

LECTURES

NOTES CRITIQUES

VANHULLE Sabine, LENOIR Yves (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement*, Sherbrooke: Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, 320 p.

La recherche sur la formation à l'enseignement au Québec se développe au cours des années quatre-vingt, à la suite de rapports critiques et de débats sur la pratique enseignante qui ont conduit à promouvoir la professionnalisation du métier d'enseignant. Le corpus sur lequel s'appuie l'ouvrage est constitué de 120 documents produits au Québec entre 1980 et 2000 et qui permettent d'analyser la façon dont les différentes questions relatives à la formation à l'enseignement ont été abordées par les chercheurs. Il s'agit là d'une contribution importante à la connaissance que nous pouvons avoir de nos cousins québécois, en tout cas de ceux qui se préoccupent, par fonction, de la formation des enseignants. Bien davantage encore d'un effort méthodologique exemplaire d'auteurs qui, s'ils échouent à décrire l'unité introuvable d'un champ de recherche, se donnent pas à pas les moyens de dire d'où ils parlent, et prêchent, si l'on veut, d'exemples en matière de scientificité. Et encore parvient à poser, au fil de leur exposé, la quasi-totalité des questions auxquelles est confronté quiconque s'intéresse au sujet.

Les auteurs se préoccupent d'abord (chapitre 1) de mettre leur propos en perspective, en brossant l'historique des cinq décennies de réformes du système scolaire, de la formation à l'enseignement et de la recherche en éducation au Québec. Au point de départ de ce qui apparaît comme une réforme scolaire permanente, la décision de confier la formation des enseignants à l'université intervenue en 1969 et la création d'une université d'État, l'université du Québec, à cette fin. Parmi les missions des universitaires figure explicitement la recherche. Dans le même temps c'est tout le système d'éducation qui est refondu. On ne constate pas néanmoins d'investissement massif sur l'instant dans des travaux de recherche destinés à éclairer cette universitarisation de la formation à l'enseignement et c'est toujours le modèle antérieur, celui

des sciences naturelles, qui prévaut, avec une séparation entre recherche et formation, qui écarte de fait les praticiens de la production du savoir. Vingt ans plus tard, en réponse aux critiques virulentes portant sur l'efficacité des formations dispensées dans le primaire et le secondaire, partant sur la formation des enseignants, celle-ci est profondément réformée à partir du constat que l'amélioration de l'école dépend en large part de l'expertise et de l'engagement professionnel des enseignants. Les orientations générales formulées lors de deux réformes successives reposent donc sur la professionnalisation des enseignants, y compris par une participation souhaitée aux activités de recherche sur leurs pratiques. Ces évolutions réelles du système scolaire québécois et de la recherche en éducation n'ont pas suffi à combler les attentes des décideurs qui aimeraient que cette dernière permette de répondre plus efficacement aux problèmes de toute sorte qui se posent dans ce secteur.

Dans le second chapitre, le livre se concentre sur la période choisie pour l'étude – les vingt dernières années du siècle – et il esquisse une description de la façon dont le champ de la recherche en éducation s'y organise. Premier constat : ce champ n'échappe pas à la tension entre une logique de recherche orientée vers la mise au jour de connaissances nouvelles et une logique de recherche en prise sur le terrain et tendant à l'amélioration des pratiques. Il se distingue au sein de la recherche en sciences humaines et sociales, la recherche en éducation renvoyant plutôt à des types idéaux qu'à un véritable paradigme scientifique, et l'université paraît inégalement armée pour permettre l'accès à la professionnalité visée : elle peut favoriser l'accès à un savoir scientifique de haut niveau, qui en fait partie, mais la liaison avec la pratique, qui renvoie à d'autres conceptions de la formation, la met davantage en difficulté. De même comment enseigner des savoirs issus de la recherche en éducation, et comme tels encore incomplets, avant qu'ils aient été scientifiquement validés ? Enfin, comment l'université participe-t-elle à la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants ? Ces difficultés repérées, qu'en est-il de la recherche dans les facultés d'éducation du Québec ? Il arrive que la recherche fondamentale s'intéresse à la formation à l'enseignement comme une source de travaux sur l'appropriation et la construction de l'identité professionnelle, ce qui suppose un détour préalable par la recherche en action. Mais la notion de professionnalisation ne va pas sans ambiguïté, qui expliquent en partie les difficultés de la recherche sur la formation à l'enseignement à définir son objet. Les représentations qu'une partie des acteurs de la formation initiale se fait des compétences pédagogiques et didactiques des enseignants renvoie encore largement à un modèle instrumental de compétences pour l'essentiel accessibles grâce aux stages auprès des enseignants expérimentés. Autre problème : l'hétérogénéité des savoirs professionnels des enseignants, qui renvoient pour partie à leur expérience pratique, dont on peut se demander si elle se situe sur le versant des savoirs ou sur celui de l'habitus : il convient en tout cas de

distinguer les savoirs de la pratique des savoirs sur la pratique. Au total, la recherche sur la formation à l'enseignement devrait embrasser les domaines suivants : les savoirs scientifiques disciplinaires qui servent de références aux contenus d'enseignement ; les savoirs professionnels reconnus et homologués (savoirs sur la pratique), ce qui suppose que les chercheurs élaborent des modèles de description et d'interprétation tout en sachant que l'analyse de l'activité est vouée à demeurer incomplète. Reste encore pour la recherche à se préoccuper de ce que deviennent les savoirs qu'elle produit et de la façon dont les praticiens se les approprient.

Ce qui est analysé dans les chapitres 3 et 4, ce sont les objectifs et la méthodologie de la recherche elle-même, puis les résultats auxquels elle a abouti. Au préalable, c'est la définition de la notion de recherche qui est travaillée, ne serait-ce que pour permettre une délimitation des contours du corpus étudié. Les auteurs s'arrêtent à huit éléments significatifs : un objet de recherche, une problématique, un cadre théorique ou conceptuel, une méthodologie, une collecte de données, des résultats, une analyse et une interprétation de ces résultats, et une diffusion des connaissances obtenues. Ils proposent également de classer les documents recueillis selon trois types généraux : « recherche descriptive », « recherche exploratoire », « recherches de développement ». Ils présentent enfin une grille d'analyse en quatre points : problématique/cadre théorique/méthodologie de la recherche/diffusion des résultats qui autorise un repérage beaucoup plus fin. Des définitions de notions essentielles comme théorie, problématique, méthodologie, objet de recherche, collecte des données sont posées. Pour constituer leur corpus, ils ont fait appel à la documentation scientifique traditionnelle (revues, actes de colloques, ouvrages et contributions à), à la documentation grise (mémoires, thèses, rapports de recherche, monographies) en s'appuyant à la fois sur les bases de données et, en complément, sur un questionnaire adressé aux chercheurs connus du domaine (17 retours pour 120 questionnaires envoyés). En ce qui concerne les résultats de l'analyse, ils figurent à la fois dans des tableaux d'ensemble qui classent les différents documents selon les objets traités, selon les modes d'investigation, etc., et ils donnent lieu à une argumentation méthodique pour défendre et illustrer les modes de regroupement choisis. Ils conduisent les auteurs à faire quelques constats d'ensemble : d'abord le champ de la recherche sur la formation à l'enseignement est marqué par des tensions épistémologiques entre des logiques constructivistes descendantes (changer les préconceptions des acteurs en les confrontant à des obstacles) et relativistes ascendantes (coconstruction du sens des actions enseignantes), tout particulièrement s'agissant des recherches de développement. Ensuite ce champ est éclaté, notamment en ce qui concerne les enjeux pragmatiques de la formation : chaque dimension d'une formation professionnalisante fait l'objet d'une recherche, mais sans que soient prises en compte les autres dimensions et sans qu'on envisage leurs interactions. Aucune

recherche n'a non plus été consacrée à la complexité institutionnelle de la formation des enseignants entre la formation universitaire et la formation en milieu scolaire.

Au-delà des objectifs poursuivis et des modes d'investigation choisis, est-ce que ces recherches sur la formation à l'enseignement construisent des objets scientifiques et est-ce qu'elles sont au clair sur les méthodologies d'investigation et sur les positionnements scientifiques, politiques, éthiques avec lesquels elles sont en rapport? Telle est la question posée dans le cinquième chapitre. La construction d'objets scientifiques se rencontre plutôt dans les recherches disciplinaires conduites en rapport avec les théories constructivistes et socioconstructivistes. On voit en outre émerger une « didactique professionnelle » dont les objets scientifiques concernent la problématique de l'intégration et de la mobilisation des savoirs par les enseignants en formation. Mais de nombreux travaux qui tentent d'établir des typologies restent en deçà de la recherche, faute d'un concept qui en définisse l'objet et d'une véritable théorisation. Car des démarches de recherche qualitative comme la théorisation ancrée ou l'induction analytique reposent sur des principes dont le non-respect compromet la validité scientifique des résultats obtenus. De même, les emprunts faits à des disciplines connexes, par exemple à la psychologie sociale (attitude, représentation sociale, opinion) sont rarement définis et référés aux sources. Il faut donc l'admettre : à la différence du psychologue ou du sociologue, celui qui étudie la formation n'a pas actuellement à sa disposition une certaine manière, unifiée, de regarder le réel. Il est également impossible de procéder à une synthèse des connaissances qui pourraient être considérées comme acquises, faute d'un cadre théorique de référence et d'appuis méthodologiques assez solides. L'impression générale qui prévaut est celle d'une grande hétérogénéité dans la qualité des recherches. Ces défauts sont affaire de jeunesse relative, mais aussi de moyens nécessaires pour coconstruire de véritables connaissances.

Le principal mérite de l'ouvrage est sans doute de nous permettre, même si ce n'est pas son objet premier, de nous regarder en miroir, de nous rassurer – s'il en était besoin – en observant que nous affrontons des difficultés de nature très proche, compte tenu de la différence des contextes, et surtout de réactiver les questions fondamentales auxquelles nous sommes confrontés et dont il faut bien admettre l'importance puisque d'autres que nous, Outre-Atlantique, se les posent à l'identique : comment mieux faire reconnaître, à côté des sciences naturelles, la rigueur et la pertinence des recherches conduites en éducation? Comment y associer, avec les méthodologies appropriées, les acteurs de terrain que sont les enseignants et/ou les formateurs d'enseignants? L'INRP, s'il ne prétend pas détenir l'ensemble des réponses, dispose d'une bonne expérience pratique dans ce domaine grâce à son millier d'enseignants associés. Comment assurer une forme de « service après

recherche» et accompagner les produits de sa recherche jusqu'à permettre leur traduction dans l'action, par exemple, dans le cadre d'une formation continue des formateurs ?

Michel BOIS
Mission Formation, INRP

Autour des compétences (analyses de trois ouvrages par Bernard REY*)

■ BARBIER Jean-Marie, Olga GALATANU (dir.) (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris : L'Harmattan, 324 p.

Cet ouvrage est le résultat d'une recherche collective menée par le Groupe « Savoirs d'action » du CNAM, recherche qui est la mise en œuvre d'une réflexion programmatique présentée dès 1996 par J.-M. Barbier dans l'ouvrage *Savoirs théoriques et savoirs d'action*.

L'idée de départ est de mettre en cause une dichotomie traditionnelle, très ancrée dans nos façons de penser, qui consiste à séparer radicalement « savoir » et « action » ou, en d'autres termes, « théorie » et « pratique ». Cette distinction, véritable structure de notre épistémé, conduit à attribuer au savoir les caractères d'universalité, d'indépendance vis-à-vis des sujets et des situations, de stabilité et de transmissibilité, tandis que l'action est classiquement attachée à la contingence, à la dépendance à l'égard des circonstances et des sujets, à l'instabilité et à l'incommunicabilité.

165

Pour contester la pertinence de cette séparation, les auteurs invoquent ces formes nouvelles de formation, de recherche et d'organisation du travail, de plus en plus répandues, en lesquelles le savoir est construit par l'acteur dans son rapport de transformation de l'environnement, lequel est, du même coup, une transformation du sujet. Ainsi en va-t-il de ces formations qui sont intégrées, sous des formes diverses, à l'exercice des métiers ; ainsi en va-t-il des organisations du travail où les tâches de conception et d'exécution ne sont pas systématiquement réparties entre des acteurs distincts ; ainsi en va-t-il encore de ces recherches qui portent sur des processus dont les acteurs participent eux-mêmes à la démarche de recherche.

* - Bernard Rey, université libre de Bruxelles.