



Altet, M. (2012). Comment articuler Formation et Recherche : l'exemple des apports des recherches du Réseau OPEN sur les pratiques enseignantes à la formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14, 37-45.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2012.113>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Marguerite Altet, 2012



Comment articuler Formation et Recherche : l'exemple des apports des recherches du Réseau OPEN sur les pratiques enseignantes à la formation des enseignants

Marguerite ALTET¹ (Université de Nantes, CREN, France)

Dans cet article, nous montrerons quels liens ont été établis entre les travaux de recherche du Réseau OPEN que nous avons piloté, sur les pratiques enseignantes (2001-2011) et la formation des enseignants, comment les chercheurs ont fait le pari que le gain d'intelligibilité produit par les recherches et concernant la connaissance des processus sous-tendant les pratiques d'enseignement-apprentissage, permet aux formateurs de construire des outils conceptuels d'analyse et de les mettre en œuvre en les transposant comme grilles de lecture, par exemple dans certains dispositifs de formation comme les dispositifs d'analyse de pratiques. Nous passerons en revue quelques conditions nécessaires à la mise en relation entre recherche et formation.

Mots clés : recherche et formation, savoirs professionnels, professionnalisation de l'enseignement, réseau OPEN

Introduction

Si recherche et formation sont deux champs d'activités distincts, avec des finalités propres, des logiques et des enjeux irréductibles, depuis les travaux du groupe Holmes (1986), plusieurs auteurs ont montré le lien direct entre la professionnalisation de l'enseignement et la recherche, l'action des enseignants devant, selon la sociologie des professions, prendre appui sur une base de recherche, de savoirs spécifiques au « savoir-enseigner » issus de travaux de recherche pédagogique, didactique, des sciences de l'éducation. La professionnalisation des enseignants, c'est-à-dire l'acquisition de connaissances et d'une identité propres à la profession a recours à une formation professionnelle basée sur la construction de savoirs professionnels spécifiques issus de la recherche et de compétences ainsi que de la socialisation par les enseignants professionnels. Ainsi, l'enseignement, la recherche et la formation peuvent être mis en relation, mais à quelles conditions ? En effet, il a été démontré combien il est vain d'essayer d'appliquer les résultats des recherches directement à l'action. Gage (1978) a montré que les résultats de la recherche informent l'enseignement, non tels qu'ils sont produits

1. Contact : marguerite.altet@univ-nantes.fr



par les chercheurs, mais s'ils sont réinterprétés par l'enseignant dans son contexte d'enseignement. La recherche en enseignement est encore jeune même si les travaux de recherche pédagogiques et didactiques ont produit ces deux dernières décennies, de nombreux savoirs qui sont des outils heuristiques pour l'enseignant, qui peuvent l'informer, rendre intelligible son activité et nourrir son jugement dans sa prise de décisions, sa capacité à diagnostiquer un problème et à rechercher des solutions.

Comment articuler recherche et formation ? Nous partageons le point de vue des chercheurs qui conçoivent le rôle de la recherche en formation d'enseignants, davantage pour soutenir la réflexion que pour prescrire l'action. Nous montrerons quels liens ont été établis entre les travaux de recherche du Réseau OPEN que nous avons piloté, sur les pratiques enseignantes (2001-2011) et la formation des enseignants, comment les chercheurs ont fait le pari que le gain d'intelligibilité produit par les recherches et concernant la connaissance des processus sous-tendant les pratiques d'enseignement-apprentissage, permet aux formateurs de construire des outils conceptuels d'analyse et de les mettre en œuvre en les transposant comme grilles de lecture, par exemple dans certains dispositifs de formation comme les dispositifs d'analyse de pratiques. Nous passerons en revue quelques conditions nécessaires à la mise en relation entre recherche et formation.

La prise en compte de la différence de nature entre les savoirs de la recherche et les savoirs professionnels des enseignants

Les savoirs issus de la recherche sur les pratiques enseignantes sont de nature différente des savoirs professionnels des enseignants ; produits par des chercheurs dans une visée de connaissance, ils ont montré leur incapacité à être appliqués tels quels et directement en formation. Par contre, ils semblent jouer un rôle essentiel comme catégories de lecture pour lire, interpréter autrement et comprendre les situations d'enseignement-apprentissage. Ces savoirs de la recherche sur les pratiques enseignantes peuvent devenir des savoirs « outils » si ils sont présentés, utilisés par de nombreux formateurs en formation, enseignants-chercheurs ou autres formateurs formés à et par la recherche, et permettre à l'enseignant de passer de catégories intuitives de lecture de ses pratiques ou de descriptions du sens commun, ou encore de prescriptions non interrogées de certains praticiens, à des outils d'interprétation fondés, appuyés sur des résultats argumentés qui aident à lire autrement les situations et aboutissent à nourrir le jugement professionnel et à éviter tout dogmatisme (Altet, 2002). Il s'agit donc non seulement de faire connaître aux enseignants ces savoirs et théories sur les pratiques, mais de les « articuler », de les « reconfigurer » pour les « transférer » ou les « transposer » à la pratique, d'amener les praticiens eux-mêmes à les



réinterpréter. Ce thème de la nécessaire « transposition pragmatique » (Perrenoud, 2004) des savoirs théoriques pour enseigner pose la question des dispositifs adéquats du curriculum de formation professionnelle qui vont aider les stagiaires à « mobiliser » ces savoirs issus de la recherche à bon escient dans l'interprétation des situations professionnelles vécues.

Selon Cochran-Smith et Lytle (1999), il existe trois conceptions du sens des apports de la recherche à la formation où le savoir et le producteur de ce savoir diffèrent.

Lorsqu'on parle de « savoir pour la pratique », le savoir enseignant visé est un savoir savant, produit par la recherche dans les disciplines contributives des sciences de l'éducation ; il constitue une base de connaissances codifiées spécifiques à l'enseignement qui comprend aussi les savoirs d'expérience ; cette conception s'appuie sur l'idée que plus l'enseignant maîtrise ces savoirs issus des sciences humaines et sociales, mieux il agit dans sa pratique professionnelle. Le changement relève donc d'abord de l'enseignant et des formateurs d'enseignants qui transforment ce savoir scientifique.

Lorsqu'on traite du « savoir incorporé dans la pratique », il s'agit du savoir agir (décisions et jugements) qui est premier par rapport au savoir formel issu de la recherche ; il est construit par l'expérience et contextualisé et toute pratique professionnelle est une construction personnelle. Pour améliorer l'enseignement, les enseignants ont besoin d'occasions qui leur permettent de délibérer afin de rendre explicite et d'articuler le savoir tacite incorporé à l'expérience et à l'action empreinte de sagesse : le travail des formateurs, transfert, transposition, est essentiel.

Le troisième type de savoir, « savoir de la pratique », résulte d'investigations sur l'enseignement, les élèves, l'apprentissage, la matière et sur les programmes enseignés ; le savoir de la pratique est connecté au savoir relatif à l'éducation. Le savoir pertinent devient le savoir critique qui concerne les fins et les moyens de scolarisation ; les enseignants sont des agents de changement qui participent activement à la production de savoirs. La pratique professionnelle des enseignants se construit dans la classe et est concernée par le contexte.

Les savoirs de la recherche ont un rôle clef à jouer comme aide à la compréhension des processus en jeu, mais ils ont à être articulés aux autres types de savoirs professionnels.

La mise en place de dispositifs aidant « à mobiliser » des savoirs de la recherche

Certains dispositifs comme l'analyse de pratiques menée à l'aide d'outils d'analyse provenant de la recherche, facilitent cette articulation et intégration des savoirs issus de la recherche aux autres savoirs enseignants



pour mieux rendre intelligibles les pratiques. Ces outils conceptuels d'analyse, ces référents théoriques complémentaires favorisent la compréhension des processus analysés et leur problématisation. Les apports de la recherche servent donc de grilles de lecture pour comprendre des situations professionnelles vécues, des référents, des réflexions argumentées, des pistes plurielles à creuser. Ce ne sont ni des recettes, ni des conseils, ni un discours déclaratif univoque sur la pratique analysée. Le formateur transpose les savoirs de la recherche en pratiques et en formation dans un langage de communication, de diffusion ; il assure l'articulation de ces savoirs avec la pratique du formé. Pour le réseau OPEN, il n'y a donc pas d'Analyse de pratiques formatrice sans outils d'analyse théorique, sans « savoirs-outils » issus des sciences et sans formateur accompagnateur ou pairs qui aident un enseignant à mener l'analyse par la réflexion. C'est ce que Perrenoud a appelé « le paradoxe » de l'analyse de pratiques : « c'est le praticien qui détient la connaissance de la situation et des pratiques », mais il a besoin de ses pairs, d'un formateur et d'outils, de grilles de lecture pour comprendre son action, pour « reconstruire » sa compréhension de la situation et de l'action.

La construction par la recherche d'un autre rapport à la pratique

Dans ces dispositifs, les savoirs de la recherche permettent de reconstruire un autre rapport à la pratique et de développer par la réflexivité, la construction d'une attitude prudente, d'une problématisation, d'une « praxis », ils aident à sortir d'opinions toutes faites. A l'aide de savoirs sur les pratiques, de grilles de lecture, chaque enseignant prend alors conscience d'une certaine compréhension de son fonctionnement et peut ajuster sa pratique à partir de la prise de conscience, du diagnostic et de la formalisation de son fonctionnement. Cela permet de réaliser qu'on pouvait faire autrement. Il s'agit de construire une posture de réflexivité qui permette une certaine lucidité pour questionner chemin faisant l'exercice de sa propre pratique.

Ce questionnement sur la pratique est un autre rapport réflexif, produit par la recherche dans les disciplines contributives des sciences de l'éducation ; il constitue une base de connaissances codifiées spécifiques à l'enseignement qui comprend aussi les savoirs d'expérience ; cette conception s'appuie sur l'idée que plus l'enseignant maîtrise ces savoirs issus des sciences humaines et sociales, mieux il peut raisonner, être lucide et agir de façon appropriée dans sa pratique professionnelle. Le changement relève donc d'abord de l'enseignant et des formateurs d'enseignants qui transfèrent ce savoir scientifique et l'aident à se l'approprier.



Le rôle des formateurs

Les formateurs ont ainsi à servir d'interface entre la recherche et la pratique ; il importe qu'ils puissent fonder les référents théoriques qu'ils utilisent dans leurs activités de formation sur la recherche. Avec l'universitarisation des formations d'enseignants, les instituts ont recruté des enseignants-chercheurs qui ont constitué des équipes de recherche avec les formateurs non universitaires, pour que ces derniers puissent mener ou être associés à des projets de recherche qui leur permettent de soumettre à critique les fondements de leur formation (Donnay, Bru, 2002). Le statut professionnel des formateurs d'enseignants a été modifié pour comprendre des espaces - temps pour la recherche au sein d'équipes pluridisciplinaires sur l'enseignement-apprentissage ou les didactiques. Ceci demande aux formateurs devenus formateurs-chercheurs de diffuser les résultats de leurs travaux et de construire des outils d'analyse, outils conceptuels variés d'intelligibilité issus de référents théoriques divers, de recherches en éducation. Il s'agit pour les formateurs d'adopter des postures moins prescriptives et de parvenir à faciliter le dialogue entre les savoirs d'expérience et les savoirs issus des recherches. Comme l'écrivent O.Maulini et P .Perrenoud, (2008) « il importe que les formateurs soient des praticiens réflexifs beaucoup plus que des maîtres sans failles ». Leur fonction de « passeur » des apports de la recherche repose sur leur participation à des projets de recherche et à la production de savoirs. Quand le profil de formateur évolue vers un profil de formateur-chercheur, on assiste à la légitimation des apports de la recherche à la construction et au développement de la professionnalité enseignante dans les instituts de formation. Le travail en équipes des formateurs de statut varié ou de catégorie différente autour de projets de recherche et de transposition des résultats pour la formation devient un atout majeur de professionnalisation.

La place de la recherche chez les formés

A côté des dispositifs d'analyse de pratiques au cours desquels, les formés découvrent les savoirs issus de la recherche, le mémoire professionnel, les écrits professionnels sont d'autres moyens de théorisation de l'enseignement à partir des savoirs produits par la recherche.

Ceci implique pour les étudiants qui se destinent à l'enseignement, d'agir comme dans tout travail de recherche, c'est-à-dire, d'identifier un problème, une question sur ces pratiques, de les formuler dans un cadre théorique, de les « problématiser ». Ceci exige des référents théoriques, des concepts issus de théories scientifiques en éducation et de la rigueur méthodologique autour des méthodologies d'observation, d'entretiens et d'analyse. Bien entendu, la finalité de ce travail de réflexion et de problématisation est d'ordre praxéologique : il s'agit de « proposer des pistes de réflexion ou d'action » à partir d'une théorisation de l'action. Le mémoire est avant tout conçu comme un outil de formation professionnel-



le à l'interface entre le Centre de formation et le terrain. Mais il a aussi une fonction heuristique : il favorise l'intégration de savoirs différents dont les savoirs critiques de la recherche, et permet l'émergence d'une culture professionnelle réfléchie qui nécessite l'utilisation de concepts produits de la recherche et la mise en œuvre d'une pratique de problématisation.

Les types de recherche appropriés en formation

De plus, dans les Instituts de formation professionnalisants, de nouveaux rapports chercheurs-enseignants se sont mis en place autour de nouvelles formes de recherche comme les recherches « contextualisées » ou « collaboratives ».

Après avoir affirmé ce que n'étaient pas les recherches contextualisées en éducation à savoir « ni des recherches académiques en laboratoire », qui mettent leur objet à distance, « ni des recherches-actions, militantes, où la conviction peut remplacer la rigueur », le rapport Prost (2001) a tenté une définition à partir des objets étudiés par ces recherches :

- « des objets vivants complexes, classes, élèves, maîtres, établissements, processus,
- des acteurs aux comportements autonomes,
- des effets de contexte : environnement, histoire,
- une temporalité : les recherches sur les pratiques enseignantes, les recherches didactiques font partie de ce type de travaux. »

Au niveau des acteurs de la formation, la notion de recherche contextualisée entraîne de nouveaux rapports entre chercheurs et praticiens, sujets/objets de la recherche (Altet, Marcel & Rayou, 2004). Certes, l'un et l'autre restent sur des logiques, des registres, des postures irréductibles : l'enseignant vise l'efficacité de son action ; le chercheur cherche à comprendre « comment fonctionne » l'action observée pour produire du savoir. Mais dans une recherche contextualisée qui cherche à comprendre le sens de la situation, les apports du praticien sont indispensables au chercheur pour accéder à la complexité de l'acte d'enseignement et le chercheur permet à l'enseignant d'élargir « le champ des possibles », de « produire du neuf », de « problématiser », sert de « tiers analyste ».

C'est une recherche scientifique dans le sens où le chercheur construit son objet, problématisé, pilote l'analyse, garde la responsabilité de la méthodologie et de la formalisation scientifique produite par la recherche, mais la collaboration du praticien se situe dans la question de départ, c'est « son problème » qui est étudié, problématisé avec l'aide du cadre théorique apporté par le chercheur, dans le recueil de données et dans la restitution des éléments de contexte ainsi que dans l'interprétation des données qui peut être très éclairante. Dans une recherche



contextualisée, chercheur et praticien, « *objet-sujet étudié* » mettent en place « *un espace d'intercommunication* » (défini ainsi dans le réseau OPEN ; Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004) qui permet la co-construction du sens de la situation observée. Dans le Réseau OPEN, les observations de pratiques menées par les chercheurs, sont analysées dans des entretiens d'auto-confrontation ou de co-explicitation (Vinatier, 2009) avec les formateurs et les praticiens enseignants observés. Cette collaboration nécessite au départ de la recherche un contrat explicite d'échanges qui comporte une dimension éthique concernant, par exemple, la restitution des résultats obtenus.

Un problème reste à examiner, celui de la validation des résultats d'une recherche contextualisée ou d'une recherche collaborative, de la transférabilité des apports de la recherche sur la situation singulière analysée à d'autres situations voisines. On retrouve la nécessaire distinction à faire entre singulier et générique : les recherches contextualisées avec des analyses fines sur des pratiques enseignantes singulières peuvent produire du générique sur la pratique enseignante en général (Vinatier & Altet, 2008).

Alors au niveau des acteurs, la recherche « contextualisée » permet par la collaboration praticien-chercheur et la transformation des relations instituées entre les acteurs, la mise en place d'un véritable changement éducatif, dans la production des savoirs sur et pour l'éducation et en même temps participe au développement professionnel des enseignants et des formateurs en prenant en compte leur « activité constructive » (Rabardel, 2005). Ainsi c'est bien la question de qui produit la recherche pour la formation et pour quels savoirs qui reste une question vive à traiter.

Le changement éducatif passe par la transformation des relations instituées entre les différents détenteurs d'enjeux impliqués dans l'entreprise éducative, entre les formateurs, les praticiens et les chercheurs. C'est à ce niveau que de nouveaux rapports restent à établir entre les différents acteurs.

Les travaux du Réseau OPEN montrent que recherche et formation peuvent s'enrichir mutuellement et que l'enseignant professionnel peut nourrir son jugement des résultats de la recherche si les formateurs coopèrent avec les chercheurs pour fournir des outils de lecture des situations professionnelles. À la recherche sur les pratiques enseignantes nécessaire à la professionnalisation du métier d'enseignant, s'ajoutent d'ailleurs les recherches récentes sur la formation qui aident aussi à mieux comprendre le processus d'apprentissage professionnel. Car la recherche sur la formation des enseignants pour mieux comprendre la formation au métier est essentielle.



Les nouvelles relations chercheur-formateur-enseignant

La question actuellement posée est bien celle de la mise en relation de ces différents savoirs, celle des rapports entre les différents types d'acteurs, praticiens, formateurs, chercheurs qui collaborent à ces nouvelles formes de recherche.

Ainsi, les contributions des équipes constitutives du Réseau OPEN autour de l'identification des processus en jeu dans les pratiques enseignantes, de l'observation et des effets de l'enseignement dans ses rapports aux apprentissages montrent les nouvelles voies qui s'ouvrent pour approfondir l'intelligibilité des pratiques enseignantes, objet de recherche caractéristique des sciences de l'éducation. Les productions des travaux de recherche réinvesties dans la formation pédagogique et la formation didactique par des formateurs-chercheurs font de ces formations des composantes essentielles du processus de professionnalisation, car elles s'appuient sur une base de connaissances propres au métier afin de former un enseignant professionnel capable de réfléchir et de prendre de nombreuses décisions adaptées parce que problématisées. Avec la mise en place de la professionnalisation des formations, le développement des travaux en éducation, il devient nécessaire de revisiter le lien entre recherche et formation en développant de nouveaux rapports de collaboration entre les différents acteurs pour permettre le développement des compétences professionnelles à travers une médiation des savoirs de la recherche et des savoirs de la pratique.



Références

- Altet, M. (2004). Des savoirs sur et pour l'Education. In J.-F. Marcel & P. Rayou (Dir). *Des recherches contextualisées en éducation*. Lyon : INRP.
- Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 75-88.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in community. In the series, *Review of Research in Education*, 24, 249-305. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Donnay, J. & Bru, M. (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Gage, N.L. (1978). *The scientific basis of art of teaching*. New York : Teachers College Press.
- Maulini, O. & Perrenoud, P. (2008). Sciences sociales et savoirs d'expérience : conflits de questions ou conflits de réponses ? In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, C. & L. Paquay (Dir). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2004). « Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ? ». In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud (Eds) (2004). *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner*. Bruxelles : De Boeck.
- Prost., A. (2001). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. Rapport remis à MM. les ministres de l'Education Nationale et de la Recherche par le Groupe de travail constitué par M. Antoine Prost.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel & P. Pastré (Eds.). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques, activités, développement* (pp. 11-29). Toulouse : Octares.
- Vinatier, I. & Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : PUR.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR.