



*Recherche en didactique et
formation initiale et continue
des enseignants*

Philippe Jonnaert
Observatoire des réformes en éducation
Université du Québec à Montréal, Juillet 2008
PUB13

Adresse civique :

ORÉ / UQAM
Département de Mathématiques
CP. 8888, succursale centre-ville
Montréal, QC, CANADA H3C 3P8

Site Web :

<http://www.ore.uqam.ca/>

Pour nous joindre :

ore@uqam.ca

Recherche en didactique et formation initiale et continue des enseignants
Philippe Jonnaert

Paru dans JONNAERT, Ph., BIRON, F., MOINIL, F. et LITS M. (1992). Recherche en didactique et formation initiale et continue des enseignants, *Humanités chrétiennes*, 36(2), 139-150.

Recherche en didactique et formation initiale et continue des enseignants (*)

Posons le problème

La formation des enseignants ne peut échapper au bouillonnement récent qui a mis toute l'école en effervescence. De nouvelles pistes doivent être explorées pour former des maîtres plus performants. L'une d'entre elles — la recherche — a retenu notre attention.

Pourquoi la recherche ?

Dans notre société où les connaissances sont rapidement obsolètes, l'enseignant ne peut plus se contenter d'être un simple relais dans un processus statique de transmission des savoirs.

Mais qui sont ces enseignants susceptibles d'être les maîtres-maçons de savoirs en perpétuel changement et que peut apporter la recherche à leur fonction ? Ces enseignants ne sont ni ceux qui tentent d'appliquer des solutions en « kit » élaborées à l'extérieur de la classe. Mais, avec plus de chance, ceux qui, en connaissance des finalités, observent leurs élèves, détectent des problèmes, inventent des solutions (parfois inspirées de la recherche qu'ils ont apprivoisée), évaluent les effets de leur action, en se référant à des modèles théoriques existants ou en théorisant eux-mêmes leurs pratiques. En effet, « ... *la pédagogie centrée sur l'analyse (...) exclut que la pratique puisse être formatrice, si elle ne fait pas l'ob-*

(*) Les auteurs de ce texte suggèrent une réflexion sur l'articulation entre la recherche en sciences de l'éducation et en didactique, la formation des enseignants et la pratique quotidienne de la classe.

Les propositions émises ici sont le fruit d'un travail qui a eu l'originalité de réunir autour d'une même table des professeurs en Écoles Normales et des professeurs à l'Université Catholique de Louvain. Par définition, ces lignes sont donc le reflet d'une première synergie entre ces deux lieux de formation des enseignants que sont les écoles normales et les universités.

Des pistes, nombreuses et variées, pour des collaborations futures entre ces deux institutions sont suggérées.

jet d'une lecture à l'aide d'un référentiel théorique » (Ferry, 1983, p. 59). « *C'est le mouvement dialectique action-réflexion qui déclenche le processus d'évolution de l'enseignant* » (Postic, 1977, p. 17).

Au-delà des compétences disciplinaires, c'est ce profil d'enseignants, que nous appelons des **enseignants en recherche**, que nous devons tracer, et ce, dès leur formation initiale.

Après avoir esquissé un portrait actuel de l'enseignant en fonction, l'article se propose de distinguer l'enseignant-chercheur et l'enseignant en recherche.

Les multiples facettes du métier d'enseignant

La fonction d'enseignant n'est pas un métier de solitaire ou d'individualiste irréductible, comme on le fait souvent croire au grand public. Par ailleurs, la conjoncture actuelle en ce domaine oriente l'action des responsables, et des autres personnes intéressées par l'enseignement et ses enjeux (tous les acteurs de la communauté éducative) vers la nécessité de relever le défi de la lutte contre l'échec scolaire : ce sont deux bonnes raisons pour revoir ce qu'enseigner veut dire.

Enseigner implique ipso facto une interaction entre trois pôles complexes : **l'enseignant**, **l'apprenant** et **le contenu** d'enseignement. La société a prévu un lieu privilégié organisé en fonction de cet objectif : l'école (mais n'oublions pas l'existence d'autres organismes de formation) ; de même, elle en a fixé le **programme** et les **contraintes temporelles**, à savoir le nombre global d'années, de jours et d'heures pendant lesquels organiser le cursus scolaire.

Et plus précisément, dans un local-classe, à un moment défini, la complexité des relations qui sont en jeu, entre l'enseignant et l'apprenant, entre l'enseignant et le savoir, entre l'apprenant et le savoir s'appelle **l'action didactique**. Celle-ci est organisée en fonction d'**objectifs généraux et spécifiques** à atteindre ; elle est, de plus, soumise à des impondérables attribués au hasard. (Brousseau, 1986).

Quels rôles joue l'enseignant dans ce tableau ?

L'organisation de cette action didactique revient au principal moteur de cette triple réalité : le professeur qui doit préparer ses interventions, les gérer, les réguler, les évaluer ... De ce fait, le travail du professeur se divise en trois moments forts : avant, pendant et après le cours.

Le problème lancinant de l'échec scolaire et la recherche pédagogique actuelle ne permettent plus à l'enseignant de se débrouiller en se fiant à ses seules intuitions. Par exemple, le choix de la méthode de transmission du savoir, est, on le sait, loin d'être indifférent et peut même entraî-

ner des effets pervers. Ainsi la méthode traditionnelle expositive et frontale oblige le professeur à un activisme forcené, dans le sens où c'est lui qui dépense le plus d'énergie, en oubliant que trop souvent, « *le meilleur moyen d'interdire à quelqu'un d'apprendre quelque chose, c'est, comme le dit Rancière (1987), de le lui expliquer !* »¹. En outre, pendant chacune des phases de la planification et de la réalisation de ses tâches, il devrait profiter des constats des chercheurs qui ont valorisé le nombre important de décisions qu'un professeur doit prendre avant, pendant et après ses heures de cours (Jackson, 1968, 1977 ; Perrenoud, 1983 ; ...). Enfin, acquérir les procédures routinières nécessaires à sa pratique lui permettrait d'être plus attentif à ses élèves ou de réagir plus vite et de façon plus adéquate à des stimuli imprévus.

Donner cours, c'est donc être capable d'utiliser une **méthode de résolution de problèmes**. Celle-ci rend le professeur plus apte à faire face aux multiples facettes de son métier². Ces quelques réflexions sont surtout centrées sur l'aspect méthodologique de la tâche d'enseignant. Pour être complet, il resterait à évoquer plus longuement, d'une part, le pôle matière, lui-même en constante évolution, et, d'autre part, les comportements relationnels de l'enseignant, trop souvent soumis à l'improvisation, alors qu'ils sont susceptibles d'induire des attitudes spécifiques chez les élèves.

On le voit, le problème est très complexe et être enseignant efficace ne s'improvise pas : c'est un métier qu'on apprend et que l'on perfectionne au fil des ans. Au-delà de la complexité des tâches, l'enjeu de l'acte d'enseigner est important puisque de sa réussite ou non dépend

¹ Cette phrase est citée par Raoul PANTANELLA in *Légumes*, dans Cahiers Pédagogiques. Cerle de Recherche et d'Action Pédagogique, n° 297, octobre 1991. Deuxième de couverture.

² DONNAY et CHARLIER, in *Comprendre des situations de formation*. Formation de formateurs à l'analyse, répertorient les tâches multiples de l'enseignant. Pour n'en citer qu'un bref aperçu, soulignons :

- l'analyse institutionnelle préalable du système d'enseignement dans lequel il travaille ;
- la création de la situation de départ ;
- la maîtrise de la matière ;
- la façon de l'adapter au type d'élève de sa classe ;
- la guidance de l'élève dans son apprentissage, en fonction de ce qu'il connaît déjà et de son développement intellectuel ;
- la recherche et le choix des ressources matérielles ou humaines les mieux adaptées à ses objectifs ;
- l'évaluation de l'impact du cours sur les élèves ;
- le réajustement de la planification de départ ;

...

bien entendu l'avenir intellectuel, social, personnel des apprenants ...Mais, à court terme, c'est sa réussite scolaire qui est en jeu.

Ce qui nous amène à affirmer qu'un professeur doit apprendre à progresser et à innover dans son métier.

S'il reste seul dans sa classe, il sera exposé aux dangers que connaissent beaucoup d'enseignants ; citons la démission morale, le défaitisme, le découragement, la dépression, la disqualification, l'amertume ...

Des pistes pour éviter ces embûches, il y en a plusieurs, mais toutes se résument dans le besoin de se ressourcer. Les modalités en sont diverses. Ainsi un professeur peut se ressourcer par des entretiens informels avec ses collègues, par des lectures de livres, d'articles choisis au hasard ou recommandés par un collègue ou par un inspecteur ; ou encore par des stages de formation continue, voire de nombreuses autres possibilités non évoquées en ces lignes. Dans le cadre de cet article, nous voudrions privilégier une autre formule d'enrichissement : celle de l'enseignant en recherche qui entre délibérément en contact avec les chercheurs et/ou avec les résultats de recherches en didactique ou en un autre domaine.

Mais d'abord, précisons ce que signifie être un enseignant en recherche.

Enseignant et recherche

Un des objectifs de la formation initiale et continue des enseignants est de développer chez ceux-ci le souci de progresser et d'évoluer tout au long de leur carrière. Une telle attitude nécessite une compétence d'auto-évaluation par l'enseignant. Il doit être capable d'analyser ses propres pratiques et ses démarches, de les remettre en cause, de les amender et de les adapter régulièrement à la réalité du terrain.

Le corollaire de cette compétence d'auto-évaluation chez l'enseignant est la nécessité pour lui de se mettre en recherche pour trouver les réponses aux questions que lui posent, d'une part, ses gestes quotidiens d'enseignant, d'autre part, la classe avec laquelle il interagit en permanence. Pour améliorer son enseignement, il doit refuser les modèles rigides à reproduire, il doit rechercher et découvrir de nouveaux outils didactiques toujours mieux adaptés, toujours plus performants.

Pour répondre aux exigences de sa classe, il doit innover en développant les approches didactiques les mieux adaptées aux élèves qu'il a en face de lui. Il doit donc être capable tant d'analyser les situations auxquelles il est confronté que de créer des démarches qui lui permettront de répondre aux problèmes rencontrés dans ces situations. Il devra aussi être capable d'évaluer la pertinence des outils didactiques qu'il a ainsi

développés et par la suite, les amender, les corriger, finalement sans cesse les améliorer.

Cette double compétence du futur enseignant (« s'auto-évaluer » et « se mettre en recherche ») constitue probablement une des dimensions essentielles (une des lignes de force serions-nous tentés de dire) du profil du jeune diplômé sortant de nos institutions de formation initiale.

Quant à l'enseignant plus chevronné, entré dans la dynamique de la formation continue, il pourra entrer dans les plages (5), (4) et (3) (du schéma ci-dessous) selon son degré de contact avec la recherche.

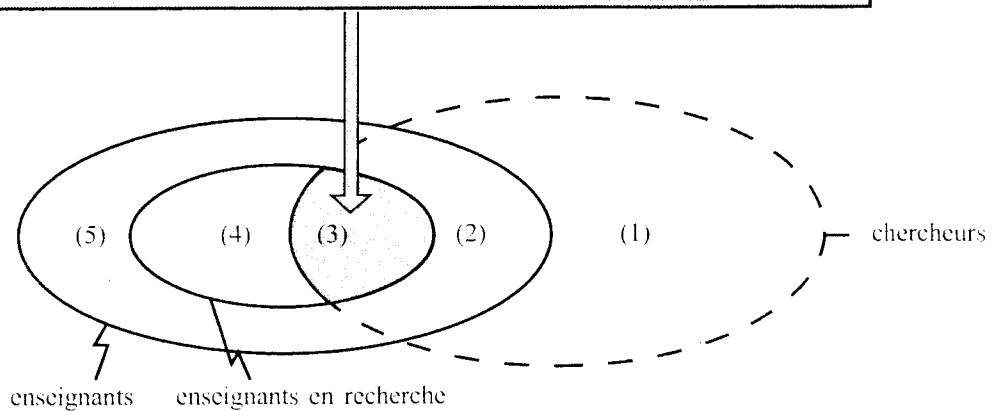
Pour que cette double compétence soit effective, encore faut-il que le jeune enseignant dispose d'un maximum d'outils pour l'opérationnaliser. À défaut, la formation initiale le déstabiliserait plus qu'elle ne développerait de compétences chez lui : en effet, elle lui poserait des questions sans lui donner les moyens d'y répondre. La recherche en didactique apporte certains de ces outils. Décoder, analyser et comprendre les résultats de la recherche en didactique apporte certains de ces outils. Décoder, analyser et comprendre les résultats de la recherche en didactique de la discipline que le jeune diplômé devra enseigner est une des ces compétences indispensables.

Cette compétence ne s'acquiert pas du jour au lendemain et suppose que, dès le début de sa formation initiale, le futur enseignant ait certes été sensibilisé aux pratiques de la recherche en didactique dans sa discipline, mais aussi qu'il ait rapidement été associé à des démarches de recherche dans ce domaine.

Bien plus, familiarisé avec l'univers de la recherche, il pourra régulièrement interpeller celle-ci afin de développer, en synergie avec les chercheurs en didactique, les solutions aux problèmes auxquels il se trouve confronté.

L'enseignant peut actuellement être en contact plus ou moins important avec la recherche en didactique, depuis son ignorance totale jusqu'à une implication très personnelle. L'étudiant en formation découvrira ces différents cas de figure, afin d'être conscient des multiples cas de figure que présente le métier, et d'être sensibilisé à l'interaction « enseignement/recherche » telle qu'elle peut être décrite à l'aide du schéma suivant.

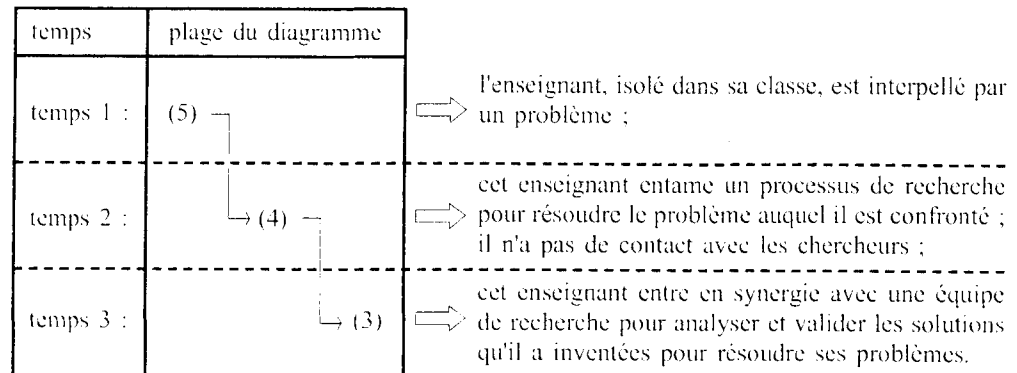
Lieu des synergies entre enseignants en recherche et chercheurs en didactique



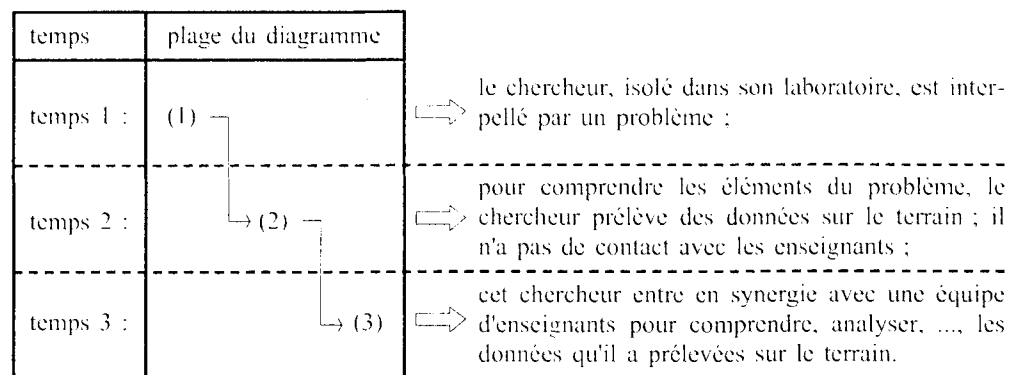
Plage du diagramme :	Acteurs en présence :
5	enseignant qui n'est pas en recherche et qui n'est pas en contact avec la recherche en didactique
4	enseignant en recherche pas encore en contact avec la recherche en didactique
3	enseignant en recherche articulé avec une équipe de chercheurs en didactique et/ou chercheur en didactique articulé avec une équipe d'enseignants sur le terrain
2	chercheur en didactique pas encore en contact avec une équipe d'enseignants sur le terrain, mais relevant des données sur le terrain
1	chercheur (dans une discipline qui n'est pas nécessairement la didactique) sans contact avec le terrain.

Notons cependant que les acteurs évoqués ne sont pas définitivement figés dans les plages du diagramme. Au contraire ! Il s'agit d'un processus dynamique qui fait sans cesse évoluer enseignant et chercheur d'une plage à l'autre du diagramme.

Exemple n° 1 : parcours possible d'un enseignant interpellant la recherche



Exemple n° 2 : un chercheur interpelle le terrain



Par ces deux exemples, nous pouvons comprendre qu'il s'agit essentiellement d'un processus dynamique et interactif qui ne fige pas définitivement chacun des acteurs en un seul lieu.

Des étudiants familiarisés avec la recherche en didactique

Des **étudiants-chercheurs** entraînés par des professeurs motivés dans des processus de recherche développeront dès lors des attitudes de **questionnement**, s'exerceront à l'**observation**, à l'**analyse** des composantes d'une situation éducative, à la **réflexion critique**, à l'utilisation de modèles théoriques pour éclairer la pratique. Ils seront aussi sensibilisés aux

enjeux de la transmission des savoirs, à un regard épistémologique sur ceux-ci.

Ils acquerront ainsi les comportements et les compétences nécessaires au praticien en recherche.

Par ailleurs, une recherche dans l'action implique nécessairement les enseignants-chercheurs. La recherche peut les associer et devenir ainsi agent de formation continuée et moteur d'innovation.

Mais tout cela ne se fait-il pas déjà dans le cadre des travaux de fin d'études et des mémoires des étudiants ?

Le contexte d'une synergie entre les différents lieux de formation des enseignants et les différents lieux de la recherche en didactique nous paraît opportun pour accentuer et enrichir les aspects positifs que nous venons d'évoquer.

Il est susceptible d'apporter des bénéfices importants à tous les partenaires de la formation. Faisons-en l'inventaire :

- le développement chez les futurs enseignants des attitudes de questionnement et des compétences requises par la recherche est accentué ;
- les formateurs d'enseignants seront stimulés à l'auto-formation pour répondre aux besoins de la recherche ;
- les chercheurs seront stimulés à contextualiser la problématique de recherche ;
- le cadre conceptuel du chercheur s'en trouvera enrichi (M. Huberman, 1991) ;
- pour les enseignants du terrain et l'École en général, des possibilités de formation continuée et d'innovation pédagogique sont ouvertes :
 - grâce à la présence dans leurs classes d'étudiants en recherche ;
 - par la création de liens entre chercheurs et praticiens, qui donnent lieu à des collaborations durables au-delà de la recherche.

Nous pouvons, dès lors, dire qu'en préconisant de sensibiliser les futurs enseignants à la recherche dès leur formation initiale, nous proposons un modèle susceptible de rendre tous les partenaires acteurs de leur formation grâce à l'utilisation de cadres favorables stimulants, c'est-à-dire le cadre scientifique et celui de la « recherche dans l'action » sur le terrain, réunissant des partenaires d'horizons différents.

Sans oublier que nous suscitons aussi la production d'outils, de stratégies, de nouvelles problématiques au service de l'action.

À plusieurs reprises, nous évoquons des synergies entre des partenaires d'horizons différents,... de quelles synergies parlons-nous ?

Les synergies possibles dans la recherche en didactique

Les écoles normales, dans leur structure actuelle, ont peu l'occasion de réaliser de véritables recherches en éducation, la quasi-totalité du temps de travail des enseignants étant consacrée à l'encadrement des étudiants pour les cours théoriques et la formation pratique. En outre, les infrastructures et l'organisation des horaires ne prennent guère en compte ce paramètre : à titre d'exemple, les bibliothèques de référence sont souvent sous-équipées, principalement en revues scientifiques, les plages horaires des enseignants ne prévoient pas de temps de travail commun. Cette situation semble propre à la Belgique, si l'on considère le mode de fonctionnement des écoles supérieures dans d'autres pays européens.

À côté des écoles normales, les universités, tant en faculté de pédagogie que dans les agrégations, semblent mieux loties. C'est moins dû à une abondance particulière de moyens (aucune dotation budgétaire ne leur est à ce jour octroyée pour le diplôme complémentaire d'agrégation !) qu'à un état d'esprit. Il a toujours semblé évident, socialement, que l'université devait poursuivre deux objectifs : la formation dans des domaines de haute spécialité disciplinaire, la recherche de pointe dans ces mêmes domaines. Ce qui allait de soi pour les disciplines de base a été pris comme modèle par les pédagogues et les responsables d'agrégations, dès lors que ces dernières ont été prises en charge par des spécialistes de l'Université. Il est vrai que ceux-ci peuvent bénéficier des infrastructures scientifiques, de réseaux de recherche internationaux dans lesquels ils sont intégrés, et, occasionnellement, de crédits ponctuels pour des recherches spécifiques.

Si l'on accepte le postulat qu'une formation à la recherche améliore la formation globale des futurs enseignants, il s'agit de s'interroger sur la meilleure connexion possible entre ces deux secteurs qui ne se rencontrent guère jusqu'ici, dans le respect de leurs modes de fonctionnement habituels et de leurs moyens propres. Trois niveaux sont à considérer : celui des étudiants, futurs enseignants ; des formateurs en fonction dans les classes ; des formateurs de formateurs dans les écoles normales et à l'université.

Les étudiants à l'école normale et à l'université pourraient être sensibilisés à des formes élémentaires d'initiation à la recherche, à propos de thématiques très précises, portant soit sur des questions d'ordre disciplinaire (par exemple, les ateliers d'écriture dans les classes de français de l'enseignement professionnel, la représentation de tel problème scientifique au cours de sciences ou de math), soit sur des questions pédagogiques générales. Ces séquences de formation, présentées sous forme de séminaires ou d'ateliers communs, seraient l'occasion de présenter aux

étudiants l'explicitation d'une problématique didactique, la formulation de cette question, l'avancée d'hypothèses de résolution sous la forme d'études de cas ou de réflexions théoriques. Serait ainsi proposée aux étudiants une ébauche de ce qu'est la recherche en didactique, étape préliminaire à la réalisation, par eux, d'un mémoire ou travail de fin d'étude en pédagogie ou didactique.

Un deuxième cercle serait organisé autour des formateurs présents sur le terrain des classes, en choisissant prioritairement les maîtres de stage, personnes en relation étroite avec une institution formatrice, et probablement sensibles à une réflexion didactique, de par leur engagement particulier. Il s'agirait de favoriser des expérimentations didactiques concrètes qui fourniraient une base d'observations pour la réalisation de pratiques de recherches relevant du domaine de l'innovation pédagogique. Les activités didactiques réalisées en classe par les formateurs de terrain seraient observées, discutées, modélisées et ensuite diffusées par ces groupes rassemblant professeurs d'école normale et de l'université ainsi que les maîtres en activité dans les classes. Ces séminaires réservés aux formateurs serviraient de lieux de référence et de réservoirs à idées pour alimenter les deux autres cercles.

Ces trois cercles fonctionneraient en effet en grande synergie, puisque les formateurs des écoles normales et des universités se trouveraient présents aux trois stades, mais avec des objectifs de recherche différents à chaque niveau. Les moyens nécessaires ne seraient pas importants, puisque les écoles normales peuvent apporter leur savoir-faire didactique et leur insertion dans les classes, tandis que les universités fourniraient leur potentiel de recherche. Il suffirait que ces temps de recherche soient pris en compte dans le temps de travail des formateurs, par la reconnaissance d'un crédit horaire de trois à quatre heures hebdomadaires de recherche dans la fonction des professeurs d'école normale, et la comptabilisation d'un séminaire de troisième cycle dans les attributions des professeurs d'université.

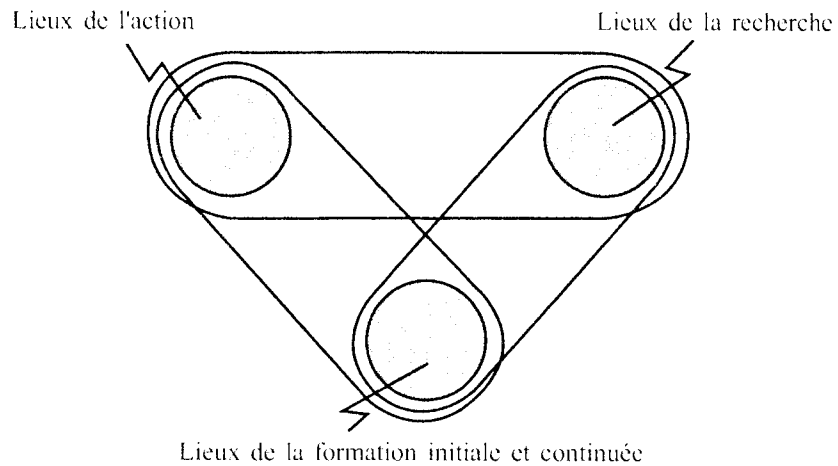
Perspectives

La réflexion que nous avons suggérée en ces lignes se veut plus qu'une simple « intention ». L'amélioration de la formation initiale des enseignants passe, entre autres, par une sensibilisation des candidats enseignants à la recherche en didactique. Nous l'avons largement démontré dans les lignes qui précèdent.

Nous devons donc rechercher les moyens d'impliquer rapidement tout futur enseignant dans un processus de recherche en didactique.

Passage obligé de la formation initiale, la recherche peut ainsi devenir une occasion de rencontres entre les différents lieux se consacrant traditionnellement à la formation initiale des enseignants et/ou à la recherche en didactique (classes de stage, écoles normales et universités).

Au-delà de simples rencontres, notre propos est plutôt de créer de **véritables synergies** entre des **acteurs** (formateurs, chercheurs, praticiens et candidats enseignants) et entre des lieux (lieux de la formation, lieu de la recherche et lieu de l'action) dans l'objectif de dynamiser une profession : celle de l'enseignant.



Développer de telles synergies signifie que nous élargissons les horizons d'univers traditionnellement clos, que nous lançons des ponts entre des mondes qui s'ignorent souvent, que nous construisons le dialogue entre des acteurs qui se parlent peu.

Il s'agit donc fondamentalement de trois poulies en interaction. Elles sont solidaires, le dysfonctionnement ou l'isolement de l'une d'entre elles provoquent nécessairement le dysfonctionnement de tout le système.

M.-F. BIRON, Ch. BOSMAN et M. MOINIL,
Professeurs en Écoles Normales,
 Ph. JONNAERT et M. LITS,
Professeurs à l'UCL

Bibliographie

- DONNAY, J., et CHARLIER, E. (1990). *Comprendre des situations de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- FERRY, J. (1983). *Le trajet de la formation*. Dunod : Bordas.
- HUBERMAN, M. (1991). Un mode d'emploi pour chercheurs in *Cahiers Pédagogiques*. 297 (X), 32-34.
- JAKSON, P.W. (1968). *Life in classrooms*. New-York : Holt, Rinehart et Winston.
- PERRENOUD, Ph. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. *Éducation et Recherche*. (2) pp. 198-212.
- POSTIC, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris : PUF. Coll : Pédagogie d'aujourd'hui.
- RANCIÈRE, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.

ANNEXE

Pédagogies

CAHIERS DU LABORATOIRE DE PÉDAGOGIE EXPÉRIMENTALE
DE L'UNIVERSITÉ DE LOUVAIN

Objectifs de la revue : La revue rend compte de travaux réalisés ou présentés dans le cadre des activités du Laboratoire de Pédagogie Expérimentale de l'Université Catholique de Louvain.

Ces travaux (comptes rendus de recherches, réflexions et discussions, état de la question à propos d'un domaine déterminé...) y sont suggérés soit sous forme achevée soit en état d'avancement intermédiaire. Certains textes ne sont donc pas des produits finis, ils attendent remarques, critiques et suggestions des lecteurs afin d'être améliorés et éventuellement republiés sous une forme achevée cette fois.

Dans ce contexte, les objectifs de la revue sont de trois ordres :

- ouvrir le débat sur un ensemble varié de thèmes en Sciences de l'Éducation, traités ou abordés au Laboratoire de Pédagogie Expérimentale ;
- nourrir un dialogue entre chercheurs ;
- constituer et développer un trait d'union entre praticiens de l'enseignement et chercheurs en sciences de l'éducation de l'Université Catholique de Louvain.

Abonnement « Pédagogies » 1992-1993, 2^e année - 4 volumes. *Thèmes développés en 1992* : Évaluation et banques d'items, Formation des enseignants, Apprentissage du nombre, À quoi pensent les élèves.

Prix de l'abonnement 1992-1993 : *Numéro simple* : 500 FB plus 50 FB de frais d'envoi. Abonnement (4 numéros, frais d'envoi compris).

Belgique : **1700 FB** – Autres pays : **1950 FB** – Par avion : **2150 FB**

Diffusion et abonnement : Éditions ACADEMIA-ÉRASME s.a., 25/115 Grand'Rue, B - 1348 Louvain-la-Neuve. Tél. 010/45 23 95 – Fax 010/45 44 80.