on constate aujourd'hui, comme dans le passé, qu'ils continuent d'évoluer de façon parallèle et que l'impact des recherches en éducation sur la qualité de l'enseignement et de la formation des maîtres demeure limité étant donné qu'il est subordonné à des conditions qui ne sont que rarement réunies » (Hensler, 1993a, 11).

S'agissant de la nature de la relation observée ou attendue entre la recherche et la formation, je rangerais en deux catégories les positions exprimées les travaux publiés sur cette question durant les deux dernières décennies, y compris ceux des auteurs qui participent au présent ouvrage. Sans être rigoureusement exclusifs, ces regroupements, ou disons plutôt ces tendances, font bien voir comment la relation entre recherche en éducation et formation des enseignants est perçue par les universitaires et combien l'utilité de la première pour la seconde peut varier selon les croyances et les orientations idéologiques.

1. RECHERCHE ET FORMATION : DEUX LOGIQUES IRRÉCONCILIABLES

Il y a des chercheurs et des formateurs qui considèrent la recherche et la formation comme deux champs différents, voire comme des activités qui obéissent à des logiques plus ou moins irréconciliables. Cette tendance fait, de manière explicite ou implicite, une distinction entre recherches scientifiques et d'autres types de recherche qui se sont développés, notamment en sciences de l'éducation, au cours des trente dernières années : recherche-action, recherche collaborative, recherche & développement. Pour cette tendance, la recherche scientifique est une activité

spécialisée menée essentiellement au sein des universités et d'instituts à mission scientifique. La recherche a pour but de produire des savoirs spécialisés. De par ses visées, ses protocoles d'investigations, de contrôles et de validation des résultats, ce type de recherche relève de la logique de la découverte scientifique, différente de celle de l'enseignement, de l'apprentissage et de la formation professionnelle.

Van der Maren est peut-être un des représentants de cette catégorie les plus connus dans le monde francophone.

En 1993, à la question « La recherche peut-elle avoir un rôle dans la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants ? », Van der Maren apportait une double réponse : « Non, écrit-il, en ce qui concerne la formation initiale ; oui, mais à condition de se limiter aux recherches de type "ontogénique"¹, pour la formation continue » (Van Der Maren, 1993 : 87). Il explique que la recherche comme activité de production de savoirs scientifiques n'a pas de place ou de rôle dans la formation professionnelle des enseignants. Il lui paraît, par contre, « que le perfectionnement professionnel des enseignants peut s'effectuer d'une façon très efficace (du point de vue de l'institution) et très enrichissante (du point de vue de l'étudiant) à travers la réalisation d'une recherche ontogénique, c'est-à-dire qui vise un changement autocentré par l'évaluation des pratiques personnelles et le développement des habiletés professionnelles des enseignants en exercice » (Van Der Maren, 1993 : 87).

Voici les quatre principaux arguments avancés par l'auteur en faveur de cette position.

- « La recherche, d'une façon générale, ne comporte qu'une faible proportion d'activités de contacts avec le terrain, de rencontres avec les sujets ou de manipulations d'objets ou de situations » (Van Der Maren, 1993 : 91). Ce n'est donc pas, selon l'auteur, le meilleur moyen qui permettrait aux futurs enseignants d'apprendre leur métier.
- La recherche en éducation ne constitue qu'une activité occasionnelle et somme toute marginale. Pourquoi alors, se demande Van Der Maren, lui consacrer un temps précieux qui pourrait être investi dans d'autres activités pédagogiques et didactiques du programme plus profitables pour l'apprentissage de la profession (Van Der Maren, 1993 : 93).
- Les recherches universitaires qui visent généralement, aux dires de l'auteur, l'établissement de lois scientifiques et d'explication causale², sont la plupart du temps théoriques et abstraites sans grande emprise sur le réel, sans contact direct avec les données de la pratique de la classe (Van Der Maren, 1993 : 96).

1 (Bio) Histoire du développement d'un organisme individuel à partir du germe jusqu'à l'aboutissement de son cycle vital ; cette notion est souvent étendue de l'individu au groupe taxonomique, par exemple à l'histoire du développement de tous les individus qui font partie d'une espèce donnée. (Psycho) : Développement, ou évolution morphologique ou fonctionnelle, au cours de la vie individuelle (en y comprenant aussi les fonctions psychologiques) (Grand dictionnaire terminologique).

2 Il s'agit des recherche de type « nomothétique » : du grec nomos, loi et tithèmi, poser, établir (l'auteur).

- Quant à la recherche-action et à la recherche-développement, elles sont généralement, selon l'auteur, conçues et réalisées en fonction d'enjeux politiques : modification des comportements du consommateur, le futur enseignant, et n'ont pas de vertu formatrice pour l'enseignement (Van Der Maren, 1993 : 98).

Seule la recherche ontogénique permet donc, aux yeux de l'auteur, d'améliorer la formation et les pratiques professionnelles des enseignants. Une recherche, autrement dit, qui est « entreprise sur sa propre pratique afin d'en améliorer l'efficacité ou l'efficience. Il ne s'agit plus, pour le chercheur, de résoudre les problèmes d'un autre en créant un matériel, mais il s'agit pour le chercheur-praticien de résoudre ses propres problèmes en améliorant ou en créant ses outils, que ces outils soient des objets matériels ou des habiletés professionnelles. Selon les milieux et les époques, différentes étiquettes ont été appliquées à ce type de recherche : heuristique, apprentissage dans ou par l'action, pratique réflexive, etc. » (Van Der Maren, 1993 : 101).

Par voie de conséquence, la formation à la recherche ne peut contribuer à la professionnalisation de la formation et des pratiques d'enseignement que si, et seulement si, elle visait justement le développement d'une attitude critique contre elle-même, que si, en d'autres termes, elle permettait aux futures enseignantes et aux enseignants en perfectionnement de résister à « la rhétorique des discours scientifiques » (Van Der Maren, 1993 : 106-107). C'est uniquement dans cette perspective que la recherche contribuera au développement, chez l'enseignant, d'attitudes « de professionnel responsable de ses décisions » (Van Der Maren, 1993 : 106).

En définitive, le développement des compétences professionnelles se fait sur le terrain, au contact des réalités mouvantes de la classe et de l'école et grâce au soutien des collègues seniors (Van Der Maren, 1993 : 107).

En 2008, c'est-à-dire plus de 15 ans plus tard, Van der Maren n'a pas changé son fusil d'épaule. Il continue à penser que « la formation à la recherche, même quand elle essaye de s'approcher des préoccupations didactiques des étudiants en formation initiale à l'enseignement, reste comme un corps étranger dans le curriculum » (Van der Maren, 2008, p. 78). Il insiste : « Quelles que soient les attentes institutionnelles [...] quant à la contribution d'une formation à la recherche dans la formation initiale des enseignants, il semble que, dans l'état actuel des modes de formation des maîtres, la recherche pédagogique reste une activité perçue comme relevant d'une autre profession. » (Van der Maren, 2008, p. 78).

Cette tendance ou, je dirais plutôt, ce doute à l'endroit de la place que peut occuper la recherche dans la formation des enseignants, on le retrouve exprimé de manière moins articulée et systématique par d'autres universitaires ou formateurs. Ainsi, Richard Étienne se demande-t-il si les universitaires n'usent pas d'un subterfuge pour accaparer en l'ennoblissant le domaine de la formation des enseignants. « Former à et par la recherche, écrit-il, n'est-ce pas une lubie d'universitaires prêts à tout pour rafler la mise de la formation après avoir monopolisé celle de l'enseignement ? » (Étienne, 2008, p. 127). Dans la même lignée, Vanhulst affirme

quant à lui que l'association volontairement magique que certains établissent entre la recherche et la formation n'a pour d'autres buts que de légitimer et de valoriser la position de ceux-là mêmes qui tentent de la légitimer. « L'association des termes formation et recherche revêt volontiers un caractère magique, qui alimente l'argumentation stratégique liée au professionnalisme des enseignants en créditant la formation du prestige de la recherche et en légitimant la recherche par la nécessité de la formation » (Vanhulst, 1993, p. 182).

Pour Cros, faire de la recherche et faire de la formation relève de deux domaines distincts de compétences. Il écrit : « On ne s'improvise pas chercheur comme on ne s'improvise pas formateur [...]. Le problème, dans le système éducatif, est que tout formateur se dit chercheur à partir du moment où il a analysé sa pratique et pris de la distance par rapport à un certain nombre de ses actions ; et que tout chercheur se croit formateur à partir du moment où il a acquis la certitude de capter l'attention de son auditoire. Ainsi, beaucoup de personnes portent cette double casquette et aucune sanction ne vient mettre un terme aux éventuelles incompétences partielles » (Cros, 1989, p. 23). Dans la même lignée, Vanhulst insiste que « si l'association traditionnelle enseignement-recherche proposée par les universités trouve sa cohérence dans la logique des savoirs savants (la recherche étant conçue comme une pratique de l'élaboration de ces savoirs), elle perd son sens lorsqu'il s'agit de développer les savoirs praxéologiques jugés utiles aux enseignants » (Vanhulst, 1993, p. 182).

Ces prises de position montrent, comme le soulignait plus haut Hélène Hensler, combien qu'il est difficile de définir les rapports qui existent ou devraient exister entre recherche et formation. Cette difficulté n'est pas sans lien avec la conception que l'on se fait de la recherche.

Mais il s'agit d'une position un peu extrême et d'une conception restrictive de la recherche qui ne rendent pas compte de tout le rôle qu'elle joue dans la formation. On trouve chez Vanhulst, aux yeux duquel la recherche ne peut être que positiviste, un résumé caricatural de cette posture idéologique. Pour Vanhulst la recherche s'inscrit dans une logique de production de savoirs savants, alors que la formation des enseignants a besoin de savoirs praxéologiques, des savoirs utiles à la pratique de l'enseignement. De là à conclure à l'inutilité de la recherche pour la formation, il n'y a qu'un pas qui est vite franchi.

Pour sa part, transposant une métaphore sur les conditions de fusion de substances chimiques au travail humain que constituent la formation et l'enseignement, André se pose la question de la solubilité des résultats de la recherche dans les pratiques d'enseignement. En substance, pour André, il s'agit de deux communautés de pratique, la recherche et l'enseignement, si différentes à tout point de vue qu'il est difficile d'imaginer comment et combien les savoirs et la pratique acquis dans le cadre de la première pouvaient être transférés et utiles dans la seconde (André, dans cet ouvrage). Il explique : « les résultats de recherche, ou plus généralement ce que l'on peut classer sous le mot *théorie*, sont souvent suspects aux yeux des enseignants. » (André, dans cet ouvrage). Et si, ajoute-t-il, des données de la recherche apparaissent potentiellement pertinentes, il reste toujours le difficile problème de leur intégration au savoir et à la culture déjà là de l'enseignant. Pour

optimiser les résultats de leur action, les enseignants font vite un calcul coût/bénéfice et concluent qu'il est plus prudent, moins coûteux et moins risqué de continuer à enseigner comme ils enseignent que d'intégrer les savoirs produits de la recherche, dont l'efficacité est pour le moins incertaine.

Il me semble qu'il y a là, comme je le notais il y a un instant, une position un peu trop sévère et restrictive de l'apport de la recherche. On le sait d'expérience, et on le verra également plus bas en examinant l'exemple du mémoire professionnel, la contribution de la recherche à la formation peut prendre des formes plus indirectes. Elle peut renvoyer aux pratiques des formateurs. Dans cette perspective, on peut se demander si les formateurs qui suivent l'évolution des connaissances dans leur domaine et renouvellent en conséquence les contenus de leur enseignement ne donnent pas, de cette manière, accès à la recherche aux futurs enseignants. Et il y a de ces formateurs qui font de la recherche, qui publient, enrichissent leurs cours et leurs séminaires des résultats de leurs travaux et font ainsi bénéficier les étudiants des données de la recherche. D'autres font participer les futurs enseignants à la recherche, les initient à ses méthodes et leur donnent l'occasion d'explorer des théories, de définir, d'analyser et d'articuler des concepts et d'élaborer des problématiques autour de questions pédagogiques ou didactiques soulevées par le terrain. Même s'ils n'accomplissent pas tout le processus traditionnel de la recherche, ces étudiants développent des habiletés et des compétences qui peuvent rarement être acquises par d'autres moyens : définition de problèmes, élaboration d'outils théoriques et méthodologiques d'analyse, collectes de données pertinentes, etc. Ce faisant, ils accèdent peu à peu à l'esprit même de la recherche, pour emprunter les termes d'Hélène Hensler, qui ne consiste pas tant dans les résultats obtenus que dans le développement et la mobilisation des facultés d'analyse critique et de synthèse, ou, selon Perrenoud, dans la maturation de l'habitus professionnel, c'est-à-dire d'une capacité aigüe d'observation systématique, de diagnostic au premier coup d'œil de la nature du problème et de la compétence à élaborer la solution qui s'impose.

2. RECHERCHE ET FORMATION : DEUX LOGIQUES COMPLÉMENTAIRES, INEXTRICABLEMENT LIÉES

Des éducateurs et des penseurs ont rêvé, depuis la deuxième moitié du XIX^e siècle, de la fondation d'une science de l'enseignement, d'une pédagogie scientifique ou d'une science de l'éducation. La recherche devait permettre à la nouvelle science d'établir ses assises et de tester ses procédés. On trouve dans *Où va l'éducation?* de Piaget un écho de ce rêve d'une « union étroite, écrit-il en 1948, de l'enseignement et de la recherche, les étudiants devant être associés à celle-ci, en particulier pour la solution de problèmes nouveaux et non encore résolus, dès les années d'initiation, sous peine de ne rien comprendre à la science déjà constituée ; des recherches en équipe dirigées non pas par un seul professeur, mais par des représentants de spécialités complémentaires, travaillant en constante coopération » (Piaget, 1948, p. 37). Toutes les réformes de l'éducation et les politiques de formation des enseignants entreprises depuis les années 1960 ont tenté de traduire ce rêve dans les programmes de préparation à l'enseignement. Ce n'est cependant qu'à partir des années 1980 que l'intégration de la recherche et de la formation devient, avec l'émergence et l'affirmation de l'idéologie de la professionnalisation de l'enseignement, un leitmotiv

dans le discours d'une part croissante des chercheurs universitaires. Nous le verrons plus loin, en Suisse, Philippe Perrenoud est sans doute l'un des ardents défenseurs de cette intégration de la recherche et de la formation.

On sait que, pendant ce temps, plusieurs changements, d'importance variable selon les pays, ont affecté les institutions, les modes et les modalités de formations : élévation au rang universitaire ou tertiarisation, hausse des exigences d'admission, restructuration des composantes de la formation et augmentation significative, dans certains cas, du temps consacré aux stages en milieu scolaire, hausse concomitante, du moins au Québec, de l'activité de recherche des formateurs. La recherche elle-même s'est engagée dans des voies multiples qui s'intéressent de plus en plus à l'identification et à la formalisation des savoirs des praticiens de l'enseignement, aux approches pédagogiques et aux pratiques efficaces. Les stratégies de dissémination des résultats de la recherche ont également connu quelque développement, mais fort limité, notamment par le biais de leur vulgarisation et publication dans des revues professionnelles destinées aux enseignants, par la mise sur pied de stratégies d'initiation des futurs enseignants à la recherche pédagogique. Je donnerais ici l'exemple du travail de recherche que les stagiaires ont à produire sous forme de mémoire professionnel, comme c'était le cas dans les IUFM, dans certaines facultés ou certains départements d'éducation au Québec et dans les hautes écoles pédagogiques et les facultés d'éducation suisses romandes.

2.1 Recherche et formation : l'exemple du mémoire professionnel

Qu'apprend-on lorsque, dans le cadre de sa formation à l'enseignement, on prépare un mémoire professionnel ou un travail similaire de recherche ? Jusqu'à quel point ce qu'on apprend relève-t-il de la recherche et en même temps contribue-t-il à la formation à l'enseignement ?

En Suisse romande, Heer et Akkari ont interrogé 14 formateurs dirigeant des mémoires professionnels menés par de futurs enseignants au préscolaire et au primaire. Il ressort de leur analyse que, pour ces directeurs, le mémoire représente une occasion, tant pour les formateurs que pour les étudiants, de parfaire leurs connaissances disciplinaires et méthodologiques (Heer & Akkari, 2005, p. 112). Quant à son utilité dans et pour la formation à l'enseignement proprement dit, ils sont « d'avis que le mémoire professionnel est un moyen de conforter son projet professionnel en exprimant ses convictions pédagogiques (57), qu'il contribue à mieux affronter les situations complexes (71), qu'il permet d'acquérir des techniques et des savoirs (93), qu'il conduit à modifier son regard sur les élèves (93) » (Heer & Akkari, 2005, p. 123). Selon les formateurs interrogés, la réalisation et la rédaction du mémoire professionnel permettent aux stagiaires de développer de nouvelles conceptions de l'apprentissage.

Toutefois, observent les auteurs, dans bien des cas, le mémoire professionnel n'est ni un lieu de prise de conscience des enjeux de l'acte professionnel que constitue l'enseignement, ni un moyen de production de savoirs sur la pratique enseignante. La courte durée de sa préparation y est pour quelque chose, autant que le grand souci que manifestent les étudiants pour la démarche scientifique au détriment de l'intérêt professionnel proprement dit de leur démarche. Cette observation renvoie

sans doute à une conception du mémoire d'héritage universitaire. Comme l'écrit Rita Hofstetter à propos d'un travail similaire demandé aux futurs enseignants en formation à l'Université de Genève, le mémoire vise bien « une formation à et par la recherche », mais « L'enjeu, précise-t-elle, est d'être à même de passer d'une position de simples consommateurs ou reconstruteurs de savoirs et de connaissances, à celle de producteurs potentiels, pour contribuer, même modestement, au progrès des sciences de l'éducation. » (Hofstetter, 2005, p. 74)

Les résultats de l'étude de Heer et Akkari contrastent sensiblement avec les acquis relevés par Davisse et Rochex (1998, 2001) dans les deux ouvrages réunissant des mémoires professionnels d'étudiants qu'ils ont publiés. Ces deux auteurs soulignent bien, au contraire, le rôle du mémoire dans la prise de conscience des futurs enseignants des difficultés pratiques de l'enseignement, dans la révision des représentations qu'ils s'en font, leur quête de compréhension et de solutions des problèmes auxquelles ils sont confrontés durant leurs stages pratiques. L'écriture agit comme facteur de distanciation à la fois par rapport à ses propres représentations de l'enseignement, de la classe, des élèves, et vis-à-vis des difficultés éprouvées pendant l'expérience de stages. Du reste, le mémoire professionnel donne parfois l'occasion de sortir des sentiers battus, d'expérimenter, de se documenter et de tenter de « théoriser », de rendre communicable un savoir individuel résultant d'expériences locales.

Pour Annette Gonnin-Bolo, le mémoire professionnel constitue un outil de professionnalisation et de construction identitaire chez les stagiaires des instituts universitaires de formation des maîtres. Elle écrit que le mémoire professionnel peut se définir comme un : « écrit, personnel, professionnel et institutionnel, qui se situe en tension entre une logique de formation et une logique de validation ; il se veut un outil de professionnalisation pour les stagiaires et un outil de construction identitaire » (Gonnin-Bolo, 2002, p. 61). À ses yeux, le mémoire professionnel engage les stagiaires dans la recherche de « savoirs savants » afin d'analyser, de comprendre et d'expliquer les pratiques mises en œuvre dans leurs classes et de formaliser leurs démarches dans un travail qui se voulait [...] une ébauche de travail de recherche » (Gonnin-Bolo, 2002, p. 61). Les formateurs jouent un rôle crucial dans cette démarche. Les formateurs, écrit-elle, amènent « les stagiaires à entrer en contact avec des recherches en sciences de l'éducation, des résultats de ces recherches, des théories pédagogiques, psychologiques ou sociologiques susceptibles de les éclairer dans leur travail. Ils jouent un rôle de « médiateurs » entre un monde « savant », producteur de recherches et de théories [...] et un monde d'action : la classe, la formation, le mémoire professionnel [...] Le rôle des formateurs est en effet d'aider les stagiaires à articuler des réseaux de savoirs distincts » (Gonnin-Bolo, 2002, p. 61), des savoirs construits par eux-mêmes, dans et pour l'action (savoir sur sa pratique, savoir d'expérience), des savoirs construits par d'autres, également dans l'action, des savoirs théoriques, des savoirs produits de la recherche.

Les effets du mémoire professionnel observés par Gonnin-Bolo semblent être des effets locaux. Amgues, Azoulay et Loigerot, analysant 60 mémoires professionnels produits par de futurs professeurs des écoles, aboutissent à la conclusion que

la réalisation du mémoire professionnel ne débouche ni sur la production de nouveaux savoirs, ni sur l'emploi critique des savoirs des sciences de l'éducation, ni sur une réflexion sur l'action. Ils constatent que : « les savoirs théoriques sont peu utilisés ou utilisés de façon figée et que l'action du stagiaire en classe consiste à mettre en œuvre des savoirs ou des procédures prédéfinis. Dans ce sens, le mémoire professionnel jouerait davantage un rôle d'instrumentation de l'action qu'un rôle de réflexion sur l'action » (Amgues, Azoulay & Loigerot, 2002, p. 75).

Coen, Pineiro, Herklots et Haymoz observent pour leur part que « la réalisation d'un mémoire de fin d'études [...] apparaît comme un bon moyen de déclencher des pratiques de recherche chez les étudiants » et que de telles pratiques de recherche ont de multiples effets positifs sur la formation à l'enseignement. En analysant des entretiens réalisés auprès d'étudiants de la Haute école pédagogique de Fribourg et de la Haute école de musique de Lausanne à Fribourg, les auteurs dégagent d'importants indices de l'impact de la recherche sur la formation. Ainsi, aux dires des étudiants interrogés, les activités de recherche leur permettent d'avoir un regard différent sur leur formation et une « distance critique » par rapport à leur action et « aux savoirs de la formation ». Ce qui signifie, aux yeux des auteurs, que « la recherche constitue un moyen d'enrichir la formation et de se donner les moyens d'innover et de se développer professionnellement. » (Coen, Pineiro, Herklots & Haymoz, supra).

Pour certains étudiants, les pratiques de la recherche « s'inscrivent relativement bien dans la formation » et contribuent au développement de certaines compétences, comme la recherche documentaire, utiles à l'exercice de leur métier d'enseignants. Pour d'autres, de telles pratiques constituent « un moyen de mieux comprendre ce qui se passe au niveau pédagogique [...] un moyen d'innover ou de trouver des manières de faire originales [...] d'acquérir de nouvelles aptitudes ou compétences. » (Coen, Pineiro, Herklots & Haymoz, supra). Pour d'autres encore, le travail de recherche mené dans le cadre du mémoire professionnel est une occasion d'apprendre à définir un problème, à formuler adéquatement des questions, à collecter des données, à les analyser et à trouver des réponses documentées. Ces étudiants réalisent à la fin qu'être enseignant est bien plus que seulement donner des cours, que l'enseignement peut devenir un terrain où on expérimente des théories, où on vérifie des hypothèses et où on forge des concepts pour rendre compte des phénomènes scolaires observés.

Au bout du compte, observent les auteurs de cette étude, la recherche est perçue par les futurs enseignants comme un plus dans la formation. Ils écrivent : « Les étudiants de notre panel sont d'une manière générale plus positifs que négatifs envers la recherche. Les avantages qu'ils relèvent font référence aux compétences qu'ils développent : sens critique, approfondissement d'un sujet, apports des aspects méthodologiques, recherche d'informations, etc. Ils voient cela comme un plus dans leur formation, sans conteste comme un avantage où ils ont trouvé du plaisir à le faire » (Coen, Pineiro, Herklots & Haymoz, supra).

Enfin, pour Léopold Paquay, le travail de fin d'études – une sorte de mémoire professionnel – comme cheminement habilement guidé, demeure « le moyen optimal pour l'apprentissage de la recherche dans l'action » ; il peut être « l'un des

aboutissements de la formation initiale » et « constituer le foyer de convergence » (Paquay, 1993, p. 217), en même temps que « l'occasion de décrire des pratiques innovantes [...], de produire du matériel utilisable dans les classes [...], d'en évaluer les conditions locales de pertinence » (Paquay, 1993, p. 218). Selon l'auteur, les sujets des mémoires doivent être déterminés en fonction des thématiques développées en didactique et en pédagogie et des besoins du terrain.

Ces quelques exemples montrent que si la recherche contribue à la formation à l'enseignement, la nature et l'ampleur de cette contribution restent largement indéterminées. Restent également indéterminés les moyens par lesquels se fait la jonction entre recherche et formation. Le mémoire professionnel examiné rapidement ci-dessus, bien qu'il constitue peut-être l'outil le plus utilisé par les formateurs, ne donne pas toujours de résultats probants et constants.

La question qui se pose alors est : en quoi consiste l'apport de la recherche à la formation professionnelle des enseignants et par quels moyens ou selon quelles modalités un tel apport peut-il se concrétiser ?

2.2 De la contribution de la recherche à la formation

Philippe Perrenoud est peut-être l'un des chercheurs qui a le plus tenté d'explorer le rapport entre recherche et formation, en tout cas celui qui a souvent réservé dans ses écrits un espace à l'analyse de l'une ou l'autre des multiples facettes de ce rapport. Ses travaux dans le domaine s'inscrivent dans la perspective de définition et d'explicitation de son modèle clinique de formation de l'enseignant considéré comme praticien réflexif.

Huberman et Perrenoud entendent par modèle clinique un « un modèle de fonctionnement intellectuel » où l'enseignant « est celui qui, devant une situation problématique complexe, a l'habitude et les moyens théoriques et pratiques :

- de prendre la mesure de la situation ;
- d'imaginer une intervention supposée efficace ;
- de la mettre en œuvre ;
- d'évaluer son efficacité apparente ;
- de « rectifier le tir. » (Huberman & Perrenoud, 1987, p. 3).

Pour Huberman et Perrenoud, « enseigner ne consiste ni à appliquer aveuglément une théorie, ni à se conformer à un modèle. C'est avant tout résoudre des problèmes, prendre des décisions, agir en situation d'incertitude et souvent d'urgence. » (Huberman & Perrenoud, 1987, p. 3). Pour accomplir ce rôle, l'enseignant doit se baser sur des savoirs scientifiques. Or, de tels savoirs font souvent défaut en éducation. De là, donc, la nécessité d'initier les enseignants à la recherche en éducation. En quoi consiste alors l'apport de la recherche à la formation du clinicien réflexif qu'est l'enseignant ?

En bref, une initiation à la recherche, selon Perrenoud, peut contribuer à s'approprier activement des connaissances en sciences humaines, à faire un usage critique des résultats de la recherche et des savoirs en circulation et, enfin, à transposer, dans sa pratique de la classe, le modèle du clinicien réflexif. Un mot sur chacun de ces trois aspects de l'apport de la recherche à la formation.

L'enseignant est confronté dans sa pratique quotidienne à des situations où il doit faire appel à des connaissances scientifiques pour comprendre, évaluer et prendre des décisions. Dans son enseignement même, il a à manipuler des concepts, à définir des variables, à poser et à discuter des hypothèses. Il est donc en constante interaction avec des « objets théoriques » et l'usage qu'il en fera est d'autant plus éclairé que l'enseignant est familier avec des approches d'analyse que seule une initiation à la pratique de la recherche lui permet de maîtriser (Perrenoud, 1992, p. 4).

Plus concrètement, en faisant de la recherche il apprend à opérer « un découpage plus analytique et plus fin de la réalité ». Sa capacité à détecter rapidement les problèmes et à différencier les phénomènes s'aiguise. S'il a à observer des interactions en classe, il finit par acquérir une habileté à « découvrir des nuances, des catégories et même des faits qui n'étaient pas vraiment cachés, mais n'étaient pas détectés faute d'un regard suffisamment analytique et fin. » (Perrenoud, 1992, p. 6).

La pratique de la recherche oblige également le futur enseignant « à écouter et à regarder avec moins de biais [...], à se documenter, par exemple à enregistrer et à transcrire un entretien, à rédiger un protocole, à contrôler les observations. Cette discipline fait découvrir des gestes, des propos, des pratiques qui passent d'ordinaire inaperçus. » (Perrenoud, 1992, p. 6). En outre, lorsqu'elle est pratiquée sur une base systématique, l'observation peut faire voir des pratiques « qui échappent à la perception ordinaire, soit parce qu'elles sont très marginales, soit parce qu'on fréquente ordinairement une partie seulement de l'éventail des pratiques et des représentations » (Perrenoud, 1992, p. 6).

Par ailleurs, la participation à une recherche fait comprendre « que le découpage des objets et la formulation des hypothèses obéissent à des contraintes méthodologiques, parfois techniques ou financières ». Elle fait découvrir la fragilité des connaissances en sciences humaines et prendre conscience qu'elles ne correspondent qu'à « un moment de la pensée, qu'elles seront nécessairement complétées, nuancées, réintégrées dans des ensembles plus vastes, ou même parfois invalidées par de nouveaux travaux ». Ce faisant, les futurs enseignants réaliseront que « rien n'est sûr et définitif » et prendront « la mesure de tout ce qu'on ignore, des incertitudes, des conflits théoriques ». Ils constateront « que la recherche est une pratique sociale, avec des enjeux et des logiques institutionnelles, des conflits de personnes, de ressources et de territoires, des phénomènes de pouvoir et de marché, etc. » (Perrenoud, 1992, p. 9).

Enfin, la pratique de la recherche empirique peut faire découvrir aux futurs enseignants des « modèles concrets d'aller et retour entre la théorie et l'observation ou l'expérience ». Elle peut les aider à développer leur capacité à voir, à classer, à analyser et à construire les faits. Elle peut donc contribuer à installer chez eux « une

pratique réfléchie, autrement dit une disposition et une compétence à analyser individuellement ou collectivement leurs pratiques, à se regarder penser, décider et agir pour en tirer des conclusions, et inversement à anticiper les résultats de telle ou telle démarche didactique ou de telle ou telle attitude. » (Perrenoud, 1992, p. 12).

Barbier dira dans le même sens que la pratique de la recherche favorise chez les enseignants « l'exercice d'activités discursives sur leurs propres activités et des activités mentales qui y sont associées [...]. L'exercice de recherche sur l'activité favorise la compétence à produire des représentations nouvelles et des savoirs nouveaux. » (Barbier, 2008, p. 63)

La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), instance dont relèvent les hautes écoles pédagogiques, plaide, quant à elle, pour que l'initiation des futurs enseignants à des activités de recherche et développement leur permette :

- de « se familiariser avec la recherche, ses méthodes et ses résultats » et de « les rendre capables d'appliquer des résultats de recherche dans leur pratique, voire de participer activement à des activités de R & D dans le cadre de leur activité professionnelle » ;
- de développer leur intérêt « pour la recherche et ses résultats » et de « les former à une réception critique de la recherche [...] [Les éloignant] de la quête de recettes valables en toute circonstance [...] » ;
- d'installer chez eux « une attitude de recherche comme préalable à la pratique réflexive et favorisant également la participation à des démarches de développement scolaire, le renforcement et l'élargissement des compétences, la volonté d'améliorer constamment sa propre pratique... » (CDIP, 1998, p. 74).

En résumé, la pratique de la recherche, sans être le plus important et décisif élément du cursus de la formation professionnelle, semble utile, aux yeux de Perrenoud, pour la formation des enseignants comme praticiens appelés souvent à agir dans des contextes d'urgence et d'incertitude. Une formation à la recherche contribue à développer chez eux un rapport actif aux connaissances scientifiques, la capacité d'observer, d'analyser et de construire les faits éducatifs, la faculté d'échapper aux stéréotypes, aux préjugés, au sens commun et de prendre en considération la diversité des situations et des catégories d'élèves, et d'être conscients de la fragilité et la relativité des savoirs didactiques et pédagogiques. Une formation à la recherche les prépare à jouer leur rôle en tant qu'acteurs sociaux soucieux de l'importance de leur responsabilité vis-à-vis de la jeunesse et de la société.

Pour Bissonnette et Gauthier, alors que la recherche en éducation a fait ces dernières décennies des progrès notables dans la connaissance des approches pédagogiques et leurs effets bénéfiques sur l'apprentissage de certaines catégories d'élèves, les programmes de formation et les formateurs d'enseignants continuent de promouvoir des approches peu performantes, ce qui explique en

partie l'échec scolaire que connaissent ces élèves. Ils écrivent : « On l'a vu, les recherches en enseignement conduites depuis une quarantaine d'années ont permis de faire ressortir des convergences assez robustes en ce qui concerne l'enseignement de la lecture et des mathématiques et des élèves à risque ou en difficulté. Les approches centrées sur l'enseignant s'avèrent plus efficaces que les approches centrées sur l'élève pour améliorer la réussite scolaire. Pourtant, malgré les preuves accumulées, tant en formation initiale que continue, nombre de formateurs continuent à promouvoir les approches centrées sur l'élève. Il y a là un signe de la faible place qu'occupe la recherche dans la formation et un indice pouvant expliquer, en partie du moins, la faible performance des élèves qui seront sous la responsabilité de ces maîtres mal formés » (Bissonnette & Gauthier, dans cet ouvrage).

Sous un autre angle, Lise Gremion pose, plus haut dans cet ouvrage, la question de la relation, ou plutôt du manque de relation, entre la recherche, la formation et la pratique de l'enseignement comme étant source de discrimination et d'exclusion d'une des catégories les plus sensibles d'élèves. Analysant des données partielles d'une thèse en préparation, l'auteure montre que l'ignorance due à un manque de connaissance de l'organisation scolaire et de ses effets sur les trajectoires scolaires, conduit une catégorie d'enseignantes à mal interpréter les difficultés de certaines élèves et à les mettre sur la voie du redoublement ou des classes spéciales. Et cela se fait dès les toutes premières années de la scolarisation, ce qui handicape parfois irrémédiablement le destin scolaire de certains élèves. Si de telles enseignantes avaient été formées à l'analyse des impacts des structures, des préjugés et des pratiques classificatoires insidieuses, elles auraient eu davantage de compétences pour déceler les erreurs de jugement.

Si l'initiation à la recherche semble jouer un rôle si crucial dans la formation des futurs enseignants, quelles sont les conditions optimales dans lesquelles elle peut se faire ?

2.3 Quelles recherches promouvoir en formation à l'enseignement ?

Deux constats ressortent de cette incursion dans les travaux consacrés à la place de la recherche dans la formation à l'enseignement. Le premier concerne ce qui semble être le type de recherches auquel les futurs enseignants devraient et préfèrent être initiés. Bien que les positions divergent quant au degré et aux moyens de cette initiation, plusieurs auteurs soulignent l'importance de trouver un dosage équilibré entre l'apprentissage d'une démarche méthodologique de type universitaire, seule garante de la fiabilité des savoirs produits, et un cadrage et un choix de sujets tournés vers les besoins et les problèmes du terrain, vers la pratique de l'enseignement. C'est du reste vers la recherche empirique et ses variantes que va la préférence de plusieurs auteurs : recherche-action, recherche & développement, recherche collaborative, analyse de pratiques d'enseignement, etc. Peu importe cependant le type de recherche, ce qui est fondamental, écrivent Coen et collaborateurs, est que le travail de recherche que mènent les étudiants porte « sur des aspects pragmatiques et concrets. Les étudiants voient un sens évident au travail lorsque celui-ci porte sur un thème qu'ils peuvent directement mettre en lien avec leurs préoccupations. » (Coen, Pineiro, Herklots & Haymoz, supra).

En bref, pour qu'elle contribue efficacement à la formation professionnelle des enseignants, plusieurs chercheurs (Henseler, 1993; Perrenoud, 1992; Coen, Pineiro, Herklots & Haymoz, supra) pensent que l'initiation à la recherche doit être résolument tournée vers des objets concrets et vers les besoins du terrain, c'est-à-dire brièvement vers :

- La production de savoirs pratiques
- L'analyse des pratiques des enseignants et des formateurs
- Le repérage, la formalisation et la diffusion des savoirs sur les pratiques efficaces
- Le renforcement de l'autonomie professionnelle, de la marge de manœuvre des enseignants et la limitation du contrôle bureaucratique sur l'enseignement
- L'interaction des savoirs d'expérience et des savoirs scientifiques, didactiques et pédagogiques
- La reconnaissance des enseignants comme producteurs de connaissances
- L'analyse du travail enseignant comme objet de recherche et le développement des approches réflexives en formation.

Le deuxième constat a trait au modèle de recherche qui devrait être promu en formation à l'enseignement. Plusieurs auteurs recommandent de ne pas calquer les recherches auxquelles prennent part les futurs enseignants sur le modèle universitaire en la matière. Elles auraient à tout à gagner à être débarrassées, écrit Philippe Perrenoud, « des contraintes et des enjeux qui sont le lot de la recherche scientifique pure et dure : ne pas exiger de financement exceptionnel, faire avec le temps qu'on a, sans brûler les étapes, ne pas viser à tout prix une publication, accepter d'impliquer les maîtres en formation dans toutes les tâches, même s'ils ne sont pas encore compétents, accepter les errements, le flou, les décisions contestables et les retards comme autant de choses normales en situation d'apprentissage. » (Perrenoud, 1992, p. 8).

2.4 De la nécessité de soutenir la recherche

Trois courtes remarques peuvent être dégagées au terme de ce survol de quelques travaux portant sur le rôle de la recherche dans la formation à l'enseignement. Premièrement, il semble que lorsque l'on s'attache à une conception qui voit dans la recherche une activité spécialisée réservée à un corps spécialisé, on a tendance à minimiser, pour ne pas dire à renier, le rôle que peut jouer l'exercice de cette activité dans l'acquisition d'habiletés et de compétences utiles à la pratique de l'enseignement. Cette conception, qui n'est pas sans lien de parenté avec le positivisme scientifique étroit, établit un cloisonnement entre la recherche et l'enseignement. La première est une activité de production, alors que le second en est une de consommation ou de transmission.

La deuxième remarque a trait aux types de recherches susceptibles d'être menées par des enseignants et d'avoir un effet positif sur leurs pratiques. Au risque de se répéter, il semble clairement que les recherches empiriques dont l'objectif est de répondre à des besoins du terrain scolaire, ou d'identifier, de comprendre et d'élaborer des solutions à des problèmes que vivent les enseignants, intéressent plus les futurs enseignants et les enseignants. Elles les intéressent également parce qu'elles leur donnent l'occasion d'examiner leurs pratiques et de produire des connaissances ancrées dans ces mêmes pratiques et exprimées dans un langage qui leur est compréhensible. Ce genre de recherche ne peut pas se faire, on vient de le voir, dans les mêmes conditions que la recherche universitaire proprement dite. Il est soumis aux contraintes de l'organisation et du travail scolaires. La portée des recherches, leur méthodologie et la communication des résultats sont fortement liées au temps dont disposent les futurs enseignants, au poids qu'occupe la recherche dans leur formation (en termes de crédits), à la qualité de l'encadrement scientifique dont ils bénéficient et, enfin, aux représentations que se font les formateurs de la recherche et de son importance dans la formation.

La dernière remarque a rapport à l'encadrement de la recherche étudiante. S'il est incontestable que les professeurs et les formateurs doivent posséder les compétences scientifiques et méthodologiques nécessaires à l'encadrement des étudiants dans la préparation de leur mémoire, ce qui leur manque le plus souvent, c'est la disponibilité et, dans certains cas, une connaissance pratique de l'enseignement. Les hautes écoles pédagogiques suisses romandes, pour ne prendre que cet exemple, sont encore jeunes, leur corps professoral est en voie de conversion, il a une grande expérience en enseignement, mais est parfois peu familier avec les approches théoriques et les méthodologies de la recherche. Peut-être, comme le suggèrent plus haut Coen, Pineiro, Herklots & Haymoz, faudrait-il mettre en commun les compétences des formateurs en confiant l'encadrement des étudiants à des équipes.

Pour conclure, le statut de la recherche en éducation est encore fragile, la perception de la valeur de ses résultats pour et par les praticiens, sa place dans la formation des enseignants et son utilité dans la pratique de l'enseignement dépendent à la fois de facteurs structurels et contextuels. Toutefois, l'éloignement, tant physique que culturel, qui caractérisait les rapports entre institutions de recherche, de formation et d'enseignement est en train de s'amenuiser. De nouvelles formes de recherches associant chercheurs et enseignants sont en émergence. Mais les obstacles restent nombreux (Bérubé, 2005; Duchesne & Savoie-Zajc, 2007). Ils renvoient souvent à l'indisponibilité, au manque de temps, de ressources humaines et de moyens financiers nécessaires à toute collaboration entre les milieux de la recherche et de la formation et les établissements scolaires. Seul l'État peut garantir les conditions minimales pour le développement de la recherche au sein des hautes écoles pédagogiques et les facultés d'éducation. Cela est vrai même d'un Québec où le statut de la recherche en ce domaine est bien établi. C'est en ce sens que, après avoir analysé les politiques de soutien à la recherche dans quatre pays (États-Unis, Royaume-Uni, France, Australie), le Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec fait le constat que seule une intervention bien conçue, structurée et constante de l'État permet : « d'assurer une meilleure circulation des informations relatives à la recherche et à l'innovation en éducation, l'accessibilité des recherches, ainsi que la diffusion et la dissémination de leurs résultats. Cet engagement de l'État stimule

aussi, de différentes manières, le rapprochement des milieux de la recherche et de la pratique, contribuant ainsi à l'amélioration de l'éducation. » (CSÉ, 2006, p. 14).

Dans certains pays comme la Suisse où les institutions de formations sont en voie de tertiarisation, où le corps professoral est de contact très récent avec la pratique de la recherche, où il n'existe pas encore de culture de la recherche, où celle-ci a encore une mauvaise presse auprès d'un grand nombre de dirigeants, de formateurs et d'enseignants, le support de l'État, des autorités cantonales et de l'administration des HEP est encore plus primordial. Le financement et la structuration des équipes de recherche constituent des défis majeurs. En l'état actuel, les hautes écoles pédagogiques sont incapables de concurrencer les universités au sein des organismes qui financent la recherche. Et la compétition souterraine entre certaines hautes écoles pédagogiques mine leur désir avoué de conjuguer leurs efforts, de mettre en commun leurs ressources et de collaborer.

3. À PROPOS DE LA PROFESSIONNALISATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Le métier d'enseigner est, cycliquement, sinon remis en cause, du moins interrogé et repensé en fonction de l'évolution des idéologies éducatives et des attentes sociales à l'endroit de l'école. Depuis plus de deux décennies, la redéfinition de la formation et du travail des enseignants emprunte une voie inédite : la professionnalisation. Quelle est cette nouvelle conception de la formation et du travail des enseignants ? Quelles en sont les idées-forces ? Quelles exigences et quels défis impose-t-elle aux institutions de formation, aux formateurs et aux enseignants ?

3.1 La professionnalisation : une brève définition

La professionnalisation³ de l'enseignement et des enseignants est un mouvement récent qui diffère du professionnalisme (corporatisme professionnel), phénomène plus ancien et plus tourné, comme le syndicalisme, vers la défense des intérêts du corps enseignant. La professionnalisation désigne l'ensemble des actions et des dispositifs visant l'excellence dans l'exercice de l'enseignement dans les classes par la hausse de la qualité de la formation des enseignants, l'augmentation de sa durée et l'élévation de ses standards. En bref, par sa tertiarisation.

Les travaux de recherche consacrés au phénomène de la professionnalisation insistent donc sur la nécessité d'élever le niveau de culture et de connaissances des enseignants en confiant leur formation aux universités et aux hautes écoles pédagogiques, de renouveler les contenus de leur formation en fonction des changements que connaissent les champs disciplinaires, pédagogiques et didactiques par l'intégration des résultats de la recherche, de faire une plus grande place à la formation pratique, à la formation continue et au développement professionnel tout au long de la carrière, de favoriser les approches qui permettent aux futurs enseignants et aux enseignants d'exercer une réflexion critique sur leurs propres pratiques de formation et d'enseignement.

³ Cette partie est une version légèrement modifiée d'un texte paru dans *Enjeux pédagogiques*, No 13.

3.2 Les idées-forces de la professionnalisation

Examinons brièvement quelques-unes des idées-forces qui orientent, un peu partout dans le monde, le renouvellement de la formation des enseignants dans une visée de professionnalisation.

3.2.1 La pratique professionnelle est l'objectif et le fondement de la formation

La professionnalisation réclame une transformation substantielle non seulement des programmes et des contenus, mais des fondements même de la formation à l'enseignement. Elle conçoit l'enseignement comme l'exercice d'une activité de haut niveau de complexité qui repose sur une solide base de connaissances et de compétences, une base fortement articulée et intégrée aux pratiques professionnelles qui la nourrissent et l'enrichissent constamment grâce à l'apport des praticiens expérimentés et des chercheurs qui collaborent avec eux (Arnaud, 1992 ; Doyle, 1990 ; Darling-Hammond, 2000).

Le processus de professionnalisation s'est en outre accompagné d'une mise en place de nouveaux dispositifs de formation professionnelle qui favorisent un va-et-vient constant entre les lieux de formation et les milieux de pratique, entre les formateurs et les enseignants, entre la recherche et l'expérience professionnelle. Dans la plupart des pays, ces nouveaux dispositifs se sont incarnés dans de nouvelles organisations (instituts de formation, hautes écoles pédagogiques, facultés des sciences de l'éducation) qui tentent de créer ou de consolider une jonction organique entre la formation et l'exercice de la profession. Pour ce faire, les institutions de formation ont dû développer de nouveaux « outils » d'apprentissage comme les stages de longue durée, le mémoire professionnel, l'alternance formation/travail, l'analyse réflexive des pratiques. Elles ont également fait place à de nouveaux acteurs œuvrant à l'interface de la formation et de la profession : enseignants associés, maîtres de stages, formateurs en établissement, mentors, tuteurs, superviseurs universitaires travaillant sur le terrain scolaire, chercheurs travaillant en collaboration avec les enseignants (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996).

3.2.2 La formation comme un système intégré

On le voit, la professionnalisation exige de concevoir la formation non pas comme une activité isolée du contexte scolaire, mais plutôt comme un système faisant appel à différents éléments intégrés dans leur relation, et ce, du tout début jusqu'à la fin du parcours professionnel. Une formation ne peut être centrée sur la pratique sans la mise en place d'un véritable partenariat. Cela exige de la part de tous les acteurs, du milieu de formation et du milieu scolaire, des efforts importants et soutenus pour briser les préjugés tenaces qu'ils entretiennent les uns à l'endroit des autres et pour apprendre à travailler ensemble pour une meilleure formation du personnel enseignant et une meilleure réussite des élèves (Perrenoud, 1994 ; Altet, 1994, 1998 ; Lang, 1999).

Dans cette optique, les milieux de pratique, les établissements scolaires, cessent d'être vus comme de simples espaces d'application de théories pédagogiques ou de techniques et de procédés didactiques élaborés ailleurs, dans les centres ou les laboratoires de recherche. Cette conception nécessite un recentrage de la formation

professionnelle sur la pratique et, par conséquent, sur les établissements scolaires en tant que lieux de formation des futurs enseignants.

3.2.3 La formation des praticiens « réflexifs »

S'ils veulent être considérés comme des professionnels, les enseignants doivent donc maîtriser, au cours de leur formation, les capacités intellectuelles et méthodologiques qui leur permettent de réfléchir, de manière lucide et ordonnée, sur leurs propres pratiques, de les objectiver, de les partager, de les améliorer et d'y introduire les innovations susceptibles d'en accroître l'efficacité.

La formation des praticiens réflexifs implique, premièrement, que dans le découpage temporel des programmes, on accorde une place substantielle à la pratique en milieu scolaire : stages de plus ou moins longue durée, contacts répétés et fréquents avec les milieux scolaires, séminaires centrés sur l'analyse des pratiques, étude de cas. Elle requiert, deuxièmement, l'intégration, au sein même du *curriculum* de la formation initiale à l'enseignement, des enseignants de métier qui deviennent dès lors des acteurs de la formation des futurs enseignants. Alors que traditionnellement ces enseignants étaient tenus à la périphérie de la formation initiale, on tente aujourd'hui de leur donner une place beaucoup plus grande qui fera d'eux des formateurs à part entière. Ce déplacement du centre de gravité de la formation initiale signifie que l'innovation, le regard critique et la réflexion théorique deviennent les ingrédients de la formation d'un praticien « réflexif », d'un enseignant capable d'analyser lucidement sa propre action, d'évaluer les situations d'enseignement et les réactions des élèves pour porter un jugement pédagogique juste et nuancé (Shön, 1987, 1994 ; Montmollin, 1996 ; Mellouki, 2005 ; Mellouki & Simard, 2005).

3.2.4 Une formation continue centrée sur les situations réelles d'enseignement

Un des acquis les plus importants du mouvement de professionnalisation de l'enseignement est de considérer la formation professionnelle comme un *continuum* s'étalant sur toute la carrière des enseignants. Cela veut dire qu'une bonne part des compétences, des savoirs et des savoir-faire disciplinaires, pédagogiques et didactiques nécessaires à l'exercice de la profession enseignante sont acquis durant la formation initiale. Toutefois, la mise à l'épreuve de ces apprentissages, leur validation, leur approfondissement et leur renouvellement ou leur adaptation se font dans et par l'exercice de la fonction et par des formations continues conçues et réalisées pour répondre aux besoins de la pratique (Stroobants, 1993a, 1993b).

Une telle conception de la professionnalisation de l'enseignement exige donc un arrimage entre la formation continue et les exigences de la profession, ainsi qu'une prise en compte des besoins éprouvés et des situations vécues par les praticiens. Dans cette conception de la professionnalisation, le formateur cesse de jouer le rôle de « transmetteur de connaissances » pour prendre celui d'accompagnateur des enseignants, quelqu'un qui les aide et les appuie dans leurs démarches de formation ou d'autoformation.

3.2.5 Une formation initiale et une formation continue qui s'appuient sur la recherche

La recherche en éducation s'efforce depuis quelques décennies d'éclairer la pratique de l'enseignement et d'améliorer la formation initiale des futurs enseignants en mettant en évidence des connaissances et des savoir-faire issus de l'analyse du travail enseignant en classe et à l'école. C'est grâce aux données de telles recherches conduites dans les classes que l'on commence à établir des standards professionnels nécessaires pour penser et organiser la formation des nouveaux enseignants (Feiman-Nemser, 2001; Wang & *al.*, 2003).

En effet, de plus en plus de chercheurs arpentent le terrain scolaire, analysent les situations concrètes du travail enseignant et les interactions avec les élèves. Un grand nombre de ces recherches effectuées dans les classes ont produit des résultats éclairants sur les pratiques professionnelles des enseignants. Mais peut-être plus important encore, ces recherches sont basées sur l'idée que les enseignants de métier sont détenteurs de savoirs (connaissances, compétences, habiletés) que la recherche s'efforce de mettre en évidence et d'intégrer aux programmes de formation initiale et continue des enseignants. De ce point de vue, la production de connaissances relatives à l'enseignement n'est plus l'affaire des seuls chercheurs, des pédagogues et des didacticiens, mais aussi celle des enseignants. De plus en plus, chercheurs et enseignants de métier collaborent au travail de définition d'une base de connaissances portant sur les conditions qui déterminent l'acte d'enseigner en milieu scolaire (Gauthier, Desbiens, Martineau, Simard, 1997).

C'est ainsi que certaines de ces recherches distinguent actuellement deux principales dimensions du travail professionnel des enseignants. La première concerne ce que les Anglo-saxons appellent « instruction » : enseigner les contenus, couvrir le programme, évaluer les apprentissages et s'assurer que les divers éléments sont maîtrisés, motiver les élèves et leur donner le goût de l'étude et de la réussite. La seconde dimension du travail des enseignants a trait aux fonctions de gestion de la classe : l'enseignant doit organiser ses groupes, établir des règles et des procédures, gérer les comportements inacceptables, enchaîner les activités, garantir un climat de classe propice à l'apprentissage. Ces deux tâches constituent le cœur de l'enseignement en classe qu'une bonne part de la recherche s'efforce d'analyser présentement afin de dégager les savoirs professionnels qui y sont en œuvre et de déceler les meilleures pratiques (*bests practices*). L'analyse de ces tâches a pour objectif de dégager les principes, les connaissances et les compétences susceptibles d'être réinvestis dans les programmes et les activités de formation à l'enseignement.

Comme les activités de formation continue, une bonne part de la recherche en éducation est centrée sur les besoins et les situations vécues par les enseignants, lesquels sont alors considérés comme des partenaires de la recherche. À titre d'exemple seulement, en formation initiale, les résultats de la recherche permettent aux futurs enseignants d'accéder à une base de connaissances en enseignement et en gestion de la classe (un référentiel de compétences, par exemple). En formation continue, la recherche peut les aider à mettre à jour leurs connaissances et leur donne l'occasion de réfléchir méthodiquement sur leurs pratiques.

Les liens entre la recherche et la profession enseignante se tissent donc sur un large spectre d'activités et de projets qui prennent appui dans le vécu professionnel des enseignants. C'est dans cette perspective que se développent actuellement des pratiques de recherche (recherche collaborative, recherche ancrée, recherche-action, recherche en partenariat) mettant à contribution les enseignants en exercice qui deviennent alors des partenaires des chercheurs. Le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication contribue pour sa part à l'émergence de nouveaux modes de collaboration entre les chercheurs et les enseignants, entre les lieux de formation à l'enseignement et les établissements scolaires. La création de banques de données informatisées, accessibles à tous les enseignants, et comportant des simulations, des cas de résolution de problèmes, des informations sur les stratégies d'enseignement, des modèles d'enseignement exemplaire tirés de l'analyse de pratiques d'enseignants chevronnés en sont quelques-uns des exemples, auxquels il faut ajouter les groupes de discussion et de réflexion via Internet, les échanges entre enseignants et chercheurs, ainsi que la possibilité de créer ou de participer à des centres virtuels de formation professionnelle pour les enseignants.

3.3 Les institutions de formation et la professionnalisation

On peut regrouper en quatre grandes catégories les caractéristiques des institutions qui se donnent pour mission de professionnaliser le travail des enseignants et la formation à l'enseignement.

La première caractéristique consiste en une *vision claire et partagée de la formation*. Cette vision commune aux acteurs de formation et aux acteurs scolaires a trait aux finalités de l'éducation, aux buts de l'enseignement et aux objectifs des programmes de formation du personnel enseignant. De cette conception partagée découle une définition également partagée des standards d'excellence autant dans la formation des enseignants que dans les pratiques de la classe.

La seconde grande caractéristique renvoie à la conception du programme de formation des enseignants. Plus celui-ci est conçu selon une *approche intégrée* (approche-programme) et plus la planification des séquences de son déroulement dans le temps est cohérente, meilleure est la formation que reçoivent les futurs enseignants. Ce programme établit clairement une étroite relation entre les cours théoriques, les expériences pratiques et les stages dans les classes d'enseignement. La pédagogie y est enseignée en relation avec les matières d'enseignement, avec les besoins psychologiques et sociaux des élèves, et en mettant un fort accent sur la planification de l'enseignement et de l'acte d'enseigner, sur l'évaluation des apprentissages et sur la gestion de la classe. Ce programme aménage des moments où les futurs enseignants s'exercent à réfléchir sur leurs propres pratiques et à prendre conscience des habitudes héritées, des préconceptions et des représentations qui influencent, souvent à leur insu, leurs manières d'enseigner. Toute la communauté éducative (universitaire, tertiaire, scolaire, associative) prend part à la conception d'un tel programme et l'évalue régulièrement.

Les institutions dont la mission est de professionnaliser la formation ont pour troisième caractéristique d'être *rigoureuses et exigeantes* : n'y accèdent que des étudiants triés sur le volet, les évaluations formatives et sommatives y sont systématiques et fréquentes, les occasions de rattrapages y sont prévues.

La quatrième et dernière grande caractéristique touche les formateurs. Ceux-ci doivent être réunis en un *corps qui partage les mêmes buts d'excellence dans la formation des enseignants*. Des formateurs qui ne ménagent pas leurs efforts pour collaborer, pour se tenir informés des résultats des recherches en éducation et pour créer une communauté d'apprenants. Des formateurs qui n'hésitent pas à aller dans les écoles, à observer comment l'enseignement se fait dans les classes, à discuter avec les enseignants et les stagiaires et à consulter les associations d'éducateurs.

En somme, la professionnalisation de la formation des enseignants et de l'enseignement est un processus long et complexe qui ne peut donner ces fruits sans le professionnalisme de tous les acteurs : formateurs, gestionnaires des institutions de formation et administrateurs scolaires. Un processus qui appelle leur collaboration pour une articulation lucide de tous les moments et une conception rigoureuse des dispositifs de formation, le contrôle de la qualité et des résultats concrets de cette dernière.

3.4 Tertiairisation et professionnalisation

L'abolition des écoles normales – et des institutions similaires – et le transfert de la formation des enseignants à l'enseignement supérieur furent la réponse donnée un peu partout à la demande de professionnalisation du métier d'enseigner. Une demande légitimée à la fois par un besoin de valorisation sociale des enseignants, par une complexification croissante de leur travail conjuguée à l'évolution rapide des connaissances dans tous les domaines, et par la nécessité de leur permettre d'acquérir les outils méthodologiques et intellectuels nécessaires à leur développement professionnel et personnel. Bien malin celui qui peut prévoir ce que le modèle professionnel, tel qu'il est compris aujourd'hui, donnera comme résultats dans quelques années ou décennies. Mais une chose est certaine, les écoles normales, compte tenu du peu de ressources humaines et matérielles dont elles disposaient, ne pouvaient pas développer de programmes de recherche, ni donner à leurs formateurs le temps et les moyens pour renouveler ou approfondir leurs compétences dans les domaines disciplinaires, pédagogiques et didactiques. Les nouveaux enseignants d'aujourd'hui sont-ils aussi bien ou mieux préparés que leurs collègues formés anciennement dans les écoles normales pour faire face aux exigences de leur profession ? Le débat est ouvert, mais seules des recherches documentées et systématiques peuvent l'éclairer. Du reste, c'est là une des tâches qui incombent aux chercheurs et aux formateurs des hautes écoles pédagogiques.

Références

- Akkari, A. (2005) Recension de l'ouvrage de Davaisse, A. & Rochex, J-Y (1998). *Pourvu qu'ils apprennent... face à la diversité des élèves*. Le-Perreux-Sur-Marne : CRDP de l'Académie de Créteil. *Formation et pratiques d'enseignement en Question*, 2, 159-160.
- Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris : Presses universitaires de France.
- Altet, M. (1998). Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de l'enseignant-professionnel et une culture professionnelle d'acteur? Dans Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (dir) (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : Presses universitaires de France.
- Amigues, R., Azoulay, C. & Loigerot, A. (2002). Le mémoire professionnel des professeurs des écoles, ou comment instrumenter l'action. *Recherche et formation*, 40, 75-86.
- André, B. (2009). De la solubilité de la recherche dans le métier et la pratique de l'enseignement. Dans cet ouvrage
- Barbier, J-M. (2008). Les rapports en recherche, action et formation : distinctions et articulation. *Éducation permanente*, 177, 49-66.
- Bérubé, B. (2005). *L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique : résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Québec : Direction des études et de la recherche, Conseil Supérieur de l'Éducation.
- Bissonnette, S. & Gauthier, C. (2009). Un objet qui manque à sa place : les données probantes dans l'enseignement et la formation (Dans cet ouvrage).
- CDIP (1998). *Recherche et développement dans le domaine de la formation des enseignantes et enseignants. Rapport d'experts*. Berne : CDIP.
- Coen, P-F., Pineiro, C., Herklots, L. & Haymoz, J-Y. (2009). Images de la recherche et dispositifs de formation à la recherche (dans cet ouvrage).
- Conseil Supérieur de l'Éducation (CSÉ) (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Cros, F. (1989). Ciel, qui suis-je : chercheur, formateur, ni l'un ni l'autre ou les deux à la fois? *Recherche et formation*, 5, 9-23.
- Darling-Hammond, L. (Sous la direction de) (2000d). *Studies of excellence in teacher education. Preparation at the graduate level*. New York : National commission on teaching and America's future.
- Davaisse, A. & Rochex, J-Y (1998). *Pourvu qu'ils apprennent... face à la diversité des élèves*. Le-Perreux-Sur-Marne : CRDP de l'Académie de Créteil.
- Davaisse, A. & Rochex, J-Y (2001). *Pourvu qu'ils m'écoutent... discipline et autorité en classe*. Champigny-Sur-Marne : CRDP de l'Académie de Créteil.
- Derouet, J-L. & Gonnin-Bolo, A. (2002). Éditorial. *Recherche et formation*, 40, 5-12.
- Doyle, W. (1990). Themes in Teacher Education Research. In W. R. Houston (Éd.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York : Macmillan.
- Duchesne, C. & Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche comme stratégie de développement professionnel : réflexions d'enseignantes dites « engagées ». *Formation et profession*, 13 (2), 58-62.
- Étienne, R. (2008). Autour des mots « professionnalisation » et « formation à et par la recherche ». *Recherche et formation*, 59, 121-132.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice : designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers college record*, 73 (6), 1013-1055.
- Gauthier, C., Desbiens, J-F., Martineau, S. & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherche contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval. Paris-Bruxelles : De Boeck & Larcier.

- Gonin-Bolo, A. (2002). Le mémoire professionnel en IUFM : traduction des savoirs, médiation des formateurs. *Recherche et formation*, 40, 59-74.
- Gremion, L. (2009). Comprendre ce qui fait résistance sur le terrain scolaire pour mieux former les enseignants : un défi pour la recherche. Dans cet ouvrage.
- Hensler, H. 1993a.. Introduction. In H. Hensler (Éd.), *La recherche en formation des maîtres* (pp. 11-20). Sherbrooke : Éditions CRP.
- Hensler, H. (1993b). Conclusion. In H. Hensler (Éd.), *La recherche en formation des maîtres* (pp. 281-287). Sherbrooke : Éditions CRP.
- Heer, S. & Akkari, A. (2005). L'arroseur arrosé : les bénéfiques insoupçonnés de la direction des mémoires professionnels. *Formation et pratiques d'enseignement en Question*, 2, 109-123.
- Heer, S. (2005) Recension de l'ouvrage de Davaisse, A. & Rochex, J-Y (2001). *Pourvu qu'ils m'écou- tent... discipline et autorité en classe*. Champigny-Sur-Marne : CRDP de l'Académie de Créteil. *Formation et pratiques d'enseignement en Question*, 2, 160-162.
- Hofstetter, R. (2005). La professionnalisation des enseignants à travers une initiation à la recherche. Le mémoire professionnel comme formation à et par la recherche de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. *Formation et pratique d'enseignement en question*, 2, 71-89 (consulté le 05-03-2009).
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992-1992_13.rtf
- Huberman, M. & Perrenoud, P. (1987) *Restructuration de la formation des enseignants primaires. Sept principes de base*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mellouki, M. (2005). L'enseignant : intellectuel et professionnel. In Simard, D. & Mellouki, M. (dir). *L'enseignement : profession intellectuelle*. Québec : Presses de l'Université Laval, pp. 9-47.
- Mellouki, M. & Simard, D. (2005). Ce qu'enseigner veut dire. In Simard, D. et Mellouki, M. *L'ensei- gnement : profession intellectuelle*. Québec : Presses de l'Université Laval, pp. 1-7.
- Montmollin, M. de (1996). Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome. In Barbier, J-M. (sous la direction) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France, pp. 189-199.
- Paquay, L. Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (1996) (Sous la direction de). *Former des ensei- gnants. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L. (1993). Le travail de fin d'études, clé de voûte d'une formation initiale d'enseignants- chercheurs ? In H. Hensler (Éd.), *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (pp. 195-232). Sherbrooke : Éditions CRP.
- Perrenoud, P. (1999). Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratique ré- flexive et implication critique. (Consulté le 25 février 2009). [http://www.unige.ch/fapse/SSE/ teachers/perrenoud/php_main/php_1999-1999_26.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999-1999_26.html)
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1992) Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des ensei- gnants. *Éducation et Recherche*, 1, 10-27.
- Piaget, J. (1948-1972). *Où va l'éducation ?* Paris : UNESCO/Denoël-Gonthier.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Stroobants, M. (1993a). *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Stroobants, M. (1993b). *Sociologie du travail*. Paris : Nathan.
- Wang, A.H., Coleman, A.B., Coley, R.J. & Phelps, R.P. (2003). *Preparing teachers around the world*. Princeton : Educational testing service.

- Tavignot, P. (2008). Circulation des savoirs et espace d'intéressement. Types de savoirs dans un dispositif d'accompagnement. *Recherche et formation*, 58, 43-56.
- Van Der Maren, J-M. (1993). La recherche peut-elle avoir un rôle dans la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants? In H. Hensler (Éd.), *La recherche en formation des maîtres*. Sherbrooke : Éditions CRP, pp. 87-108.
- Van der Maren, J-M. (2008). Formation à la recherche des enseignants au Québec. Un témoignage : le cas de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. *Recherche et formation*, 59, 75-88.
- Vanhulst, G. (1993). L'enseignant-chercheur : modalité ou objectif de la formation des enseignants. In H. Hensler (Éd.), *La recherche en formation des maîtres* (pp. 159-193). Sherbrooke : Éditions CRP.