

- Page 2 : Recherches en éducation, de quoi parle-t-on ?
- Page 8 : Développer une culture de recherche ?
- Page 17 : Mobiliser et s'appropriier les recherches
- Page 30 : Bibliographie

LES PRATIQUES ENSEIGNANTES FACE AUX RECHERCHES

« L'école doit avancer à la lumière des connaissances scientifiques » selon les déclarations du ministre de l'Éducation nationale (2018). Cette phrase amène à se questionner sur la signification d'un tel message. En France, tout comme à l'échelle internationale, la volonté d'adosser les politiques éducatives à des résultats de recherche s'amplifie depuis plusieurs années et est contemporaine de la montée en puissance d'un certain type de recherches visant à prouver l'efficacité de telle ou telle pratique d'enseignement (Feyfant, 2011 ●). Cette évolution s'explique par l'intérêt croissant des responsables politiques pour des données scientifiquement fiables, appelées « données probantes » ou « pratiques fondées sur la preuve » (traduction de l'expression anglo-saxonne *evidence-based education* ou EBE) qui leur permettent d'asseoir leurs décisions sur des résultats « scientifiquement prouvés », à l'instar des essais cliniques effectués dans le domaine médical. Ces recherches de type *what works*, « ce qui fonctionne » ou « ce qui est efficace » sont cependant débattues, et ce depuis leur essor dans les années 1990 dans les pays anglo-saxons. En France, d'autres types de recherches effectuées à partir d'observations en milieu écologique ● sont tout autant critiquées, comme on peut le lire dans le rapport de l'historien de l'éducation Antoine Prost datant de 2001, pour leur manque de cumulativité et de visibilité, et pour leur difficulté à



Par Marie Gausse

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

produire des résultats exploitables. Le principe d'adossement à la recherche a pourtant été maintes fois réaffirmé et la mise en place en 2018 du Conseil scientifique de l'Éducation nationale (CSEN), instance consultative pouvant être saisie pour apporter des éclairages pertinents en matière d'éducation, est une traduction de cette tendance.

Ce Dossier, qui fait écho au [Dossier de veille n°97](#) intitulé « Production et valorisation des savoirs scientifiques sur l'éducation » (Gausse, 2014), souhaite continuer à aborder les problématiques d'utilisation des recherches en éducation, mais en se positionnant cette fois-ci du point de vue des enseignant.e.s et

- Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier de veille sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).
- L'analyse écologique porte sur les relations entre l'individu et son milieu, au sens d'environnement physique et social, et sur l'influence de ce milieu sur ses comportements, croyances, attitudes (Boudon, 1963).

en questionnant la pertinence et la validité de ces savoirs dans le quotidien des établissements scolaires. La rencontre de ces deux champs d'activités autour d'un même objet d'étude est loin d'être évidente et génère depuis plus de 50 ans des tensions et des disputes dans un climat de méfiance réciproque. Afin de mieux prendre la mesure des enjeux concernant l'utilisation des recherches en éducation par les praticien.ne.s, nous revenons dans un premier temps sur le périmètre de ces recherches afin d'en préciser les contours et les rayons d'action pour ensuite mieux saisir ce que l'Institution attend des enseignant.e.s face à ces recherches, enseignant.e.s qui ont de leur côté construit leurs propres connaissances et habitus ● de travail plus ou moins proches de l'univers des recherches en éducation. Quelles sont les conditions d'appropriation de ces savoirs par les enseignant.e.s et de leur opérationnalisation dans la classe ? C'est autour de cette question centrale que nous organisons notre troisième partie ●.

RECHERCHES EN ÉDUCATION, DE QUOI PARLE-T-ON ?

L'éducation est un sujet de société hautement idéologisé, à forte charge affective, s'inscrivant dans des débats contemporains autour de préoccupations politiques, socio-économiques ou philosophiques. De vastes controverses quant aux enjeux éducatifs traversent donc régulièrement les médias et l'opinion publique, sans pour autant se référer aux concepts savants implicitement en jeu, suscitant de nombreuses confusions sur l'éducation en tant qu'objet de recherche. Quelles sont ces disciplines qui se saisissent des questions éducatives et comment s'inscrivent-elles dans notre société ?

DES SCIENCES MULTIFORMES ET COMPOSITES

Les situations d'éducation sont caractérisées par une grande variété de facteurs

et donc de méthodologies de recherche scientifique : « *l'éducation, telle qu'elle se pratique et la recherche en éducation telle qu'elle se produit relèvent de mondes pluriels. Il n'y a ni une éducation, ni une recherche en éducation mais des formes différentes, tantôt complémentaires, tantôt opposées* » (Thibault, 2017) ●. L'étude des faits éducatifs selon une démarche scientifique a débouché sur la création d'un champ universitaire qualifié la plupart du temps de sciences de l'éducation ou de sciences de l'apprentissage voire de « l'apprendre », selon les pays concernés. Les objets de recherches (la socialisation, les difficultés d'apprentissages ou les inégalités), les méthodologies tout comme les données sur lesquels travaillent les chercheuses et les chercheurs de ce champ sont de différentes natures. Produire une connaissance qui dépasse le cas singulier, accepter la multiplicité des logiques d'investigation, faire référence à un champ théorique constitué, accepter les débats et la confrontation à propos des résultats d'une étude : telles sont les démarches qui caractérisent la démarche scientifique selon l'association des enseignant.e.s et chercheur.e.s en sciences de l'éducation (AECSE, 1993).

« *Science jeune dans le champ des sciences sociales, les sciences de l'éducation sont une science 'à disciplinarité secondaire', au sens où ces sciences se sont édifiées à partir d'un ensemble de savoirs élaborés préalablement autour d'espaces professionnels divers mais aussi mandatées pour répondre à des exigences de professionnalisation croissantes. Dès lors, elle doit construire pas à pas sa légitimité scientifique, mais elle est aussi requise comme science experte face à des demandes fortes des professionnels, des politiques, des usagers, des familles* » (Mabilon-Bonfils, 2019).

● Système socialement construit qui reproduit des comportements symboliques ou pratiques propres à chaque groupe (Bourdieu, 1979).

● La littérature sur ce sujet étant extrêmement abondante, nous avons sélectionné un nombre réduit de références permettant d'illustrer nos propos et les problématiques les plus saillantes.

● Nous utiliserons dans ce dossier le terme de « recherches en éducation » qui inclut les recherches en sciences de l'éducation ainsi que les recherches menées en dehors du cadre de la 70^{ème} section du CNU comme la sociologie, la psychologie, les sciences cognitives, etc. mais qui portent sur des faits d'éducation et d'enseignement.

Le conseil national des universités qualifie (le recrutement étant le fait des établissements) et organise la carrière (promotions, ...) des enseignants.e.s-chercheur.e.s

Des textes réflexifs ou méthodologiques sur l'éducation sont apparus bien avant, dès le début du XVIIe siècle, dans les écrits de Comenius qui évoquent la nécessité d'une pédagogie expérimentale (Mialaret, 2016).

« La pédagogie nouvelle doit être fondée sur l'observation et sur l'expérience, elle doit être, avant tout, expérimentale » (Binet & Henri, 1998).

Une association européenne généraliste, l'[European Educational Research Association](#), regroupe les chercheurs en éducation et organise chaque année dans une ville européenne différente l'un des congrès les plus importants dans le champ, l'[European Conference in Educational Research](#) (ECER).

[AERA](#) aux États-Unis, [ANPED](#) au Brésil, [KERA](#) en Corée, [DGFE](#) en Allemagne, [COMIE](#) au Mexique, [BERA](#) en Angleterre, etc.

Sans vouloir aborder ici cette question de manière trop approfondie, voici quelques repères nécessaires à la compréhension de ce que sont aujourd'hui les recherches en éducation. Alors que la 70^e section des sciences de l'éducation et de la formation du CNU ● naît officiellement en France en 1967, Gaston Mialaret rappelle que « l'attitude scientifique » dans la recherche sur l'éducation apparaît dès la fin du XIXe siècle ●, avec notamment les travaux d'Alfred Binet ●, et, au début du XXe siècle, avec les cours professés par Émile Durkheim dans le cadre de sa chaire de pédagogie (Durkheim, 1938). Les questionnements académiques autour des sujets d'éducation ne sont donc pas si nouveaux que cela. La recherche en éducation est aujourd'hui devenue une réalité internationale : il existe dans la plupart des pays une approche scientifique de l'éducation, avec des grands congrès et conférences ●, des revues universitaires et des associations nationales ● qui contribuent à l'animation de cette communauté scientifique (Rey, 2014).

« Les sciences de l'éducation sont constituées par l'ensemble des disciplines scientifiques qui étudient, dans des perspectives différentes mais complémentaires et coordonnées, les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation » (Mialaret, 2006).

Selon Rey (2014), trois approches dominantes organisent les relations entre les disciplines qui contribuent aux recherches en éducation: une approche pluridisciplinaire (plusieurs disciplines gardant leurs spécificités), une approche interdisciplinaire (plusieurs disciplines s'associent pour éclairer un objet commun, faire culture commune), une approche transdisciplinaire (identification d'un objet commun au-delà des disciplines pour faire évoluer les pratiques, contribution scientifique plurielle). Mialaret en introduit une

quatrième, l'intradisciplinarité, qui place l'accent sur l'objet étudié : soit le domaine de l'éducation n'est qu'un domaine d'application des méthodes et techniques de la discipline mère (par exemple la sociologie appliquée à l'éducation), soit le domaine de l'éducation va générer en soi des situations et des connaissances propres. « Une étude complète du phénomène social "éducation" doit faire appel à toutes les disciplines susceptibles d'appréhender ce phénomène dans toutes ses dimensions et sous tous ses aspects » (Mialaret, 2017).

L'éducation se réfère à un processus complexe d'apprentissage lors d'interactions entre deux ou plusieurs êtres humains et aux modifications des comportements qui en découlent. La lecture d'un fait éducatif n'est jamais simple, souvent incomplète, elle nécessite un regard croisé des disciplines concernées. Ces dernières sont inscrites, pour la plupart, dans le champ des sciences humaines et sociales. Il est cependant d'usage de regrouper sous le vocable de « disciplines contributives » les champs disciplinaires les plus présents dans la recherche en éducation comme la psychologie de l'éducation, la sociologie de l'éducation, l'histoire de l'éducation, la philosophie de l'éducation et plus récemment l'économie de l'éducation, les sciences cognitives, les sciences du langage, en France mais aussi ailleurs (Rey, 2014). De cette construction composite résulte l'organisation d'un champ de recherche à la croisée de ces disciplines académiques et de champs professionnels. La complexité des objets éducatifs tout comme les évolutions liées à l'histoire et aux relations entre disciplines (emprunts de concepts, de méthodes, etc.) engendre des difficultés à tracer des frontières pertinentes. De plus, les recherches en éducation doivent en permanence persuader l'opinion publique de leur utilité sociale en démontrant leur légitimité et leur rigueur scientifique (van Zanten & Rayou, 2017).



Quelles différences entre recherche et expertise ?

« Toute intervention d'un expert, qu'il soit chercheur universitaire ou parastatal, ne veut pas dire qu'il y a là recherche. Pour qu'il y ait recherche, il faut qu'il y ait acquisition ou développement de nouvelles connaissances ou de nouvelles pratiques, pour qu'il y ait recherche, il faut qu'il y ait eu problème et question sans réponse a priori et que les solutions proposées ne soient que des hypothèses de solution. Or, le consultant et l'expert appliquent, utilisent des connaissances ou des méthodes pour résoudre un problème sans mettre en question ces connaissances ou la méthode suivie, ni considérer la solution proposée ou implantée comme provisoire, relative, conditionnelle et conjecturale » (Van Der Maren, 2003).

À QUOI SERVENT LES RECHERCHES EN ÉDUCATION ?

La pertinence des recherches en éducation est régulièrement remise en cause. Les relations entre savoirs issus de la recherche et utilité sociale de ces connaissances pour la pratique sont régulièrement mises en débat sur des questions épistémologiques (qui concernent la connaissance et la façon de la produire) et stratégiques (qui concernent les grandes orientations à donner à la production et à l'utilisation de ces connaissances). Contribuent-elles à interroger les pratiques éducatives, à cerner les problèmes que rencontre le monde de l'éducation, à fournir des solutions ? Nous allons dans cette partie nous interroger sur le peu d'incidence qu'ont les recherches en éducation sur l'amélioration des systèmes éducatifs et sur les raisons pour lesquelles les politiques publiques actuelles promeuvent cependant leur utilisation au sein des établissements

scolaires et institutions de formation des enseignant.e.s .

Produire des connaissances sur les faits éducatifs

Les différences dans l'appréhension de ce que sont les recherches en éducation sont en partie de nature intellectuelle et se rapportent généralement à des orientations théoriques et méthodologiques. Ces différences sont renforcées par l'organisation sociale et politique du monde de la recherche (Biesta, 2015). Il existe plusieurs typologies pour comprendre comment sont organisées les recherches.

Van Der Maren distingue quatre finalités pour les recherches en éducation :

- - nomothétiques : produire un savoir (discours) savant ;
- - pragmatiques : résoudre des problèmes de dysfonctionnement ;
- - politiques : changer les pratiques des individus et des institutions ;
- - ontogéniques : se perfectionner, se développer par la réflexion sur l'action (2003).

Selon Albero, deux grandes orientations scientifiques produisant des connaissances relatives à l'éducation, à l'enseignement et aux apprentissages se partagent ce champ de savoirs et sont en concurrence : les partisan.ne.s d'une approche expérimentale, adossée à une discipline établie, menant à la conceptualisation de théories scientifiques d'un côté et les tenant.e.s d'une approche située dans l'action, expérientielle et réflexive, étayée par des apports pluridisciplinaires et produisant des connaissances à visée praxéologique ●, formalisées voire opérationnelles, de l'autre (Albero, 2017).

Traditionnellement, les premier.e.s empruntent aux sciences de la nature une conception « positiviste » de la recherche

● Science produisant des connaissances opérationnelles, des modes opératoires.

dont l'objectif premier est de mettre en évidence des régularités à priori sous-jacentes à tout objet étudié et ambitionnent à des résultats généralisables. Les connaissances qui en découlent ont une valeur universelle fondée sur des relations objectives vérifiables. Fondées sur l'expérimentation scientifique, les recherches qui s'inscrivent dans ce paradigme répondent à des critères « *précis de rigueur, d'objectivité, de quantification et de cohérence* » dans le but « *d'expliquer les phénomènes et de formuler les lois qui les régissent* » (Nguyen-Duy & Luckerhoff, 2007 cités par Quintin, 2012). Appliquée à l'étude des faits éducatifs, cette méthode fait l'objet de plusieurs critiques : une tendance au réductionnisme ●, une recherche de régularité à tout prix, une incapacité à fournir des réponses adaptées aux problèmes rencontrés dans la classe. Duru-Bellat explique que l'enseignement étant une pratique située dans un environnement très local, l'abstraction de certaines variables ou facteurs, plausible en laboratoire, n'existe pas dans la salle de classe. S'il est possible de mettre en évidence des régularités statistiques, il reste très difficile de « *dégager des explications monocausales définitives débouchant sur des recommandations univoques* » (2019).

sus concrets développés en classe soit du côté des élèves, soit de celui des enseignant.e.s, en identifiant les difficultés rencontrées quotidiennement dans la classe. Un clivage subsiste selon Biesta qui distingue d'un côté une perspective mécaniste des représentations de ce que sont ou devraient être les recherches en éducation, de l'autre une perspective plus interactionniste ● (Biesta, 2015).

Parmi les travaux ayant pour enjeu pragmatique de résoudre des problèmes de fonctionnement du système éducatif, d'acteur.rice.s ou de moyens, Van Der Maren identifie trois types de recherche :

- la recherche évaluative ayant pour but l'amélioration ou l'adaptation qui s'effectue par la comparaison des réalisations avec les objectifs ou les attendus. La recherche porte sur ce qui s'est produit (et non pas sur la performance) pour comprendre comment faire pour que les résultats attendus soient atteints ;
- la recherche-action ou recherche-intervention qui porte sur la compréhension du fonctionnement d'une organisation (école, classe, groupe, individu) dont le fonctionnement est perçu comme mauvais ou médiocre. L'analyse de la situation permet d'essayer de corriger le fonctionnement d'une situation éducative en modifiant les comportements, les perceptions, les tâches ou l'organisation sans remettre en cause ses finalités ;
- la recherche de développement d'objet qui est souvent consécutive à une recherche évaluative et, après analyse des besoins, permet de concevoir un outil et de l'évaluer en le testant de manière régulière (Van Der Maren, 2014).

« *En supposant qu'on parvienne à contrôler toutes les variables en présence, les résultats de la recherche ne sont pas pour autant généralisables à une situation classe, car la réalité aura été jusqu'à un certain point déformée. La méthode scientifique classique n'apparaît donc pas apte à fournir les réponses ou les connaissances nécessaires ou utiles à l'amélioration des pratiques éducatives* » (Boucher, 1994).

« *L'enseignement est un domaine où les connaissances assurément valides sont rares* » (Crahay et al., 2010).

Les second.e.s conçoivent une approche plus écologique capable d'aborder les phénomènes éducatifs de manière globale en observant les proces-

Le réductionnisme consiste dans la théorie ou la tendance, principalement en psychologie et en sociologie, à expliquer les faits complexes par une de leurs composantes, laquelle suffirait à rendre compte des autres. Définition du [CNRTL](#).

Perspective qui déplace l'angle d'analyse de l'individu vers un ensemble complexe d'activités sociales, vers les conduites humaines vues comme parties prenantes d'un contexte d'interaction (Morissette, 2010).



Utiliser des résultats de la recherche dans l'action publique

Comment les savoirs scientifiques circulent-ils entre producteur.rice.s de connaissances et responsables politiques ? Quels types de connaissances peuvent être utilisés et comment choisir les résultats de la recherche pertinents, ceux susceptibles d'apporter une contribution significative à l'amélioration des pratiques et à la prise de décision politique ?

La multitude des approches scientifiques sur les questions scolaires incite régulièrement les décideur.se.s à faire des choix politiques en fonction de contingences personnelles et idéologiques. Duru-Bellat (2019) prend l'exemple d'une ministre qui appuie ses décisions sur des travaux sociologiques et économiques montrant les bienfaits de la mixité sociale, tandis qu'un autre proclame sa confiance dans les recherches en neurosciences pour améliorer l'apprentissage de la lecture : la recherche est ainsi régulièrement convoquée pour légitimer certaines orientations politiques. Rey caractérise cette relation entre « *certaines formes de connaissances et de savoirs et la conduite de politiques éducatives comme des tentatives de rationalisation de l'action publique dans le domaine de l'éducation* » qui pourraient ainsi s'appuyer sur des données scientifiquement fiables ou probantes (Rey, 2018).

D'autres considérations sont à prendre en compte sur la façon dont ces choix sont opérés : quel est l'objectif d'une éventuelle réforme ? quel en est le public ? Est-il préférable avant tout de faire réussir les élèves aux épreuves des tests standardisés internationaux ou bien de développer leur esprit critique ou encore de leur permettre de mieux s'insérer sur le marché du travail ? Ce que le politique entend par efficacité ou qualité de l'éducation n'a pas le même sens pour un.e chercheur.se ni pour un parent. « *Le politique a à prendre des mesures clairement identifiables, raisonnablement consensuelles, en tout cas qui préservent les intérêts d'une majorité : les intérêts des divers groupes sociaux pouvant diverger, ceux des parents*

versus ceux des enseignants, ceux des parents de bons élèves versus ceux des parents de mauvais élèves. Ces mesures doivent de plus être porteuses d'effets à court terme : c'est une exigence pour le politique » (Duru-Bellat, 2019).

Dans ce contexte, comment les savoirs scientifiques peuvent-ils être traduits et pris en compte dans l'élaboration des politiques publiques ? C'est avec le mouvement de l'*evidence-based education* (EBE) que naît l'idée d'une politique fondée sur les données probantes issues des recherches. Sur quels principes repose l'EBE ? Le principe est d'utiliser une approche expérimentale pour établir un lien de causalité entre un dispositif ou une technique et l'amélioration des apprentissages. Pour tester cette implémentation, les chercheur.se.s ont recouru à l'expérimentation par assignation aléatoire randomisée, « *Randomized controlled experiment* », pour vérifier que le dispositif « fonctionne ». Cela permet d'assoier les réformes éducatives et les recommandations pratiques sur des résultats avérés et de généraliser la mise en place de nouveaux dispositifs en l'appliquant à l'ensemble du groupe, niveau ou individus concernés dans une approche dite « top-down », du haut de la hiérarchie décisionnelle vers les enseignant.e.s et les organisations scolaires. Les approches de type *evidence-based*, ont d'abord été développées dans les années 1980 dans le secteur médical puis déclinées sous les formes d'*evidence-based decision* puis *evidence-based policy*, *evidence-based practice* et *evidence-based education*.

Les promoteurs du mouvement *evidence-based* préconisent aujourd'hui plusieurs types d'action, comme la production d'analyses systématiques sur l'état des connaissances sur certains objets et l'élaboration de critères de qualité permettant de juger de l'efficacité et de la fiabilité de méthodes ou de programmes.

Lire à propos de l'EBE, l'article de Saussez et Lessard (2009)

Il s'agissait de demander aux cliniciens de faire un usage consciencieux, explicite et judicieux des connaissances scientifiques disponibles pour décider des soins à délivrer à leurs patients (Laurent *et al.*, 2009).

Par exemple L'EPPI-Centre britannique qui rédige des revues systématiques synthétisant des résultats de recherche de façon explicite, transparente, répliquable et évaluable selon sa fondatrice Ann Oakley (2000). L'EPPI est également à l'origine du réseau européen Evidence Informed Policy and Practice in Europe (EIPPEE) qui a pour objectif de développer et de faciliter l'utilisation de la recherche par le biais d'un réseau international.

Pour plus de précisions sur les revues systématiques, lire Endrizzi (2010).

« Un état de l'art systématique réalisé selon des critères explicites répond à des normes méthodologiques précises qui en font un exercice assez particulier. Chaque étape de sa réalisation est guidée par une question de départ explicitement formulée par les praticiens qui, du point de vue de la recherche, peut paraître trop étroite (...). Les connaissances (dans les articles scientifiques notamment) sont examinées (et sélectionnées) selon des critères de qualité explicites qui découlent directement de cette volonté d'aider à une décision pratique (résultats fondés sur un contenu empirique, explicitation de leur domaine de validité, fiabilité des preuves par rapport au domaine d'action envisagé en fonction d'une grille explicite de hiérarchisation des preuves, etc.). L'état de l'art vise à faire le point des controverses sur la question posée et donne à voir explicitement l'univers de références sur lequel il s'appuie (bases de données, types de revues, procédures de recherche) et dont il est fait une exploration systématique » (Laurent et al., 2009).

Malgré leur popularité auprès des responsables politiques, les approches evidence-based répondent à des normes méthodologiques complexes et très contrôlées, dont les critères ne peuvent pas toujours être respectés. À l'échelle internationale, savoirs scientifiques et connaissances expertes sont mis en interaction pour confecturer des instruments utilisés par des décideurs gouvernementaux sans forcément être conformes aux critères rigoureux des revues systématiques. Les organisations mondiales et leurs expert.e.s présentent des analyses qui se veulent objectives mais s'appuient nécessairement, selon Normand, sur des éléments extérieurs aux recherches comme les jugements

et les interprétations subjectives liées à des questions de financement, d'agenda politique ou à d'autres facteurs externes à la problématique étudiée (2011). Selon Hammersley (2005), fervent contradicteur de l'EBE, alors que les instruments de mesure ne sont pas capables d'exprimer la complexité des phénomènes éducatifs, les politiques continuent à se référer à une forme hybride de ces savoirs scientifiques mêlant EBE et expertise.

Pour Whitty, les chercheur.se.s devraient refuser de tout « passer à la moulinette » du *what works* et résister aux pressions des décideur.se.s, dont les sollicitations servent un agenda plus politique que scientifique (2006). Il défend cependant une vision binaire des travaux en éducation avec d'un côté des recherches qui permettraient de développer une ingénierie éducative à l'écoute des politiques pour la résolution de problèmes concrets et de l'autre des recherches qui ne doivent pas nécessairement « être utiles » ni expérimentales mais qui capitaliseraient les connaissances des processus éducatifs d'apprentissage et d'enseignement afin d'enrichir les savoirs dans ces domaines. Pour Mabilon-Bonfils, « les recherches sont souvent devenues plus une ressource de légitimation des choix politiques, dans une sorte de vulgate rhétorique, qu'une véritable ressource scientifique et technique. Et c'est bien là la caractéristique de sciences périphériques qui ne produisent pas de politiques publiques. » (2019)

« Ce souci de relier directement des secteurs d'activité qui relèvent de formes épistémiques et de modes d'engagement différents est généralement porté par une intention politique d'étayage de l'action éducative par la connaissance savante du moment » (Albero, 2017).

Quand bien même les expert.e.s et les chercheur.se.s réussiraient à établir des relations de cause à effet stables permettant de guider l'action publique, il est fort



probable que les impacts observés soient variables selon les contextes, les pays, et le public d'élèves. Une autre limite est également à prendre en compte : ce qui est prouvé scientifiquement n'est pas toujours applicable politiquement, déontologiquement ou juridiquement. Duru-Bellat choisit un exemple marquant pour illustrer ce propos : « *s'il est démontré que frapper les élèves pour qu'ils travaillent est efficace, va-t-on pour autant généraliser de type de pratique ? (...) Ou encore, quelles sont les inégalités entre élèves que l'on peut, à un certain stade du système, considérer comme justes ?* » (Duru-Bellat, 2019).

L'idée que les chercheur.se.s, en s'attaquant aux problématiques politiques et éducatives, pourront fournir les « bonnes réponses » reste utopique, car la question fondamentale de ce que représentent l'éducation et l'enseignement en contexte scolaire n'est pas résolue – ou, plutôt, elle engendre des réponses multiples et souvent contradictoires. Schématiquement, la recherche doit-elle trouver « ce qui fonctionne » pour améliorer les résultats aux tests standardisés tels que PISA ou doit-elle trouver « ce qui fonctionne » pour que les élèves sortent du système scolaire avec un bagage éducatif leur permettant de s'engager avec satisfaction dans une vie professionnelle, personnelle et citoyenne (Biesta *et al.*, 2019) ? Pour mieux le situer, cet agenda EBE doit être désormais confronté aux perceptions qu'ont les enseignant.e.s des connaissances issues de la recherche.

DÉVELOPPER UNE CULTURE DE RECHERCHE ?

L'utilité et la pertinence des recherches en éducation sont donc constamment remises en question dans un contexte éducatif et politique mouvant. Ces débats n'ont cependant pas empêché un volume significatif de connaissances scientifiques sur les faits éducatifs d'être produit (Thibault, 2017). Face à ces constats, il est donc légitime de s'intéresser aux usages que font les enseignant.e.s des résultats des recherches et en particulier à la place

des savoirs de recherche en éducation dans leur formation initiale et continue.

UNE FORMATION INITIALE EN CONSTANTE MUTATION

La pluralité des savoirs en jeu sollicités pour exercer le métier d'enseignant.e rend complexe la mise en œuvre de la formation et de la professionnalisation des enseignant.e.s, d'autant plus que des réformes successives modifient sans cesse l'organisation scolaire (Jorro & Tutiaux-Guillon, 2015). Le questionnement de la place des recherches en éducation est indissociable des débats sur la formation initiale des enseignant.e.s dont l'enjeu principal est de les outiller d'un point de vue pratique mais aussi théorique (Plaisance, 2019). Gentaz critique sévèrement la direction que prend la réforme de la formation initiale en indiquant que « *c'est le niveau des compétences des enseignants qui va déterminer au final la qualité du système scolaire et donc ses performances. Or ce niveau de compétences va dépendre des formations suivies et des modalités de recrutement* » (2020). Pour lui, les changements proposés dans le cadre de la réforme devant entrer en vigueur en 2021 en France vont dans la mauvaise direction car ils ne placent pas la professionnalisation des enseignant.e.s au cœur de l'organisation de la formation (Gentaz, 2020).

La mastérisation, un équilibre à inventer

Dans de nombreux pays, l'universitarisation de la formation des enseignant.e.s a été motivée par le besoin de nourrir ce métier de savoirs issus des sciences de l'éducation, par le désir de réformer l'école et de développer des pratiques d'enseignement étayées par la recherche (Hensler, 2004). En France, depuis la réforme de la formation des enseignant.e.s engagée en 2010, et prochainement remaniée, la mastérisation des concours d'enseignement rend nécessaire pour les futur.e.s professeur.e.s de s'interroger sur la construction et la circulation des savoirs issus des recherches en éducation. En mai 2019, un arrêté ● pris dans

L'arrêté du 28 mai 2019 modifiant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEN, 2019)

le nouveau cadre national des formations aux métiers du professorat et de l'éducation, réaffirme que cette maîtrise requiert une formation à et par la recherche en éducation.

Un récent Dossier de veille de l'Ifé (Joubaire, 2019) aborde la complexification du métier enseignant en analysant les transformations et évolutions qu'il a subies et questionne la pertinence des dispositifs de formation actuels face aux besoins et difficultés rencontrés par les nouveaux et nouvelles enseignant.e.s. Joubaire note qu'une des voies pour réduire l'écart entre formation initiale et exigences de la pratique professionnelle a été la mise en place « de dispositifs visant le développement de la compétence réflexive ● [de l'enseignant.e], essentiellement par l'analyse de sa propre

pratique » (Viau-Guay, 2014 citée par Joubaire, 2019). Autrement dit, les contenus de la formation doivent s'appuyer sur des travaux de recherche, de façon à familiariser les stagiaires avec les démarches scientifiques et les initier à l'observation et l'analyse de leur propres pratiques professionnelles (Ministère de l'Éducation nationale, 2013). Filâtre préconise que « *comme tout master universitaire, le master MEEF ● 1er degré doit se caractériser par son ouverture et par un adossement à la recherche : méthodes scientifiques, état des savoirs, usage de fonds documentaires, problématisation de questions professionnelles, élaboration d'une démarche scientifique, analyse de données récoltées pour mieux comprendre la question étudiée* » (2018).

Pour plus de références à la notion de compétence réflexive et praticienne réflexive, lire Joubaire (2019).

Master MEEF : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) mise en place lors de la rentrée universitaire 2010-2011 rend aujourd'hui nécessaire de s'interroger sur la construction et la circulation des savoirs dans la cadre de la formation initiale et continue des enseignant.e.s.

Selon les INSPÉ et les mentions, les modalités choisies pour proposer une initiation à la recherche sont diverses. Il existe en effet quatre mentions de masters MEEF : la mention 1 pour la formation initiale des enseignant.e.s du premier degré, la mention 2 pour celle des enseignant.e.s du second degré, la mention 3 pour les conseillers principaux d'éducation et la mention 4 pour les professionnels déjà en poste et qui souhaitent développer des compétences en ingénierie de formation.

Si pour l'institution, l'initiation à la recherche doit bien être un élément important dans la formation des enseignant.e.s, la mise en œuvre au sein des INSPE (Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation) en est inégale (Cadet & Lavieu-Gwozdz, 2019). C'est non sans humour ● que Perrenoud (2014) dénonce un écart important entre la formation théorique des enseignant.e.s et la prise en compte du travail réel dans la classe, et réagit fortement à la maîtrise des cursus enseignants : « *En France notamment, comment croire qu'on se soucie du travail réel des enseignants au moment où on réduit la formation professionnelle à un accompagnement de l'entrée dans le métier ?* » (2014). Selon Rey, la formation peut être efficace si elle apporte a minima des réponses dans deux registres d'attentes des stagiaires :

– celui de la réponse à des problèmes

immédiats et singuliers ;

– celui de la production de références durables et généralisables.

« *Une formation qui rejette les attentes immédiates des professionnels, au nom de postures réflexives plus élevées, court le risque d'être peu appropriée voire rejetée. On attend d'une formation de professionnels qu'elle réponde à des enjeux de métier, pas qu'elle reproduise le schéma des études universitaires ou l'opposition entre théorie et pratique* » (Rey, 2017).

Dès lors, comment envisager une formation qui soit cohérente dans sa volonté de présenter à la fois les principes d'une recherche proposant des énoncés théoriques et ceux d'une recherche plus contextualisée, plus pédagogique ? Pour Van der Maren, il faut faire un choix entre « *privilégier les discours théoriques en sauvegardant la cohérence*

Lire : Perrenoud Philippe (2014). *Former les enseignants sans se référer sérieusement à leur travail, c'est possible !*



des données pures (entre concepts), mais en malmenant la pertinence professionnelle de ces discours (...) ou bien, privilégier la pertinence de solutions professionnelles en protégeant la cohérence de la situation au détriment de la logique des discours théoriques » (Van der Maren, 2003).

« Ces problèmes majeurs de pluridisciplinarité ou d'interdisciplinarité peuvent paraître dissuasifs ou insurmontables, tant que l'on reste dans un paradigme implicite de formation des praticiens par les savoirs de la recherche. C'est bien ce genre de raisonnements qui amène à imaginer sans cesse de nouveaux arrangements institutionnels et scientifiques ou à vouloir identifier la recherche « véritablement scientifique » qu'il suffira d'appliquer à l'éducation. Ces raisonnements ne débouchent généralement que sur des impasses, faute de mettre au centre de leur formation les enseignants eux-mêmes » (Rey, 2017).

Le principe d'adossement à la recherche

Ces associations recherche-formation et théories-pratiques ne vont donc pas de soi. Les nombreuses prescriptions et recommandations institutionnelles ne suffisent pas à mettre en place une véritable articulation entre les recherches, les pratiques et la formation. Le principe d'un adossement des pratiques professionnelles à la recherche, maintes fois affiché dans les [publications du ministère](#) et en particulier dans le « référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », souligne pour les professeur.e.s l'importance de se tenir informé.e des acquis de la recherche pour mieux connaître les processus d'apprentis-

sage ●. La formation continue est considérée comme un moyen de rester en contact avec la recherche mais ne suffit souvent pas à intégrer une véritable réflexion sur les apports de la recherche ni même à développer cette compétence de recherche qui permettrait aux enseignants d'adopter une posture réflexive sur leur métier et les moyens d'enseigner (Raulet-Marcel, 2019). Cette familiarisation à la recherche est d'autant plus difficile à mettre en œuvre que les futur.e.s enseignant.e.s n'ont pas forcément les clés pour se confronter à diverses démarches méthodologiques, qui varient selon les champs de recherche concernés, ni pour déchiffrer une littérature scientifique parfois trop pointue ou jargonante. Au-delà des contenus et de l'organisation de la formation, des éléments plus contextuels voire personnels viennent freiner ce processus pour l'étudiant.e stagiaire : l'appréhension de la classe dans une forme d'urgence est peu propice à la prise de recul professionnelle et au développement ou non d'une « appétence au questionnement », fondatrice de toute démarche scientifique, et pas seulement une appétence au savoir (Filâtre, 2018 d'après Šeberová, 2008).

Pour Raulet-Marcel, cette appétence doit être accompagnée d'un esprit de controverse, caractéristique tout autant importante de la recherche. Elle précise : « De même n'est-il nullement évident de développer chez les jeunes enseignants une appétence au questionnement et à l'expérimentation qui puisse les inciter à se tourner spontanément vers les pistes de réflexion ouvertes par la littérature scientifique plutôt que vers des ouvrages clés en main » (2019). Selon Delignières (2013), un adossement à la recherche des formations universitaires n'a guère de sens. Il souligne qu'une recherche de qualité, de par son niveau d'expertise, n'est pas ou peu accessible par des non spécialistes du sujet. Pour lui, le principe d'adossement à la recherche ne signifie pas un adossement aux connaissances scientifiques produites par tel ou tel laboratoire mais fait référence à une compétence épistémologique et méthodolo-

Lire les billets de blog : « Recherche et éducation : que dit le prescrit ? » ([1/2](#) et [2/2](#), Ravez, 2018)

gique, une démarche scientifique, que les enseignant.e.s chercheur.se.s devraient transmettre à leur étudiant.e.s dès la première année d'études universitaires - il estime que c'est rarement le cas. Ces remarques rejoignent les conclusions de Filâtre qui s'interroge « *sur la possibilité d'outiller et de former le futur professeur des écoles à adopter réellement cette posture* » (2018). À titre d'exemple, Ravez (2019) s'appuie sur des publications internationales récentes pour donner un aperçu des différentes façons de faire pour intégrer les recherches en éducation dans les cursus universitaires de formation initiale d'enseignant.e.s. Elle reprend notamment la distinction entre « un engagement des enseignant.e.s dans la recherche » et « un engagement avec la recherche » introduite par Borg (2010).

Une collaboration entre praticien.ne.s et chercheur.cheuse.s, comme le préconise le rapport Filâtre, est-elle envisageable, voire souhaitable, en formation initiale ? Evans *et al.*, en citant une étude de Fletcher et Luft (2011) estiment que des liens doivent être tissés entre les établissements scolaires et les universités de façon à mettre en équation le travail réel des enseignant.e.s et les contenus des programmes de formation (Evans *et al.*, 2017). Les universités ont donc un rôle essentiel à jouer pour améliorer la culture et les compétences de recherche des enseignant.e.s en promouvant des partenariats ● école-université (Lillejord & Børte 2016).

Sur la question des partenariats école-université lire Cain (2019) et McLaughlin et Black-Hawkins (2004).

Le Partenariat école-université pour la recherche en éducation ([SUPER](#)) a été créé en 1998 par la [University of Cambridge Faculty of Education](#) et un groupe de chef.fe.s d'établissement accompagné de David Hargreaves et Donald McIntyre, en réponse à une préoccupation nationale concernant le manque d'impact des résultats de la recherche en éducation (généralement produite par les établissements d'enseignement supérieur) sur les questions quotidiennes pertinentes pour les politiques et pratiques dans les écoles.

SUPER fonctionne en trois temps :

- Un groupe de travail collaboratif composé d'enseignant.e.s-chercheur.se.s, de principaux.ales et de professeur.e.s se réunissent tout au long de l'année pour discuter, partager et planifier la recherche et réfléchir au partenariat ;
- Des recherches sont planifiées dans toutes les écoles participantes, selon des thématiques comme par exemple le bien-être et la résilience des élèves. Les points de vue des enseignant.e.s et des élèves sont interrogés par le biais d'une enquête à grande échelle, d'une revue de littérature scientifique complétée par des entretiens avec les élèves ;
- Des séminaires et ateliers ouverts à tous les enseignant.e.s sont alors organisés en partenariat avec le *Chartered College of Teaching*.

Ce concept est né aux États-Unis lors de la publication de l'ouvrage de Schön (1984) qui présentait l'enseignant.e comme étant un.e professionnel.le concept.eur.rice de son métier et non pas un.e technicien.ne appliquant un mode d'emploi (Schneuwly, 2015).

Les évolutions en cours liées à l'universitarisation de la formation des enseignant.e.s soumettent à l'examen d'autres tendances importantes comme la professionnalisation du métier d'enseignant.e ou le modèle de l'enseignant.e réflexif.ve ●. C'est au cours de cette formation que les étudiant.e.s partagent leur temps entre « stages pratiques » et « cadrage théorique ». Deux types de savoirs, ceux issus de la recherche et ceux issus de l'expé-

rience professionnelle, qu'elle soit individuelle ou collective, s'y croisent ou se font face. Des croyances enseignantes aux conceptualisations scientifiques de l'enseignement, comment s'organisent ces rapports aux savoirs qu'entretiennent les enseignant.e.s de manière plus générale avec les savoirs issus des recherches ?



SAVOIRS SCIENTIFIQUES VS SAVOIRS D'EXPÉRIENCE

Les rapports entre savoirs issus de la recherche et savoirs professionnels des enseignant.e.s sont complexes et rejoignent le débat plus large des rapports entre savoirs scientifiques et savoirs d'expérience. Les savoirs scientifiques disciplinaires occupent, du fait de leurs liens avec la constitution des disciplines scolaires, une place centrale dans la formation des enseignant.e.s depuis la fin du XIXe siècle. Ces savoirs étaient conçus à partir d'énoncés théoriques, à la différence des savoirs d'expérience considérés comme trop factuels et circonstanciels. Encore aujourd'hui, dans certains pays, de nombreux.e.s enseignant.e.s reçoivent une formation universitaire sans être formé.e.s à la transmission de ces

savoirs en contexte scolaire. Depuis les années 1990, des approches différentes de l'enseignement ont pris en considération les recherches sur la transposition didactique des savoirs, censés favoriser la transformation des connaissances universitaires en savoirs enseignables (Jorro & Tutiaux-Guillon, 2015) ●. D'autres savoirs universitaires centrés sur les processus d'apprentissage ou sur les conditions d'apprentissage comme ceux produits en psychologie ou en sociologie, indépendants des disciplines scolaires, interviennent aujourd'hui dans la formation des enseignant.e.s. Une forme de méconnaissance réciproque, voir un certain déni caractérisent les relations qu'entretiennent aujourd'hui la sphère des savoirs de recherche et celle des savoirs d'expérience.

« Chevallard (1991) définit la transposition didactique comme étant un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner [qui] subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui, d'un objet de savoir à enseigner, fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. » (Reverdy, 2018)

« La rationalité invoquée par la démarche scientifique semble parfois peser bien peu face à la conviction forgée par son propre vécu ou par les témoignages « de terrain ». On peut déplorer cette fragilité de la science opposée à la conviction de l'opinion. On peut aussi se demander dans quelle mesure les représentations sociales et les pratiques traditionnelles dans la profession ne doivent pas être prises en compte comme un élément important du contexte au moment de la décision et non pas seulement comme un facteur perturbant. Prend-on toujours le temps d'analyser quelles sont les « bonnes » raisons qu'ont les acteurs de faire ce qu'ils font ? Alors que l'on parle de plus en plus de sciences « participatives », comment organiser la contribution des « profanes » que sont les personnels éducatifs au moment de la définition des politiques, de l'élaboration des problématiques, et pas seulement dans l'aval de l'implantation sur le terrain ? » (Rey, 2018)

Les enseignant.e.s travaillent dans l'action et sont régulièrement confronté.e.s à des situations auxquelles elles et ils doivent s'adapter. Cette confrontation récurrente leur permet de développer des connaissances praxéologiques à partir de croyances et expériences personnelles et collectives, immergées de la culture et de l'organisation d'un métier, d'un établissement, et en fonction du type de relations professionnelles entretenues entre collègues ●. Ces sources d'influence contribuent à façonner cognitivement, comme autant de connaissances nouvelles, la perception que les enseignant.e.s ont de leur métier. « Chaque organisation possède une culture qui lui est propre et cette

culture influence, au niveau local, l'interprétation des acteurs quant à ces normes. Dans le champ éducatif par exemple, il est fort probable que la culture d'établissement influence la manière dont chaque enseignant perçoit et s'approprié les normes éducatives » (Vause, 2009). Les savoirs des enseignant.e.s s'actualisent et mutent dans le métier tout en questionnant le métier effectif, « c'est-à-dire qu'ils sont des ressources et non des recettes » (Jorro & Tutiaux-Guillon, 2015). Les savoirs enseignants prennent différentes formes : ils sont pluriels, divers, composites, hétérogènes et vont ensemble former « la culture professionnelle » de l'enseignant.e (Altet, 2004). Hensler aborde la question

« Les connaissances issues de l'expérience quotidienne du travail semblent les fondements de la pratique du métier et de la compétence professionnelle » (Tardif & Lessard, 1999).

sous un angle différent : les savoirs pratiques et d'expérience sont essentiels aux enseignant.e.s pour qui les savoirs utiles ne sauraient exister en dehors de la pratique (Hensler, 2004).

« *Le problème des rapports entre recherche et formation ne peut se poser simplement comme une question de transfert de savoirs mais comme la production d'un espace collectif de confrontation des savoirs et des pratiques et de forums hybrides* » (Mabilon-Bonfils, 2019).

Entre recherches et pratiques : quelles frontières de connaissances ?

La question principale posée depuis plusieurs années reste celle des apports des recherches pour la pratique et la formation et, de façon plus marginale, des apports des pratiques aux recherches en éducation. Cette question « *se pose en effet à des moments de crise, alors que les identités se constituent, les territoires se redéfinissent, les hiérarchies se recomposent à la suite, dans le cas présent, de la reconsidération fondamentale des principes de la formation des enseignants, de la professionnalisation de leur activité et de leur rapport aux savoirs professionnels. Les uns adoptent des postures défensives et hiérarchiques au nom des exigences de la science, les autres des postures égalitaristes et offensives de valorisation par la recherche, arguant la spécificité de la pratique et l'inutilité des savoirs savants à répondre à leurs besoins* » (Weiss, 2002). La notion de frontière de connaissances ● exprime deux types de difficultés liées à l'absence de savoirs communs : comment partager des connaissances, du fait de la spécialisation de chaque communauté, et comment évaluer la pertinence et la validité des connaissances de l'autre communauté ? Dietrich et Weppe (2010) envisagent une triple frontière de connaissances générée par le manque

de langage commun, le manque de représentations partagées et le manque d'intérêts conciliables :

- une frontière syntaxique : lorsque les communautés présentent des différences de langage, de syntaxe, de traitement de l'information ;
- une frontière sémantique : même si le langage est commun, les représentations sont différentes ce qui génère des interprétations erronées ;
- une frontière pragmatique : les difficultés d'échanges de connaissances entre communautés proviennent de la nature même des connaissances. Ces dernières sont enclavées dans des pratiques d'acteurs guidés par des intérêts spécifiques.

Dans le domaine de l'éducation, ces frontières existent. Les savoirs issus des recherches ne sont pas uniformes, ils sont produits dans divers cadres théoriques, et issus de méthodologies différentes. Des acteur.rice.s aux pratiques, des représentations sociales aux processus cognitifs, les objets étudiés sont encore moins homogènes. Quant aux savoirs issus de l'expérience professionnelle, ils sont également composites, circulent discrètement dans les salles des professeur.e.s, sont parfois exposés dans des revues professionnelles ou recensés par les formatrice.eur.s. D'autres sont constitués lors d'expériences collectives ou personnelles, plus ou moins emprunts d'idéologies, plus ou moins formulés de façon orthodoxe (Perrenoud *et al.*, 2008). Les rapports entre ces deux types de savoirs en formation se situent selon un continuum allant d'un modèle juxtapositif (juxtaposition de deux univers qui se côtoient de loin, plus ou moins pacifiquement) à un modèle clinique-réflexif (l'alternance n'est plus une juxtaposition de cours théoriques et de formations pratiques comme les stages mais plutôt des analyses conceptuelles faites à partir de cas pratiques, de situations singulières). Une formation dite clinique vise à mettre en place des outils théoriques mobilisables en situation, mais sa mise en œuvre est souvent incompatible avec les contraintes de temps, car l'analyse de pratiques se construit dans la durée et l'expérience de terrain. Ce mo-

● Terme emprunté à la littérature scientifique relative au management et à la gestion (Dietrich & Weppe, 2010).



dèle clinique-réflexif, du fait des interactions entre différents types de savoirs qu'il nécessite, génère des rapports potentiellement conflictuels et porteurs de contradictions majeures entre les dispositifs et les représentations des personnes impliquées. Maulini et Perrenoud distinguent deux antagonismes : quelles sont les questions qui méritent réponse, et quels types de réponses aux problématiques partagées (2008) ? De leur côté, Jorro et Tutiaux-Guillon (2015) déterminent trois types de savoirs à développer lors de la formation des enseignant.e.s : les savoirs à transmettre aux élèves (adosés à des disciplines scientifiques, des contenus scolaires), les savoirs mobilisés dans une situation de formation (savoirs d'action, outils intellectuels, conceptuels et pratiques) et les savoirs d'expérience qui se construisent tout au long de la vie (construction de l'identité professionnelle). Pour Jorro et Tutiaux-Guillon, une juxtaposition de ces savoirs ne garantit pas la cohérence ni la convergence des connaissances nécessaires à l'enseignement. La caractérisation des savoirs nécessaires pour enseigner repose toujours sur deux principes essentiels, selon Jorro et Tutiaux-Guillon : « *d'une part l'origine épistémologique et sociale des savoirs, d'autre part l'efficacité de ces savoirs pour l'agir professionnel des enseignants* » (2015). Pour les chercheuses, cela signifie de réussir à faire des liens itératifs entre l'activité professionnelle, les questionnements, la confrontation entre pairs, les savoirs constitués, des exemples concrets et de nouvelles problématisations. « *Ces savoirs sont issus, tantôt de la recherche, tantôt de l'expérience. C'est à leur point de rencontre que se densifie souvent le questionnement* » (Maulini & Perrenoud, 2008). Mais la transposition pragmatique ●, comme la transposition didactique, est une transformation, voire une dénaturation des savoirs pour d'autres fins : ce mode de transposition est-il travaillé en formation ou est-il laissé à la charge des débutant.e.s ? « *Rayou évoque le rendez-vous manqué avec la formation quand les enseignants déclarent attendre des savoirs qui les préparent vraiment au métier d'enseignant et les trouver plus auprès de leurs maîtres de stage que dans les ins-*

titations dédiées » (Rayou, 2008 cité par Jorro & Tutiaux-Guillon, 2015).

Croyances et doxa enseignantes

L'activité professionnelle des enseignant.e.s est le produit de croyances et de connaissances mises en réseau dont le périmètre englobe quatre dimensions ou continuums : du systématique au situé, de l'explicite à l'implicite, du déclaratif au procéduralisé et du scientifiquement fondé aux éléments basés sur l'expérience (d'après Leuchter, 2009). Depuis les années 1980, de nombreuses recherches se sont penchées sur l'impact que pouvaient avoir les croyances des enseignant.e.s sur leur façon d'enseigner. Si les distinctions entre le concept de croyance et celui de connaissance sont toujours débattues, la catégorisation des croyances et connaissances mobilisées par les enseignant.e.s dans le cadre professionnel fait plutôt consensus dans les écrits de recherche. Crahay *et al.* distinguent différentes formes de connaissances (2010) :

- les connaissances disciplinaires (savoirs spécifiques à la matière enseignée) ;
- les connaissances pédagogiques (stratégie de gestion de classe, de groupe, d'interaction) ;
- les connaissances curriculaires (manuels, programmes) ;
- les connaissances relatives aux apprenants et à leurs caractéristiques (psychologie de l'apprentissage et du développement) ;
- les connaissances relatives au contexte éducatif (système scolaire, société) ;
- les connaissances relatives aux finalités de l'éducation (buts, valeurs, bases philosophiques et historiques).

Les croyances, elles, sont définies comme des idées préconçues et des théories implicites accumulées au fil du temps et issues d'expériences diverses. D'autres chercheurs.se.s parlent de valeurs, d'orientation, de préjugés (Clark & Lampert, 1986 cités par Vause, 2009). Les croyances des enseignant.e.s portent sur les façons d'enseigner, sur les conceptions qu'elles et ils

● Transposition pragmatique distinction entre curriculum formel et curriculum réel.

ont de leur disciplines, sur les actions des élèves, sur l'apprentissage, sur leur rôle et leurs actions dans la classe, sur les contenus disciplinaires, sur la définition du ou de la « bon.ne enseignant.e », sur la discipline en classe. Le concept de croyances, considérées comme des opinions, se dissocie du concept plus élargi de « perspectives », combinaison de croyances, d'intentions, d'interprétations et de comportements qui interagissent continuellement. Quelles que soient les définitions de la notion de croyance, deux constantes sont relevées par Vause : les croyances sont stables et ne changent pas ou peu et sont généralement associées à type d'enseignement spécifique (2009).

Les connaissances initiales des enseignant.e.s stagiaires évoluent dès le premier stage notamment en fonction des interactions avec les élèves (substitution de croyances entre le début et la fin du stage). La vision transmissive qu'elles et ils ont de l'enseignement se modifie et devient plus dynamique avec un.e élève actif.ve ●. Lorsqu'elles et ils entrent en fonction, on constate une prédominance au « retour en arrière ». Les connaissances acquises en formation sont mises de côté et les anciennes croyances ressurgissent. C'est le cas par exemple avec les effets du redoublement : les recherches s'accordent à dire que le redoublement ne produit pas d'effet positif sur les résultats des élèves (ce que les stagiaires apprennent) et pourtant, une fois en activité, les enseignant.e.s continuent de le proposer (Rey & Gaussel, 2016) ●. « *Les effets de la formation initiale ne résistent guère aux pressions sociales du milieu au sein duquel doivent s'insérer les jeunes enseignants, soit qu'ils adaptent leurs croyances à celles qui sont dominantes autour d'eux, soit qu'ils maintiennent leurs convictions personnelles tout en agissant comme l'institution attend qu'ils le fassent, ce qui les place dans une situation inconfortable de dissonance cognitive* » (Borreta & Crahay, 2013).

« *Les croyances des enseignants comme des théories implicites personnelles [peuvent] porter sur trois aspects : l'élève, l'enseignant et la matière ainsi que sur les relations entre ces trois aspects. Ces croyances s'accumulent au fil des expériences tant personnelles que professionnelles des enseignants et résistent généralement au changement. Elles constituent un réservoir de valeurs et de préjugés sur lesquels les enseignants s'appuient pour agir en situation et pour justifier leur action* » (Vause, 2009).

Trois grands groupes rassemblant les découpages relatifs aux croyances enseignantes ont été identifiés par Biesta *et al.* lors d'une enquête menée en Écosse (2015) :

- les croyances sur le développement des enfants ;
- les croyances sur l'enseignement-apprentissage ;
- les croyances sur les missions de l'école.

D'après les données étudiées, les croyances des enseignant.e.s interrogé.e.s sur les missions de l'école portent principalement sur la socialisation et le développement d'aptitudes et de compétences clés nécessaires à l'insertion dans la société, mais restent vagues dans la mise œuvre et manquent d'envergure en termes de valeurs éducatives, comme la justice sociale ou les valeurs démocratiques. Les enseignant.e.s semblent ne pas savoir situer leur travail dans le cadre d'une réflexion approfondie sur les finalités éducatives. Par ailleurs, elles et ils sont motivé.e.s par des objectifs à court terme et manquent de vision claire sur leur rôle de professionnel.le pour envisager des actions d'amélioration à long terme (Biesta *et al.*, 2015).

La catégorisation des connaissances présentée par Crahay *et al.* (2010) associe croyances et connaissances pour mieux

● Lire aussi Daguzon et Goigoux (2012) sur l'adéquation des scénarios de formation aux compétences des stagiaires et néo-titulaires.

● Voir aussi [CNESCO](#) (2015).



analyser les représentations et conceptions des enseignant.e.s :

- croyances et connaissances pédagogiques générales : conception de l'enseignant.e en rapport avec l'apprentissage, les apprenants, la gestion de classe, les stratégies et routines pédagogiques ;
- croyances et connaissances disciplinaires : conceptions et savoirs dans une matière spécifique (concepts et les terminologie, organisations, types de réflexions, fondation de la discipline, idées...) ;
- croyances et connaissances pédagogiques du contenu : savoirs et conceptions sur les manières de présenter la discipline de façon à ce qu'elle soit accessible aux apprenants.

Quelques travaux utilisent même le terme de « doxas pédagogiques » pour désigner un « *fond d'évidences trop évidentes pour être posées et trop anonyme pour avoir un auteur* » (Pinto, 2009 cité par Fondeville 2018) ou des certitudes partagées parmi une majorité d'enseignant.e.s dont le bien-fondé n'est jamais remis en question.

« *Le problème posé par la circulation des doxas dans une sphère professionnelle ne réside pas en soi dans le fait qu'elle légitime, justifie ou oriente des pratiques sociales : on peut en effet penser que dans toute sphère professionnelle, les doxas constituent des condensés de significations socialement utiles et historiquement constitués pour justifier des pratiques et établir des compromis entre acteurs. Le problème réside plutôt dans le fait que les impensés véhiculés par les doxas peuvent gêner la compréhension d'une partie de ces pratiques sociales et de leurs effets* » (Fondeville, 2018).

Une des questions principales posées dans des écrits relatifs à au développement professionnel est de déterminer si

les croyances et les connaissances des enseignant.e.s évoluent, et si oui, dans quelles conditions. Un premier constat déterminant posé par Crahay *et al.* (2010) à propos de la grande difficulté à faire évoluer les croyances permet de cibler trois problématiques autour de ce concept : quel niveau d'imperméabilité des croyances au processus de formation ? Existe-t-il des croyances meilleures que d'autres ? Comment faire évoluer les croyances ? Les dispositifs de formation s'appuient sur deux suppositions principales : les croyances des enseignant.e.s déterminent leurs pratiques et elles peuvent évoluer. Ce deuxième postulat reste très controversé dans une partie de la littérature de recherche qui conclue généralement que les enseignant.e.s sont résistant.e.s au changement. Pour Crahay *et al.*, que ce soit volontaire ou non, les enseignant.e.s changent en cours de carrière - d'après leur analyse de récits biographiques et des stades de développement des carrières enseignantes. Ils constatent que les enseignant.e.s évoluent sur le plan professionnel mais différemment, selon leur degré d'expertise notamment acquis par l'expérience. Par ailleurs, certaines recherches montrent que plus le sentiment de compétences et d'efficacité personnel chez un.e enseignant.e est élevé, plus elle ou il est enclin.e à changer ses pratiques. D'autres évoquent une « évolution naturelle » quasi inévitable, échelonnée en étapes et stades de développement : le stade de la formation (idéalisme), le stade de la survie (choc de la réalité), le stade axé sur les pratiques et situations d'enseignement et le stade d'épanouissement où les préoccupations sont plus centrées sur les besoins des élèves (Crahay *et al.*, 2010).

Tout en précisant que les recherches relatives à la modifiabilité des croyances des enseignant.e.s « *reposent sur des méthodes incertaines et présentent des données fragiles* », Crahay *et al.* expliquent que l'évolution des croyances produit un effet sur le long terme et que ces croyances ne s'opérationnalisent que si l'ensemble de la communauté éducative est impliquée et constituée en « communauté de dialogue » (2010). Plus pes-

simistes, Tardif et Petropoulos constatent que les retombées de la recherche sur la problématique de la formation initiale des enseignants semblent minimes face au déploiement d'expertises réalisées dans ce domaine. Jusqu'à présent, les travaux de recherche n'ont guère su influencer les dispositifs de formation, à cause, en partie, d'une conception fragmentée que les chercheur.e.s ont

du métier d'enseignant.e. L'absence de cadre conceptuel global provoque des manques « *de cohérence, de continuité et de complémentarité également, entre les activités conçues et mises en œuvre pour assurer la professionnalisation des enseignants* » (Tardif & Petropoulos, 2012).

« Le savoir basé sur l'expérience finirait par constituer un système de convictions. Fortement marquées par des aspects émotionnels et des souvenirs personnels ainsi que difficilement exprimables, ces cognitions, qui peuvent se passer de la preuve, sont soumises à un système de forces : on peut être plus ou moins convaincu de leur exactitude ou de leur pertinence (...). Elles peuvent également être constituées d'éléments contradictoires que les enseignants équilibrent pour évoluer dans la situation d'enseignement-apprentissage (...). Ces contradictions seraient une des caractéristiques les plus importantes des cognitions basées sur l'expérience et ne dérangerait aucunement l'agir professionnel des enseignants (...). En définitive, la principale évolution que subissent les croyances et les connaissances des enseignants en cours de carrière procéderait de leurs mises en acte. Pour les praticiens, il s'agirait moins de changer de croyances pour aller vers des idées plus justes, plus validées, que d'aller vers des croyances de plus en plus « encapsulées » dans l'action afin de rendre celle-ci de mieux en mieux adaptée au contexte d'enseignement » (Crahay et al., 2010).

En admettant que les savoirs scientifiques puissent être articulés de façon pertinente avec les savoirs d'expérience, les questions de l'appropriation et de l'opérationnalisation des savoirs dans l'action restent en suspens, pour les enseignant.e.s.

scientifiques destinés à les accompagner dans l'apprentissage de leur métier. Nous aimerions ici approfondir les façons dont les recherches pourraient mieux irriguer et outiller ce métier rendu de plus en plus complexe.

MOBILISER ET S'APPROPRIER LES RECHERCHES

L'utilisation de la recherche semble une prescription de plus en plus présente dans le métier d'enseignant.e. De multiples initiatives ont été lancées dans de nombreux pays sans pour autant garantir la faisabilité de la mise en œuvre d'actions fondées sur des résultats scientifiques, ni la probabilité d'une appropriation de la part des enseignant.e.s au-delà d'une mise en conformité. Nous avons évoqué certaines raisons de ce manque d'intérêt des enseignant.e.s envers les savoirs

À QUELLES CONDITIONS LES RECHERCHES SONT-ELLES MOBILISABLES ?

Les formations dispensées aux futur.e.s enseignant.e.s ont peu d'effets sur leurs croyances initiales (Crahay et al., 2010), d'autant plus qu'une forme de résistance aux théories est communément observée (Lessard et al., 2004). Elles et ils éprouvent même un certain dédain envers des savoirs qui ne répondraient pas aux problématiques rencontrées quotidiennement, qui ne résisteraient pas aux confrontations avec le réel (Perrenoud, 2004). Comment mieux faire dialoguer ces deux sphères de connaissances ?



Freins et tensions d'un côté, gains et développement professionnel de l'autre

La sous-utilisation des recherches en éducation dans le monde éducatif est en partie due aux liens difficiles entre la recherche, la formation et la pratique. Les tensions entre la théorie et la pratique se constituent en partie au cours de la formation initiale qui, nous l'avons vu, affiche de nombreux paradoxes. Le soubassement théorique apporté par les chercheurs universitaires engagé.e.s dans des formations, risque, par exemple, de privilégier l'abstraction et l'universel au détriment de l'action et du local ●. Les connaissances des enseignant.e.s ne sont pas uniquement « pratiques ». Elles sont le fruit d'un *craft knowledge* : un savoir-faire artisanal, situé et implicite, un savoir-faire technique, universel et précis et des connaissances acquises par la réflexion critique. Les recherches peuvent contribuer à enrichir chaque aspect de ces connaissances en questionnant les méthodes et les objectifs de travail, en proposant des pistes d'action, en aidant à identifier les problèmes récurrents (Cain, 2015). Un des freins les plus cités est le caractère relativement stable des croyances des enseignant.e.s préexistantes à la formation. Ces dernières peuvent néanmoins évoluer de façon expérientielle (hors formation) ou s'inscrire dans une approche de longue durée engageant explicitement l'enseignant.e dans un processus de changement. Ces changements ou évolutions possibles peuvent être :

- des changements personnels : développement des connaissances sur eux-mêmes, enrichissement personnel ;
- une évolution managériale : développement de nouvelles connaissances managériales sur les processus d'enseignement-apprentissage, enrichissement professionnel ;
- une évolution des croyances : les croyances ont changé, substitution des croyances initiales par de nouvelles croyances ;
- un renforcement des croyances initiales.

D'autres freins à la mobilisation des recherches sont adressés par Perrenoud (2004) : la forme et le langage employés dans ces recherches permettent-ils un repérage et une utilisation aisés ? les enseignant.e.s ont-ils l'habitus intellectuel pour repérer les savoirs existants et pertinents et s'en servir ? Selon lui, ces savoir-faire « identificateurs » et « mobilisateurs » seront efficaces seulement si les résultats de la recherche sont « apprêtés » de manière à être repérés et utilisables. À partir d'une enquête menée auprès d'enseignant.e.s sur le concept d'engagement avec la recherche, Borg (2010) ajoute d'autres obstacles plus tangibles à prendre en compte. Selon lui, les enseignant.e.s ne lisent pas la recherche car elles et ils :

- n'ont pas le temps ;
- n'y ont pas accès (d'un point de vue physique et intellectuel) ;
- ne lui font pas confiance ;
- ne la trouvent pas pertinente pour le travail.

Pour Crahay *et al.*, les enseignant.e.s ont besoin de nourrir leur réflexion, ils ne peuvent se contenter d'être des technicien.ne.s mettant en œuvre des procédures jugées comme efficaces. Ils doivent être conscient.e.s de la mise en œuvre de gestes professionnels et les justifier par leur expérience ou en invoquant la recherche (2010). Pour Borg (2010), il existe un réel défi pour le monde de la recherche à montrer les bénéfices pour les praticien.ne.s d'un engagement dans la recherche, comme :

- donner un sens plus profond à leur travail ;
- expérimenter de nouvelles façons de faire ;
- enrichir leur discours ;
- réfléchir sur les processus d'enseignement-apprentissage.

Van Der Maren suggère que l'on « exige des chercheurs qu'à côté des publications et colloques savants, [qu'] ils produisent des documents qui montrent à voir et qui fassent entendre l'action des professionnels qui interviennent auprès et sur d'autres humains ? » (2014).

« La réflexivité est à la fois une caractéristique de la pensée scientifique et de la pensée éthique. Ce paradigme consiste à considérer que la métacognition constitue une condition de possibilité de la formation d'une action experte en enseignement » (Pereira, 2018).

Le paradigme du praticien réflexif a accompagné la mise en place des réformes de la formation enseignante dans nombreux pays depuis les années 1980. Perrenoud définit la posture réflexive comme la pratique d'un retour analytique et critique sur ses pensées et actions professionnelles ●. Il s'agit d'un travail mental, individuel ou collectif pendant lequel l'enseignant.e réfléchit sur son propre processus de pensées. Schön (1984) parle lui de « réflexion dans l'action », idée que réfute Perrenoud (2013). Selon ce dernier, cela implique une forme de dédoublement entre l'action et l'analyse de l'action, qui n'est que rarement possible. Selon Collin *et al.* (2013), ce processus d'analyse de la réalité est modelé par les expériences vécues dans le quotidien de la classe, et les connaissances qui en découlent sont réinvesties dans les pratiques professionnelles ●. Le « virage réflexif » initié par les travaux de Schön a permis de remettre en cause les modèles de formation alors « dominés par une vision instrumentale et applicationniste de la formation des professionnels, comme si ces derniers étaient des scientifiques de laboratoire agissant selon une rationalité strictement technique, en utilisant et appliquant des connaissances théoriques issues de leur formation » (Tardif *et al.*, 2012). Les enseignant.e.s cessent d'être perçu.e.s comme des technicien.ne.s, elles et ils deviennent des professionnel.le.s. La notion de réflexivité porte aujourd'hui sur trois compétences professionnelles ● : la capacité à construire des outils professionnels, la capacité à réfléchir sur les contenus à enseigner et leur organisation, la capacité à analyser les potentialités et les problèmes des élèves

pour s'approprier les savoirs (Schneuwly, 2015).

Vers un.e enseignant.e parfait.e ?

« Un professionnel devrait être capable d'analyser des situations complexes en référence à plusieurs grilles de lecture, de faire des choix rapides et réfléchis de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques, de puiser dans un large répertoire de savoirs, de techniques et d'outils ceux qui sont les plus adaptés, de les structurer en dispositif, d'adapter rapidement ses projets lors des interactions formatives, enfin d'analyser de façon critique ses actions et les résultats de celles-ci et, de par cette évaluation, d'apprendre tout au long de sa carrière » (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2012, cités par Tardif & Gauthier, 2012).

En France, selon un travail d'enquête mené par Altet auprès d'enseignant.e.s en formation continue, les savoirs issus des recherches (principalement en sociologie, psychologie et sciences de l'éducation) peuvent permettre aux enseignant.e.s de lire autrement une situation, de la problématiser, de prendre du recul, de se construire une culture scientifique, d'analyser moins intuitivement les situations d'apprentissage, de faire preuve de moins de dogmatisme. Ces savoirs sont généralement utilisés en dehors de l'action d'enseignement pour une meilleure compréhension/analyse de ce qu'il se passe en classe. Ces savoirs peuvent également être réinvestis et devenir des connaissances opératoires, incorporées pour former de nouveaux savoirs pratiques grâce à une forme de conceptualisation de l'expérience : « ces savoirs théoriques ont enrichi les schèmes professionnels antérieurs, modifié la pratique, permis le changement. (Ils) s'incarnent dans une nouvelle posture (et) développent un habitus de réflexion » (Altet, 2004). Les enseignant.e.s en formation décrivent ce phénomène comme

Pour aller plus loin sur la notion de posture réflexive, lire Tardif *et al.* (2012).

Le renforcement des capacités d'auto-analyse, d'auto-réflexion et d'auto-régulation est très contraignant car il demande aux enseignant.e.s de se remettre en question d'un point de vue professionnelle de façon permanente et continue (Borreta & Crahay, 2013).

Comme le préconise la publication du Department for Education britannique [The importance of Teaching : The Schools White Paper 2010](#).



une forme d'*osmose progressive* entre les savoirs et les pratiques.

« *De plus en plus, on tient compte des recherches sur les processus de pensée des enseignants, du rôle de leurs connaissances antérieures et de la culture, ainsi que de la nécessité de concevoir le développement des compétences professionnelles sur le long terme. Au plan des principes, on se rapproche donc d'une vision socio-constructiviste du développement professionnel. Cependant, dans les activités de formation, l'accent est mis généralement sur la hausse des standards en matière de connaissances disciplinaires, pédagogiques et didactiques bien plus que sur les processus par lesquels les nouvelles connaissances construites ou apprises s'intègrent à la pratique professionnelle.* » (Hensler, 2004)

tionne pas. Biesta *et al.* incitent ainsi les parties prenantes à se poser, au-delà du « what works » la question du « what is the problem ». Pointer les problèmes aurait le mérite de ramener le débat sur ce qu'on attend du système éducatif et sur les moyens qu'on se donne pour y remédier (Biesta, 2019).

« *Furthermore, classroom teaching is fundamentally interpersonal, occurring within social contexts; it is a matter of personal values, not only scientifically proven techniques. Education, therefore, cannot be based on research; there is too little overlap between what education needs, and research provides. The question is, whether research can contribute to educational practice at all* » (McIntyre, 2005 cité par Cain 2015).

Si les politiques éducatives préconisent que la recherche soit mobilisée par les professionnel.le.s afin d'assurer un enseignement de qualité, alors il faut tenir compte de leurs perceptions de l'utilité de la recherche. Par conséquent, la recherche doit être accessible, adaptée et axée sur les exigences du contexte scolaire de façon à ce que les enseignant.e.s perçoivent ces apports comme un outil au service de leur développement professionnel (Evans *et al.*, 2017). Cependant, ni le fait d'« armer » les enseignant.e.s avec des recherches significatives sur la façon dont les élèves apprennent ni une approche réductionniste conçue pour déterminer « what works » ● ne suffisent à mettre en place de façon pérenne des pratiques fondées sur la recherche. Savoir identifier ce qui fonctionne (« what works »), ne va déjà pas de soi ; il faut également explorer systématiquement et qualitativement « how something works », comment cela fonctionne, et aussi « why it does not work », pourquoi cela ne fonc-

Quelle mise en action des savoirs issus de la recherche ?

Les sphères académiques ont pu adopter une attitude surplombante en considérant les savoirs issus de l'expérience et de la pratique comme des représentations de sens commun, sans valeur ni fondements scientifiques. Cette position évolue vers une posture plus conciliante, pour trois raisons complémentaires, selon Perrenoud *et al.* (2008). Les chercheur.se.s prennent conscience que :

- les connaissances scientifiques ne peuvent remplacer les connaissances de terrain dans la gestion du quotidien de la classe, surtout quand ces théories restent fragiles, pas toujours utiles et parfois contradictoires ;
- les connaissances pragmatiques permettent aux acteurs et actrices d'agir avec pertinence dans l'action ;
- même si les savoirs scientifiques sont considérés comme plus solides que les connaissances communes, il ne suffit pas de l'écrire ni de le dire, il faut

● Comme le préconise la publication du ministère de l'éducation britannique [The importance of Teaching: The Schools White Paper 2010](#).

que ces savoirs soient mobilisables et que les professionnel.le.s veuillent s'en emparer (Perrenoud *et al.*, 2008).

Les savoirs pouvant outiller les enseignant.e.s sont souvent présentés comme issus des recherches dites appliquées et dont les enjeux pragmatiques (résoudre les problèmes), politiques (changer les normes, transformer les pratiques de l'institution) et ontogéniques (perfectionner les pratiques en tant qu'instrument principal d'intervention) servent plus à justifier, à réaliser ou à instrumenter l'action qu'à acquérir de nouvelles connaissances ●.

Brown (2018), à partir des travaux ● de Penuel *et al.* (2017), définit quant à lui trois types d'utilisation possible des travaux de recherches en éducation :

- une utilisation symbolique : les résultats de la recherche sont invoqués pour valider et /ou justifier une décision déjà appliquée ;
- une utilisation instrumentale : les preuves issues de la recherche façonnent directement le processus décisionnel. L'utilisation instrumentale résulte d'une forme de traduction directe de la recherche vers la pratique pour répondre à un problème donné. Cette façon de procéder - voici ce que nous allons faire et comment - va de pair avec le concept *d'evidence-based practice* qui allègue qu'une utilisation directe de la recherche est possible à partir du moment où les recommandations sont appliquées fidèlement. Cela implique de rejeter toutes autres formes de connaissances ;
- une utilisation conceptuelle : l'utilisation des recherches, de façon indirecte, suscite une modification de la façon dont une personne perçoit un problème à résoudre et une réévaluation des solutions possibles pour le résoudre. La recherche est utilisée, parmi d'autres sources d'information, pour analyser, expliquer et guider les acteurs et actrices éducatives vers des stratégies possibles et des changements structurels et organisationnels. L'utilisation conceptuelle

est considérée comme une troisième source aux côtés de l'expérience personnelle et de l'expérience collective des enseignant.e.s pour améliorer les pratiques et le système en général (Cain, 2015 cité par Brown, 2018).

Pour répondre à des situations complexes il est nécessaire d'utiliser plusieurs épistémologies. Ainsi, une recherche « utile » doit être contextualisée en tenant compte des caractéristiques et exigences du contexte d'appropriation et privilégier des valeurs écologiques et professionnelles. Van Der Maren parle d'une forme de recherche clinique qui vise à enrichir la qualité des relations entre les acteur.rice.s, à augmenter la maîtrise des praticien.ne.s sur leurs gestes professionnels et à fournir des solutions à partir de l'expérience (2014). Pour Perrenoud, les recherches utiles sont celles portant sur les *savoirs pour enseigner*. Ces savoirs doivent néanmoins subir les transformations nécessaires à leur utilisation en passant par une transposition pragmatique ●. Il apparente cette dernière au concept de mobilisation des connaissances même s'il précise que l'idée de mobilisation laisse penser que les savoirs seraient invariants et « disponibles, en attente d'usage ». La question de la contextualisation en tant que transformation des représentations, et non pas en tant qu'une simple mise en situation, est pour lui liminaire. Les savoirs utiles à mobiliser ne sont pas présentés comme des règles ou des procédures mais plutôt comme des « outils d'intelligibilité d'une situation professionnelle » qui vont guider le raisonnement de l'enseignant.e. Perrenoud résume les conditions d'utilisations de ce type de savoirs :

- utiliser ces savoirs est une forme d'expertise très exigeante, qui n'est pas développée par une simple appropriation selon une forme classique d'enseignement-apprentissage, qu'elle soit scolaire ou universitaire ;
- la façon dont ces savoirs sont organisés et formulés les rend disponibles ou au contraire fonctionne comme un obstacle (Perrenoud, 2004).

Ces recherches appliquées ne contribuent au développement des connaissances que si elles font l'objet d'une méta recherche (recherche sur la recherche) selon Van Der Maren (2014) car ce que l'on apprend dans ces recherches est essentiellement un savoir local, non transférable et qui ne peut pas être mis à l'épreuve dans d'autres contextes.

Penuel *et al.* (2017) ont mis au point une enquête auprès d'enseignant.e.s et de personnels de direction leur permettant de déterminer quels pouvaient être les utilisations potentielles de la recherche.

Liée à la transposition didactique qui porte, elle, sur les *savoirs à enseigner* (Perrenoud, 2004)



Nous nous confrontons donc de nouveau aux problématiques liées aux usages possibles des connaissances issues de la recherche, ainsi qu'à l'accessibilité conceptuelle et matérielle de ces connaissances. L'utilisation des connaissances a pour objectif d'impulser des changements de pratiques nécessaires à l'amélioration des conditions d'apprentissage. Bryk *et al.* analysent les problématiques liées à la mise en action des savoirs issus de la recherche et les organisent autour de trois questions : quels sont les problèmes que nous avons à résoudre ? Quels types de

compétences et d'expertise sont requis pour la résolution de ces problèmes ? Quelles sont les conditions sociales et structurelles nécessaires à la mise en œuvre d'une mobilisation des connaissances ? Selon Bryk *et al.*, les réponses sont à trouver dans une réorganisation des structures ● éducatives pour faciliter, entre autres, le travail collectif des acteurs éducatifs, renforcer l'efficacité des efforts individuels et permettre les échanges au-delà du périmètre local (2010).

Le terme structure, dans ce contexte, représente un type d'agencement complexe dont tous les éléments constitutifs ont une finalité commune ou un ensemble de paramètres et caractéristiques stables, propres à un ensemble complexe, ici le système éducatif.

« Si les sciences humaines et sociales souhaitent devenir des ressources mobilisables par les enseignants dans leur activité professionnelle, elles ne peuvent ignorer les savoirs professionnels, mais doivent au contraire entrer en dialogue avec eux, parfois pour les valider, les affiner, parfois pour les relativiser ou les combattre » (Perrenoud *et al.*, 2008).

VERS DES MODES COOPÉRATIFS DE PRODUCTION DES SAVOIRS ?

Réduire l'écart entre les réalités et pratiques professionnelles des deux sphères qui nous préoccupent est-il possible ? Plusieurs pistes sont abordées dans les travaux de recherche, nous en évoquons quelques-unes qui nous semblent propices à répondre aux deux questions qui ont été mises en évidence au cours de ce Dossier : quelles sont les modalités organisationnelles qui faciliteraient leur appropriation ? Comment inciter les enseignant.e.s à se saisir des savoirs ainsi produits afin de se développer professionnellement ?

Soutenir le travail collectif et collaboratif

Brown (2015) étudie la manière dont les communautés d'apprentissage professionnelles s'organisent et dont les connaissances issues de la recherche circulent. Il postule que cette organisation peut aider les enseignant.e.s :

- à mieux identifier les connaissances nécessaires à leur pratique ;

- à mieux appréhender ce qu'il se passe dans la classe grâce aux connaissances apportées par leurs collègues ;
- à mieux développer des stratégies d'enseignement efficace en combinant les savoirs issus de la recherche, leur savoirs professionnels et ceux de leur collègues (Brown, 2017).

En effet, ces interactions agissent comme des canaux pour faire circuler les ressources émanant du capital social ● et de l'expertise professionnelle qui peuvent être exploités par les enseignant.e.s pour améliorer leurs pratiques. Le pouvoir issu de l'expérience partagée entre enseignant.e.s constitue en effet l'un des outils les plus puissants en terme de développement des capacités professionnelles (Rey, 2016).

La notion de *capital social* a été théorisée dans de nombreuses études comme dans celle de Hargreaves et Fullan (2012) par exemple.

Le paradigme de l'amélioration développé par Bryk ● (2017) repose sur une organisation efficace du travail collectif et la mise en réseau des communautés d'apprentissage professionnelles. Aujourd'hui, les institutions éducatives de nombreux pays requièrent en effet des enseignant.e.s qu'elles et ils développent de nouvelles compétences, particulièrement une culture et des pratiques de coopération entre collègues. L'émergence de communautés d'apprentissage professionnelles, également appelées communautés de pratique, représente une alternative au modèle d'enseignement traditionnel individuel qui rencontre aujourd'hui des limites face à l'intensification des espérances que la société place en l'école (Gibert, 2018). Le travail collectif des enseignant.e.s est considéré depuis plus de 25 ans par les organisations internationales (OCDE ●, UNESCO, Commission européenne) et dans un grand nombre de recherches (Graen & Uhl-Bien, 1995 ; Hargreaves & Hargreaves, 2006 ; Daly, 2010 ; Rayou, 2017 ; Brown, 2019) comme un atout favorisant le développement professionnel des personnels éducatifs et la réussite des élèves mais les modalités de son implémentation restent floues. Un élément tout aussi important pour Brown est le niveau de confiance entre les personnes du réseau et leur capacité à s'exposer à des risques (jugement, vulnérabilité, remise en question professionnelle, échec, voir Brown & Flood, 2020). Pour Bryk et Schneider, la confiance est un élément principal dans les échanges quotidiens au sein de la communauté scolaire et influe sur le degré d'efficacité et la réussite des élèves. Le sentiment de confiance des enseignant.e.s, des parents et des responsables scolaires constitue une ressource essentielle pour le changement et l'innovation par exemple (2003). Pour Cristol, avancer collectivement dans la construction de connaissances suppose l'existence d'un climat de confiance pour que les apprenants acceptent le regard de l'autre sur ses erreurs. « Cette approche favorise un ancrage en profondeur des connaissances prenant en considération ce qui est déjà su par chacun. Les connaissances se consolident dans une logique d'échafaudage » (2017).

L'équipe Veille & Analyses (IFé – ENS de Lyon) a lancé une enquête exploratoire intitulée RECAP (Réseaux et communautés d'apprentissage professionnels, [2018-2020](#)) auprès d'établissements d'enseignement, du primaire et du secondaire, ayant pour objectifs :

- de mieux connaître les habitudes de travail collaboratives des équipes éducatives (enseignant.e.s, personnels d'encadrement et d'accompagnement) ;
- de mieux comprendre la constitution de réseaux sociaux professionnels ou communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) ;
- de mieux cerner les attentes des personnels éducatifs vis-à-vis des résultats issus de la recherche et d'interroger la possibilité de les intégrer dans leurs pratiques professionnelles.

Ce que la recherche nomme CAP correspond à un processus d'apprentissage social permettant d'améliorer les pratiques ou du moins de favoriser le travail collaboratif tout en contribuant à la mise en place d'apports de la recherche. Les questionnaires permettent de représenter les différentes configurations de réseaux professionnels observables dans les établissements français grâce à des sociogrammes ●. La même enquête a été menée en Angleterre par des chercheurs britanniques ● : la partie française est conçue dans des termes en partie équivalents pour permettre à la fois d'établir une comparaison internationale et de tenir compte de la spécificité des contextes nationaux.

Le sociogramme est une représentation graphique des relations individuelles au sein d'un groupe, ou des relations d'un groupe au sein d'une institution qui permet d'étudier les relations sociales entre les individus selon l'approche de l'analyse des réseaux.

Voir les résultats de l'enquête britannique (Brown, 2017).

Lire à ce propos [l'analyse du paradigme de l'amélioration](#) proposée par le Centre Alain-Savary à partir des travaux de Bryk (2017).

Par exemple : OCDE ([2013](#)).



« Le travail collectif ne permet pas seulement à ses membres de se perfectionner et de poursuivre leur formation. Il offre aussi la possibilité aux professionnel.le.s de mettre leur expérience au service de l'amélioration de l'école, par des temps de questionnement, d'analyse et de mise en commun de propositions. L'engagement d'équipe, en améliorant le sentiment d'efficacité personnelle des enseignant.e.s a une incidence forte sur les résultats scolaires des élèves. La compétence collective d'une équipe d'enseignant.e.s a plus d'effets à l'échelle d'un établissement que la somme des compétences individuelles. Elle permet de générer un cercle vertueux, qui lie la qualité de vie au travail et la richesse de l'activité des élèves » (Jacq & Gibert, 2019).

Plusieurs conditions nécessaires à la mise en oeuvre d'un cadre de travail collectif sont identifiées dans la littérature de recherche : la question du leadership y semble déterminante. Si la qualité de l'enseignement influe sur le degré de motivation et la réussite des élèves, la qualité du leadership, en général personifié par la direction d'établissement, est un facteur prédominant pour motiver les enseignant.e.s et améliorer la qualité de l'enseignement (Harris & Muijs, 2003). Le ou la chef.fe d'établissement endosse souvent le costume du leader principal mais il ou elle est rarement seul.e dans cette tâche. Des administrateur.rice.s, des enseignant.e.s et d'autres acteur.rice.s de l'organisation scolaires jouent également ce rôle que Spillane (2006) définit par le concept du « *leader plus* » : plusieurs personnes impliquées dans la conduite du leadership doivent construire un système d'interactions et de travail collectif. Impliquer les enseignant.e.s dans la construction efficace de l'organisation, susciter et encourager les collaborations, correspond à la définition du leadership partagé, *dis-*

tributed leadership, soutenue notamment par Spillane (2006) et Timperley (2005). Le leadership des enseignants, *teacher leadership*, doit se comprendre comme l'influence que l'enseignant exerce sur ses collègues, directeurs et autres membres de la communauté scolaire dans le but de transformer positivement les dynamiques éducatives et favoriser la réussite des élèves (Reverdy & Thibert, 2015).

Plusieurs équipes de recherche se sont engagées récemment dans des travaux hybrides, menés en partenariat avec des acteurs et actrices de terrain en vue de produire une connaissance à double finalité : « *d'intelligibilité dans le registre de la recherche ; de transformation dans le registre de l'action* » (Albero, 2017). Le courant de recherche de l'*educational design research* ou recherche design en éducation (Class & Schneider, 2013), issu des méthodologies des recherches collaboratives, consiste en particulier à articuler « *des phases de conception d'interventions éducatives pouvant prendre la forme d'artefacts, de dispositifs techno-pédagogiques ou de programmes éducatifs, de leur mise en œuvre à des niveaux variés (activité de classe, séance, programmes ou interventions à l'échelle de l'établissement scolaire) et l'analyse des résultats de ces pratiques éducatives réalisées de manière collaborative entre chercheurs et praticiens* » (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015).

Cette manière de travailler qui réunit enseignant.e.s et chercheur.se.s est un processus itératif se déroulant sur un cycle long et s'inscrit dans un paradigme d'amélioration de l'enseignement et du système scolaire - *school improvement* -, notamment défendu par Bryk (2017). Le concept d'ingénierie coopérative développé dans la littérature de recherche (Sensevy *et al.*, 2018 ; Daguzon & Marlot, 2019) se construit selon plusieurs principes visant à associer les actions des chercheur.se.s et celles des enseignant.e.s, comme la définition commune des finalités de l'action conjointe, la recherche de symétrie, l'acceptation des différences de pratiques, perçue comme un enrichissement, et la posture

Les missions relevant de fonctions de leadership deviennent tellement importantes qu'une [option teacher leader](#) est proposée dans le cursus d'un master d'enseignement à l'université de Northeastern aux Etats-Unis.

Lire aussi Meaningful & Sustainable School Improvement with Distributed Leadership (Supovitz, D'Auria & Spillane, 2019).

« *La question de leadership n'est pas très populaire en France, elle est associée à un rapport hiérarchique que les enseignants ne souhaitent pas voir modifier, de peur de perdre leur liberté pédagogique, même si celle-ci a toujours été rappelée dans les différents textes de loi. Il en est de même dans d'autres pays, comme au Portugal. Aux yeux des enseignants, le leadership est associé à des rôles formels et à des niveaux de hiérarchie supplémentaires* » (Reverdy & Thibert, 2015).

Traduit en français par « recherche collaborative orientée par la conception », ce type de recherche s'apparente aux approches de types recherche-action et ingénierie coopérative et s'inscrit dans le courant méthodologique des recherches collaboratives en éducation pour permettre de mieux formaliser les collaborations entre chercheur.se.s et praticien.ne.s (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015).

Lire l'étude britannique [Building the Capacity for a Self-Improving Education System](#) (BERA, 2013).

d'ingénieur.e. L'un des objectifs visés est la production d'analyses et d'outils communs permettant une reconfiguration des séances en classe. Daguzon et Marlot évoquent ainsi à partir de l'analyse de l'activité de dyades d'enseignantes en cours préparatoire la constitution d'un « objet biface » constitué « d'une part d'un exemple emblématique de la pratique enseignante en situation et d'autre part d'un concept ou d'une notion issue de la recherche en sciences de l'éducation qui peut faire écho à certains aspects de l'exemple emblématique. Ces objets, vont assurer une fonction d'interface entre les épistémologies pratiques des chercheurs et des enseignants. Ils sont co-construits dans le cours du dispositif de coopération et permettent tout autant la co-situation des problèmes d'enseignement que la co-analyse de certaines situations didactiques » (2019).

« D'un point de vue épistémologique, l'ingénierie coopérative relève de la recherche fondamentale en ce sens qu'elle permet le développement de modélisation des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage et le développement de compréhensions renouvelées des logiques d'action des enseignants ; mais elle relève tout autant de la recherche finalisée dans la mesure où elle permet la production de ressources pour enseigner, sous la forme de situations et d'environnements didactiques et contribue ainsi à l'amélioration des moyens, des techniques et des gestes professionnels » (Morales, Sensevy & Forest, 2017 cités par Daguzon & Marlot 2019).

lioration qu'il développe vise à accélérer la production et la diffusion des connaissances sur les phénomènes d'éducation complexes et identifiés comme « posant problème » afin de résoudre ces derniers plus rapidement. À partir de l'analyse qu'il fait des travaux de Bryk, Goigoux, dans une perspective de recherche design-based, met en avant quatre principes pour développer des recherches intégrées à la pratique :

- reconnaître l'organisation systémique de toute réforme scolaire,
- construire des partenariats structurés entre praticien.ne.s et chercheur.se.s,
- partir des préoccupations des enseignant.e.s pour identifier les problématiques de recherche ;
- analyser et traiter les variations de mise en œuvre des innovations, en particulier les difficultés récurrentes, de façon à réajuster rapidement le dispositif. « Le processus de conception doit être itératif et participatif » (Goigoux, 2017).

Appréhender l'activité enseignante

La collaboration entre chercheur.se.s et praticien.ne.s est également de plus en plus sollicitée dans le cadre de programmes d'accompagnement et de développement professionnel des enseignant.e.s (Gibert, 2018). Ce type de travail collectif leur offre une opportunité de se former dans leur cadre professionnel par exemple selon une « entrée activité » (Barbier & Durand, 2003). Leblanc propose également de concevoir des recherches contextualisées pour tenter d'atténuer l'opposition entre les recherches de types académiques, loin de la réalité de la classe, et des recherches-actions dont les résultats n'ont de répercussions que très localement. L'analyse de l'activité pour le développement professionnel et la formation offre donc de grandes potentialités ●. Des approches théoriques se sont constituées en France depuis une vingtaine d'années en s'inspirant des travaux en psychologie du travail et en ergonomie. Ces recherches qui s'intéressent à l'activité enseignante visent à créer des liens effectifs entre chercheur.se.s, praticien.ne.s, formateurs et formatrices.

Lire par exemple Vidal-Gomel (2018).

Nous avons évoqué au début de ce dossier le principe d'*evidence-based education*, Bryk propose plutôt d'établir des « preuves basées sur la pratique » (*practice-based evidence*) afin de mieux prendre en compte la complexité des situations éducatives. Le paradigme de l'amé-



« Ces différentes approches théoriques (cours d'action, didactique professionnelle, clinique de l'activité, ergologie), tout en ayant leur propre cohérence et fécondité spécifique, partagent quatre présupposés pour appréhender l'activité humaine : la distinction entre le travail prescrit et l'activité réelle, la nécessité d'étudier le travail et/ou l'activité in situ, le besoin de documenter systématiquement le point de vue des acteurs pour comprendre le sens de leur engagement, la double visée épistémique et transformative de ces recherches » (Leblanc, 2017).

Dans ce paradigme, tout comme dans les méthodologies de recherche collaborative plus largement, la question de la coopération entre chercheur.se.s et professionnel.le.s est centrale ● ; les recherches sont envisagées comme une activité collective articulant à un même niveau d'importance le point de vue des professionnel.le.s et celui des scientifiques. L'activité professionnelle est un objet *bifaces* (Durand, 2012) composé du travail prescrit (tâches, procédures, organisation) et du travail réel des enseignant.e.s (tout le travail prescrit plus toutes les activités et compétences que l'enseignant.e doit déployer pour mener à bien le travail prescrit, voir Jacq & Ria, 2019 par exemple). Les objectifs de ces recherches sont de percer l'opacité apparente de l'activité enseignante de manière à la rendre intelligible et ainsi de repérer les activités significatives des acteur.rice.s de façon à les améliorer ou à les réorienter si nécessaire. Goigoux (2007) identifie plusieurs objectifs principaux qui selon lui caractérisent les finalités de l'analyse de l'activité enseignante. Parmi ces derniers figure le fait de :

- faciliter la conception et le développement de nouveaux instruments ou scénarios didactiques ;
- rendre compte et expliquer l'activité ordi-

naire des enseignants pour favoriser la reconnaissance sociale de leur travail ;

- modéliser l'activité d'enseignement à des fins de formation professionnelle ;
- favoriser le développement des compétences professionnelles individuelles et collectives.

Ce dernier objectif est emblématique d'une démarche d'intervention pour accompagner le développement des individus et proposer une transformation de l'activité (Guérin, 2017). La plateforme [Néopass@ction](#), outil de formation en ligne, est ainsi basée sur une analyse de l'activité des enseignant.e.s en contexte écologique. Des enseignant.e.s débutant.e.s volontaires ont été filmé.e.s dans certaines situations professionnelles de référence, par exemple la mise au travail des élèves. Il leur a ensuite été demandé de commenter leur activité lors de ces situations. Cet outil a été scénarisé de façon à créer un espace potentiel de transformation de l'activité à partir d'une analyse (par d'autres enseignant.e.s et chercheur.se.s expérimenté.e.s) des vidéos des séances de classe et des entretiens d'autoconfrontation qui éclairent l'organisation interne de l'activité pédagogique. Ce type de procédé permet de modéliser les expériences typiques des enseignant.e.s, en particulier lorsqu'elles sont jugées problématiques, et de mieux comprendre les tensions et enjeux du milieu professionnel (Ria & Leblanc, 2011). Pour Albero et Guérin, les recherches sur l'analyse de l'activité enseignante nourrissent des approches inter et transdisciplinaires permettant d'articuler des points de vue issus de différents champs constitutifs des sciences sociales tout en proposant un accompagnement aux professionnel.le.s pour une formation tout au long de la vie (2014). Ria considère l'analyse de l'activité professionnelle comme un levier incontournable de transformation du travail enseignant : l'analyse du travail réel est le point d'ancrage pour mobiliser et former les enseignant.e.s autour d'un projet collectif et collaboratif (Ria, 2019).

« Dans le courant de la rationalité technique où la rigueur scientifique est le principal organisateur de l'activité du chercheur, la question de la coopération avec les participants ne se pose pas puisque ce paradigme postule que ce sont les scientifiques qui détiennent la connaissance experte et valide. Les participants sont appréhendés comme des sujets-objets à étudier d'une manière extérieure sans se préoccuper des significations qu'ils donnent à leur activité et à la situation de recherche » (Leblanc, 2017).

« La dérive d'une telle démarche consisterait à faire de la permanence une norme implicite : finalement, l'horizon de toute politique éducative serait de partir des obstacles et des attentes des enseignants pour en quelque sorte leur faciliter le travail, au sens noble du terme, sans plus vraiment interroger les objectifs de ce travail » (Rey, 2016).

Vers des structures génératrices de savoirs coconstruits

De nombreux travaux soulignent la nécessité d'un flux d'informations bidirectionnel entre producteurs et utilisateurs de la recherche, organisé par des infrastructures interfaces, des structures de médiation où s'organise la circulation des connaissances de façon systémique si possible. « La prescription de mieux faire intégrer théorie et pratique, même si elle fait consensus dans la littérature, a besoin d'être « traduite » en pratiques concrètes pour les enseignants » (Viau-Guay, 2014). Levin (2013) a produit des recherches autour de cette idée de « mobilisation des connaissances » dont il schématise les principes dans un « use triangle ». Le triangle de l'utilisation met en lumière la complexité de la circulation des connaissances en mode aller-retour entre des sphères distinctes qui se nourrissent mutuellement. (Gaussel, 2014). La mobilisation des connaissances passe par une notion de transfert, processus qui va au-delà d'un simple *push* vers les professionnel.le.s concerné.e.s - des chercheur.se.s vers les politiques, les praticien.nes, le grand public. Il s'agit d'un mode de collaboration, de dissémination, de mise en pratique qui permet de juger de la pertinence de telle ou telle recherche ainsi que de la faisabilité de son implantation dans un contexte réel (Levin & Cooper, 2012) Ces nouvelles façons de penser et de construire des ponts entre les différentes communautés témoignent de la difficulté à créer des relations fonctionnelles entre recherches, pratiques et

politiques qui iraient au-delà d'opérations de diffusion, d'assimilation ou de prescription. « On pourrait penser qu'il suffit de mettre la théorie en pratique ou de théoriser les pratiques pour relier ces deux sources de savoir. Mais cette hypothèse est erronée car elle réduirait la traduction à un simple transfert. Or, le caractère situé de la connaissance rend beaucoup plus complexe le processus de traduction » (Dietrich & Weppe, 2010).

Caron (2019) dégage, à partir des travaux de Landry *et al.* (2013), deux grandes approches de transmission des connaissances issues de la recherche :

- une approche transmissive via la notion de courtage ● de connaissances. Cette approche est organisée en trois temps autour des activités d'un agent intermédiaire : la phase de repérage des connaissances générées par la recherche, la phase d'adaptation ou traduction de ces connaissances en fonction des besoins exprimés par les professionnels et la phase de dissémination des connaissances vers les praticien.ne.s d'une façon qui rende la connaissance physiquement et intellectuellement accessible. Cette approche ne permet pas aux praticien.ne.s de juger de la pertinence de la ressource ou de la connaissance par rapport à leurs attentes. « Or, les enseignants devraient normalement être appelés à adapter les connaissances à leurs pratiques, c'est-à-dire à envisager des pistes d'action, des stratégies ou des interventions dans un rôle d'interprète-critique ». Selon Caron, elles et ils devraient être en mesure de chercher, d'évaluer et d'intégrer les informations pertinentes pour leur pratiques et développement professionnel. L'approche transmissive est considérée dans certains écrits comme une forme d'entrave au développement d'une appétence pour la de recherche et peut générer des tensions du côté de l'intermédiaire comme la difficulté à s'adapter aux attentes du public cible ou limiter les débats (Hensler & Dezutter, 2008) ;
- une approche d'acculturation scientifique qui s'apparente à la notion de

Courtage ou courtier, traduit de l'anglais *brokering* ou *broker* pour désigner les personnes ou structures qui organisent la diffusion et le transfert des connaissances de la recherche vers les milieux de la pratique. On utilise également le terme « passeur » ou « agent intermédiaire » pour désigner les personnes « relais » entre deux sphères professionnelles distinctes. Lire également Rey (2014).



littératie de recherche, qui générerait une forme de catharsis cognitive et affective bousculant la conception fermée et statique que beaucoup d'enseignant.e.s ont de la recherche. Cette approche nécessite un engagement et une compréhension des démarches, méthodologies et processus généraux de recherche de manière à en retirer des connaissances utiles et utilisables (Caron, 2019).

Selon Gausssel *et al.* (2017), l'approche transmissive est plus complexe que ne l'explique Caron, pour qui l'agent intermédiaire aurait du mal à s'adapter aux besoins des professionnels et dont le travail « tout fait » empêcherait les professionnel.le.s de développer leur propre expertise. Dans le paradigme général de la mobilisation des savoirs, Levin appelait notamment à identifier des *brokers* ou courtiers comme agents du *knowledge brokering* en éducation (Levin, 2013). Le terme de *broker* est en réalité polysémique, Ward *et al.* recensent trois types de conceptions du courtage de connaissances dans la littérature de recherche. La première est liée à la diffusion et à l'utilisation des connaissances, et le courtage est censé faciliter la gestion de ces activités. Dans cette approche, le *broker* est un gestionnaire manager de la connaissance. La deuxième se concentre sur l'interface entre le producteur de connaissances et l'utilisateur de cette connaissance : le *broker* sert alors de lien, de pont entre les deux. La troisième approche améliore ou facilite l'accès à la connaissance en formant l'utilisateur. Dans ce cadre, le *broker* agit comme un constructeur (Ward, House & Hamer, 2009). Pour le dire de manière schématique, le passeur/chercheur co-construit sa production scientifique avec des praticiens, qui, grâce à un travail sur des objets de recherche communs, développent sur leurs pratiques un regard scientifique. Le ou la passeur/formateur.trice aborde de façon pragmatique les questions vives issues du terrain en s'adossant à la recherche, pour construire des compétences professionnelles efficaces. Dans une troisième acception, enfin, la ou le passeur.se est celle ou celui qui

développe une approche généraliste des champs de l'éducation. Regroupées, ces trois fonctions pourraient former un socle commun pour disposer d'une vision globale, adossée aux différentes recherches de façon à construire des ponts entre des approches scientifiques disparates et des pratiques éducatives (Gausssel *et al.*, 2014). Le besoin de personnes ou d'institutions intermédiaires susceptibles de partager à la fois les cultures professionnelles des différent.e.s acteurs et actrices du système éducatif et les cultures scientifiques du monde universitaire, pointe la nécessité de construire une véritable expertise de la médiation ● (Rey, 2018).

« A condition d'être explicitée, mise en forme et en perspective, une approche de type constructiviste socio-interactionniste de la connaissance et de l'apprentissage redéfinis comme activités humaines offre un ensemble théorique cohérent qui peut répondre au besoin de cadre intégrateur. Ce cadre pourrait permettre au chercheur et au praticien de se rapprocher dans leur conception de la réalité et dans leurs finalités réciproques, qu'il s'agisse d'intelligibilité ou d'optimisation de l'action » (Linard, 2004).

Le concept du « faire sens », issu des travaux en psychologie du travail et abordé par März et Kelchtermans (2013) est un élément déterminant dans les processus de mises en œuvre des transformations du système éducatif, que ce soit dans le cadre d'une réforme ou dans le cadre de recommandations issues de la recherche (via des structures de médiation comme le CNESCO en France par exemple). La stabilisation des organisations scolaires s'appuie entre autres sur l'acceptation des changements par les personnels enseignants et leur faculté à appréhender les objectifs des prescriptions politiques ou scientifiques. C'est pourquoi il est néces-

Albero dénonce le manque de visibilité des travaux de recherche. Il s'agit avant tout de « repérer, mettre en valeur, diffuser les publications dans une diversité de réseaux, synthétiser les apports en mettant en évidence les zones de cohérence et les points qui font débat ». La chercheuse détaille ainsi le besoin d'une vulgarisation des résultats, d'un système de médiation entre chercheur.e.s et parties prenantes de l'éducation. Elle salue à l'occasion le travail entrepris par le service Veille & Analyses de l'IFÉ et la mise en ligne gratuite de travaux de synthèse et des revues de littérature (Albero, 2013).

● Lire la lettre d'information « qu'est-ce qu'une « bonne » recherche en éducation » (Rey, [2006](#)).

saire de repenser les interactions entre les professionnel.le.s de l'éducation et la réalité structurelle dans laquelle elles et ils opèrent. D'un point de vue déontologique, le concept de transfert de la recherche conduit à se demander quels peuvent être les critères qui déterminent ce qu'il est pertinent de transférer ●. Pereira estime que cette question nécessite une réflexion éthique en amont des décisions des responsables politiques et que les choix opérés doivent aller de pair avec une attention

portée sur les possibles conséquences aliénantes sur le travail des professionnel.le.s impliqué.e.s, et sur celui des élèves, dans le processus de transfert. Elle conclut que les recherches « *situées au plus près de la pratique réelle des professionnels sont préférables à des applications d'expérimentations de laboratoires. De même, le transfert de connaissance doit laisser une autonomie aux professionnels pour adapter les connaissances issues de la recherche* » (Pereira, 2018).



BIBLIOGRAPHIE

Vous retrouverez ces références et quelques autres dans notre [bibliographie collaborative](#) en ligne, qui comprend le cas échéant des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- AECSE (1993). *Les sciences de l'éducation, Enjeux et finalités d'une discipline*. Lyon : ENS Éditions.
- Albero Brigitte & Guérin Jérôme (2014). L'intérêt pour l'activité en sciences de l'éducation. Vers une épistémologie fédératrice ? *TransFormations*, n° 11, p. 11-45.
- Albero Brigitte & Thibault Françoise (2009). La recherche française en sciences humaines et sociales sur les technologies en éducation. *Revue française de pédagogie*, n° 169, p. 53-66.
- Altet Marguerite (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet Marguerite (2004). L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante : représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants. In Claude Lessard et al. (dir), *Entre sens commun et sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Altet Marguerite (2016). Gaston Mialaret, une vie et une œuvre entre pensée, action, recherche pour améliorer l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 49, n° 3, p. 21-38.
- Barbier Jean-Marie & Durand Marc (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche & formation*, n° 42, p. 99-117.
- Berger Jean-Louis (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, n° 196, p. 129-154.
- Biesta Gert (2015). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*, vol. 14, n° 1, p. 11-22.
- Biesta Gert et al. (2019). Why educational research should not just solve problems, but should cause them as well. *British Educational Research Journal*, vol. 45, n° 1, p. 1-4.
- Boraita Fanny & Crahay Marcel (2013). Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiales et, si oui, comment ? *Revue française de pédagogie*, n° 183, p. 99-158.
- Borg Simon (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, vol. 43, n° 4, p. 391-429.
- Boucher Louis-Philippe (1994). La pertinence de la recherche en éducation : état de la situation et propositions. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 3, p. 563-577.
- Boudon Raymond (1963). Propriétés individuelles et propriétés collectives : un problème d'analyse écologique. *Revue française de sociologie*, vol. 4, n° 3, p. 275-299.
- Bourdieu Pierre (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris : Éd. de Minuit.
- Brown Chris (2018). *Achieving Evidence-Informed Policy and Practice in Education: EvidencED*. Londres : Emerald Group.
- Brown Chris & Flood Jane (2018). Lost in translation? Can the use of theories of action be effective in helping teachers develop and scale up research-informed practices? *Teaching and Teacher Education*, vol. 72, p. 144-154.
- Brown Chris & Flood Jane (2020). The three roles of school leaders in maximizing the impact of Professional Learning Networks: A case study from England. *International Journal of Educational Research*, vol. 99, n°1.
- Brown Chris & Zhang Dell (2016). Is engaging in evidence-informed practice in education rational? What accounts for discrepancies in teachers' attitudes towards evidence use and actual instances of evidence use in schools? *British Educational Research Journal*, vol. 42, n° 5, p. 780-801.
- Brown Chris et al. (2017). Combining the best of two worlds: A conceptual proposal for evidence-informed school improvement. *Educational Research*, vol. 59, n° 2, p. 154-172.

- Bryk Anthony (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation & didactique*, vol. 11, n°2, p. 11-29.
- Bryk Anthony & Schneider Barbara (2003). Trust in Schools: A Core Resource for School Reform. *Educational Leadership*, vol. 60, n° 6, p. 40-45.
- Bryk Anthony *et al.* (2010). Getting Ideas into Action: Building Networked Improvement Communities in Education. In Maureen Hallinan (dir.), *Frontiers in Sociology of Education*. Dordrecht : Springer Netherlands, p. 127-162.
- Cadet Lucile & Lavieu-Gwozdz Belinda (2019). Former à et par la recherche : quels objectifs, quels dilemmes, quels dispositifs ? *Le français aujourd'hui*, n° 204, p. 5-16.
- Cain Tim (2015). Teachers' engagement with published research: Addressing the knowledge problem. *The Curriculum Journal*, vol. 26, n° 3, p. 488-509.
- Cain Tim (2019). *Becoming a Research-Informed School*. New-York : Routledge.
- Cain Tim & Brown Chris (2019). Bounded decision making, teachers' reflection and organisational learning: How research can inform teachers and teaching ? *British Educational Research*, vol. 45, n° 5, p. 1072-1087.
- Campbell Carol *et al.* (2017). Developing a knowledge network for applied education research to mobilise evidence in and for educational practice. *Educational Research*, vol. 59, n° 2, p. 209-227.
- Caron Josianne (2019). *Utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignantes associées d'un groupe de codéveloppement professionnel dans leur encadrement réflexif de stagiaires*. Thèse de doctorat. Montréal : Université du Québec.
- Centre Alain Savary (2016). *Roland Goigoux : quels savoirs utiles aux formateurs ?* Vidéo Consulté à l'adresse <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/roland-goigoux-quels-savoirs-pour-les-formateurs>
- Charlot Bernard (2008). La recherche en éducation entre savoirs, politiques et pratiques : spécificité et défis d'un champ de savoir. *Recherches & éducatives*, n° 1, p. 155-174.
- Chevallard Yves (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : Éd. La Pensée sauvage.
- Class Barbara & Schneider Daniel (2013). La Recherche Design en éducation : vers une nouvelle approche ? *Frantice.net*, n° 7, p. 5-16.
- Cooper Amanda (2017). How are Educational Researchers Interacting with End-users to Increase Impact? *Engaged Scholar Journal: Community-Engaged Research, Teaching, and Learning*, vol. 3, n° 2, p. 99-122.
- Crahay Marcel *et al.* (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, n° 172, p. 85-129.
- Cristol Denis (2017). Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble. *Savoirs*, n° 43, p. 10-55.
- Daguzon Marc & Goigoux Roland (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue française de pédagogie*, n° 181, p. 27-42.
- Daguzon Marc & Marlot Corinne (2019). Co-enseignement et ingénierie coopérative : les conditions d'un développement professionnel. *Éducation & didactique*, vol. 13, n°2 p. 9-30.
- Dietrich Anne & Weppe Xavier (2010). Les frontières entre théorie et pratique dans les dispositifs d'enseignement en apprentissage. *Management Avenir*, n° 40, p. 35-53.
- Durand Marc (2012). Travailler et apprendre : vers une approche de l'activité. In Bourgeois Étienne & Durand Marc (dir.), *Apprendre au travail*. Paris : PUF.
- Durkheim Émile (1938). *L'évolution pédagogique en France. Des origines à la Renaissance*. Paris : Librairie Félix Alcan.
- Duru-Bellat Marie (2019). La recherche en éducation, une recherche qui accepte d'être utile ? In Mabilon-Bonfils & Delory-Momberger. *À quoi servent les sciences de l'éducation ?* Paris : ESF.



- Feyfant Annie (2011). *Les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages*. Dossier d'actualité Veille & Analyses, n° 65, septembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Filâtre Daniel (2018). *Améliorer la formation initiale des professeurs des écoles*. Paris : Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants.
- Fondeville Bruno (2018). Genèse et fonctions des doxas pédagogiques. *Éducation & Formation*, n°e-310.
- Gausse Marie (2007). *Leadership et changements éducatifs*. Dossier d'actualité Veille & Analyses, n° 24, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
- Gausse Marie (2014). *Production et valorisation des savoirs scientifiques sur l'éducation*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 97, décembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Gausse Marie et al. (2017). Quelles définitions du passeur en éducation ? *Revue française de pédagogie*, n° 201, p. 35-39.
- Gentaz Édouard (2020). La réforme du recrutement et de la formation initiale des enseignant.e.s en France pour 2020-2022 : vers un recul d'une formation professionnalisante ? *ANAE*, n° 163.
- Gibert Anne-Françoise (2018). *Le travail collectif enseignant, entre informel et institué*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 124, décembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Goigoux Roland (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation & didactique*, vol. 1, n° 3, p. 47-69.
- Goigoux Roland (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et didactique*, n° 11, p. 135-142.
- Hammersley Martyn (2005). What can the literature on communities of practice tell us about educational research? Reflections on some recent proposals. *International Journal of Research & Method in Education*, vol. 28, n° 1, p. 5-21.
- Hammersley Martyn (2001). On « Systematic » Reviews of Research Literatures: A « narrative » response to Evans & Benefield. *British Educational Research Journal*, vol. 27, n° 5.
- Hargreaves Andy & Fullan Michael (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Ashland : Blackstone Audio.
- Harris Alma & Muijs Daniel (2003). *Teacher leadership : principles and practice*. National College for School Leadership.
- Hensler Hélène (2004). Pour une ouverture de la culture professionnelle aux savoirs de la recherche en éducation : quelles conditions aménager en formation initiale et continue ? In Claude Lessard et al. (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Hensler Hélène & Dezutter Olivier (2008). La réflexion professionnelle, point de rencontre de savoirs multiples : dans quelles conditions ? In Hélène Hensler & Olivier Dezutter, *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Jacq Clémence & Gibert Anne-Françoise (2019). Travailler ensemble pour enseigner mieux. *Édubref*, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
- Jacq Clémence & Ria Luc (2019). Penser l'apprentissage en situation de travail en contexte scolaire : vers des circonscriptions, des établissements formateurs et apprenants. *Administration & Education*, n° 161, n°1, p. 111-118.
- Jorro Anne & Tutiaux-Guillon Nicole (2015). Savoirs profanes, savoirs scientifiques dans la formation des enseignants. *TransFormations*, n° 13-14.
- Landry Réjean et al. (2013). *La recherche, comment s'y retrouver ? Revue systématique des écrits sur le transfert des connaissances en éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Laurent Catherine et al. (2009). Pourquoi s'intéresser à la notion d'« evidence-based policy » ? *Revue Tiers Monde*, n° 200, p. 853-873.
- Leblanc Serge (2017). Coopération chercheurs-praticiens pour analyser l'activité et concevoir des ressources de formation. *Éducation et socialisation*, n° 45.

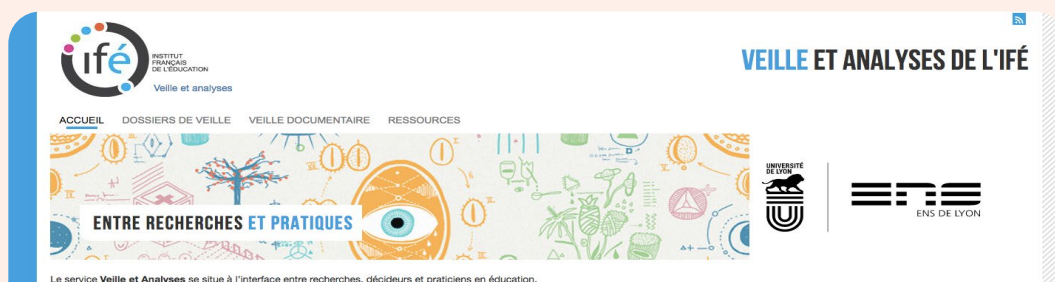
- Leithwood Kenneth *et al.* (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, vol. 46, n° 5, p. 671-706.
- Lessard Claude & Tardif Maurice (2004). *Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante ?* Bruxelles : De Boeck.
- Levin Ben (2013). To know is not enough: research knowledge and its use. *Review of Education*, vol. 1, n° 1, p. 2-31.
- Ligozat Florence *et al.* (2016). *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Mabilon-Bonfils Béatrice (2019). À quoi servent les sciences de l'éducation ? Article du *Café pédagogique*.
- Mabilon-Bonfils Béatrice & Delory-Momberger Christine (2019). *À quoi servent les sciences de l'éducation ?* Paris : ESF.
- Malin Joel & Brown Chris (2019). *The Role of Knowledge Brokers in Education: Connecting the Dots Between Research and Practice*. Londres : Routledge.
- Malin Joel *et al.* (2018). Going for Broke: A Multiple-Case Study of Brokerage in Education. *AERA Open*, vol. 4, n° 2.
- Maren van Der Jean-Marie (2003). *La recherche appliquée pour les professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- März Virginie & Kelchtermans Geert (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, vol. 29, p. 13-24.
- McIntyre Donald (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, vol. 35, n° 3, p. 357-382.
- Mialaret Gaston (2006). *Sciences de l'éducation : aspects historiques, problèmes épistémologiques*. Paris : PUF.
- Mialaret Gaston (2016). Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones. In Alain Vergnioux (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation : L'âge de la maturité ? Questions vives*. Caen : Presses universitaires de Caen, p. 9-22.
- Mialaret Gaston (2017). *À quoi servent les sciences de l'éducation ?* Paris : PUF.
- Morrissette Joëlle (2010). Une perspective interactionniste. Un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages. *SociologieS*.
- Nelson Julie & Campbell Carol (2017). Evidence-informed practice in education: Meanings and applications. *Educational Research*, vol. 59, n° 2, p. 127-135.
- Normand Romuald (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 33-44.
- Oakley Ann (2000). *Experiments in knowing: Gender and method in the social sciences*. Cambridge : Polity Press.
- OCDE (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris : OCDE.
- Paquay Léopold *et al.* (2012). *Former des enseignants professionnels : trois ensembles de questions*. Bruxelles : De Boeck.
- Penuel William & Gallagher Daniel (2017). *Creating Research Practice Partnerships in Education*. Harvard : Harvard Education Press.
- Pereira Irène (2018). Les dimensions axiologiques du transfert des connaissances scientifiques dans la pratique professionnelle. *Spirale*, n° 61, p. 151-161.
- Perrenoud Philippe (2004). Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ? In Claude Lessard *et al.* (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud Philippe *et al.* (2008). Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle : intégration ou déni mutuel ? In Hélène Hensler & Olivier Dezutter (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.



- Plaisance E. (2019). Les sciences de l'éducation, des disciplines sur la corde raide : entre recherche et pratiques ? In Mabilon-Bonfils & Delory-Momberger. À quoi servent les sciences de l'éducation ? Paris : ESF
- Quintin Jean-Jacques (2012). *Approches et démarches de la recherche en sciences de l'éducation*. Support de cours, Université Lumière-Lyon 2.
- Raulet-Marcel Caroline (2019). Impliquer de futurs professeurs des écoles dans une démarche d'investigation scientifique. *Le français aujourd'hui*, n° 204, p. 111-123.
- Ravez Claire (2019). Modéliser les liens entre recherches et pratiques en éducation, un nouveau défi pour la recherche ? Article de blog, Éduveille.
- Rayou Patrick (2017). S'améliorer pour améliorer l'école des réseaux et des savoirs. *Éducation et didactique*, n° 11, p. 39-43.
- Reverdy Catherine & Thibert Rémi (2015). *Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 104, octobre. Lyon : ENS de Lyon.
- Reverdy Catherine (2018). *Les recherches en didactique pour l'éducation scientifique et technologique*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 122, février. Lyon : ENS de Lyon.
- Rey Olivier (2006). *Qu'est-ce qu'une « bonne » recherche en éducation ?* Lettre d'information, n° 18, mai. Lyon : INRP.
- Rey Olivier (2017). Comment organiser des savoirs de référence pour la formation des enseignants ? *Administration & Éducation*, n° 154, p. 19-24.
- Rey Olivier (2018). Les résultats de la recherche ont-ils un impact sur les politiques éducatives ? *Administration Education*, n° 159, p. 117-121.
- Rey Olivier (2018). Quand les politiques éducatives appellent la recherche à la rescousse. *Administration Education*, n° 159, p. 93-100.
- Rey Olivier & Gaussel Marie (2016). The conditions for the successful use of research results by teachers: Reflections on some innovations in France. *European Journal of Teacher Education*, vol. 39, n° 5, p. 577-587.
- Ria Luc (2019). *Former les enseignants : Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. Toulouse : ESF Éditeur.
- Ria Luc & Leblanc Serge (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, vol. 8.
- Saussez Frédéric & Lessard Claude (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, vol. 168, p.111136.
- Sanchez Éric & Monod-Ansaldi Réjane (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation & didactique*, vol. 9, n° 2, p. 73-94.
- Schneuwly Bernard (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif ? *Le français aujourd'hui*, n° 188, p. 29-38.
- Schön Donald (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. New-York : Basic Books.
- Sensevy Gérard *et al.* (2018). Preuves fondées sur la pratique, pratiques fondées sur la preuve : distinction et mise en synergie. *Éducation & didactique*, vol. 12, n°2,p. 111-125.
- Slavin Robert (2017). Evidence-Based Practice Meets Improvement Science. *Éducation & Didactique*, 11, n°2, p. 45-48.
- Slavin Robert E. (2020). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, vol. 55, n°1, p. 2131.
- Spillane James (2006). *Distributed Leadership*. San-Francisco : Jossey-Bass.
- Supovitz Jonathan *et al.* (2019). *Meaningful & Sustainable School Improvement with Distributed Leadership*. CPRE Research Reports.
- Tardif Maurice, Borgès Cecilia & Malo Annie (2012). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : De Boeck.
- Tardif Maurice & Gauthier Clermont (2012). *L'enseignant comme « acteur rationnel » : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ?* Bruxelles : De Boeck.

- Timperley Helen (2005). Distributed Leadership: Developing Theory from Practice. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 37, n° 4, p. 395-420.
- Thibault Françoise (2017). *La recherche sur l'éducation: éléments pour une stratégie globale*, tome 1&2. Paris : Alliance Athéna
- van Den Berg Rudolf (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, vol. 72, n° 4, p. 577-625.
- van Zanten Agnès (2008). Régulation et rôle de la connaissance dans le champ éducatif en France : du monopole à l'externalisation de l'expertise ? *Sociologie et sociétés*, n° 40, p. 69-92.
- van Zanten Agnès (2013). Connaissances et politiques d'éducation : quelles interactions ? *Revue française de pédagogie*, n° 182, p. 5-8.
- van Zanten Agnès & Rayou Patrick (2017). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF.
- Vause Anne (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 66.
- Vidal-Gomel Christine (2018). *Analyses de l'activité : Perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Ward Vicky *et al.* (2009). Knowledge brokering: Exploring the process of transferring knowledge into action. *BMC Health Services Research*, vol. 9, n° 12.
- Weiss Carol (2002). The Circuitry of Enlightenment: Diffusion of Social Science Research to Policymakers. *Science Communication*.
- Whitty Geoff (2006). Education(al) research and education policy making: Is conflict inevitable? *British Educational Research Journal*, vol. 32, n° 2, p. 159-176.





▶ **Pour citer ce dossier :**

Gaussel Marie (2020). *Les pratiques enseignantes face aux recherches*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°132, février. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=132&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

- Joubaire Claire (2019). *Commencer à se former pour enseigner*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 131, septembre. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=131&lang=fr>
- Anne-Françoise Gibert (2019). *Enseignement agricole : enseigner autrement* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 130, juin. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=130&lang=fr>
- Ravez Claire (2019). *L'interculturel à l'école : quels cadres de référence ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 129, mars. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=129&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses
15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
ISSN 2272-0774