



Wentzel, B. (2012). Places multiples de la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14, 61-82.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2012.115>

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



© Bernard Wentzel, 2012



Places multiples de la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement

Bernard WENTZEL¹ (HEP-BEJUNE, Suisse)

Dans cet article, nous proposons en premier lieu une synthèse des fondements théoriques de l'intégration de la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement, puis nous questionnons la multiplicité des places et des formes de recherche en nous appuyant principalement sur le cas suisse de tertiarisation de la formation. Enfin, en rappelant quelques-uns des enjeux prioritaires du développement de nouvelles relations entre recherche, formation professionnelle et enseignement, nous formulons différentes perspectives de travail constituant autant d'étapes et/ou de dimensions du processus de professionnalisation.

Mots clés : professionnalisation de l'enseignement; relations entre recherche et formation; tertiarisation; formation par la recherche

Introduction

La rénovation de la formation des enseignants a constitué dans de nombreux pays, au cours des dernières décennies, un des principaux instruments du processus de professionnalisation. En Suisse, la création d'institutions tertiaires de formation, les Hautes écoles pédagogiques², a notamment rendu plus opérationnelle l'intégration de la recherche dans une logique de redéfinition des contours de la professionnalité enseignante. Cette mise en relation entre formation, recherche et enseignement – devenue un enjeu majeur de la professionnalisation – se fonde au moins partiellement, sur une sociologie des professions d'inspiration anglo-saxonne qui distingue très précisément différentes formes d'occupations humaines. Ces fondements ne sont pas restés figés, ils ont évolué en même temps que les instruments de l'opérationnalisation se sont développés et ont été expérimentés.

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

2. Tout au long de cet article, nous abordons la tertiarisation de la formation des enseignants en Suisse en nous centrant sur la mise en place des HEP. Nous ne traitons donc pas directement la formation des enseignants à l'Université. Rappelons néanmoins qu'elle existe en Suisse (par exemple : IUFE à Genève) et qu'ils sera particulièrement intéressant, durant les prochaines années, d'analyser conjointement le processus de professionnalisation de la formation des enseignants en Suisse dans les HEP et à l'Université, notamment par rapport aux questionnements liés à l'intégration de la recherche.



Dans cet article, nous proposons en premier lieu une synthèse des fondements théoriques de l'intégration de la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement, puis nous questionnons la multiplicité des places et des formes de recherche en nous appuyant principalement sur le cas suisse de tertiarisation de la formation. Enfin, en rappelant quelques-uns des enjeux prioritaires du développement de nouvelles relations entre recherche, formation professionnelle et enseignement, nous formulons différentes perspectives de travail constituant autant d'étapes et/ou de dimensions du processus de professionnalisation.

La professionnalisation : quelques clés de lecture

Dans cette première partie, nous retenons différents éléments théoriques visant à éclairer la question des relations entre recherche, formation et enseignement. Il s'agit également de préciser les fondements de notre analyse du réel en train de se construire, et des questionnements et perspectives que nous mettons en avant dans la suite de notre propos.

Processus de professionnalisation de l'enseignement

Nous situons tout d'abord l'émergence d'un nouveau paradigme reliant recherche et formation dans le champ de la professionnalisation de l'enseignement. En effet, le métier d'enseignant a connu au cours des dernières décennies et dans différents contextes nationaux, 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, 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, bien qu'encore mal connues, sur la plupart des systèmes d'enseignement. Le terme « professionnalisation » est polysémique, néanmoins la plupart des experts s'accordent à dire qu'il s'agit d'un processus portant sur « le passage des occupations aux professions, le passage des connaissances empiriques aux connaissances scientifiques » (Wittorski, 2005, p. 15-16). C'est sans doute encore en référence au modèle classique anglo-saxon des professions que l'on peut le mieux comprendre ce processus et commencer à questionner ses mises en œuvre dans différents contextes : « les professions peuvent être définies par trois critères : la spécialisation du savoir, une formation de haut niveau et un idéal de service » (Wittorski, 2008, p. 16). Les enjeux, les étapes d'un tel processus sont nombreux et varient selon les contextes, nous n'allons pas tous les énumérés ici. A titre d'exemple, la reconnaissance sociale ou statutaire, l'affranchissement des logiques concurrentes ou encore la rationalisation des pratiques délimitant une certaine expertise face à la complexité croissante d'une activité ou à des exigences sociétales exacerbées, sont bien entendu des enjeux majeurs étroitement liés les uns aux autres d'ailleurs. Ces enjeux portent sur différents objets (Wittorski, 2008), dimensions, voire sens (Bourdoncle,



2000) du processus de professionnalisation : l'activité, le groupe, les savoirs, les personnes, la formation. Le concept de professionnalité traverse ces différentes dimensions et – notamment lorsque son exploitation aboutit à des modélisations ou référentialisations – il donne à voir d'une certaine manière l'état du processus à un moment donné en termes de savoirs et de compétences rationalisés, de programmes et dispositifs de formation. Selon les acteurs qui se l'approprient et en font usage, il peut aussi diversement devenir l'instrument d'une injonction sociale ou celui d'une négociation de la position sociale. Il renvoie également à l'idée de développement professionnel (Lang, 1999) des personnes exerçant l'activité, c'est-à-dire au processus d'amélioration continue des savoirs et capacités, si on s'en tient à cette définition plutôt répandue.

Universitarisation et tertiarisation de la formation

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 donc sur la nécessité de hausser le niveau culturel des enseignants en confiant leur formation aux Universités ou à de Hautes écoles de niveau tertiaire, de rénover 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. Les enjeux d'« élévation », d'académisation et de scientification de la formation ont donc trouvé une réponse dans l'universitarisation, pour de nombreux pays.

La tertiarisation de la formation des enseignants en Suisse s'inscrit dans cette dynamique d'universitarisation, avec néanmoins une forme d'opérationnalisation au début des années 2000 – la création des Hautes écoles pédagogiques (HEP) – ne rompt pas complètement avec le modèle précédent. La définition proposée par Bourdoncle (2009) de l'universitarisation propose une lecture précise, si on la transpose dans le contexte helvétique, de ce qui peut être visé par les institutions tertiaires de formation des enseignants, mais aussi de ce qu'elles ne sont pas, ou pas encore :

De prime abord, on pourrait dire qu'il y a universitarisation lorsque les lieux de transmission des savoirs d'un secteur professionnel, ces savoirs eux-mêmes et les formateurs qui les transmettaient se trouvent en quelque sorte absorbés par l'université. Les institutions de formation d'origine disparaissent ou sont profondément transformées au profit des structures universitaires habituelles et à leurs modes ordinaires de fonctionnement. Les savoirs professionnels y sont désormais non seulement transmis, mais aussi créés et accumulés selon les règles particulières de l'université, faisant une large place à l'activité de recherche. Les personnels de formation eux-mêmes se voient confrontés à un nouveau statut dominant, celui d'enseignant-chercheur, qui exige, pour y accéder, un doctorat. (p. 19).



Les structures sont très variables d'une Haute école pédagogique à l'autre et elles ne constituent bien entendu pas un aboutissement du processus d'universitarisation, au sens entendu par Bourdoncle, c'est-à-dire une absorption par l'Université. Cela ne constituait d'ailleurs pas un objectif, même si les HEP doivent répondre, à terme, aux mêmes critères de « scientificité ». En effet, outre l'inscription dans une logique d'euro-compatibilité, la création des HEP répondait à objectif explicite de stimuler la recherche et développement en menant des recherches en éducation et en mettant l'accent sur une plus grande articulation entre les connaissances théoriques et les données de l'expérience pratique dans la préparation des futurs enseignants (CDIP, 1993, 1995, 2002, 2008). Cela a sans aucun doute constitué, dès le départ, un des défis majeurs des HEP : développer la recherche en éducation et construire sa légitimité scientifique dans des institutions davantage héritières d'une culture normalienne que d'une culture universitaire.

Divers questionnements sur les liens entre la recherche et les autres éléments du quadruple mandat³ de ces institutions de formation des enseignants ont été clairement posés dans les deux conférences-bilans de la « Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants » (Ambühl & Stadelmann, 2010, 2011). La « scientificisation » est un processus non encore abouti (Criblez, 2010). Les principaux enjeux qui lui sont liés sont identifiés de manière précise et les HEP ne peuvent actuellement y répondre que partiellement, soit pour des raisons de structure, de ressources, notamment allouées à la recherche ou encore de culture : intégration des savoirs issus de la recherche dans les programmes de formation; intégration d'une formation épistémologique et méthodologique à la recherche dans les cursus des futurs enseignants; évolution des profils, des qualifications et des statuts du personnel de formation; développement de programmes de recherche et développement; contribution aux processus de production des savoirs de la profession; contribution à l'évaluation et à l'amélioration continue de ses structures internes, notamment des programmes et dispositifs de formation; formation de la relève scientifique. Reprenons quelques-uns de ces éléments qui illustrent parfaitement ce processus non abouti décrit par Criblez et que nous reprendrons dans la suite de notre propos pour énoncer certaines perspectives de travail.

Les profils des personnels de formation ont évolué en une décennie, par l'intermédiaire de politiques de recrutement intégrant notamment les règlements de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)⁴, ou par des politiques de développement pro-

3. Les HEP ont un quadruple mandat de prestations : enseignement, recherche, formation continue / formation complémentaire et prestations de service (centre de documentation, expertise, conseil, etc.).

4. La CDIP est responsable de la coordination nationale en matière d'éducation et de culture. Elle agit à titre subsidiaire et remplit différentes tâches que les cantons ou les régions ne peuvent assumer. Elle est le partenaire de la Confédération pour tous les secteurs relevant d'une compétence partagée (gymnases/lycées, formation professionnelle, hautes



fessionnel mises en place au sein des institutions et en partenariats avec les universités. Comme cela a pu être mis en évidence (Ambühl & Stadelmann, 2010, 2011), il n'existe néanmoins pas encore une organisation homogène entre les différentes HEP, concernant par exemple les activités de recherche liées à un statut de professeur. Une logique de décharge ponctuelle peut d'ailleurs être considérée comme plus efficace qu'une logique de mandat fondamental implicite⁵ (Criblez, 2010, p. 48), pour l'utilisation des ressources destinées au développement d'activités de recherche. Ainsi, tout professeur HEP n'est pas nécessairement un chercheur⁶ (Cf. paragraphes suivants). Par ailleurs, Criblez souligne que « la formation des enseignantes et des enseignants est encore loin du but si l'on veut qu'elle contribue au premier plan à la production de connaissances dans son propre domaine scientifique et qu'elle ne soit pas uniquement spécialisée dans le transfert de savoirs » (p. 52). L'aboutissement du processus d'universitarisation, au sens d'une absorption de la formation des enseignants à l'Université, est un scénario parmi d'autres mais pas le plus plausible dans les prochaines années comme le signalent certains observateurs et comme semble l'indiquer la « dernière » loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles (LEHE) qui positionne clairement les HEP à côté (et au même niveau en ce qui concerne l'accréditation⁷) des Hautes écoles universitaires et des Hautes écoles spécialisées. Au final – et cela fera sans doute encore l'objet d'analyses dans les prochaines années, les institutions non universitaires de formation des enseignants en Suisse ont à répondre aux enjeux de l'universitarisation énoncés dans la définition de Bourdoncle : la production et la transmission des savoirs de référence et des savoirs professionnels liés à la profession. Elles auront également à répondre aux conditions d'accréditation des toutes les Hautes écoles : « la qualité de l'enseignement, de la recherche et des prestations de services et une qualification appropriée de son personnel » (LEHE, art. 30).

écoles) et représente les cantons à l'étranger en matière éducationnelle et culturelle. Le pilotage de la formation des enseignantes et enseignants s'effectue essentiellement par le biais des règlements de reconnaissance des diplômes édictés par la CDIP.

5. Tout professeur ne mène pas d'activités de recherche et, d'ailleurs, le statut de professeur HEP n'est pas nécessairement associé à une obligation de mener des activités de recherche. C'est en ce sens qu'une logique de mandat ponctuel peut se substituer à une logique de mandat fondamental dans certaines institutions.

6. Cette problématique concerne également les corps intermédiaires, jusqu'à présent faiblement développés dans les HEP. Dans ces recommandations visant à garantir la qualité de la recherche et du développement au sein des HEP, la Conférence suisse des rectrices et recteurs des Hautes écoles pédagogiques (COHEP, 2010), recommande la mise en place « d'une stratégie visant à promouvoir le corps intermédiaire académique (p. 5). Dans ces recommandations, il n'est par ailleurs pas fait mention explicite de la place à accorder aux activités de recherche dans le cahier des charges d'un professeur HEP.

7. « Une haute école ou une autre institution du domaine des hautes écoles à laquelle l'accréditation d'institution a été accordée a droit à l'appellation d'université», de «haute école spécialisée» ou de «haute école pédagogique», y compris dans ses formes composées ou dérivées, telles que «institut universitaire» ou «institut de niveau haute école spécialisée» (LEHE, art. 29).



Professionnalisation des savoirs

La rationalisation des savoirs du groupe professionnel⁸ est devenue un enjeu majeur du processus de professionnalisation de l'enseignement, en Suisse comme ailleurs. Il s'agit d'une des fonctions assignées à l'intégration de la recherche en éducation. Cette rationalisation est néanmoins devenue un élément problématique tant elle a mis en évidence des tensions, des résistances et même certaines limites d'un modèle théorique de profession. Au cours des dernières années, la dialectique théorie-pratique a alimenté de nombreux chantiers de recherche et débats sur la professionnalisation de la formation des enseignants, en lien notamment avec la question des savoirs construits et mobilisés par le professionnel. Certains éléments d'analyse ont recensé des critiques récurrentes dans de nombreux pays, particulièrement dans le discours des acteurs de l'enseignement, à l'égard de savoirs considérés comme trop théoriques et inappropriés, surtout pour préparer efficacement les jeunes enseignants à débuter leur carrière. La dynamique d'intégration de la recherche dans le processus de professionnalisation semble accorder, selon certains observateurs, « une place primordiale aux savoirs scientifiques constitutifs des sciences de l'éducation en faisant d'eux la pierre angulaire de la construction des savoirs professionnels. [...] En outre, il n'est pas certain que les savoirs constitutifs des *curricula* de formation à l'enseignement (les savoirs « pour » la pratique) soient la traduction fidèle de savoirs issus de la recherche (les savoirs « sur la pratique ») (Clénet, Maubant, et Poisson, 2011, p. 3). La position qui consiste à analyser les « conflits de savoirs en formation des enseignants » (Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008) rend compte de ces tensions entre des savoirs issus de la recherche et des savoirs issus de l'expérience et met particulièrement en évidence l'absence d'homogénéité de ces différents types de savoirs. On peut effectivement faire l'hypothèse, comme le rappellent les auteurs, que « dans toutes les formations qui distinguent nettement une formation théorique et une formation pratique, les savoirs issus de la recherche tiendront le haut du pavé dans la formation théorique, avec une transmission sur le mode discursif-académique, alors que les savoirs experts issus de la pratique régneront durant les stages et autres « bains de réalité ». Les visions les plus exigeantes de la formation des enseignants récusent cette dualité » (pp. 12-13). En effet, recueillir l'adhésion des praticiens de l'enseignement à la multiréférentialité et la diversité des savoirs articulés à la pratique impose de dépasser la dualité. La contestation du savoir théorique (concernant la Suisse, voir notamment : Gremion, Akkari et Lauwerier, 2011; Wentzel et Akkari, 2012), sans doute interprétée trop hâtivement comme une forme de résistance

8. L'emploi du terme générique « groupe professionnel » ne doit pas faire oublier qu'il existe en réalité certaines spécificités – en termes de savoirs et même d'identité professionnelles – renvoyant à une pluralité d'acteurs, de groupes, de communautés de pratiques que l'on peut distinguer selon différentes entrées (ex : enseignant généraliste, enseignant spécialisé, enseignant primaire, enseignant du secondaire, etc.)



de la communauté enseignante au processus de professionnalisation, ne se fonde pas seulement sur la crainte d'une perte d'influence, ou sur la défense d'un modèle artisanal de professionnalité valorisant l'apprentissage par l'expérience. La contestation pose la question du sens et des buts de l'intégration de la recherche scientifique qui produit des savoirs si difficiles à mobiliser dans l'action. La contestation nous rappelle aussi que les discussions « sur la scientificité s'orientent souvent, que ce soit implicitement ou explicitement, vers un dualisme théorie-pratique, où théorie et pratique sont mises en opposition comme des sphères distinctes » (Leder, 2011, p. 16). Barbier (1996) présente parfaitement quelques contours du paradigme construit autour de la bipolarisation théorie-pratique : « la théorie, c'est ce qui appartient à l'ordre de l'universel, de l'abstrait, des « hautes terres », du déductif, de l'applicable, du transposable dans la pratique. A l'inverse, la pratique, c'est ce qui appartient à l'ordre du contingent, du local, de l'éphémère, du complexe, de l'incertain, des « basses terres », de l'inductif, de ce qui nourrit la théorie. » (p. 6). Les questions énoncées par Bru (2002) n'ont rien perdu de leur pertinence dix ans après : comment réunir les conditions d'un échange plus soutenu entre savoirs de la recherche et savoirs des professionnels de l'éducation ? Quels types de rapports, quelles formes et quelles modalités de relations entre ces différents savoirs peut-on concevoir ?

Diverses perspectives de travail nous paraissent particulièrement pertinentes pour sortir d'une opposition entre différents savoirs selon leur statut épistémologique et leur fonction. Citons-en quelques-unes. Les diverses tentatives de typologisation des savoirs des enseignants répondent à des enjeux de clarification, notamment selon le statut épistémologique et la fonction des savoirs en jeu. Elles sont néanmoins nombreuses, loin d'être homogènes et ne posent que trop rarement la question de l'articulation entre ces différents savoirs dans l'action. Les typologies proposées par Altet (1996, 2004) ont été largement reprises dans différents écrits et ont ouvert la voie à des perspectives de travail intéressantes⁹. Nous rappelons ici la typologie sous la forme proposée par l'auteure en 1996 :

1) Les savoirs théoriques, de l'ordre du déclaratif, parmi lesquels on peut distinguer :

9. Notons que nous trouvons tout aussi pertinente la définition, proposée par Hofstetter et Schneuwly (2009) des deux types de savoirs auxquels se réfèrent les professions de l'enseignement : « les savoirs à enseigner, c'est-à-dire les savoirs qui sont les objets de leur travail; et les savoirs pour enseigner, autrement dit les savoirs qui sont les outils de leur travail. » (p. 18). Les auteurs explicitent la distinction qu'ils proposent avec la typologie de Marguerite Altet, notamment sur une question épistémologique concernant les savoirs à enseigner. Nous y renvoyons le lecteur puisque nous n'exploitons pas cette distinction ici. De notre point de vue, elle propose un glissement intéressant tout en renvoyant à un questionnement plus large sur ce que signifie être formateur-didacticien dans une institution de formation des enseignants, en termes de formation, de rapport au savoir, d'activités de productions, de didactisation et de transmission des savoirs.



- Les savoirs à enseigner, savoirs disciplinaires, savoirs constitués par les sciences, et savoirs didactisés à faire acquérir aux élèves.
- Les savoirs pour enseigner, savoirs pédagogiques sur la gestion interactive de la classe, savoirs didactiques dans les différentes disciplines, savoirs de la culture enseignante.

2) Les savoirs pratiques issus des expériences quotidiennes de la profession, contextualisés, acquis en situation de travail appelés aussi savoirs empiriques ou savoirs d'expérience. Mais là aussi il nous semble nécessaire de distinguer, en reprenant les catégories de la psychologie cognitive :

- Les savoirs sur la pratique, savoirs procéduraux sur le comment faire, savoirs formalisés et
- les savoirs de la pratique qui correspondent aux savoirs d'expérience, aux savoirs issus de l'action réussie, de la praxis et aux savoirs conditionnels de Sternberg (1985) (savoir quand et où) : les savoirs y faire, savoirs d'action souvent implicites; le savoir de l'enseignant-professionnel, qui permet de distinguer le novice de l'expert, de situer à ce niveau.

S'il est un autre enjeu que nous souhaitons rappeler ici, à partir de cette typologie, c'est celui de la pluralité des savoirs de référence¹⁰ et, finalement, la pluralité des ressources pour comprendre, expliquer, décider, agir ou ne pas agir professionnellement. Cette pluralité « les savoirs renvoient à des « communautés de pratiques » qui sont aussi des communautés épistémiques basées sur le partage de connaissances et de croyances. On peut ainsi penser les relations entre savoirs comme des relations entre groupes sociaux : relations de conflit, de concurrence, de déni mutuel, mais aussi pourquoi pas, de complémentarité ou de « confrontation constructive » (Perrenoud *et al.*, 2008). L'exploitation actuelle du concept de « savoirs professionnels » des enseignants, dans la littérature scientifique, rend compte, parmi d'autres apports, de l'attention soutenue de la communauté des chercheurs à cette pluralité et aux enjeux qu'elle représente pour la formation des professionnels. En effet, le concept renvoie à « un savoir pluriel, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un savoir composite constitué de divers types de savoirs puisant à des sources variées de connaissances et de compétences » (Tardif & Borgès,

10. Le concept de « savoirs de référence » est aujourd'hui très exploité. Si nous devons le définir, nous retenons l'approche proposée par Lang (2009) : « Ils peuvent être « généraux, non spécifiquement professionnels, partagés par d'autres groupes sociaux ou d'autres groupes professionnels, liés aux savoirs à enseigner et/ou aux fondements de l'éducation; ils structurent et donnent sens à une formation, en particulier par les valeurs intrinsèques dont ils sont porteurs. [...] Ils peuvent être également plus professionnels, concernant les actes professionnels proprement dits, les savoirs professionnels institutionnels (droits statutaires et devoirs de tel corps enseignant), mais aussi les savoirs didactisés à enseigner, les savoirs pour enseigner de types très variés – des connaissances issues de la recherche en éducation, aux savoirs sur l'institution éducative en passant par les savoirs spécifiquement professionnels, etc. » (p. 292).



2009, p. 113). Ainsi « la construction des savoirs professionnels ne dépend pas que de la formation académique. Elle doit composer avec des références multiples. Avec les savoirs savants et scientifiques coexistent des prescriptions de l'employeur, des pratiques transmises par des formateurs de terrain et des expériences situées dans des contextes de stages » (Vanhulle, 2009, p. 246).

Après cette brève introduction conceptuelle, il convient de préciser que si l'intégration de la recherche trouve en partie sa légitimité dans l'idée même de professionnalisation, elle devient en retour une pratique sociale indispensable au processus de professionnalisation de la formation, des savoirs, des personnes ou encore de l'activité. C'est l'appropriation qui en est faite par des acteurs appartenant à différentes communautés de pratique, qui détermine la place de la recherche dans l'évolution d'un métier. Cette approche est résolument interactionniste et vise à étudier comment les acteurs donnent du sens, s'impliquent dans différentes formes de pratiques de recherche pour participer à un processus de construction des savoirs du groupe professionnel, ou pour développer leur propre professionnalité. Trois remarques s'imposent alors et orientent la suite de notre propos :

- l'intégration de la recherche ne se résume pas – loin de là – à une transmission de savoirs scientifiques au groupe professionnel pour qu'il en fasse « bon usage »;
- mener des activités de recherche n'est pas un monopole réservé à des chercheurs « professionnels »;
- il existe une diversité de postures et de pratiques de recherche, pas nécessairement toutes scientifiques d'ailleurs, répondant à des enjeux et des objectifs différents.

Là où commence la recherche

Posons d'emblée quelques jalons. La « recherche » dont il est question ici renvoie à une diversité de pratiques sociales, d'acteurs et de savoirs produits, et déborde largement le cadre d'une définition « scientifique ».

Recherche et scientificité

Etienne (2008) a rappelé une « tendance à la confusion qui s'empare des meilleurs esprits quand ils partent de fausses évidences : toute recherche n'est pas scientifique ! » (p. 127). Cette dernière – c'est-à-dire la recherche scientifique – n'est pas exclue pour autant, elle contribue au processus de professionnalisation de la formation et du métier d'enseignant. Elle apparaît particulièrement dans une des composantes de ce processus : l'universitarisation. Sous cet angle, la légitimité des démarches de productions de savoirs, et des savoirs eux-mêmes repose en premier lieu sur des critères de scientificité (investigation rigoureuse, méthodologie de recherche, communication des résultats, savoirs



inédits, etc.). C'est sous cet angle toujours et dans l'optique de développer, stabiliser et légitimer une dynamique de « scientification » (Criblez, 2010) en plein essor dans de jeunes institutions de formation professionnelle, hors de l'Université, que des « actions de recherche » ont été délimitées comme « un ensemble d'activités ayant pour résultat intentionnel une communication sur le processus de production de savoirs inédits et sur ses résultats, dans des conditions qui permettent un jugement sur leur validité par une communauté destinataire » (Barbier, 2008a, p. 50). Rien de plus cohérent dirons nous. Une question semble néanmoins restée en suspens lorsqu'on parcourt les quelques premiers bilans sur le développement de la recherche dans les Hautes écoles pédagogiques : quelle est la communauté destinataire ? Dans une conception « traditionnelle » de la recherche, il s'agit clairement de la communauté scientifique, qui reconnaît le caractère inédit des savoirs produits, et qui valide l'ensemble des processus ayant conduit à leur production. Il a été considéré, un temps, que cette question pouvait être tranchée à partir d'une séparation entre la recherche fondamentale dont les résultats seraient prioritairement à destination de la communauté scientifique qui les validerait, et la recherche appliquée qui produirait prioritairement des savoirs au service d'une autre communauté de pratique, en l'occurrence les enseignants. Cette séparation a montré ses limites, nous devons en convenir et sans doute nous en réjouir pour l'avenir de la recherche pratiquée dans des institutions dont la mission fondamentale est la formation de professionnels. Les chercheurs concernés se sont approprié le concept de « double ancrage » (voir notamment les différentes contributions dans le présent numéro), souvent associé à une double posture (ou une double appartenance) de praticien-chercheur¹¹, même si cela n'est pas indispensable. Le double ancrage se vit comme un va-et-vient – entendu ici au sens de l'ethnographie – indispensable à la prise de recul, à la problématisation, à l'analyse et au dépassement d'une compréhension qui serait exclusivement empathique. La médiation par le savoir, par la méthode d'analyse est nécessaire, car elle « assure à l'étude des phénomènes humains et sociaux le statut de science » (Schurmans, 2006, p. 54). La circulation des acteurs est sans aucun doute une étape dans la circulation des savoirs entre différentes communautés.

Sous un autre angle, de plus en plus exploité dans la réflexion générale sur les relations entre recherche et formation professionnalisante, la légitimité se pose à l'issue du processus de transmission des savoirs issus de la recherche : qu'en font les professionnels au quotidien dans la construction de leur identité, dans l'action, voire dans la réflexion sur leur action ? Nous reviendrons sur cette question.

11. Albarello (2004) définit le praticien-chercheur comme un « acteur engagé à la fois dans une pratique socio-professionnelle de terrain et dans une pratique de recherche ayant pour objet et pour cadre son propre terrain et sa propre pratique » (p. 5).



De la recherche scientifique à la recherche quotidienne

D'autres visages de la recherche sont présents. Ils ont ouvert de nouvelles perspectives pour développer les relations entre recherche et formation. Précisions qu'il ne s'agit pas ici de considérer que tout est « recherche », mais plutôt de rappeler et soutenir l'idée qu'il existe une grande diversité de processus de constructions de sens et de savoirs, reposant notamment sur une formalisation de l'expérience et ne répondant pas nécessairement aux critères de scientificité dans lesquels se reconnaissent certains groupes sociaux. Rappelons donc en complément que la recherche « n'est la propriété exclusive d'aucune institution, d'aucun groupe social ni d'aucune personne particulière » (Kaddouri, 2008, p. 50). Tout cela appelle bien entendu quelques nuances. Nous les développerons en nous appuyant notamment sur la distinction entre « faire de la recherche » et « être en recherche ».

Ces processus de recherche, hors des modèles identifiés comme « recherche scientifique », se rapprochent de deux autres dimensions de la professionnalisation étroitement liées l'une à l'autre : la valorisation du modèle réflexif et l'idée de développement professionnel tout au long de la vie. « L'entrecroisement des démarches de recherche, de formation et d'action – conduit à revenir sur les dispositifs de recherche-formation, qui utilisent la production de savoirs par les acteurs sur leurs propres situations et activités comme occasion de formation et de développement professionnel. [...] On parle notamment de formation par la recherche. » (Clerc et Barbier, 2008, p. 63). Comme le précise l'auteur, le but de ces démarches reste la construction de sujets professionnels. Par ailleurs, la distinction rappelée par Etienne entre « recherche scientifique » et « recherche quotidienne », en référence à Beillerot (1991) qui distingue « être en recherche » et « faire de la recherche » :

Par la première expression, on désigne toute personne qui réfléchit aux problèmes, ou aux difficultés qu'elle rencontre, ou bien au sens qu'elle tente de découvrir, que ce soit dans sa vie personnelle ou dans sa vie sociale; dans ce cas, les systèmes d'éducation et de formation, aussi bien que ceux de thérapie, ou de réflexion solitaire, ou encore la confrontation quotidienne avec d'autres personnes, peuvent aider à ce travail. De nouveaux courants de pensée tentent de faire de ce travail réflexif, de ce travail sur « l'expérience », un moyen privilégié de formation. A l'inverse, « faire de la recherche » implique d'autres démarches, notamment celles qu'impose le verbe « faire » : trouver les moyens d'une objectivation des questions et des préoccupations, pour pouvoir les étudier. » (p. 19)

Cette distinction est fondamentale pour comprendre les multiplicités des places et espaces potentiels pour la recherche dans le processus de professionnalisation. Nous l'avions par ailleurs reprise (Wentzel, 2008; 2010) pour distinguer l'activité scientifique d'un état d'esprit ou d'une culture professionnelle d'acteur réflexif. La posture d'être en recherche ne concerne pas seulement les chercheurs et ne peut se limiter à faire de la recherche, même s'il s'en nourrit. C'est une manière d'être dans son



rapport au travail et s'inscrit dans la durée. Elle occupe différents espaces d'un parcours de formation avant de devenir composante de l'*agir* du professionnel. En tant que posture professionnelle, elle suppose généralement l'acquisition préalable de compétences réflexives. Celles-ci « reposent sur la mobilisation et la combinaison de ressources diverses parmi lesquels des savoirs théoriques ou d'expériences, des procédures, des instruments de lecture de la pratique et/ou d'observation du réel, des démarches plus ou moins formalisées de questionnement puis d'interprétation, des connaissances métacognitives, des intuitions ou encore autrui. » (Wentzel, 2010, p. 29). Concernant les relations entre recherche et formation, cette distinction a contribué à mettre en évidence des perspectives intéressantes pour positionner la recherche en tant que dispositif, démarche, instruments méthodologiques ou encore étape, dans un processus de professionnalisation des individus. En ce sens, une *formation à la recherche* n'est pas en soi une finalité, mais elle répond à des objectifs de *formation par la recherche* (Beillerot, 1991; Weiss, 1997; Etienne, 2008; Wentzel, 2008, 2010).

Formation à la recherche et formation par la recherche

Beillerot posait sans aucun doute la première question qui s'imposait, toujours d'actualité et à laquelle de nombreux formateurs d'enseignants doivent être en mesure de répondre : En quoi la formation par la recherche serait-elle nécessaire pour faire des professionnels plus compétents ?

On peut bien évidemment « justifier » notre opinion. Le contact avec la recherche est susceptible de développer des capacités d'analyse et d'investigation, d'éviter de confondre l'évidence avec un fait prouvé. La recherche est la preuve permanente que bien des choses en éducation nous échappent et devrait ainsi rendre chacun circonspect, prudent et ouvert aux compréhensions nouvelles. La recherche serait susceptible de former les jeunes enseignants à l'esprit critique, au doute méthodique, à un comportement de raison ainsi qu'au souci de répondre avec finesse aux situations rencontrées. Et la recherche, alors, ne prend-elle pas la place, aujourd'hui, dans la formation de l'esprit, de ce qui était jadis assigné à certaines disciplines ? (Beillerot, 1991, p. 11)

La justification est une nécessité, en premier lieu auprès des futurs enseignants en formation. Elle ne peut être simplement exposée lors du premier cours d'une formation à la recherche. Elle est d'abord une co-construction de sens : de l'engagement dans une démarche de recherche et dans l'écriture d'un mémoire; puis de l'engagement dans une posture quotidienne, mais aussi professionnelle, d'*être en recherche*. Le sens de la démarche de recherche se construit, en partie au moins, dans le rapport à l'expérience et l'action de transformation du monde et finalement, dans le rapport aux savoirs susceptibles d'être mis au service de la compréhension des phénomènes et, plus globalement, au service de l'action et de la réflexion sur l'action. Même si la question de sa justification reste pertinente, l'idée de formation par la recherche a fait son



chemin, peu de manières explicite ou conceptualisée. Lorsqu'on observe quelques référentiels de compétences, elle renvoie essentiellement à la construction de compétences répondant à un certain modèle du praticien réflexif. Il s'agit sans aucun doute d'une avancée pour l'intégration de la recherche. La formation *par la recherche* peut alors être définie (Wentzel, 2010) comme un processus continu qui doit favoriser, dans un premier temps, la construction de compétences réflexives grâce au transfert, dans différents contextes, des acquis d'une formation épistémo-logique et méthodologique à la recherche. Simultanément, ce processus vise l'acceptation de l'idée que son métier d'enseignant ne se vit pas que dans l'urgence du quotidien. Il exige, pour être viable dans la durée, des espaces-temps de décompression, comme peuvent l'être des « espaces discursifs » (Paquay & Sirota, 2001; Wentzel, 2010) de réflexivité. Cette idée s'adresse au moins autant aux décideurs politiques s'appropriant et retraduisant une certaine conception de la professionnalisation qui, dans de nombreux contextes, est encore loin de faire de l'enseignement une profession. Dans un second temps, la formation *par la recherche* est un élément déterminant du développement de compétences professionnelles tout au long de la vie. Un état d'esprit et une certaine manière de concevoir son rapport au travail que la formation par la recherche peut contribuer à développer, prédisposent l'enseignant à mobiliser ses compétences réflexives dès que l'occasion se présente, voire même dans une conception interactionniste de la profession, à créer les conditions de la réflexivité au quotidien, et pas seulement face à des difficultés rencontrées dans la pratique. Nous avions énoncé certaines des compétences réflexives de l'enseignant, issues notamment d'une formation par la recherche.

Considérer la réflexivité au quotidien comme une pratique de recherche (certes non scientifique) implique de questionner la position du chercheur, par ailleurs formateur, dans tout cela. Son propre rapport à la recherche ne se limite pas à mener des activités scientifiques et à communiquer. Il est responsable de sa propre pratique réflexive, mais il a également un rôle à jouer dans l'accompagnement de processus de formalisation d'expérience vécus par d'autres, particulièrement la communauté des praticiens ou futurs praticiens de l'enseignement. Cette dimension de l'intégration de la recherche est rarement mise en avant, peu prise en compte lorsqu'il s'agit d'établir des bilans. Pourtant elle est essentielle à la diffusion d'une culture de la recherche, à la rencontre entre les communautés, à la co-construction de sens par rapport à des phénomènes sociaux observés, tout autant que par rapport à l'engagement de soi dans un processus de recherche. La double appartenance contribue indéniablement au développement de postures d'accompagnement des enseignants : « le praticien devient celui qui est à la source du savoir et le chercheur celui qui se fait accompagnateur de la démarche réflexive par laquelle le praticien, ou le groupe de praticiens, sera amené à configurer individuellement et collectivement ce savoir. Dans cet accompagnement à l'explicitation du savoir d'expérience, le



chercheur s'inscrit dans une logique de déploiement des différentes facettes de ce savoir. » (Desgagné & Larouche, 2010, p. 8).

Mais ne peut-on pas aller plus loin qu'une *réflexion dans et sur l'action* pour définir les apports d'une formation par la recherche ? La créativité professionnelle, l'innovation et même la collaboration sont rarement des composantes de l'activité pour lesquelles une formation par la recherche apparaît comme un instrument déterminant. Des travaux récents et prometteurs interrogent ces relations entre recherche, formation, innovation et créativité (voir par exemple : Giglio et Boéchat-Heer, à paraître). Weiss (1997) entretenait également la discussion sur ce point en définissant l'enseignant comme « partenaire de la recherche et innovateur » : « les enseignants accomplissent des tâches de plus en plus nombreuses et toujours plus complexes. [...] Ces tâches supposent de leur part des formations de haut niveau, de l'autonomie, des responsabilités et des compétences constamment renouvelées. Cette évolution de la profession enseignante les conduit davantage à proximité des champs de recherche en éducation » (p. 3).

« Partenaire de la recherche », « à proximité des champs de recherche en éducation », l'auteur énonçait et précisait ce qui devait devenir un des enjeux prioritaires du développement de la recherche dans les Hautes écoles pédagogiques, au nom de la professionnalisation des acteurs, de l'activité et, bien entendu, de la formation. Quittons à nouveau la dimension singulière (parfois collective) des processus réflexifs, des démarches de formalisation de l'expérience et, plus globalement, d'une posture d'être en recherche pour revenir à faire de la recherche.

Faire de la recherche : pluralité de formes et pluralité d'acteurs

À ce stade de notre réflexion, il nous semble utile de rappeler et de clarifier une distinction importante entre deux dimensions complémentaires et parfois imbriquées de l'intégration de la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement :

- 1) Les relations entre recherche et formation
- 2) Les relations entre recherche et enseignement

Les deux termes sont souvent utilisés indifféremment et pourtant certaines nuances peuvent être proposées afin de mettre en évidence deux dynamiques distinctes.

La première (relation entre recherche et formation) a pour objet central la construction des sujets professionnels. La transmission des savoirs issus de la recherche dans les cursus de formation des futurs professionnels, la formation à et par la recherche ou encore les démarches de recherche ayant pour objectifs d'analyser, d'évaluer ou de développer des programmes et dispositifs de formation s'inscrivent dans cette dynamique.



La seconde (relation entre recherche et enseignement) porte prioritairement sur la construction des savoirs professionnels de l'enseignant. Les recherches en didactique des disciplines, les recherches collaboratives visant à formaliser les savoirs d'expérience détenus par les professionnels sur l'enseignement et l'apprentissage et à délimiter une professionnalité, ou encore pratiques de recherche à évaluer l'efficacité d'une action, mettent en relation recherche et enseignement.

Comme le montrent ces exemples, certaines pratiques de recherche peuvent et doivent sans doute répondre à des critères de scientificité minimaux, voire de second degré (Beillerot, 1991) et d'autres correspondent moins à *faire de la recherche* et s'inscrivent davantage dans des démarches personnelles ou collectives d'être *en recherche*. Dans une démarche collaborative, les deux peuvent être liés et même fonder la rencontre entre le chercheur et le praticien.

Nous considérons que les deux dynamiques sont étroitement liées, complémentaires et parfois confondues parce les relations établies entre recherche et formation posent les bases d'une culture partagée entre les communautés, de postures réflexives et de développements professionnels ultérieurs, de pratiques de recherche collaboratives. En retour, les savoirs professionnels construits ou co-construits, issus de la rencontre entre recherche et enseignement sont à réinvestir et à diffuser en formation. Nous reviendrons sur cet enjeu dans la troisième partie du présent article.

Si ces deux dimensions de l'intégration de la recherche sont aussi étroitement liées, pourquoi alors les distinguer ? La question mérite d'être posée. Nous nous situons dans le contexte suisse de tertiarisation pour apporter quelques éléments de réponse. La thèse 10 de la CDIP (1993) « Les Hautes Ecoles Pédagogiques se distinguent par la dialectique qui s'exerce entre la formation proprement dite et la recherche, comme aussi entre la théorie et la pratique » résumait déjà bien la relation d'interdépendance entre les deux dynamiques :

« A partir du moment où les Hautes Ecoles Pédagogiques participent à des projets scientifiques de recherche sur le développement de l'école, les candidats sont introduits, pendant leurs études déjà, dans leur fonction de "praticien chercheur". Seul l'apprentissage par la recherche apporte la garantie de l'indispensable formation à l'interprétation qui permet, dans la vie scolaire quotidienne, de prendre conscience des problèmes, de les formuler et de les résoudre. » (p. 45).

Par ailleurs, comme le rappelaient justement Lehmann *et al.* (2007), les règlements de reconnaissance de la CDIP font de la formation, en l'occurrence professionnelle, l'espace de mise en relation entre recherche et enseignement. L'état des lieux des thématiques des projets de recherche en éducation et en formation, présenté par Pagnossin (2010) à partir d'un recensement de 225 projets de recherche entre 2007 et 2009, montre que cette mise en relation est clairement exploitée par les



acteurs de la recherche. En effet, les projets de recherche liés au champ de l'activité professionnelle sont largement majoritaires. Tout en observant la diversité des objets de recherche en éducation dans les institutions tertiaires, nous considérons que deux éléments problématiques méritent d'être mis en évidence et justifient la distinction que nous proposons entre *relations entre recherche et formation* et *relations entre recherche et enseignement*.

Tout d'abord, les institutions de formation professionnelle sont devenues un espace de structuration d'équipes, d'activités, de réseaux de recherche, un espace de rencontre entre savoirs issus de la recherche et les futurs professionnels de l'enseignement, un espace de formation à et par la recherche. Mais n'existe-t-il pas un déséquilibre aujourd'hui, particulièrement dans le développement des HEP, entre la formation comme espace et la formation comme objet d'étude ?

A l'inverse, l'enseignement est devenu un objet d'étude, un terrain de recherche, largement exploité par les chercheurs en éducation dans les jeunes institutions tertiaires de formation des enseignants. Mais n'existe-t-il pas aujourd'hui un déséquilibre, dans cette relation, entre l'enseignement comme objet de recherche et l'enseignement comme espace de rencontre et de collaboration ?

Concernant la première question, sur les relations entre recherche et formation, nous partageons le constat fait par Périsset et Lehmann (2010).

« Les HEP comme les Universités ont développé des départements dits d'« assurance-qualité ». Mais les enquêtes évaluatives menées dans ce contexte restent confidentielles, confinées à un usage administratif interne. [...] L'autre sujet d'étonnement, lié certes au premier, relève de l'absence de prise en main, par la profession ou du moins par les formateurs, de l'évaluation des dispositifs de formation dans le but d'en reconnaître les effets (s'il y en a) et de les améliorer constamment, en connaissance de cause, de manière volontaire et non imposée par une hiérarchie ou par décision politique » (p. 9)

L'analyse et l'évaluation des programmes et dispositifs de formation constituent une dimension des relations entre recherche et formation encore peu définie, peu exploitée et peu identifiée dans les quelques bilans sur la tertiarisation. La conférence bilan II (Ämbühl et Stadelmann, 2011) nourrit, plus ou moins explicitement, la discussion sur cette dimension des relations entre recherche et formation en questionnant le concept de gouvernance. Un des enjeux et des défis à venir de l'intégration de la recherche dans le processus de professionnalisation de la formation des enseignants se situe sans aucun doute dans l'analyse des programmes et dispositifs de formation professionnalisante, dans l'analyse des actions de pilotage des institutions et plus globalement des systèmes de formation à l'enseignement, à l'instar du « Rapport dans le cadre du monitorage de l'éducation 2006 » (Lehmann, Criblez, Guldmann, Fuchs et Périsset Bagnoud, 2007). La place, le rôle et les apports potentiels de la recherche en éducation (et en formation) sont



encore largement à clarifier dans ce domaine. C'est au sein de chaque institution (ou à un niveau interinstitutionnel, notamment pour des approches comparées) – et grâce aux ressources allouées à des démarches scientifiques visant l'analyse et l'évaluation d'un système, de programmes et dispositifs de formation – que peuvent s'opérer des rapprochements entre des pratiques de recherche et l'amélioration continue du fonctionnement des institutions de formation professionnelle.

La deuxième question que nous soulevions porte sur un possible déséquilibre entre l'enseignement comme objet et l'enseignement comme espace de collaboration. L'implication des étudiants – futurs enseignants – dans les projets de recherche menés par les formateurs-chercheurs était incontestablement un des enjeux prioritaires de la tertiarisation de la formation et de la professionnalisation du métier d'enseignant. Il est rappelé comme « objectif (encore) à réaliser » pour les HEP, dans le rapport de la conférence-bilan I (Ambühl et Stadelmann, 2010), la participation des étudiants aux activités de recherche. Les thèses conclusives de ce rapport rappellent également que « l'enseignement et la recherche vont de pair dans les hautes écoles pédagogiques. » (Ambühl et Stadelmann, 2010, p. 93). Néanmoins, parmi les thèses présentées, il n'est pas fait explicitement mention de relations entre recherche et enseignement sous l'angle d'un rapprochement entre les partenaires d' « un couple maudit » (Weiss, 1993), et plus précisément entre la communauté des chercheurs-formateurs et celle des praticiens de l'enseignement, notamment expérimentés, dans une perspective de formalisation des savoirs professionnels. La conférence-bilan II (Ambühl et Stadelmann, 2011) développe davantage l'idée de rapprochement en partant du constat que « le dialogue entre les hautes écoles pédagogiques et le secteur de l'enseignement est défaillant. Il ne repose pas (ce n'est pas toujours vrai partout, mais dans la plupart des cas) sur une compréhension mutuelle » (p. 27).

La thèse selon laquelle la recherche peut constituer un levier pour la création de cadres, d'espaces de rencontre et de collaboration entre chercheurs et praticiens de l'enseignement mérite d'être développée dans la poursuite du processus de professionnalisation. Les fondements épistémologiques et théoriques ne manquent pas pour donner du sens et mettre en œuvre ces pratiques collaboratives visant la co-construction et de restitution du savoir. Sans tenter d'être exhaustif, nous pouvons citer la délimitation des formes de recherche proposée par Van der Maren (2003, 2006) qui mérite sans aucun doute d'être retenue, notamment parce qu'elle pose concrètement la question du rapport à l'action et, par là même, esquisse un certain nombre de pistes pour définir la place et les formes de la recherche pouvant réunir des acteurs multiples en fonction de visées répondant à des logiques distinctes et complémentaires. Même si les clivages qu'il dresse entre une recherche fondamentale et recherche appliquée reposent sur des positions épistémologiques qui méritent d'être discutées – et elles l'ont d'ailleurs été (voir notamment :



Crahay, 2006, p. 43) – il propose un panorama précis de différentes manières d'avoir une activité de « recherche pédagogique ». Au niveau méthodologique, à partir de conseils, voire de prescriptions, de sa présentation des recherches (évaluative, -action, -intervention) (2003), il en fait une voie praticable pour le professionnel de l'enseignement qui est très rarement un chercheur professionnel. Par ailleurs, le modèle de la recherche collaborative peut se voir légitimé et ainsi trouver une place dans des institutions tertiaires visant à intégrer la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. En effet, la réunion entre des chercheurs et des professionnels de l'enseignement, autour de questionnements liés à la pratique, représente une voie possible pour permettre au praticien réflexif d'entrer dans une démarche de recherche. Selon Desgagné (1997), l'idée de recherche collaborative prend appui sur trois énoncés :

1. L'approche collaborative suppose une démarche de co-construction entre les partenaires concernés;
2. Elle joue sur deux registres à la fois, soit celui de la production de connaissances et celui du développement professionnel des praticiens;
3. Elle contribue au rapprochement, voire à la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique. A l'horizon de ces trois énoncés se profile une vision socioconstructiviste du « savoir » à développer, et cela, à partir d'une démarche collective d'interprétation où théorie et pratique sont constamment mises en relation. (p. 371)

Sous un angle épistémologique, nous considérons que la réflexion menée par Barbier (2008) sur les rapports entre recherche, action et formation, constitue aujourd'hui un apport considérable, une entrée à privilégier, aussi bien pour développer des programmes de formation à et par la recherche que pour définir des formes de collaboration entre chercheurs et enseignants. Sa délimitation des activités mentales développées par des sujets engagés dans de nombreuses actions, précise l'idée de réflexion en cours d'action : « En même temps qu'ils agissent, les sujets développent donc notamment une activité continue de reconnaissance, de compréhension et d'interprétation du monde, qui met en jeu un grand nombre de constructions mentales antérieures. Ce qui est socialement désigné comme « connaissances » (au pluriel) relève le plus souvent de ces constructions mentales antérieures. » (p. 50). Nous renvoyons ici le lecteur à « la diversité des formes sociales de la recherche » (p. 57) présentée par Barbier en prenant comme point de repère la « fonction des savoirs qu'elles ont pour ambition dominante de produire » (p. 58). Les recherches en établissement de données, en intelligibilité, en optimisation, y apparaissent comme autant d'éléments de compréhension des différents enjeux d'un engagement de soi dans une démarche de recherche.



Enfin, concernant les structures, les institutions tertiaires de formation professionnelle constituent un espace privilégié – tant en raison d'une certaine proximité avec le terrain de la pratique professionnelle dans lequel les étudiants effectuent leurs stages qu'en raison de la double appartenance des acteurs de la formation – pour le développement d'équipes mixtes de recherche. A ce titre, l'idée de consortium « réunissant des partenaires riches d'expériences et de compétences différentes » (Weiss, 1997) mérite d'être réinvestie et sans doute approfondie. Elle pourrait servir de base à la mise en place de projets pilotes.

Pour conclure

Dans le prolongement de notre propos, soulignons en conclusion que la recherche est en mesure de contribuer, de différentes manières, à la gouvernance, à la préparation d'une procédure d'accréditation des institutions concernées et au processus d'amélioration continue. Comme le prévoit le texte de la LEHE, seules les institutions accréditées seront autorisées à l'appellation de Haute école universitaire », de Haute école spécialisée ou de Haute école pédagogique. Le développement de projets de recherche visant à analyser les programmes de formation, à recueillir et analyser les perceptions des différents acteurs concernés, à expérimenter et évaluer de nouveaux dispositifs de formation et d'accompagnement sont des exemples parmi d'autres des activités que devraient pouvoir mener les acteurs de la recherche.

Par ailleurs, les critères de scientifcité « traditionnels », et inhérents à la vie de la communauté scientifique, doivent bien entendu servir de repères incontournables pour le développement puis l'évaluation de ces activités de recherche. Cela participe également du processus d'amélioration continue puisque la recherche ne peut pas être qu'un instrument au service de l'évaluation de la qualité. Les procédures d'expertise, les publications scientifiques internationales dans différentes langues, le dépôt de projets auprès d'organes de financement externes, la participation à des congrès scientifiques pour discuter et confronter les résultats de recherche, le respect d'une éthique de la recherche ou encore la publication des données de recherche dans le service d'archivage, sont autant des critères pour évaluer le processus de scientifcation des institutions tertiaires année après année. Nous défendons l'idée que cette évaluation doit rester entre les mains de la communauté scientifique, des pairs. C'est aussi là un des enjeux de la tertiarisation.

Par ailleurs, nous avons voulu souligner tout au long de cet article, la diversité des postures et des pratiques de recherche, scientifiques ou non, la diversité des relations entre recherche, formation et enseignement. Cette diversité appelle la prise en compte d'autres indicateurs du développement de la recherche, étroitement liés à la mission fondamentale d'une institution de formation professionnaliste. Parmi ces indicateurs, nous pouvons mentionner en particulier :



- L'information sur les activités de recherche afin de favoriser leur compréhension par l'ensemble des acteurs de l'enseignement et de la formation dans l'espace BEJUNE;
- L'implication des enseignants de terrain et des étudiants dans les équipes et projets de recherche;
- La contribution de la recherche à la construction des savoirs du corps professionnel;
- La promotion et le développement de relations entre recherche et formation;
- La participation des différents acteurs aux espaces de restitution des savoirs.



Références bibliographiques

Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur*. Bruxelles : De Boeck.

Altet, M. (1996). « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser ». In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.

Altet, M. (2004). « L'intégration des savoirs des sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante : représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants. In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud, (2004). *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner*. Bruxelles : De Boeck

Ambühl, H. & Stadelmann, L. (Dir) (2010). *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants*. Conférence-Bilan I. Berne : CDIP.

Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.

Barbier, J.-M. (2008). Les rapports entre recherche, action et formation : distinctions et articulations. *Education permanente*, 177.

Beillerot, J. (1991). « La "recherche", essai d'analyse ». *Recherche et formation*, 9.

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.

Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, 35.

Bourdoncle, R. (2009) « L'universitarisation. Structures, programmes et acteur ». In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard & P. Perrenoud (Dir). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck.

Bru, M. (2002). « Introduction ». In J. Donnay & M. Bru. *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles : De Boeck.

CDIP (Conférence des directeurs de l'instruction publique) (1993). *Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques*. Berne : Conférence des directeurs de l'instruction publique.

CDIP (Conférence des directeurs de l'instruction publique) (1995). *Recommandations relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques*. Berne : Conférence des directeurs de l'instruction publique.

CDIP (Conférence des directeurs de l'instruction publique) (2001). *Perspectives professionnelles dans l'enseignement*. Berne : Conférence des directeurs de l'instruction publique.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (2002). *Formation initiale et continue des enseignantes et enseignants professionnels et des enseignantes et enseignants de culture générale du degré secondaire II*. Berne: CDIP. (collection Etudes et Rapports).

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (2008). *Profession enseignante. Analyse des changements et conclusions pour l'avenir*. Berne: CDIP.

Clénet, J., Maubant, P. & Poisson, D. (2011) *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Clerc, F. & Barbier, J.-M. (2008). Entretien de Jean-Marie Barbier sur « Formation et recherche : ambiguïtés sémantiques et formes d'action spécifiques ». *Recherche et formation*, 59.

Criblez, L. (2010). La réforme de la formation des enseignantes et des enseignants en Suisse depuis 1990: processus, premier bilan et desiderata. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Ed.), *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants*. Conférence-Bilan I. Berne: CDIP.

Crahay, M. (2006). « Qualitatif – quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? ». In L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketela. *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.

Désgagné, S. (1997). « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 2

Desgagné, S. & Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherche en éducation*, Hors Série n° 1.

Dubar, C. & Tripier, P. (2000) *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.



Etienne, R. (2008). [Autour des mots] Professionnalisation : professionnalisation, formation à et par la recherche. *Recherche et formation*, 59.

Giglio, M. & Boéchat-Heer, S. (2012). *Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants*. Bienne : Editions HEP-BEJUNE, Col. Actes de la recherche (vol. 9).

Gremion, F., Akkari, A. & Lauwerier, T. (2011). Professionnalisation de l'enseignant débutant dans une perspective longitudinale. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen & N. Changkakoti. *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale*. Bienne : Editions HEP-BEJUNE.

Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Ed.). (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation* (Raisons éducatives). Bruxelles: De Boeck.

Kaddouri, M. (2008). « Praticiens et chercheurs : litiges autour d'un qualitatif. *Education permanente*, 177.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lang, V. (2009). « Savoirs professionnels et professions enseignantes ». 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.

Leder, C. (2011). « Neuf thèses sur la formation des enseignantes et enseignants. In H. Ambühl et L. Stadelmann. *Pertinence de la formation des enseignantes et enseignants – Une bonne gouvernance pour une bonne pratique scolaire*. Conférence-Bilan II. Berne : CDIP.

Lehmann, L., Criblez, L., Guldmann, T., Fruchs, W. & Périsset Bagnoud, D. (2007). *La formation à l'enseignement en Suisse. Rapport dans le cadre du monitorage de l'éducation 2006*. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

Pagnossin, E. (2010). *La recherche suisse romande en éducation et en formation (2007-2009)*. Neuchâtel : IRDP.

Paquay, L & Sirota, R. (2001). La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche et Formation*, 36.

Périsset, D. & Lehmann, L. (2010). Les recherches sur les formations à l'enseignement: perspectives et prospectives. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2010-1.

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.

Schurmans, M.- N. (2006). Comprendre la construction de la connaissance. Dans F. Farrugia (Ed.), *L'interprétation sociologique. Les auteurs, les théories, les débats*. Paris : L'Harmattan.

Tardif, M. & Borgès, C. (2009). « L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses traductions 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.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Van der Maren, J.-M. (2006). « Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche ». In L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketete. *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.

Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. Lorsque les jeunes enseignants se racontent. 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.

Weiss, J. (1993). *Enseignant et chercheur: couple maudit ou partenaires du changement ?* Neuchâtel : IRDP.

Weiss, J. (1997). *Enseignants et chercheurs en éducation : quelles collaborations?* Neuchâtel : IRDP.

Wentzel, B. (2008). « Formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir ». *Recherche et formation*. N° 59.

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. & Akkari, A. (2012). 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.

Wittorski, R. (Dir) (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008). « La Professionnalisation » (Note de synthèse). *Savoirs*, 17.