



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Akkari, A. & Wentzel, B. (2012). L'enseignement comme profession ancrée dans la recherche : difficultés et perspectives. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14, 47-59.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2012.114>

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



© Abdeljalil Akkari, Bernard Wentzel, 2012



L'enseignement comme profession ancrée dans la recherche : difficultés et perspectives

Abdeljalil AKKARI¹ (Université de Genève, Suisse) et
Bernard WENTZEL² (HEP-BEJUNE, Suisse)

L'objectif principal de cet article est de questionner ces relations entre la recherche en éducation et la profession enseignante. Tout en défendant la thèse « professionnalisante » selon laquelle la profession doit être ancrée dans la recherche en éducation, nous tenterons de mettre en évidence à la fois les obstacles à une telle orientation mais aussi certaines perspectives nouvelles et prometteuses qu'elle ouvre.

Mots clés : profession enseignante, recherche en éducation, professionnalisation, recherche et formation

Introduction

Le métier d'enseignant a connu dans différents contextes nationaux, au cours des dernières décennies, de nombreuses réformes participant de ce qu'il est devenu courant d'appeler « processus de professionnalisation ». Si la professionnalisation a pris naissance dans les pays anglo-saxons (Bourdoncle, 1991, 1993; Dubar & Tripier, 1998), plus particulièrement aux Etats-Unis dans les années 1980, il n'en demeure pas moins qu'elle s'est transformée, en l'espace de quelques décennies, en un phénomène mondial qui a des répercussions encore mal connues sur la plupart des systèmes d'enseignement. Les travaux de recherche, au même titre que les énoncés de politiques et les réformes des dernières années promulguées dans la plupart des pays occidentaux insistent sur la nécessité de hausser le niveau culturel des enseignants en confiant leur formation aux universités ou aux hautes écoles, de rénover les contenus de leur formation notamment par l'intégration des résultats de la recherche, en fonction des changements que connaissent les champs disciplinaires, pédagogiques et didactiques.

Dans ce nouveau cadre, les liens entre recherche en éducation et profession enseignante sont multiples. Ils se donnent à voir bien entendu à travers la formation initiale ou continue, mais pas uniquement. Ils renvoient également aux processus de production des savoirs de référence inhérents à la profession ou encore à certains modèles de professionnalités

1. Contact : abdeljalil.akkari@unige.ch

2. Contact : bernard.wentzel@hep-bejune.ch



valorisant le développement professionnel tout au long de la carrière et la réflexion critique sur ses propres pratiques.

L'objectif principal de cet article est de questionner ces relations entre la recherche en éducation et la profession enseignante. Tout en défendant la thèse « professionnalisante » selon laquelle la profession doit être ancrée dans la recherche en éducation, nous tenterons de mettre en évidence à la fois les obstacles à une telle orientation mais aussi certaines perspectives nouvelles et prometteuses qu'elle ouvre.

La profession enseignante et la recherche

Un premier enjeu, inscrit dans une tradition anglo-saxonne et explicité dans les travaux sociologiques sur les professions, porte sur la légitimité, voire la crédibilité de l'enseignement en tant que profession. Plus précisément, sans ancrage dans la recherche, le processus de professionnalisation des enseignants demeure fragile et contesté.

Curieusement, si de nombreux observateurs soulignent que le travail des enseignants (Tardif & Lessard, 2004) comme celui des élèves (Perrenoud, 2004) sont les deux plus importants aspects de l'éducation scolaire, il est plus rare de trouver des spécialistes de l'éducation qui prescrivent ce que devrait être un bon enseignement ou un bon enseignant. Cette remarque concerne davantage le continent européen que l'Amérique du Nord où il existe aujourd'hui un corpus important de recherche sur les « best practices ». Reconnaître qu'enseigner est un acte clef devrait nous amener, d'une manière ou d'une autre, à dire et à décrire les bonnes pratiques enseignantes et celles qu'il faut absolument bannir. Dans une perspective de professionnalisation, chaque école aurait l'obligation de favoriser les meilleures pratiques enseignantes, tandis qu'à chaque enseignant incomberait la responsabilité de chercher à améliorer ses pratiques professionnelles par une familiarité accrue avec la recherche en éducation et par le feedback précieux que lui donnent les apprenants et les collègues.

Si l'enseignement est une profession, alors il doit s'engager sur le même chemin que d'autres professions reconnues, c'est-à-dire la recherche d'une pratique professionnelle de bonne qualité exercée par tous les membres de la profession. Cela veut dire non seulement partager le savoir d'expérience avec les autres membres de la profession, mais aussi chercher ce qui peut caractériser les bonnes pratiques d'enseignement sur la base de la recherche scientifique et de connaissances disponibles (Levin, 2011).

Cela dit, comme le confirment certaines analyses (voir par exemple : Rayou & Van Zanten, 2004; Perrenoud & al., 2008; Tardif & Borgès, 2009; Wentzel & Akkari, 2012, à paraître), la portée d'une rhétorique de la professionnalisation reste encore limitée dans certaines communautés de pratique. En effet, l'idée de baser, en partie au moins, la profession



enseignante sur la recherche n'est pas largement acceptée. La croyance selon laquelle les enseignants doivent déterminer individuellement leurs pratiques professionnelles est plus largement partagée, non seulement par les enseignants mais également par leurs formateurs et certains chercheurs en sciences de l'éducation. L'autonomie professionnelle est en effet présentée comme l'une des caractéristiques clefs et indiscutables de la professionnalisation. En réalité, l'autonomie professionnelle est toujours relative et les enjeux qu'elle représente pour la profession ne se situent pas nécessairement ici. Le professionnalisme est notamment l'application d'un savoir professionnel à des situations spécifiques. Cela ne permet pas à un professionnel de faire des choix exclusivement basés sur son style personnel et sur sa seule expérience professionnelle quand ils ne sont pas conformes avec la base des connaissances disponibles à un moment donné sur sa profession (Levin, 2011). En fait, il ne s'agit pas d'une dérive managériale dans laquelle les formateurs, les directeurs d'école ou les experts dictent aux enseignants les bonnes pratiques en fixant les situations d'apprentissages ou les meilleurs contrats didactiques. Il s'agit plutôt de mettre en évidence ce que nous savons par la recherche à propos des bonnes pratiques professionnelles, ce qui exige bien sûr l'adhésion et la participation des professionnels impliqués.

Un second enjeu pour réserver une place de choix à la recherche dans la profession enseignante est lié à l'évolution actuelle des politiques éducatives et de la recherche en éducation. Qu'on le veuille ou non, les politiques éducatives actuelles semblent obnubilées par la redevabilité (accountability), les résultats et les nombres (Felouzis & Hanhart, 2011). Or, les salaires enseignants représentent en moyenne 80% des dépenses éducatives. Il est donc légitime que leurs pratiques et leur travail soient questionnés et investigués. Ils seraient donc opportun de permettre aux enseignants de comprendre les résultats des recherches qui les concernent et d'en tirer les conséquences pour leurs propres pratiques professionnelles. Souvent, on fait le parallèle entre les professions de l'enseignement et les professions médicales. Or, les médecins s'intéressent aux résultats des recherches médicales. De surcroît, leurs revues professionnelles sont un outil important pour asseoir leurs pratiques professionnelles et pour les maintenir informés des progrès de la recherche médicale. Ajuster les pratiques professionnelles en fonction des découvertes scientifiques serait l'un des signes tangibles de la transformation du travail enseignant en une véritable profession.

Les enseignants doivent devenir alphabétisés dans la compréhension des données éducatives afin de répondre aux demandes croissantes pour l'utilisation de ces données dans la prise de décision en matière de politiques éducatives et de gestion du système éducatif. Les institutions de formation des enseignants peuvent et doivent jouer un rôle clef dans l'amélioration de la capacité des enseignants à utiliser les données qui les concernent (Mandinach & Gumme, 2011).



Comme l'a mis en évidence une récente étude de l'OCDE, la plupart des pays qui ont un excellent enseignement scolaire rendent la profession enseignante particulièrement attrayante et ayant un statut élevé, fournissent une formation universitaire de qualité pour les enseignants qui deviennent des innovateurs et des chercheurs ayant la responsabilité des réformes éducatives (OCDE, 2011). Il est donc impératif d'impliquer davantage les enseignants dans les recherches éducatives. Cela semble même devenu un des enjeux prioritaires de la poursuite d'un processus de professionnalisation dans certains contextes. La qualité d'un système éducatif ne peut pas s'améliorer sans une consolidation de la qualité de la profession enseignante.

La place de la recherche dans la formation des enseignants

Après avoir justifié dans la première partie de ce texte l'intérêt d'ancrer la profession enseignante dans la recherche, il est utile d'aborder la place de la recherche dans la formation des enseignants.

La formation des enseignants apparaît comme un terrain de controverses dans la plupart des pays du monde. On y trouve des disputes récurrentes qui portent sur différents aspects : la durée de la formation, les institutions les plus légitimes pour s'en charger, la place de la formation pratique et son articulation avec les cours théoriques, l'identité professionnelle et le profil des formateurs, la place des stages et de la recherche, etc. Cette dernière apparaît d'ailleurs comme l'un des éléments le plus contestés de la formation initiale notamment parmi les nouveaux diplômés (Akkari et al. 2008). Le scepticisme des diplômés semble également se retrouver chez les formateurs d'enseignants qui attribuent une valeur relativement faible au rôle de la recherche comme fondement de la profession. Aussi bien les candidats à l'enseignement que les formateurs ne considèrent pas la base de connaissances sur la profession enseignante comme fondement de leur profession et regardent plutôt vers la pratique professionnelle, les stages et dans une moindre mesure vers les didactiques disciplinaires.

Pourtant, les institutions de formation des enseignants ne manquent pas d'initiatives pour pérenniser la place de la recherche dans la formation. Il nous semble utile de brosser quelques tendances internationales sur la place de la recherche dans les programmes de formation des enseignants.

Une première observation est immédiatement perceptible : plus la situation de la formation des enseignants est précaire dans un pays, moins la recherche est présente dans la formation. Ainsi, dans la plupart des pays africains ou asiatiques, il n'y a actuellement pas de place pour la recherche dans les programmes de formation à l'enseignement. De surcroît de nombreux enseignants présents dans les classes ne disposent pas de la formation pédagogique requise (Karsenti et al., 2007).



Une deuxième tendance notable met en évidence que le transfert de la formation à l'université renforce la place de la recherche par le simple fait que le mandat des professeurs à l'université inclut des tâches de recherche. Toutefois, on constate que même dans les contextes où la formation des enseignants est rattachée à l'université, les départements de formation à l'enseignement sont considérés comme des secteurs professionnels de l'université (Professional School of Education dans les pays anglo-saxons). En examinant les programmes de formation, on constate ainsi que la recherche n'apparaît pas en tant qu'élément clef des programmes. Même dans les pays anglo-saxons qui ont universitarisé la formation depuis longtemps, la recherche est présente de manière diffuse, bien entendu en tant que pratiques de formation, mais également en tant qu'activités de production de connaissance de la part des professeurs et personnels ayant en charge la formation.

Ainsi, Rudduck (1985) estime que la recherche demeure une approche transversale dans le curriculum de formation des enseignants. Dans sa classification des programmes de formation à l'enseignement, Zeichner (1983) estime qu'il y a quatre paradigmes principaux de formation: behavioriste, artisanal-traditionnel, personnalisé et orienté vers la recherche (behavioristic, traditional-craft, personalistic and inquiry-oriented paradigms). Le dernier paradigme demeure relativement peu fréquent dans le paysage de la formation des enseignants.

En France, Cros (2006, p. 4) rappelle qu'historiquement, la recherche comme outil de formation professionnelle pour les enseignants est née en même temps que la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) en 1991 et dans le prolongement du rejet, inspiré largement de l'émergence du paradigme réflexif, du modèle applicationniste de formation :

« Une formation par imitation ou par imprégnation était radicalement rejetée au profit d'une formation où la personne se placerait en décalage par rapport à la réalité, refusant les schémas déjà là pour en construire de nouveaux liés à ses propres savoirs, eux-mêmes en relation avec un terrain professionnel mouvant. Parler recherche de manière diffuse comme un "esprit" qui soufflerait sur la formation professionnelle des enseignants paraissait irréaliste. Il a donc été proposé de condenser la recherche dans une partie du dispositif de formation, c'est-à-dire dans ce qu'on a appelé "Le mémoire professionnel" qui existait déjà dans quelques formations initiales professionnelles comme celles d'assistantes sociales ou d'éducateurs (sans que l'on y fasse référence dans les textes officiels de l'éducation) ».

Toutefois, l'absence de formation solide à la recherche des formateurs et l'hétérogénéité des pratiques a fait du mémoire professionnel un étrange objet de formation initiale pour reprendre l'expression de Cros (2006). D'ailleurs comme l'affirme à juste titre Perrenoud (2000, p. 127) pour la Suisse : « Le statut de la recherche est évidemment très dépendant du statut des formateurs. Si rien ne valorise la recherche dans la procédure



de nomination et l'évolution de la carrière des enseignants des HEP, cette activité restera marginale, dépendante des initiatives de chaque formateur ».

En ce qui concerne la présence d'un mémoire de recherche et ses différentes variantes et appellations (mémoire professionnel, travail de diplôme etc.), elle n'est pas constatée partout dans le monde. En plus, le mémoire est de plus en plus concurrencé par d'autres outils de formation comme le portfolio professionnel. En France, le mémoire professionnel réalisé dans le cadre d'une formation à l'enseignement apparaît pour les futurs enseignants comme opaque :

« Le mémoire professionnel constitue alors assez souvent une occasion manquée, car, par économie et par prudence, les stagiaires ne s'y risquent qu'assez peu au métissage » (Rayou, 2008).

Ce statut incertain de la recherche dans la formation des enseignants rejoint d'ailleurs le débat sur l'organisation générale de la formation des enseignants avec des conflits de légitimité au niveau des composantes de la formation et des acteurs les plus aptes à occuper le terrain de la formation initiale. Comme le souligne, Feiman-Nemser (2001), c'est dans les relations difficiles entre « institution de formation » et « lieux de la pratique », que se noue l'incohérence en matière de formation des enseignants :

"The weak relationship between courses and field experiences is further evidence of the overall lack of coherence. Teacher education students regard student teaching as the most valuable part of their preparation. Still, they cannot count on regular opportunities to observe, analyze, and practice reform-minded teaching. At the same time, cooperating teachers often feel the need to protect student teachers from "impractical" ideas promoted by education professors who are out of touch with classroom realities. When the people responsible for field experiences do not work closely with the people who teach academic and professional courses, there is no productive joining of forces around a common agenda and no sharing of expertise". (p. 1020).

Les écoles associées aux institutions de formation des enseignants apparaissent comme des tentatives intéressantes pour rapprocher le monde de la formation à l'enseignement du monde de la pratique.

Cochran-Smith (2002) a plaidé pour le développement d'une posture-attitude de recherche chez les formateurs d'enseignants ainsi que leurs étudiants quand la recherche est considérée comme une posture de base plutôt que comme projet ou une stratégie curriculaire, tous les membres du groupe sont considérés comme des apprenants et le modèle du chercheur expert transmettant des informations aux apprenants novices est absent. Quand les futurs enseignants sont encouragés à développer une attitude de chercheur au cours de leur formation, ils sont plus susceptibles de devenir à la fois « utilisateurs et créateurs de connaissance » en tant que futurs professionnels. Selon Cochran-Smith (2002), les programmes de formation qui engagent tous les acteurs de la formation dans



le développement et l'exploitation d'une posture de recherche fournissent une expérience puissante de transformation qui permet aux nouveaux enseignants de mieux s'insérer professionnellement. Par ailleurs, les travaux de Wentzel (2010, 2011) sur le positionnement « d'être en recherche » du praticien-chercheur mettent en évidence différentes voies praticables pour articuler action et réflexion – scientifique ou même quotidienne – sur l'action.

Comme le montrent Harris & Rutledge (2010) dans le tableau ci-dessus, l'efficacité des enseignants est intimement liée aux conceptions sous-jacentes de l'enseignement. Dans le modèle professionnel de l'enseignement, le savoir professionnel, les relations avec les collègues et l'environnement du travail enseignant sont des composantes incontournables. Or, la recherche est un excellent moyen pour sensibiliser les enseignants à la prise en considération de ces composantes dans leur travail quotidien.

<i>Components</i>	<i>Teaching as :</i>			
	<i>Labor</i>	<i>Profession</i>	<i>Craft</i>	<i>Art</i>
Effectiveness definition	(unclear)	(unclear)	(unclear)	(unclear)
Effectiveness measure	(unclear)	(unclear)	(unclear)	(unclear)
Key predictors	Technical skills	Professional knowledge, interpersonal	(unclear)	Interpersonal and related skills
Primary unit of analysis	Teacher, organization	Teacher, organization	Classroom	Student, classroom
Nature and production/work	Task oriented	Supported by relations with colleagues	(unclear)	Relationship oriented (with students)
Assumed significance of the work environment	Central	Central	Secondary	Secondary

Figure 1 : Efficacité des enseignants et différentes conceptions de l'enseignement

Perspectives de changement

Malgré de nombreuses recherches qui défendent l'ancrage de la profession enseignante dans la recherche, l'opérationnalisation de la composante recherche dans la formation est ardue. De nouvelles approches de la place de la recherche dans la profession enseignante nous paraissent donc comme incontournables. Deux axes de changement seront présentés dans cette dernière partie de l'article. Le premier axe concerne les changements à effectuer en matière de recherche en éducation et le deuxième axe concerne des mutations en matière de formation initiale et continue des enseignants.



En matière de recherche en éducation, Hargreaves (2007) appelle à juste titre à un changement radical de paradigme. Il compare à ce propos la recherche en éducation avec la recherche médicale. Il estime que la recherche en sciences médicales ou naturelles est cumulative. Les projets de recherche tentent explicitement de bâtir sur la recherche postérieure en la confirmant ou la contredisant. Les chercheurs tentent de remplacer les connaissances anciennes par de meilleures analyses ou des théories émergentes. La recherche en éducation n'est pas cumulative car rares sont les chercheurs dans ce domaine qui tentent de construire une base de connaissances qui est testée, étendue ou renouvelée d'une manière systématique sur une longue période. La recherche réalisée dans les institutions de formation des enseignants demeure dans l'ensemble fragmentée, basée sur des projets individuels. Rares sont les équipes qui travaillent en réseaux ou sur des programmes de recherche de longue durée. Malgré, les difficultés, nous avons tenté de travailler en réseau de chercheurs dans le cadre du programme de recherche sur l'insertion des enseignants diplômés auquel ont participé toutes les HEP romandes et du Tessin (Akkari *et al.*, 2008).

Ce premier axe de changement devra amener les institutions de formation des enseignants (HEP et Universités) à centrer leurs activités sur des programmes de recherche ambitieux regroupant de nombreuses équipes nationales et internationales. Les problématiques abordées dans ces programmes doivent obligatoirement être liées aux pratiques enseignantes et aux problématiques émergentes du terrain scolaire :

« Les HEP pourraient privilégier aussi bien la recherche-développement, la recherche-action, la recherche appliquée sous contrat, que des recherches fondamentales sur les objets significatifs pour les gens du terrain »
(Perrenoud, 2000, p. 127).

Le deuxième axe de changement concerne les caractéristiques des activités de recherche les plus formatrices pour les enseignants en formation. Il nous semble que les pratiques les plus formatrices sont celles qui relient la recherche avec la pratique professionnelle (stages) des enseignants en formation. Un mémoire de recherche dans le cadre d'une formation initiale doit être connecté au terrain scolaire et amener le futur enseignant à considérer la recherche comme l'un des ancrages majeurs de sa profession et de son entrée dans la profession. On peut imaginer que les formateurs en établissement puissent jouer un rôle plus actif dans ce processus.

Il est également utile de souligner l'intérêt du développement d'une activité de recherche par les enseignants en activité. Cros (2006) estime que si la recherche professionnelle ou recherche à des fins de professionnalisation, vit actuellement une montée en puissance, y compris (et peut-être surtout) dans la formation professionnelle initiale, c'est parce qu'elle illustre fortement un autre paradigme du processus de formation professionnelle, refusant l'imitation, l'imprégnation au profit de la construction



autonome d'une pensée interrogative de la pratique. Ce type de recherche requiert cependant des conditions particulières différentes de la recherche menée par et pour des chercheurs. Il constitue un outil de formation et comme tel, son processus est plus important que le produit, dans la mesure où il génère un rapport à la pratique professionnelle plus fluide, plus à distance. Par rapport à la recherche générale en éducation, il nous semble que la spécificité de la recherche des enseignants réside moins dans la méthodologie, mais plus dans les problématiques abordées et surtout la diffusion des résultats.

Cochran-Smith et Lytle (1999) ont défini la recherche des enseignants dans le sens le plus large possible en englobant toutes les formes de recherche par le praticien qui impliquent une recherche systématique, délibérée et l'autocritique sur son propre travail d'enseignant. Cette définition inclut les démarches qui relèvent de la recherche-action, recherche-pratique ou la recherche sur sa propre pratique (self study). La recherche enseignante n'inclut pas nécessairement les formes de réflexion effectuées sous des modalités qui ne sont pas systématiques ou intentionnelles.

Selon Hiebert *et al.* (2002), l'un des enjeux de la recherche enseignante est le dialogue entre chercheur universitaire et praticien :

« To be successful in the U.S. context, the research and development system needs to incorporate the expertise and unique skills of both teachers and researchers. Both communities would need to reorient their professional goals and values. Teachers would need to change their view that teaching is a personal private activity and adopt the more risky but rewarding view that teaching is a professional activity that can be continuously improved if it is made public and examined openly. Researchers would need to move from undervaluing the knowledge teachers acquire in their own classrooms to recognizing the potential of personal knowledge as it becomes transformed into professional knowledge. » (p. 13)

Wesley et Buysse (2006) estiment que la recherche enseignante (teacher research) peut avoir un impact sur les décideurs en matière de politiques éducatives qui prennent leur décision parfois à la lumière de recherche scientifique parfois sous la pression du consommateur scolaire, du coût-efficacité et de leur orientation idéologique. Les décideurs politiques mobilisent l'information scientifique pour soutenir un agenda particulier. Ainsi, pour les décideurs politiques aux niveaux local, régional et national, le récit riche par son ancrage contextuel de la recherche enseignante peut aider à clarifier l'impact des politiques éducatives à l'école et en classe. La recherche en sciences de l'éducation doit considérer comme précieux l'apport de la recherche enseignante quand elle permet de transformer le savoir personnel en savoir professionnel. Néanmoins le constat est récurrent, même si certaines initiatives ont pu mettre en évidence les possibilités de rapprochement entre les activités de recherche « quotidienne » de la communauté des praticiens de l'enseignement et les activités scientifiques des chercheurs en sciences de l'éducation, des



difficultés, notamment culturelles ou liés à la définition des rôles que chacun peut occuper, perdurent pour rapprocher les deux communautés, pour intégrer les enseignants dans la recherche universitaire, pour valoriser les savoirs produits hors des formes traditionnelles de recherche académique. Il s'agit bien là d'un des enjeux de la professionnalisation du métier d'enseignant.

A l'instar du concept d'écoles associées pour la pratique professionnelle et le placement des stagiaires, il est pertinent d'envisager la création d'écoles-centres de recherche qui permettrait aux enseignants en formation ou en activité et aux universitaires de réaliser des recherches communes. Ces partenaires peuvent travailler sur les problématiques de recherche émergeant des écoles elles-mêmes. Cette proposition a l'avantage de créer une complicité féconde entre chercheurs et praticiens et éviterait la dérive actuelle dans beaucoup de systèmes éducatifs où les praticiens se sentent comme cobayes et les chercheurs comme suspects dans les écoles.

Conclusion

Nous nous sommes interrogés tout au long de ce texte sur les possibilités de voir la profession enseignante s'ancrer durablement dans la recherche. Le chemin à parcourir semble encore long et semé d'embûches (Etzioni, 1969).

Tout d'abord, le doute vient du corps enseignant lui-même qui n'est pas parvenu encore à considérer la recherche comme l'un des ancrages majeurs de la profession à l'instar de la pratique professionnelle. Cette hésitation projette un doute sur le fait même de considérer l'enseignement comme une profession à part entière.

Ensuite, la question du comment convaincre le corps enseignant que la recherche est l'un des ancrages principaux de leur profession est cruciale. Sur ce point, les orientations sont disparates et diverses. Certains observateurs préconisent de dédier des composantes spécifiques des programmes de formation à l'enseignement pour la recherche (y compris la réalisation d'un mémoire professionnel ou de recherche). D'autres observateurs de la formation enseignante recommandent un statut transversal pour la recherche impliquant les formateurs et les futurs enseignants et même les enseignants en activité. La recherche devient alors plus comme une posture générale de l'institution. D'autres observateurs suggèrent même un statut central de la recherche dans le développement professionnel tout au long de la carrière.

Quand la formation des enseignants est ancrée à l'université, cela donne à la greffe-recherche plus de chances de prendre. Mais, les chercheurs en sciences de l'éducation ont des progrès à faire en matière de dissémination et de vulgarisation de leurs recherches auprès du corps enseignant. Il serait également utile de travailler sur une logique de



programmes institutionnels de recherche plutôt que de projets individuels isolés de recherche.

Enfin, il est nous semble utile de noter l'importance pour le corps enseignant de comprendre la recherche même pour les enseignants les plus sceptiques par rapport à l'ancrage de leur profession dans la recherche. En effet, la recherche en éducation tiendra ces prochaines années une place importante dans l'orientation des politiques éducatives et en particulier les réformes touchant le travail des enseignants. Comme le soulignent Cochran-Smith et Lytle (1999, p. 22), la recherche doit se focaliser sur l'idée de l'enseignant « as knower and agent of change ».

Tardif et Lessard (2004) proposent d'envisager l'avenir de la profession enseignante à partir de trois scénarios d'évolution : celui de la restauration du modèle canonique de l'enseignant dispensaire d'une culture scolaire et agent de sélection d'une élite socialement déterminée; celui de la prise de contrôle de l'école par les entrepreneurs technophiles; et celui de l'organisation apprenante et professionnelle. La place de la recherche dans la profession enseignante orientera dans une large mesure le scénario futur d'évolution de la profession enseignante.



Références

- Akkari, A. & al. (2008). *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants. Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*. Bienne : Groupe de recherche suisse sur l'insertion professionnelle des enseignants (GRSIE). Accès: <http://www.grsie.com/>
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines : la fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie*, 94.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105.
- Cochran-Smith, M. (2002). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teachers and Teacher Education*, 19, 5-28.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Cros, F. (2006). Les conditions d'une professionnalisation par la recherche en formation initiale. *Esprit Critique*, 8(1).
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-professions and their Organization: Teachers, Nurses and Social Workers*. New York: Free Press
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record* 103(6), 1013-1055.
- Hargreaves, D. (2007). Teaching as a Research-Based Profession: Possibilities and prospects. In M. Hammersley (Ed.), *Educational Research and Evidence-based Practice* (pp. 3-17). London: SAGE, The Open University.
- Harris, D. N., & Rutledge, S. A. (2010). Models and Predictors of Teacher Effectiveness: A Comparison of Research About Teaching and Other Occupations. *Teachers College Record* 112(3), 914-960.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.
- Karsenti, T., Garry, R.-P., Bechoux, J., & Tchameni Ngamo, S. (Eds.). (2007). *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action*. Montréal : AUF.
- Levin, B. (2010). Can education be a research-based profession? *The Australian Educational Leader*, 32(2), 21-23.
- Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2011). *The complexities of integrating data-driven decision making into professional preparation in schools of education: It's harder than you think*. Alexandria, VA, Portland, OR, and Washington, DC: CNA Education, Education Northwest, and WestEd.
- OECD. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession*. Lessons from around the world. Paris : OECD.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2000). Les Hautes Ecoles Pédagogiques entre la forme scolaire et la forme universitaire : les enjeux. In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset-Bagnoud (Eds.). *La formation des enseignant(e)s primaires : Histoire et réformes actuelles* (pp. 341-369). Berne : Peter Lang.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (Dir) (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Rayou, P. & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Rudduck, J. (1985). Teacher research and research-based teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 11(3), 281-289.
- Tardif, M., & Lessard, M. (Eds.). (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
- Tardif, M. & Borgès, C. (2009). « L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales : sens et enjeux du "savoir professionnel" dans les programmes du Québec et de la Suisse romande ». In R. Hofstetter, & B. Schneuwly (Ed.). (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation (Raisons éducatives)*. Bruxelles: De Boeck.
- Wentzel, B. (2010). « Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles » In B. Wentzel, & M. Mellouki (Dir) (2010). *Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance*, Bienne : Editions BEJUNE, Actes de la recherche (vol. 8).



- Wentzel, B. (2011). « Praticien-chercheur et visée compréhensive : éléments de discussion autour de la connaissance ordinaire ». *Recherche qualitative*. Hors série, 10.
- Wentzel, B. & Akkari, A. (2012, à paraître). L'insertion professionnelle des enseignants du secondaire en Suisse : la professionnalisation en débat. In P. Guibert & P. Perrier. *La socialisation professionnelle des enseignants débutants du secondaire : expériences et épreuves*. Presses Universitaires de Rennes.
- Wesley, P. W., & Buysse, V. (2006). Making the case for evidence-based policy. In V. Buysse & P. W. Wesley (Eds.), *Evidence-based practice in the early childhood field* (pp. 117-159). Washington, DC: Zero to Three.
- Zeichner, K.M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.