

## **Une formation initiale à la recherche et par la recherche, dans le cadre de la formation universitaire des enseignants**

La responsabilité exclusive des institutions de l'enseignement supérieur à l'égard de la formation initiale des enseignants est une situation encore récente au Portugal. Cette formation pose des problèmes aux universités qui sont loin d'être résolus.

L'un des débats qui s'est développé au Portugal récemment, à propos de la qualité de la formation, a été celui tenu entre les universités et les autorités politiques sur les objectifs et la structure des programmes. Pourtant, à notre avis, le débat le plus important et aussi le plus difficile sera celui qui est à développer à l'intérieur des écoles supérieures concernant la reconceptualisation de la formation dans le cadre d'une profession qui a changé et dont l'avenir est incertain. L'initiation des formés à la recherche scientifique est envisagée par beaucoup de spécialistes et de formateurs (non tous) comme une des voies possibles de cette reconceptualisation.

C'est avec des préoccupations comme celles-ci que nous avons essayé d'interroger la composante de formation initiale en sciences de l'éducation dans deux programmes universitaires de formation d'enseignants du secondaire. La question générale de départ était celle-ci : est-ce que le développement d'une stratégie de formation par la recherche est en mesure d'aider les formés à faire des apprentissages significatifs et à développer des attitudes positives envers la profession, l'éducation et les sciences de l'éducation ?

### **UNIVERSITARISATION DE LA FORMATION**

La plupart (sinon la totalité) des pays développés ou en voie de développement ont successivement confié la formation initiale de leurs enseignants à des institutions d'enseignement supérieur dans la deuxième moitié du XX siècle. Le Portugal n'a pas fait exception. Mais il faudra peut-être penser qu'il ne s'agit pas d'un chemin sans retour. Les exemples de plusieurs pays où des filières alternatives de certification ont persisté ou ont été récemment (re)construites obligent à penser et à approfondir le sens, les finalités et les objectifs que la formation de niveau supérieur, elle seule, peut apporter aux formations professionnelles.

Il y a déjà une vingtaine d'années, Broudy (1984: 1-8) avait remarqué que l'université pourrait perdre son rôle dans la formation des enseignants si elle n'entreprenait pas la mission de créer des programmes effectivement professionnels (dont il excluait les programmes du type P/CBTE par leur visée plutôt technique de la formation et de la profession).

Des arguments plus ou moins explicités contre l'universitarisation de la formation professionnelle des enseignants ne sont pas difficiles à trouver, soit de la part des gouvernements (au nom de la réduction des coûts financiers), soit de la part de quelques universitaires (au nom d'une conception « libérale » de l'université d'où toute formation professionnelle devrait être exclue), soit de la part des enseignants et des éducateurs (s'ils trouvent insurmontable le fossé entre la culture académique et les exigences de l'exercice de la profession).

Il faudra alors faire valoir et valider les arguments en faveur de cette même universitarisation. Il y a bien sûr l'argument de la valeur symbolique d'une telle formation (avec des conséquences non négligeables sur la façon dont les enseignants se perçoivent eux-mêmes et dont la société les apprécie). Mais cette valeur disparaîtra rapidement sauf si nous sommes en mesure d'assurer :

- le développement d'un professionnel (dans le sens spécialisé du terme) : quelqu'un capable de décider et d'agir avec autonomie et de façon responsable, efficiente et efficace dans des situations où il est nécessaire d'aller au-delà du prescrit ;
- le concours d'une base élargie et multidisciplinaire de connaissances scientifiques pour concevoir et développer dans la pratique les programmes universitaires de formation professionnelle des enseignants.

## **LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : UN DOMAINE INSUFFISAMMENT CONNU**

La formation des enseignants est un sujet de discussion permanente en éducation. On peut comprendre peut-être cet intérêt : aujourd'hui, la finalité d'une éducation de qualité pour tous est fixée par beaucoup de nos sociétés et c'est dans une large mesure, sinon totalement, aux enseignants qu'on demande de construire des situations d'apprentissage et de formation plus motivantes et plus efficaces.

Cependant, cette formation fait moins fréquemment l'objet de travaux de recherche scientifique qu'on pourrait le penser (H.S. Broudy, 1984 ; J. Lanier et J. Little, 1986 ; Ph. Perrenoud, 1993). Nous avons constaté récemment ce même phénomène au Portugal. Alors que nous devions dresser une synthèse de la recherche scientifique produite pendant la période 1990-2000 sur la formation initiale des enseignants, nous avons trouvé que les travaux qui traitaient plus ou moins directement de cette question, ne représentaient qu'environ 7 % de la totalité des travaux.

Beaucoup d'analyses produites par des spécialistes signalent que le champ de la recherche sur la formation est marqué surtout par la turbulence des idées. Des divergences significatives sur la nature de la profession

enseignante sont signalées (E. Hoyle, 1983 ; M.T. Estrela, 1986 ; L. Kremer-Hayon, 1991 ; M. Fabre, 1992 ; R. Bourdoncle, 1994 ; D.H. Hargreaves, 1994). Il y a d'énormes difficultés à définir un répertoire des compétences des professionnels et à le faire accepter par l'ensemble des spécialistes et des institutions de formation. Il est difficile d'établir une classification acceptable des modèles de formation et d'identifier les effets spécifiques de chaque modèle dans des situations concrètes - la plupart du temps on se trouve face à des édifices composites où les influences de plusieurs modèles sont visibles (G. Ferry, 1983 ; K.M. Zeichner, 1983 ; S. Feiman-Nemser, 1990). Dans ce cadre, la coexistence de conceptions diverses et parfois contradictoires, entre les formateurs, sur le savoir professionnel et sur la façon dont il est approprié et développé par les formés, est inévitable. S.Yarger (1990) soutient que la formation des enseignants en tant que champ de recherche, est encore un domaine sous-théorisé et sous-conceptualisé qui demande et exige de la part des chercheurs un effort beaucoup plus significatif que ce qu'on a développé jusqu'à présent.

Pourtant, il y a aussi des auteurs qui soulignent le fait que l'on sera face à un domaine où la turbulence des idées est encore plus grande que la diversité des pratiques. Celles-ci continuent en effet d'être plus fréquemment ancrées sur des traditions établies, sur des croyances non critiquées, sur des routines, que le contraire.

## **LES ENSEIGNANTS EN TANT QUE CHERCHEURS**

Le développement de compétences de recherche, surtout de recherche scientifique, par les praticiens de l'enseignement fait l'objet de discussions plus ou moins passionnées depuis longtemps.

Pour les défenseurs d'un tel développement, il s'agit de poursuivre une ou plusieurs des finalités suivantes :

Concernant les formés, il s'agit de :

- articuler d'une façon plus forte, significative et critiquer la théorie (les théories) et la pratique (les pratiques) ;
- être en mesure de prendre des décisions fondées sur des raisons explicites plutôt que sur des croyances, des préjugés, des théories implicites, non examinées ni critiquées ;
- savoir agir avec pertinence dans des situations originales ou inattendues ;
- évaluer l'action éducative et ses effets ;

- mettre en question les valeurs socioculturelles et politiques sous-jacentes à l'école actuelle et développer la fonction émancipatrice de l'action éducative ;
- apprendre à apprendre ;
- trouver des outils conceptuels susceptibles de provoquer et de soutenir une réflexion professionnelle digne de ce nom sur son action et sur la formation.

Concernant les systèmes d'éducation et de formation :

- introduire des changements et des innovations contrôlées dans les domaines du curriculum et des enseignements ;
- améliorer les contextes scolaires et sociaux des apprentissages ;
- professionnaliser le métier d'enseignant ;
- redéfinir le concept de compétence professionnelle ;
- rendre la formation professionnelle plus cohérente entre les finalités et les objectifs affichés, et les pratiques concrétisées ;
- articuler les diverses composantes de la formation ;
- dépasser les modèles de formation inspirés par les rationalités soit technique soit pratique et développer des formations inspirées par la rationalité critique ;
- légitimer l'intervention des institutions d'enseignement supérieur dans la formation des enseignants et des éducateurs.

Mais il y a aussi des critiques et des préventions autour de la conception des enseignants en tant que chercheurs. Il faudrait surtout :

- ne pas en arriver à confondre les statuts de l'enseignant et du chercheur, les priorités diverses des actions de l'un et de l'autre, les parcours de formation respectifs (Ferry, 1987 ; Mialaret, 1992) ;
- accepter comme une limitation constituante de la recherche menée par les enseignants, leur implication personnelle dans les problèmes et contextes étudiés (Peyronie, 1992) ;
- prendre conscience du risque de transmettre aux enseignants des conceptions limitées, diffuses – parfois erronées – sur la recherche scientifique (A. & M.T. Estrela, 1992) ;
- accepter, en identifiant les conséquences, les limitations du temps disponible, dans les programmes de formation ou dans la vie des enseignants en exercice, pour le développement de travaux de recherche (Altet, 1992 ; A. & M.T. Estrela, 1992) ;
- discuter la formation de base nécessaire pour qu'un enseignant puisse devenir aussi un chercheur.

## **UNE FORMATION EDUCATIONNELLE DES ENSEIGNANTS PAR LA RECHERCHE : DES FINALITÉS AUX RÉSULTATS**

En 1999, nous avons conclu une étude sur la composante de formation en sciences de l'éducation dans deux programmes de formation de futurs professeurs de l'enseignement secondaire des aires des sciences humaines et sociales. Dans ces programmes, nous essayions d'introduire la recherche faite par les étudiants comme stratégie pour leur préparation à la profession dans le cadre de l'enseignement de quelques disciplines de l'Éducation – Psychologie de l'Éducation, Organisation et Développement Curriculaire et Introduction aux Sciences de l'Éducation - dont sont chargés des professeurs de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de Lisbonne. Ces disciplines sont enseignées pendant un an, après l'enseignement du contenu scientifique des savoirs à enseigner et avant la période du stage professionnel (un an).

L'initiation à la recherche en éducation des étudiants/futurs professeurs passe par la réalisation par ceux-ci de travaux en groupe sur le terrain. Pour cela, il faut qu'ils maîtrisent quelques méthodologies et techniques de recherche pour conduire l'observation directe et indirecte de situations scolaires sélectionnées et ensuite analyser les données.

Le propos principal de notre étude a été d'apporter une contribution sur les significations que l'utilisation de la recherche comme un outil de formation avait pour les intervenants directs, formateurs et formés. Nous avons privilégié une approche qui rendait compte des significations subjectives que les acteurs sociaux attribuent au phénomène objet de l'étude, en essayant de surprendre et de comprendre les situations dans leur complexité et dans leur dynamique, en trouvant les régularités et les contradictions qui pouvaient leur être inhérentes.

La technique utilisée pour développer l'enquête auprès de la totalité des formateurs concernés (20) a été l'entretien semi-directif. Deux questionnaires – le premier ouvert et le deuxième presque entièrement fermé – ont été passés à respectivement environ 10 % et 70 % des formés. Les données recueillies par les deux premiers instruments ont été l'objet d'une analyse de contenu thématique. Les réponses au deuxième questionnaire ont été traitées par des méthodes d'analyse statistique, descriptive et factorielle.

### *Ce qu'en pensent les formateurs*

Tous les formateurs, des enseignants universitaires, soutenaient l'importance pour leurs disciplines d'initier les étudiants à l'observation, à l'analyse et à l'interprétation des phénomènes éducatifs en leur permettant de maîtriser des instruments, des méthodes et des techniques d'ordre scientifique. Une initiation qui était associée, évidemment, aux contenus spécifiques de chacune des disciplines enseignées. Ils ont cependant manifesté des degrés de satisfaction divers quant à l'atteinte de ces objectifs par les étudiants.

À ce propos, l'aspect le plus critique, d'après les formateurs, était le manque d'articulation réelle entre les divers enseignements proposés, dans le cadre d'un modèle global de formation somme toute peu cohérent. La didactique, qui restaient en charge des professeurs des facultés d'origine des étudiants, s'éloignait complètement des préoccupations de cette initiation à la recherche. D'autre part, le fait que les formateurs n'intervenaient pas à la fin de la formation - au moment du stage professionnel - a été signalé aussi comme l'un des obstacles les plus significatifs pour atteindre les objectifs proposés.

Concernant l'apport des travaux de recherche sur le terrain, ces formateurs pensaient qu'ils pouvaient :

- permettre aux étudiants de se rendre compte de la complexité des phénomènes éducatifs ;
- pratiquer ce que doit être l'approche professionnelle des situations et des problèmes ;
- éveiller des capacités pour une future auto formation ;
- se préparer pour faire face aux aspects aléatoires de la profession ;
- développer un sens personnel sur l'articulation pratique-théorie ;
- accepter la relativité des connaissances en éducation.

Beaucoup de ces formateurs ont cependant relativisé le rôle de la recherche dans la conception et la concrétisation de leurs cours :

- soit parce que la recherche scientifique produite par les chercheurs s'occupe peu des problèmes posés par l'exercice professionnel des enseignants ;
- soit parce que les conditions d'organisation, notamment le temps assigné aux cours, pose des problèmes difficiles à surmonter pour la mise en oeuvre des travaux sur le terrain ;
- soit parce qu'il est difficile aux étudiants de dépasser un niveau primaire dans la maîtrise des méthodologies de recherche ;

- soit, finalement, parce qu'il y a des étudiants qui n'arrivent pas à développer des travaux avec la qualité visée, même s'agissant d'un niveau d'initiation à la recherche.

En ce qui concerne le curriculum dans son ensemble, la plupart des interviewés a signalé l'absence de clarification conceptuelle du modèle de formation. Ils critiquent le caractère fragmentaire d'une organisation par disciplines, mais surtout les orientations contradictoires entre les cours dont ils sont chargés et les cours de didactiques, le manque d'articulation entre les objectifs des divers enseignements et entre les enseignants respectifs, l'absence d'une relation suffisamment bien établie entre la théorie et la pratique. Sous-jacentes à ces critiques, nous rencontrons les difficultés bien connues de faire travailler ensemble, dans un même projet, des institutions universitaires diverses, chacune avec sa culture, ses valeurs, son degré de spécialisation dans un domaine particulier, comme c'était le cas dans les situations dont nous parlons ici.

En conséquence, les propositions faites allaient dans le sens suivant :

- redéfinition du modèle de formation et du curriculum de formation éducationnelle ;
- développement de l'interdisciplinarité ;
- partage d'une définition commune sur les compétences nécessaires aux futurs professeurs ;
- création d'une aire de formation personnelle et déontologique des formés ;
- facilitation, sur le plan de l'organisation structurelle du curriculum, des conditions et des moyens appropriés au développement des travaux de recherche demandés aux étudiants ;
- révision des conditions du partenariat établi entre les facultés pour réaliser la formation initiale des enseignants et partage d'une culture plus cohérente dans ce domaine.

#### *Ce qu'en pensent les étudiants / futurs enseignants*

Quant aux étudiants, ils valorisaient à un très haut niveau l'acquisition de compétences d'observation et d'interprétation des phénomènes éducatifs rendue possible par la réalisation de travaux de recherche sur le terrain dans le cadre de chacune des disciplines de sciences de l'éducation.

La majorité des étudiants pensaient que c'était dans le domaine de la relation pédagogique que leurs acquis avaient été les plus remarquables (« reconnaître les caractéristiques différentielles des élèves », « distinguer les diverses variables présentes dans la relation pédagogique », « approfondir les connaissances sur les phénomènes de la discipline /

indiscipline dans la salle de classe », « augmenter les connaissances sur la communication en situation pédagogique »).

Au contraire, les acquis dans le domaine du développement du curriculum, qui incluait aussi les travaux produits dans le cadre des disciplines respectives, avaient été relativement modestes (« connaissances relatives à la planification des activités d'enseignement/apprentissage », « adéquation des contenus au niveau de développement des élèves », « connaissances sur la variété des stratégies et des méthodes d'enseignement », « évaluation scolaire »).

Notre hypothèse est que le libre choix donné aux étudiants de la question de recherche les aura amenés à choisir plus fréquemment des aspects de la relation pédagogique, ce qui s'inscrit bien dans ce que nous savons être les préoccupations dominantes chez les jeunes professeurs en début de carrière. Il faudrait une intervention plus forte des formateurs au moment du choix du thème de travail si des compétences dans le domaine du développement du curriculum sont aussi à cultiver, comme nous le croyons.

Finalement nous avons trouvé qu'étaient aussi très modestes les acquis dans le domaine de l'école en tant qu'organisation tout comme le développement de compétences pour y intervenir.

Nous avons essayé de connaître aussi l'attitude générale – favorable ou défavorable – des étudiants face aux travaux sur le terrain et à la recherche en tant que stratégie pour leur formation.

Une échelle du type Likert a été construite et utilisée après validation. L'analyse factorielle en composantes principales des réponses a fait émerger trois facteurs qui représentent trois dimensions d'une même attitude.

Le facteur 1 que nous avons nommé « Rentabilité de l'investissement fait » regroupe les items suivants : les travaux de recherche sur le terrain sont importants pour préparer le stage, aident à connaître les responsabilités d'un enseignant, méritent l'effort qu'ils demandent, devraient avoir lieu dans toutes les disciplines de sciences de l'éducation, ne sont pas moins importants pour la formation que l'étude des textes théoriques, ne sont pas une perte de temps, n'ont pas une valeur seulement académique.

Le facteur 2, nommé « Recherche-Éducation-Profession » a regroupé des items comme : les travaux de recherche permettent de mieux connaître la réalité éducative, mettent en évidence la valeur relative des théories en éducation, aident à la compréhension de quelques théories présentées dans les cours de la faculté, exigent la recherche d'un cadre théorique pour interpréter les phénomènes observés, devraient être conduits par les professeurs au long de leur carrière, permettent de mieux comprendre les



travaux des chercheurs scientifiques, montrent que les enseignants peuvent être aussi des chercheurs.

Et enfin le facteur 3 a regroupé un ensemble d'items concernant une dimension que nous avons appelée « Le choc du réel » : les travaux de recherche mettent en évidence combien il est difficile d'être enseignant, ils n'augmentent pas la confusion des tâches des enseignants, ni la peur de ne pas réussir en tant que professionnel ; ils ne diminuent pas la vocation.

## **POUR CONCLURE**

La portée de notre travail ne dépasse pas les frontières des contextes formatifs étudiés et a les limitations inhérentes au type de données recueillies : celles des opinions des acteurs sociaux concernés. Mais compte-tenu des contraintes dont les formateurs ont témoigné, il est important de souligner le fait que les opinions des formés étaient largement positives à l'égard d'une utilisation de la recherche en tant que stratégie pour leur formation. Ces expériences étaient en mesure d'induire chez eux des attitudes d'adhésion à une conception ouverte du professionnalisme et de la professionnalité, des aspects que nous considérons comme les particules élémentaires d'une reconceptualisation de la formation.

Pendant les dernières décennies, plusieurs auteurs ont essayé de proposer une intelligibilité générale et abstraite dans le domaine très diversifié des conceptions et des pratiques de formation initiale des enseignants. Feiman-Nemser (1990) nous invite à penser les modèles de formation soit comme des alternatives structurelles, soit comme des alternatives conceptuelles.

Dans les situations concrètes qui ont été étudiées, nous avons trouvé des problèmes à ces deux niveaux et entre ces deux niveaux :

- des problèmes d'inadéquation entre un programme ayant une structure donnée et bien traditionnelle d'une part, et une conception d'utilisation de la recherche comme une stratégie de formation qui se heurte à cette structure ;
- des problèmes au niveau des conceptions dans la mesure où différents formateurs dans des cours divers d'un même programme adoptent des perspectives contradictoires sur ce que la formation doit être.

Il nous semble que la seule façon de s'en sortir et de surmonter les problèmes identifiés serait d'essayer de reconfigurer la formation. La durée assignée à la formation éducative, parfois trop faible, et l'organisation dans le temps des trois composantes principales du curriculum global, aussi bien que les articulations entre elles, seraient à repenser et à modifier. Bien que généralement les curricula de formation soient des compromis faits à

partir d'apports de modèles conceptuels alternatifs, dans les situations étudiées, les effets d'une coexistence d'enseignements inspirés par un modèle centré sur les acquisitions et d'autres enseignements inspirés par un modèle centré sur l'analyse – pour utiliser les catégories proposées par G. Ferry (1983) – seraient à discuter.

L'adoption de la recherche faite par les étudiants comme une stratégie pour leur formation suppose et permet de mettre en oeuvre une conception particulière de ce que la réflexion des professionnels devra être : (i) cette réflexion porte sur des situations éducatives réelles à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle de classe ; (ii) elle a comme conditions préalables l'observation, l'analyse et l'interprétation de ces situations ; (iii) elle doit amener à une action sensiblement plus fondée et, on l'espère, plus efficace.

Le cheminement qui va d'une conception de l'enseignant vu comme un technicien qui n'applique que des connaissances produites ailleurs, à une conception du professeur devenu un professionnel plus autonome, capable de réinterpréter les finalités du travail dont il est chargé, capable de produire les connaissances dont il a besoin, n'est sûrement pas facile. Mais il nous semble une voie indispensable si nous voulons, à l'université, offrir une formation à la hauteur des défis auxquels les enseignants sont confrontés aujourd'hui.

## REFERENCES

- Altet, M. (1992) Rapport de synthèse du Séminaire de Lyon de l'ATEE sur la recherche en éducation et formation des enseignants en Europe, *European Journal of Teacher Education*, 15, 1-2, pp. 77-79
- Broudy, H.S. (1984) The university and the preparation of teachers, in L.G Katz & J.D. Raths (org.s) *Advances in Teacher Education*, vol.I. Norwood, N.J. : Ablex
- Esteves, M. (2002), *A Investigação Enquanto Estratégia de Formação de Professores. Um Estudo*, Lisboa : IIE
- Estrela, A. & M.T. (1993) Cadre institutionnelle de la formation des enseignants au Portugal. *European Journal of Teacher Education*, 16-1, pp.43-49
- Feiman-Nemser, S. (1990) Teacher preparation : structural and conceptual alternatives, in W. R. Houston (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, N. York : Macmillan
- Ferry, G. (1983) *Le Trajet de la Formation*, Paris : Dunod
- Le Boterf, G. (1997) *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'Organisation
- Perrenoud, Ph. (1991) Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants, in INRP (org.) *La Place de la Recherche dans la Formation des Enseignants*, Paris : INRP
- Wideen, M. F. & Grimmet, P.P. (eds.) (1995) *Changing Times in Teacher Education : Restructuring or Reconceptualization ?*, London : The Falmer Press
- Zeichner, K.M. & Tabachnick, B.R. (eds.) (1991), *Issues And Practices in Inquiry Oriented Teacher Education*. London : The Falmer Press