
Naissance et reconnaissance d'une nouvelle figure du maître

Clermont Gauthier

Professeur
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Stéphane Martineau

Professeur
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Au cours des dernières années, des recherches menées en sciences de l'éducation sur les pratiques enseignantes dans la classe ont mis en évidence une base de connaissances qui peut contribuer, pour autant que certaines conditions soient respectées, à la reconnaissance du caractère professionnel de l'enseignement.

Y a-t-il un rapport entre recherche et professionnalisation ? Plus précisément, en quoi la recherche en enseignement peut-elle favoriser la professionnalisation de la fonction enseignante ? Des questions qui sont d'une grande actualité à tous les échelons du système éducatif. C'est justement au regard de ces interrogations que nous tentons modestement d'apporter un éclairage qui, nous l'espérons, pourra s'avérer utile pour la poursuite du débat.

Après avoir sommairement présenté le problème, nous verrons que certaines idées reçues nuisent à la professionnalisation de l'enseignement, et que la prégnance de ces idées trouve en partie son explication dans l'histoire encore jeune de la recherche en éducation. Nous examinerons ensuite à quelles conditions la recherche peut favoriser la professionnalisation de la fonction enseignante. Enfin, en conclusion, par un bref rappel de l'évolution de la figure du maître dans l'histoire occidentale, nous montrerons que la fonction enseignante est appelée à se redéfinir à travers l'émergence d'une nouvelle figure, celle où le maître comme professionnel utilise les données de la recherche pour résoudre des problèmes complexes.

PROFESSIONNALISATION ET RECHERCHE

La sociologie des professions nous apprend que la question du savoir est un élément fondamental dans toute profession. Elle nous enseigne également que le processus de professionnalisation comporte une dimension politique : un groupe ne peut se décréter lui-même professionnel ; il doit plutôt se faire admettre comme tel par la société dans laquelle il s'insère.

Ces éléments, savoir et pouvoir, sont donc comme les deux revers d'une médaille : il n'y a pas de profession sans un corpus de savoirs formalisés, et il n'y a pas non plus de profession sans un combat politique portant sur la reconnaissance de ces savoirs par le public.

En enseignement, la professionnalisation passe d'abord par l'identification des savoirs nécessaires pour enseigner. Il convient à cet égard de préciser que, même si le corps professoral au cégep est déjà qualifié dans la mesure où chaque professeur a reçu une formation universitaire spécialisée dans un champ de savoir spécifique, ce n'est pas à cet aspect que nous nous attardons ici. Notre angle d'analyse porte sur la fonction enseignante du professeur de cégep, c'est-à-dire sur la particularité proprement pédagogique du travail de l'enseignant. Les recherches qui ont été menées sur ce sujet au cours des dernières années ont mis en évidence des savoirs pédagogiques permettant d'améliorer la compétence en enseignement. Mais l'identification de ces savoirs n'est pas suffisante. La professionnalisation exige en outre la reconnaissance par autrui de la qualité et de la pertinence de ces savoirs. Il y a là une exigence politique au regard de ces savoirs. Un récent avis du Conseil supérieur de l'éducation (1997) pose directement le problème dans ce sens : « Autant dans l'intérêt des enseignantes et des enseignants que dans celui des élèves, une formation initiale des maîtres s'impose aussi à l'ordre collégial. » (p. 58) Et au sujet du contenu de cette formation, « le Conseil pense que des compétences faisant appel à ses savoirs d'ordres psychopédagogique et didactique devraient figurer au premier plan du programme de formation des maîtres. » (p. 58) On ne

peut que se réjouir d'une telle prise de position en faveur des savoirs pédagogiques, mais il est clair que la partie est loin d'être gagnée tant certaines idées reçues perdurent.

CERTAINES IDÉES REÇUES DÉ-PROFESSIONNALISENT

Sans nous étendre sur un thème dont nous avons déjà discuté auparavant (Gauthier *et al.*, 1995), il convient de rappeler brièvement l'effet pervers de certains clichés sur la pédagogie. En effet, il existe dans le monde de l'enseignement plusieurs idées qui ont la « couenne dure ». Par exemple, qui n'a pas déjà entendu (ou déjà pensé et déclaré) que pour enseigner, la connaissance de la matière suffit, ou encore qu'enseigner est une question de talent (que certains ont et d'autres pas), ou bien que c'est d'abord une affaire de gros bon sens, de jugement, ou même que c'est surtout un travail intuitif lié essentiellement à la sensibilité affective ? D'autres pensent que tout repose sur la Culture (avec un grand *c*) de l'enseignant, ou qu'enseigner est un métier qui, en fin de compte, s'apprend sur le tas, par l'expérience quotidienne.

Ces énoncés contiennent sans doute une certaine part de vérité, mais ils jouent chacun à leur manière et de façon insidieuse un rôle totalitaire, réductionniste et méprisant envers la pédagogie (Gauthier, Martineau, Simard, 1995). Ces idées reçues gommant la réflexion et la recherche sur la pédagogie. Elles laissent croire qu'il n'y a pas de savoirs, d'habiletés ou d'attitudes pédagogiques propres à l'enseignement et qu'il ne sert à rien de formaliser ces savoirs pédagogiques et de les intégrer dans une formation. En un mot, ces idées reçues déprofessionnalisent au sens où elles empêchent la recherche pédagogique d'émerger.

LA RELATIVE JEUNESSE DE LA RECHERCHE EN ENSEIGNEMENT

Si ces idées sont encore bien ancrées dans notre inconscient collectif, la raison tient sans doute au fait que la recherche pédagogique est somme toute plutôt récente et qu'elle a commencé à donner ses premiers fruits « comestibles » il y a à peine moins de trente ans. Examinons brièvement le chemin parcouru en recherche pédagogique afin de mieux saisir les transformations qui ont marqué ce champ d'investigation. Il est possible, *grosso modo*, d'identifier cinq périodes importantes.

- D'abord, l'approche des traits de personnalité a été très populaire *durant la première moitié du XX^e siècle*. Cette approche consistait principalement, comme son nom l'indique, à tenter d'identifier des qualités propres à l'enseignant (l'enthousiasme, le sens de l'humour, la patience, etc.). Pour ce faire, les chercheurs ont demandé aux élèves de nommer les qualités d'un professeur qui les avait marqués ; plus tard, dans d'autres recherches, on a demandé aux enseignants de faire la liste des attributs d'un bon enseignant ; puis on a voulu savoir la même chose des administrateurs des commissions scolaires et des professeurs des établissements de formation des maîtres (Medley, 1979). Dans tous ces cas, même si l'intention était louable, les résultats des recherches ont été décevants. Il n'y avait en effet pas beaucoup de différences entre les qualités énoncées et les attributs habituellement dévolus à toute personne d'agréable compagnie !
- Les chercheurs ont ensuite procédé autrement et tenté, *après la Deuxième Guerre*, d'évaluer l'efficacité de diverses méthodes d'enseignement (Gilly, 1980). Là encore, malgré l'intérêt de cette tentative, les résultats ne furent pas véritablement concluants. La raison tient, semble-t-il, au fait que les chercheurs se contentaient de mettre en relation une méthode particulière

avec le rendement des élèves dans les classes sans prendre la peine d'examiner comment chaque enseignant utilisait véritablement cette méthode. Or, on sait que les enseignants n'appliquent pas tous la même méthode de la même façon et les différences peuvent parfois être importantes. Pour obtenir des résultats pertinents, il aurait donc fallu observer dans les classes comment chacun des enseignants utilisait réellement les méthodes au lieu de prendre pour acquis qu'ils en faisaient un usage identique.

- *Au milieu des années cinquante et durant les années soixante*, on a mis en place des systèmes d'observation de l'enseignement dans les classes. Il s'agissait alors de noter, au moyen de grilles d'analyse, la fréquence de tel comportement ou de telle intervention verbale de l'enseignant. Pour la première fois depuis son émergence au début du siècle, la recherche sur l'enseignement s'appuyait désormais sur l'observation de ce qui se passait dans la classe. Cependant, ce type de recherches n'a pas donné non plus des résultats utilisables dans la pratique. La raison tient à ce qu'il ne sert pas à grand-chose de connaître la fréquence de l'occurrence de tel ou de tel comportement si l'on ne met pas ce résultat en relation avec le rendement des élèves. Il faudra perfectionner davantage cette approche mais, avec les observations en classe, un pas important était franchi.
- *Au début des années soixante-dix*, plusieurs chercheurs ont commencé à remettre en question les conclusions du rapport Coleman concernant la prépondérance du milieu social pour expliquer le rendement des élèves (Dunkin et Biddle, 1974). Ils ont posé la question suivante : l'enseignant fait-il une différence pour favoriser l'apprentissage des élèves ? Autrement dit, y a-t-il un effet enseignant ? Cette préoccupation a été au cœur d'un mouvement de recherches sur l'enseignement appelées « recherches processus-

produit ». Il s'agissait désormais de mettre en relation les comportements des enseignants en classe (processus) avec le rendement des élèves à des épreuves standardisées (produit). Ce type de recherches a été très populaire durant les années soixante-dix. Cependant, en raison d'une approche du travail enseignant jugée trop mécanique

et superficielle, les recherches processus-produit ont subi peu à peu les critiques et ont vu leur suprématie contestée par d'autres approches inspirées de l'ethnométhodologie ou encore des sciences cognitives qui obtiennent actuellement la faveur d'un nombre croissant de chercheurs.

✦ *En 1983*, un petit ouvrage polémique paru aux États-Unis et intitulé *A Nation at Risk* aura une influence profonde par la suite. Ce manifeste accuse le système d'éducation d'être responsable des problèmes économiques que vit la nation américaine. Il conduira à la publication de plusieurs rapports dont celui, fameux, du groupe Holmes (1986) à partir duquel les idées de professionnalisation de l'enseignement et de recherche en enseignement feront leur chemin. Pour les membres du groupe Holmes, la professionnalisation de l'enseignement passe, entre autres, par la détermination d'une base de connaissances pour enseigner. Selon eux, l'état actuel de la recherche en enseignement permettrait d'affirmer l'existence d'une telle base de connaissances. Plus encore, il faudrait soutenir la recherche en ce sens et de concert avec les milieux d'enseignement.

LES ANNÉES SOIXANTE...

Il importe de savoir que la recherche sur l'enseignement n'occupait pas la plus grande place des recherches en éducation durant les années soixante. Elle se limitait plutôt à la portion congrue. Les recherches sur les classes sociales, sur l'apprentissage et sur le curriculum occupaient le plus grand de l'espace. Le rapport Coleman (1966) et les études de Bourdieu et Passeron (1970) au sujet de l'influence déterminante du milieu social sur le rendement des élèves ont joué à ce moment-là un rôle prépondérant. De même, sous l'influence de chercheurs aussi différents que Piaget et Skinner, une quantité impressionnante de recherches, d'orientation principalement psychologique, ont porté sur les mécanismes d'apprentissage de l'élève. Pendant ce temps, aux États-Unis, on procédait à des réformes des curriculums des écoles qui ont eu un écho important au Québec.

Il faut rappeler que la période des années soixante correspond, ailleurs comme ici, à un épisode d'intenses transformations de nos systèmes scolaires. Les facultés des sciences de l'éducation ont été créées à la fin des années soixante de même que le réseau de l'université du Québec dont une des missions principales était la formation des maîtres. Une des raisons justifiant ce passage des écoles normales aux universités était de donner une formation plus scientifique aux futurs enseignants. Or, on peut douter aujourd'hui de la qualité de la formation à l'enseignement qui a pu se donner, puisqu'il n'y avait pas encore (ou si peu) de recherches portant spécifiquement sur l'enseignement. Les facultés des sciences de l'éducation naissantes ont produit des recherches sur bien des sujets en éducation, mais fort peu sur l'enseignement lui-même.

Rosenshine (1971) mentionne à cet effet que « des 1 000 communications présentées lors de la réunion de l'American Educational Research Association de 1971, pas plus de quinze, selon des critères des plus généreux, peuvent être qualifiées de recherches sur la façon dont les enseignants peuvent produire une différence dans l'apprentissage des élèves. Cela signifie qu'il y a au plus quinze études centrées sur la façon dont les vrais enseignants changent les choses et ce, d'après n'importe quel critère de progrès de l'élève. Au cours des sept années de publication de l'American Educational Research Journal [donc de 1964 à 1971], pas plus de dix études, parmi toutes celles parues, répondent à ces critères. » (La traduction est de nous) On ne sera donc pas surpris de constater, par un curieux renversement, que même si les professeurs des facultés des sciences de l'éducation ont réalisé des recherches, celles-ci ont joué un rôle dé-professionnalisant au sens où elles n'étaient pas pertinentes pour la pratique et contribuaient ainsi à maintenir en force les idées reçues dont nous avons parlé plus haut.

Treize années plus tard, le mouvement de professionnalisation de l'enseignement semble s'être consolidé. Les recherches conduites dans les classes sont actuellement plus nombreuses encore qu'auparavant. Des synthèses sur les résultats de recherches commencent à être publiées (Gauthier *et al*, 1997). Même si la nature d'une base de connaissances est encore problématique, il n'en demeure pas moins qu'on n'a plus dorénavant raison de soutenir que la recherche en éducation n'a pas de rapport avec la pratique, qu'elle ne peut pas informer l'enseignant. Si en un temps, désormais révolu mais pas si lointain, la recherche fut dé-professionnalisante au sens où elle était sans lien avec les conditions d'exercice réel du métier, celle d'aujourd'hui, importante en quantité et en qualité, porte sur l'enseignement et elle est conduite avec des enseignants dans les classes. Elle produit des résultats qui formalisent divers aspects du travail de l'enseignant.

L'EFFET PROFESSIONNALISANT DE LA RECHERCHE

Compte tenu de ce qui précède, on comprendra qu'il devient de plus en plus difficile de brandir de nouveau les idées reçues évoquées plus haut pour se conforter dans des pratiques qu'on ne veut pas changer, tout en ignorant le fait qu'il existe désormais des résultats de recherches qui permettent de soutenir la pratique enseignante et qui peuvent avoir un effet professionnalisant, pour autant que certaines conditions soient respectées.

La nature de la recherche elle-même

Toutes les recherches ne contribuent pas à la professionnalisation comme on l'a vu plus haut. Durant les années soixante notamment, un grand nombre de recherches ont été produites en éducation qui ne mettaient pas nécessairement l'enseignant et son contexte de travail au cœur des préoccupations, mais qui portaient sur toutes sortes de variables périphériques. Ces recherches ont leur importance, c'est certain. Toutefois, pour que la recherche contribue à professionnaliser le métier, il faut qu'elle porte sur ce qui se fait dans la classe et qu'elle analyse l'enseignant dans son contexte réel de travail, avec ses contraintes de temps, d'espace, de budget, de groupes nombreux, de programmes chargés, etc. Ce type de recherche n'étudie pas l'apprentissage *in abstracto* mais examine plutôt les effets de la pratique de l'enseignant sur l'apprentissage et sur l'éducation des élèves.

La dimension « épistémologico-politique » de la recherche

Il nous semble impératif que la pratique enseignante s'ouvre au dehors et sorte du secret qui l'a toujours caractérisée. D'aucuns affirmeront que l'enseignement est une pratique publique au sens où les élèves observent constamment les moindres gestes du professeur, mais c'est une pratique qui, de la maternelle à l'université, se déroule loin du

regard des collègues et autres observateurs, derrière les portes closes de la classe. Il faut donc passer d'une pratique privée à une pratique publique. Il faut voir et être vu. C'est une exigence à la fois scientifique et politique. Scientifique dans la mesure où on ne peut identifier des savoirs pédagogiques si on ne voit pas ce qui se passe dans la classe, si on ne compare pas des pratiques enseignantes entre elles. Politique au sens où on ne peut faire reconnaître la solidité de ces savoirs si on ne rend pas compte de la manière de les produire. Il ne suffit pas d'affirmer naïvement l'existence d'une base de connaissances pour enseigner, il faut également la démontrer. Cela implique l'analyse des présupposés et des méthodes de recherche qui ont produit cette base de connaissances et la mise en examen des résultats afin de les valider. On ne peut donc faire de la recherche sans voir et on ne peut professionnaliser sans être vu.

Les liens que la recherche entretient avec la profession et la formation

L'argumentation du groupe Holmes est construite de manière à relier trois composantes : la compétence professionnelle, la recherche et la formation des enseignants. Pour les auteurs de ce rapport, l'éducation des jeunes s'améliorera si les enseignants deviennent plus compétents ; ces derniers le deviendront si leur action prend appui sur une base de recherche ; les résultats de ces recherches doivent pouvoir être appris dans le cadre d'une formation. Par conséquent, l'enseignement, la recherche et la formation doivent être mis en relation. C'est pourquoi on parle tant depuis une douzaine d'années de partenariat et de collaboration dans la pratique professionnelle, dans la production de recherches sur l'enseignement et dans la formation aux savoirs.

La manière d'utiliser les résultats de la recherche

Produire des recherches est une chose, utiliser les résultats en est une autre. Il

est souvent tentant de vouloir appliquer « mur à mur » les résultats de recherches en pensant régler de manière totale les problèmes. La classe, on le sait, est un lieu complexe où coexistent plusieurs dimensions en tension. L'enseignant doit prendre constamment des décisions, mais il n'existe pas de méta-critères lui permettant de décider en toute quiétude le cours de son action. Par exemple, doit-il à tel moment enseigner pour le groupe ou s'occuper de l'élève qui est en retard ; arrêter son exposé pour gérer un cas d'indiscipline ou faire comme si de rien n'était ?

Au dogmatisme scientiste, nous préférons une utilisation « prudente » des résultats de recherche. La recherche en enseignement est encore jeune, les résultats largement parcellaires et les conclusions bien fragiles. On ne peut pas prescrire tous azimuts avec si peu. Pour nous, l'impact de la recherche est beaucoup plus modeste, quoique non négligeable. La recherche informe l'enseignant, elle nourrit son jugement, elle le soutient dans sa prise de décisions, elle l'aide à diagnostiquer une situation et à inventorier des solutions. Le rôle de la recherche en enseignement est davantage consultatif que prescriptif.

La manière de concevoir la responsabilité professionnelle

D'aucuns soutiennent que l'enseignant devrait être responsable du rendement des élèves. Nous soutenons un point de vue différent. Le médecin ne peut être tenu responsable de la mort de ses patients s'il a mis en branle tous les moyens nécessaires pour les garder en vie. Nous pensons pareillement que l'enseignant est responsable d'abord des moyens utilisés et non *a priori* des résultats des élèves. Il doit donc pouvoir faire la preuve qu'il a utilisé les meilleurs moyens à sa portée pour instruire et éduquer les élèves. En ce sens, sa pratique professionnelle devrait donc être soutenue par la recherche.

La formation des enseignants

La formation pédagogique est une composante essentielle du processus de professionnalisation. Idéalement, elle s'appuie sur une base de connaissances produites par la recherche. Cependant, même à supposer qu'on réussisse à isoler une base de connaissances pédagogiques pour enseigner, cela ne règle pas pour autant le problème de la formation au métier (Raymond et Lenoir, 1998). Plusieurs recherches montrent en effet l'importance de travailler au préalable sur les représentations du métier avant de proposer l'apprentissage de nouvelles connaissances ou habiletés, car les enseignants ont naturellement tendance à reproduire les façons de faire qu'ils ont vues tout au cours de leur histoire scolaire. Ces représentations du métier sont robustes et résistent longuement à tout changement. Cela n'est pas étonnant quand on sait que chacun de nous dans son histoire scolaire a été exposé durant environ 13 000 heures à un enseignement dont le profil est habituellement plutôt traditionnel. Aucune autre profession n'offre pareil conditionnement. À la recherche en enseignement nécessaire à la professionnalisation se greffe donc aussi la recherche sur la formation et le perfectionnement des enseignants. Cette question devient tout particulièrement primordiale au cégep, où la formation pédagogique des enseignants n'est pas encore obligatoire.

CONCLUSION

Comme nous venons de le voir, recherche et professionnalisation vont de pair. Illustrons pour terminer, à partir de quelques figures typiques du maître, comment, dans l'évolution de la pédagogie, la recherche se lie (ou ne se lie pas) au métier.

Il y a d'abord eu le maître *naturel*, avant le XVII^e siècle (Gauthier et Tardif, 1996). Pour lui, le savoir enseigner se réduit au contenu à transmettre dans un rapport pédagogique de « un à un ». Il reçoit à tour de rôle chacun des élèves

pour leur inculquer un contenu culturel donné. Comme il sait lire, il peut, sans aucun autre artifice, montrer à lire ; seule la logique de la matière préside évidemment à son enseignement.

Au maître naturel succède le maître comme *artisan*. Toute la période qui s'étend du XVII^e au XX^e siècle va voir apparaître et se consolider ce nouveau rapport au métier. Ce maître a reçu une formation pédagogique qu'il a apprise par imitation, notamment auprès des communautés religieuses enseignantes. Le savoir pédagogique est formalisé à partir des usages et de l'expérience. On assiste alors non seulement à la naissance de la pédagogie mais aussi au début de la mise en place d'une tradition pédagogique qui prendra par la suite une connotation très péjorative avec l'appellation « pédagogie traditionnelle ».

Tout le XX^e siècle a été une tentative pour renverser la pédagogie traditionnelle (Gauthier, Tardif, 1996). Un nouveau discours domine les débats, celui de la pédagogie nouvelle centrée sur les besoins de l'élève. Diverses tendances la traversent.

Le maître est vu d'abord comme un *scientifique* et la pédagogie comme une application de la psychologie. On voit chez certains auteurs le désir de faire de l'enseignant un spécialiste des lois de l'apprentissage. Les recherches portent alors sur le développement de l'enfant et sur l'apprentissage. La pédagogie prend une couleur expérimentale et technocratique.

Mais le maître de la pédagogie nouvelle est vu parfois aussi comme *animateur-thérapeute*. Alimenté cette fois par la psychologie clinique, il se met à l'écoute des besoins de l'enfant. La recherche de soi prévaut et la pédagogie devient expérimentale et « vécucentriste ».

Une nouvelle figure du maître semble en émergence à l'aube du nouveau millénaire. Il s'agit de la naissance de l'enseignant comme *professionnel*. En serré

dans une situation complexe, une classe avec trente élèves à instruire et à éduquer, il doit constamment prendre une multitude de décisions. Pour ce faire, il peut prendre appui sur certains résultats de la recherche pédagogique qui l'informent et nourrissent son jugement. En tant qu'acteur rationnel il est capable de justifier publiquement ses choix en s'appuyant sur autre chose que sur le sens commun. La recherche pédagogique aura permis la naissance et soutiendra la reconnaissance de cette nouvelle figure du maître. ■

RÉFÉRENCES

- BOURDIEU, P. et J.-C. PASSERON (1970), *La reproduction*, Paris, Minuit.
- COLEMAN, J. S. et al. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington (DC), U.S. Government Printing Office.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1997), *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*. Avis à la ministre de l'Éducation, Québec, Gouvernement du Québec.
- DUNKIN, M. J. et B. J. BIDDLE (1974), *The Study of Teaching*, New York, Holt Rinehart and Winston.
- GAUTHIER, C., J.-F. DESBIENS, A. MALO, S. MARTINEAU et D. SIMARD (1997), *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- GAUTHIER, C. et M. TARDIF (Sous la direction de) (1996), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Gaëtan Morin.
- GAUTHIER, C., J.-F. DESBIENS, A. MALO, S. MARTINEAU et D. SIMARD (1995), « La réforme de l'enseignement collégial et la professionnalisation de l'enseignement » dans *Actes du colloque de l'AQPC*, section 8D50, p. 1-10, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.
- GAUTHIER, C., S. MARTINEAU et D. SIMARD (1995), « Enseigner... juste pour voir » dans *Vie pédagogique*, n° 95, p. 37-40.
- GILLY, M. (1980), *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*, Paris, Presses universitaires de France.

- HOLMES GROUP (1986), *Tomorrow's Teachers. A Report of the Holmes Group*, East Lansing (Mi), Holmes Group.
- MEDLEY, D. M. (1979), « The Effectiveness of Teachers », dans P. L. PERTERSON et H. J. WALBERG, *Research on Teaching. Concepts, Findings and Implications*, Berkeley (Ca), McCutchan.
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (1983), *A Nation at Risk. The imperative of the educational Reform*, Washington (DC), U.S. Department of Education.
- RAYMOND, D. et Y. LENOIR (1998), « Enseignants de métier et formation initiale. Une problématique divergente et complexe » dans D. RAYMOND et Y. LENOIR (Sous la direction de), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.
- ROSENSHINE, B. (1971). « New Directions for Research on Teaching » dans *How Teachers Make a Difference*, Washington (DC), U.S. Department of Health, Education and Welfare.

La professionnalisation du métier [d'enseignant] exige non seulement des compétences de haut niveau, orientées vers l'identification et la résolution de problèmes, mais encore des *capacités de coopération* : quelle que soit la qualité de sa formation, il est rare qu'une personne seule puisse faire face à la complexité et à la diversité des problèmes. Coopérer, c'est alors démultiplier les forces, faire en sorte que le tout soit plus que la somme des parties.

Dans cette perspective, le travail en équipe n'est plus une conquête individuelle d'une fraction des enseignants. C'est une dimension essentielle d'une nouvelle culture professionnelle, *une culture de coopération* [...]

Philippe Perrenoud, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, p. 119.