

Synergies entre recherche, formation et enseignement

(Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE)

Françoise Pasche Gossin

Giuseppe Melfi

Responsables de la collection Recherches :

Stéphanie Boéchat-Heer et Sheila Padiglia

Couverture : Tristan Donzé

Mise en page : Claude Chappuis

ISBN : 978-2-9701175-0-6

© hep-bejune 2017

Bienne – Suisse

Table des matières

Introduction	Synergies entre recherche, formation et enseignement Françoise Pasche Gossin et Giuseppe Melfi	7
PARTIE I	RECHERCHE-ACTION ET APPROCHES COLLABORATIVES	13
Chapitre I	Créer des espaces discursifs pour des rencontres enseignants-chercheurs-étudiants-formateurs Christine Riat et Patricia Groothuis	15
Chapitre II	Deux approches de recherche collaborative : points de vue d'un chercheur formateur et d'une enseignante formatrice Marcelo Giglio et Patricia Rothenbühler	31
Chapitre III	Développer la créativité à l'aide d'activités de conception créatives dans le domaine de la formation John Didier et Nathalie Bonnardel	45
Chapitre IV	Formation à l'enseignement de la géographie et de l'histoire : les enjeux de la secondarisation dans un dispositif <i>lesson study</i> Sandrine Breithaupt, Mylène Ducrey Monnier, Alain Pache et Etienne Honoré	63
PARTIE II	DISPOSITIF DE FORMATION À ET PAR LA RECHERCHE	83
Chapitre V	Un dispositif adapté des <i>lesson studies</i> pour former les futurs enseignants à la conduite d'activités langagières propices aux apprentissages de tous les élèves Mylène Ducrey Monnier	85
Chapitre VI	La formation à et par la recherche des enseignants du secondaire à la HEP-BEJUNE : le dispositif actuel et quelques perspectives pour le futur Alaric Kohler, Romain Boissonnade, Sheila Padiglia, Jean-Steve Meia et Francesco Arcidiacono	103

PARTIE III	PROGRAMMES DE FORMATION ET INNOVATIONS	121
Chapitre VII	Les perceptions des enseignants sur la formation et l'utilisation d'une plateforme interactive sur Internet Céline Miserez-Caperos, Sheila Padiglia, Stéphanie Boéchat-Heer	123
Chapitre VIII	Discours et professionnalisation : entre défi conceptuel et place de la recherche en formation des enseignants Denis Perrin et Patrick Studer	139
Conclusion	Les synergies entre recherche, formation et enseignement : une question de liens et de conditions Françoise Pasche Gossin et Giuseppe Melfi	159
Liste des auteurs		168

Pour des raisons de lisibilité rédactionnelle, le masculin est utilisé au sens générique dans le texte. Il renvoie à un collectif composé aussi bien de femmes que d'hommes.

Introduction

Synergies entre recherche, formation et enseignement

Françoise Pasche Gossin
Giuseppe Melfi

L'intégration de la recherche dans la formation des enseignants a été largement encouragée et soutenue par les politiques relatives aux Hautes écoles dans le paysage suisse. Ce mouvement est également bien présent dans les pays européens et nord-américains, et tend à gagner du terrain dans les pays émergents (Karsenti, Garry, Bechoux & Ngamo, 2007). Ce phénomène répond à une volonté de renforcer les formations initiales et continues tout en s'inscrivant dans un processus de professionnalisation et de tertiarisation (Ambühl & Stadelmann, 2010; Périsset & Lehmann, 2010). Ces politiques – mises en place il y a plus de dix ans – laissent espérer une réelle amélioration des formations, une évolution du métier d'enseignant, et, par là même, un développement des compétences des professionnels.

1. Plan de l'ouvrage

Structuré en trois parties et huit chapitres, ce volume entend ouvrir un chantier sur les liens entre trois univers, à savoir la recherche, la formation et l'enseignement. En plus d'éclairer ces liens, cet ouvrage est l'occasion de questionner les types d'approches en recherche et les apports de celle-ci dans les formations des enseignants et, plus largement, au sein des établissements scolaires. Dans le cadre que nous venons d'évoquer, les questions de départ sont : comment cette forte synergie entre recherche, formation et enseignement peut-elle s'exprimer ? Comment promouvoir et développer les relations entre recherche, formation et enseignement ? Comment adosser et intégrer la recherche aux formations, qu'elles soient initiales ou continues ? Comment rapprocher les préoccupations des chercheurs de celles des formateurs, des enseignants et des étudiants ? En quoi la recherche prépare-t-elle à l'enseignement ? Quelle est la contribution de la recherche au processus de professionnalisation des formations et du métier d'enseignant ? Comment enseigner la recherche et se former par la recherche ? Comment les différents acteurs intègrent-ils la dimension de la recherche dans leur activité professionnelle ?

1.1 La recherche-action comme archétype d'une approche collaborative

La première partie de ce volume comprend quatre chapitres contribuant à rendre compte de recherches-actions. Celles-ci tendent vers des approches collaboratives impliquant divers acteurs tels que chercheurs, formateurs, enseignants, étudiants (Barbier, 2008; Desgagné & Larouche, 2010). L'entrée par les recherches collabo-

ratives permet de discuter des effets et des rôles des différents acteurs impliqués ; de questionner les conditions de mise en œuvre ; d'identifier les défis majeurs à relever sur le plan de la recherche en éducation.

Dans l'article de Riat et Groothuis, l'introduction d'un nouveau moyen d'enseignement du français est l'occasion de créer des espaces discursifs. Ceux-ci sont définis comme des lieux de parole au service de la réflexion sur la pratique enseignante. Ces espaces discursifs sont autant de possibles rencontres entre des partenaires très divers (enseignants, formateurs, étudiants). Le principe est de se focaliser sur un sujet précis, situé dans l'enseignement-apprentissage du français. Bien que différentes formes d'espaces discursifs soient présentées, ces auteures montrent comment l'impact de la création de ces espaces discursifs est décisif dans la formation des enseignants, ainsi que dans l'amélioration des pratiques enseignantes.

Les approches collaboratives sont aussi le thème de l'article de Giglio et Rothenbühler¹. Ces auteurs poursuivent deux objectifs : d'un côté, construire des savoirs par une co-construction impliquant un chercheur et une enseignante et, de l'autre côté, soutenir l'innovation pédagogique par une codiffusion des innovations pédagogiques ainsi conçues à un public d'enseignants en développement professionnel. Deux approches collaboratives sont décrites. La première propose une analyse conjointe de la part du chercheur et de l'enseignante avant, durant et après l'activité d'enseignement, dans le but de dégager des savoirs par une analyse de ce qui avait été prévu et de ce qui s'est effectivement passé en classe. La deuxième approche collaborative propose des groupes composés du chercheur et de l'enseignant ayant déjà traversé une première phase de travail coopératif, ainsi que des enseignants en formation continue invités à effectuer un travail réflexif sur les pratiques réalisées, pour notamment imaginer comment ils pourraient adapter ce dispositif dans leurs classes respectives.

Une approche collaborative impliquant des chercheurs, des didacticiens et des enseignants en formation est aussi à la base de la recherche-action abordée dans l'article de Didier et Bonnardel. Les auteurs expérimentent une technique pédagogique pour le développement de la créativité chez les élèves, notamment dans les activités créatrices et manuelles, ceci dans le but d'en évaluer les conditions d'application et les apports en termes de formation d'enseignants.

Dans le dernier texte de Breithaupt, Ducrey, Pache et Honoré, le but est de montrer, par une démarche méthodologique originale, les potentialités du dispositif de la *Lesson Study* dans le développement professionnel des enseignants d'une part, mais aussi dans la question des conditions d'accès ou de freins (socio-constructivistes et constructivistes) à la secondarisation. D'un côté, on se rend compte de l'apport d'un dispositif de *Lesson Study* dans le développement professionnel des enseignants, impliqués dans une recherche-formation de type collaboratif ; de l'autre côté, on donne à voir et à comprendre la manière dont la secondarisation s'opère ou ne s'opère pas à travers deux cadres et deux situations d'enseignement-apprentissage en géographie et en histoire, analysés sur la base d'observations de traces de discours ou sur les catégorisations de discours.

¹ Nous rendons hommage à notre chère collègue Patricia, récemment disparue.

1.2 Les dispositifs de formation à et par la recherche : attentes et enjeux

La deuxième partie de ce volume s'intéresse à repérer différents dispositifs de formation à et par la recherche (Etienne, 2008 ; Wentzel, 2008) en vigueur dans les institutions de formation des enseignants (cours et ateliers méthodologiques, mémoire professionnel, implication des étudiants dans des équipes de chercheurs, etc.). Il s'agit de réfléchir aux manières de mettre divers acteurs en situation de recherche ; d'identifier les enjeux, les effets et les zones de tension sur les différents acteurs concernés (étudiants, formateurs, chercheurs, enseignants, etc.) ; de répondre, par des arguments théoriques, ainsi que par l'évocation de pistes pratiques, à la question de la « didactisation » de la recherche en formation, à savoir : pourquoi et comment enseigner la recherche ?

Dans la première contribution, un dispositif de formation dérivée des « Lesson studies » est étudié par Ducrey. L'auteure s'intéresse plus spécifiquement à un dispositif de formation pour des enseignants généralistes du cycle 2 du primaire (élèves âgés de 8 à 12 ans). Elle s'interroge sur les éléments théoriques qui contribuent à la mise en place de ces dispositifs ; comment mesurer l'efficacité de ces dispositifs de formation et comment les améliorer ?

L'article de Kohler et de ses collègues s'intéresse à l'intégration de la recherche dans la formation des enseignants du secondaire 1 et 2 dans une Haute école pédagogique en Suisse. En particulier, les auteurs montrent comment le dispositif de formation à et par la recherche s'est adapté au fil des années pour devenir un instrument qui accompagne les étudiants dans leur fin de parcours de formation. Néanmoins, les auteurs mettent en exergue un certain nombre de limites de ce dispositif et proposent des pistes pour l'adapter. Ceci dans un but de rendre l'intégration de la recherche en formation des enseignants plus en adéquation avec les attentes des étudiants, des professionnels de la formation et de la société en général, tout en gardant l'objectif phare qui est de former des professionnels de l'enseignement.

1.3 Programmes, innovations et dispositifs de formation à l'aune des évaluations

La troisième partie valorise les recherches évaluatives, celles qui sont issues, en principe, de commandes (institutions, pouvoirs publics, décideurs, etc.) et qui contribuent à l'analyse et à l'évaluation des programmes et des dispositifs d'enseignement/de formation à des fins de préconisation et d'amélioration continue (Bedin & Talbot, 2010 ; Lessard & Meirieu, 2005 ; Wentzel, 2012). Il s'agit d'interroger la notion de commande d'évaluation qui en légitime la réalisation ; de cerner les intérêts multiples et parfois contradictoires des différents acteurs impliqués (chercheurs, commanditaires, etc.) ; de discuter des enjeux et des risques encourus par des politiques éducatives, en particulier dans la mise en œuvre d'une gouvernance des institutions de formation des enseignants.

Un champ où la recherche est aujourd'hui indispensable est celui de l'évaluation des programmes de formation, des innovations et autres dispositifs de formation, et c'est sur ce thème que les deux dernières contributions de ce volume portent.

Miserez, Boéchat-Heer et Padiglia se sont intéressées à une expérience d'innovation dans le domaine des TIC, déjà expérimentée en Suisse alémanique, mais

adaptée à la Suisse romande : la plateforme MyMoment. Celle-ci est conçue pour accompagner l'apprentissage en lecture et écriture du français au niveau primaire. L'originalité de l'approche qui sous-tend l'utilisation de cette plateforme est que les enseignants ne corrigent pas les textes écrits par les élèves, développant ainsi chez ces derniers un rapport à l'écriture, notamment une production écrite destinée à être lue par d'autres élèves, qui leur est propre. On sait aujourd'hui qu'avec le développement fulgurant des réseaux sociaux, les jeunes ont des interactions par l'écrit pendant des années et parfois par le biais d'une écriture à la qualité sujette à controverses. On saisit donc l'importance de la démarche de ce texte. Les auteures se sont intéressées également à la manière dont les enseignants impliqués dans le projet réagissent et évaluent la plateforme dans le cadre de leur activité.

Le texte de Perrin et Studer analyse le rôle de la recherche dans les institutions de formation des enseignants et le décalage qui existe entre discours officiel et pratiques de formation. L'article interroge notamment la place de la recherche dans la formation des enseignants, et en particulier l'ancrage de son intégration dans les discours officiels des institutions de formation. Par une posture iconoclaste que peu de chercheurs osent, ils mettent en évidence une série de contradictions qui émergent dans des textes analysés par les auteurs et qui en principe sont destinés à différents acteurs de l'éducation (politiques, institutionnels, professionnels de l'éducation, mais aussi futurs étudiants). L'approche d'analyse originale et les thèses défendues sont à l'opposé du mainstream² en sciences de l'éducation. L'article peut donc être utile pour nourrir le débat autour de l'intégration de la recherche dans les formations d'enseignants.

2. Objectifs et perspectives futures

La variété des contributions présentées dans ce volume conduit à des idées intéressantes et relativement nouvelles en termes de synergie entre recherche, formation et enseignement. Ainsi, nous espérons pouvoir contribuer, d'un côté à rapprocher la recherche des besoins du terrain, et de l'autre côté à donner un nouvel élan et un dynamisme accru à la recherche en éducation dans les formations des enseignants et, plus largement, dans la profession enseignante.

² Le mainstream désigne le courant dominant.

Références

- Ambühl, H. & Stadelmann, L. (Dir.). (2010). *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants. Conférence-Bilan I*. Berne : CDIP.
- Barbier, J.-M. (2008). Les rapports entre recherche, action et formation : distinctions et articulations. *Éducation permanente*, 177, 49-66.
- Bedin, V. & Talbot, L. (2010). Réinterroger la commande d'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation : nouvelles propositions, nouveaux enjeux. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Université de Genève, septembre 2010.
- Desgagné, S. & Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherche en éducation, Hors-Série 1*, 7-18.
- Etienne, R. (2008). [Autour des mots] Professionnalisation : professionnalisation, formation à et par la recherche. *Recherche et formation*, 59, 121-132.
- Karsenti, T., Garry, R.-Y., Bechoux, J. & Ngamo, S. (Dir) (2007). *La formation des enseignants dans la francophonie, diversités, défis et stratégies d'action*. Montréal : AUF.
- Lessard, C. & Meirieu, Ph. (Dir.). (2005). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Laval : De Boeck.
- Périsset, D. & Lehmann, L. (2010). Les recherches sur les formations à l'enseignement : perspectives et prospectives. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 1, 5-18.
- Wentzel, B. (2008). Formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche et formation*, 59, 89-103.
- Wentzel, B. (2012). Intégration de la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. Formation et pratiques d'enseignement en question. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 14, 61-82.

PARTIE I

Recherche-action et approches collaboratives

Chapitre I

Créer des espaces discursifs pour des rencontres enseignants-chercheurs-étudiants-formateurs

Christine Riat
Patricia Groothuis

Dans cet article, nous interrogeons l'image du chercheur seul dans son laboratoire qui expérimente des dispositifs d'ingénierie didactique, et l'implication pour les praticiens. Wirthner (2006) a démontré comment chacun transforme l'outil (séquence d'enseignement ou même moyen d'enseignement) et ce qui lui est prescrit. Parfois, l'enseignant use de stratégies différenciées (Bourgeois, 2005) pour éviter d'entrer véritablement de plein fouet dans une nouveauté. Il n'en va certainement pas autrement pour les étudiants en formation. La question du mouvement transpositionnel (Aeby Daghe, 2009; Ronveaux, & Schneuwly, 2007; Moro & Chéradame, 2006; Chevillard, 1985; Verret, 1975) se trouve dans la ligne de mire de cette problématique.

Le chercheur aurait beaucoup à gagner dans une collaboration réelle avec différents partenaires, notamment lorsqu'un changement de plan d'études (PER en Suisse), ou de programme (comme c'est le cas en France), amène son lot de nouveautés. L'équipe de Bednarz (Bednarz, Rinaudo, & Roditi, 2015) a conceptualisé cette nécessaire volonté de rapprochement entre la recherche et le terrain. Mottier Lopez (2015) parle d'une conscientisation critique au service d'un développement professionnel. Goigoux et Cèbe (2009) montrent dans des recherches en didactique du français l'importance de la rencontre entre différents partenaires.

Partant du postulat de départ, et en articulant les différents auteurs, nous souhaitons mettre en visibilité plusieurs expériences de type collaboratif qui ont émergé dans le cadre de notre recherche portant sur l'entrée dans l'écrit en Suisse romande, en particulier à propos de la production écrite émergente des jeunes élèves (4 à 6 ans). Une première partie aborde des tâches dévolues à l'enseignant afin que l'élève puisse rencontrer des savoirs; une seconde partie se focalise sur les obstacles liés à l'outillage prescrit et la transposition interne; la troisième partie évoque le constat d'éloignement entre recherche et terrain; la quatrième partie décrit le contexte de la recherche en cours et explore trois rencontres nuancées. L'impact de l'instauration d'espaces discursifs au sens de Paquay et Sirota (2001) est loin d'être négligeable.

1. Organiser des situations d'enseignement-apprentissage

L'institution scolaire a confié aux enseignants une tâche extrêmement complexe: permettre aux élèves d'apprendre, autrement dit d'organiser des situations au cours

desquelles l'élève construit de nouvelles connaissances. Wentzel (2012) reprend Paquay, qui a dressé un panorama généreusement étoffé qui devrait permettre à ce professionnel de l'enseignement, praticien réflexif de surcroît, d'y parvenir. En effet, il est, ou devrait être, à la fois :

un « maître instruit » maîtrisant des savoirs, un « technicien » ayant acquis des savoir-faire techniques, un « praticien-artisan » ayant acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisés, un « praticien réflexif » qui s'est construit un « savoir d'expérience » systématique et communicable plus ou moins théorisé, un « acteur social » engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes, et enfin une « personne » en relation et en développement de soi (2012, p. 148).

L'enseignant n'est pas démuné ; outre une formation de base et continue à partir de laquelle il peut remobiliser des savoirs et des connaissances théoriques, pratiques, réflexives, cette même institution à laquelle il est assujéti (au sens de Chevallard, 1985) a élaboré un certain nombre de moyens pour le soutenir dans sa tâche.

Parmi ces moyens, nommons-en deux : les savoirs savants et les manuels ou supports didactiques. Des savoirs savants ont été déterminés comme savoirs à enseigner, ou comme objets à enseigner (nous y reviendrons). Parmi ceux-ci, l'étude de la langue (orale et écrite), et en particulier du français comme langue de scolarisation dans le contexte étudié, occupe une place importante. Sa présence dans le Plan d'études romand (CIIP, 2010) est affirmée ainsi :

L'enseignement/apprentissage du français, en tant que langue de scolarisation, occupe une place particulière au sein du domaine : cette langue, en effet, est au cœur de la communication, tant dans la classe que hors de l'école ; elle constitue un vecteur privilégié des apprentissages scolaires et, à ce titre, elle intervient dans toutes les disciplines et joue un rôle crucial dans la formation de l'élève. [...] elle doit être l'objet d'une attention soutenue tout au long de la scolarité obligatoire. (PER/Domaine *Langues/Commentaires généraux/Intentions*/p. 6).

Les manuels ou supports didactiques, prescrits ou non, sont à la disposition de l'enseignant. Notons qu'il est courant que l'enseignant puise dans des ressources externes diverses. Le moyen d'enseignement dont il sera question ici, prescrit par l'institution scolaire au niveau romand, s'adresse aux enseignants des premiers degrés de la scolarité en Suisse romande. Il s'inscrit dans les finalités de l'enseignement du français (CIIP, 2006) et fait suite à un constat de manque d'outils opératoires pour l'enseignement-apprentissage de la langue et de l'entrée dans l'écrit au début de ce cycle primaire¹.

1 Sur la base d'un rapport du Groupe de référence pour l'enseignement du Français (GREF) en Suisse romande, ainsi que d'un rapport du Groupe d'expertes pour l'évaluation du marché ; cf. aussi Rapport 2005 et 2011 de la CIIP.

2. Des supports didactiques comme aide pour enseigner au quotidien

Notre propos ici ne vise pas une revue des différents termes potentiellement utilisés et de leur définition. Ces outils, moyens, supports ou encore manuels d'enseignement sont considérés, par les concepteurs du moins, comme des aides pour enseigner au quotidien. Ainsi, le nouveau Moyen d'enseignement romand (ci-après MER) « Dire-Ecrire-Lire » (Auvergne, et al., 2011) a été élaboré par une équipe de recherche sous la direction de Madelon Saada-Robert, en collaboration et partenariat avec des chercheurs-praticiens dans le cadre du Réseau Maison des Petits (Genève)². Il est important de préciser que ce type de partenariat a été initié dès 1913 entre le Département de l'instruction publique du canton de Genève et la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, et se poursuit encore à l'heure actuelle (sous la responsabilité de la Professeure Francia Leutenegger).

Néanmoins, quelle que soit la qualité ou la consistance de ces supports, plusieurs auteurs ont montré que l'enseignant va transformer l'outil (Wirthner, 2006). Il le « met à sa main » (Margolinas & Wozniak, 2012), pour répondre notamment aux impératifs contextuels *in situ*. L'enseignant s'appuie sur des manuels, il les adapte, les complète; en effet, « il suit pour cela une logique qui est la sienne en fonction de ses propres usages et convictions concernant l'enseignement en général [...] mais aussi souvent d'une façon implicite, de ses propres conceptions des savoirs. [...] Ces conceptions [issues du début de sa carrière] finissent par se constituer en certitudes » (2012, p. 8).

Les maîtres n'y trouvent-ils pas leur compte? Si la récurrence des modifications et adaptations par l'enseignant tous degrés confondus est avérée, la question se pose certainement encore différemment lorsque les enseignants des degrés concernés se voient imposer pour la première fois un outil de travail pour l'enseignement de la langue. En effet, les enseignants du début de la scolarité en Suisse romande avaient auparavant la responsabilité d'organiser leur enseignement en l'absence d'outils prescrits. Nous avons montré ailleurs les effets, travers ou difficultés (Groothuis, 2013; Groothuis, 2014; Groothuis & Riat, 2013; Riat & Groothuis, 2013) de l'implémentation de l'outil prescrit pour l'enseignement du français au début de la scolarité.

Ceci nous mène à une réflexion plus générale sur ce qu'il est communément admis d'appeler la transposition didactique (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2009; Aeby Daghé, 2009; Ronveaux & Schneuwly, 2007; Moro & Chéradame, 2006; Schneuwly, 1995; Chevallard, 1985-1991; Verret, 1975). Il s'agit d'un processus de transformation d'un objet théorique ou savoir savant en savoir à enseigner, puis en savoir enseigné et appris.

« Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] 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 » (Chevallard, 1985-1991, p. 39). »

2 <http://www.maisondespetits.ch/historique.html>: pour un historique du partenariat entre le Département de l'éducation du canton de Genève et la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

Et dont nous savons, à la suite de Johsua et Dupin (1993), qu'il existe bien un décalage entre des différents éléments de la chaîne transpositive, autrement dit un écart entre transposition externe (ce qui est dit dans les plans d'études, dans les manuels) et transposition interne (ce qui se fait dans la classe, par l'enseignant, puis par l'enseignant et les élèves). Schneuwly (1995), quant à lui, se posait déjà la question de la légitimité, du point de vue de l'enseignement du français langue maternelle (DFLM) : quel savoir enseigner ? Pour être enseigné, un objet doit posséder une reconnaissance sociale, ou du moins être relié à une pratique sociale de référence. Or, en français ou en langue seconde, d'après Schneuwly (1995), les savoirs savants sont encore trop disparates, les contours de la discipline sont flous, parce que puisant dans des apports pluriels (par exemple la linguistique, la psychologie du développement, la pratique). Il n'empêche que des didacticiens des langues convoquent le concept de transposition didactique.

Nous contournerons l'obstacle de la transposition, sans chercher ici à résoudre le conflit épistémologique amorcé, mais dont nous avons besoin pour comprendre et saisir la nature ce que l'enseignant déclare faire dans sa classe à partir des injonctions qui lui sont assénées. Nous utiliserons ainsi le concept d'objet enseigné, à la suite de Moro et Chéradame (2006), Ronveaux et Schneuwly (2007) ou encore d'Aeby Daghé (2009), qui se préoccupent de la transposition interne. Nous trouvons à la frontière entre la transposition externe et interne, nous intégrons l'idée d'un système tel que défini par Schubauer-Leoni (2002) notamment. Elle ajoute une dimension particulièrement intéressante, en parlant de systèmes connexes de tâches déclinées en trois lieux : le lieu de fabrication et de désignation des objets de savoir par les concepteurs, le lieu de fabrication d'objet à enseigner par les enseignants, et un dernier lieu, celui de la gestion des objets d'enseignement-apprentissage au sein même de la classe (dans une action conjointe maître – élèves).

Le chercheur ne peut donc plus se satisfaire de produire une ingénierie didactique, correspondant à des séquences d'enseignement, elles-mêmes composées d'activités. Une collaboration avec l'enseignant, praticien réflexif au sens de Paquay (2012), peut ainsi éviter un applicationnisme démesuré. En effet, même si le moyen d'enseignement a été conçu en collaboration avec des enseignants (voir le partenariat Réseau Maison des Petits et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation), au bout de la chaîne, d'autres enseignants n'ayant pas participé à cette collaboration sont concernés par une mise en œuvre dans leur propre classe. La problématique n'est pas près d'être résolue sans une reconsidération de certains paramètres de la collaboration, afin de mettre en lumière de possibles liens entre praticiens et chercheurs.

3. Un constat d'éloignement entre chercheurs et praticiens

Partant d'un constat d'éloignement entre recherche et praticiens, plusieurs auteurs ont proposé des approches impliquant les différents acteurs. Par exemple, selon Desgagné (1997), les connaissances construites à propos de la pratique dans le contexte universitaire peinent souvent à se transposer dans la

pratique. Ainsi, son équipe de recherche s'est penchée sur une approche collaborative par le biais du « savoir exercer » des enseignants, qui explore un aspect qui concerne leur pratique professionnelle. À ce titre, elle clarifie les rôles de chacun dans la participation à la recherche. Pour l'auteur, collaborer « ne signifie pas que tous doivent participer aux mêmes tâches » (p. 380). Les praticiens ne sont pas impliqués dans les tâches formelles de recherche et pour lesquelles ils n'ont pas été formés ; par contre, ce qui lui paraît indispensable, c'est leur participation de coconstructeurs par leur compréhension en contexte du phénomène exploré.

Bednarz, Rinaudo et Roditi (2015) insistent également sur ce paramètre ; pour eux, la visée première de la recherche collaborative n'est pas un changement de pratique mais une meilleure compréhension du phénomène. La terminologie de zone interprétative partagée entre chercheurs et praticiens est utilisée. Dans ce modèle collaboratif (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier, & Couture, 2001), l'activité réflexive occupe une place centrale ; elle est ainsi aménagée pour favoriser une « sorte de conversation » entre la pratique et le retour réflexif sur cette pratique. Son organisation demande des rencontres régulières, histoire de rapprocher deux cultures, celle des « savoirs d'action » et celle des « savoirs savants ». L'enjeu est alors à double dimension, à savoir de recherche et de formation.

Mottier Lopez (2015) partage les priorités précédentes, mais elle les nuance s'agissant de la participation. En effet, elle l'envisage comme une implication totale des partenaires dans l'ensemble des démarches d'une recherche. En termes d'organisation, elle parle d'un espace de sécurité et de communication, mais également d'espaces de dialogues et de coordination à propos d'un projet commun, et pour une mise à distance de l'action. Le postulat est posé : la participation à des activités de recherche « est susceptible de soutenir la construction de savoirs professionnels et d'influencer la transformation de ces pratiques » (p. 123), notamment à travers des niveaux de conscientisation : (1) la conscience précritique ou naïve, (2) la conscience critique et (3) la conscience émancipatrice. La visée de la recherche collaborative est ici triple : le partage de ressources, la mobilisation de compétences individuelles et la coconstruction de savoirs nouveaux.

L'apport de Goigoux et Cèbe (2009) est une réaffirmation du constat d'éloignement. Ils parlent même de gouffre entre résultats et possible mise en œuvre en classe ; ils se questionnent alors sur les obstacles y relatifs et proposent une conception nouvelle : des recherches basées sur l'élaboration collective d'instruments didactiques compatibles avec la pratique réelle des enseignants. En effet, partant des connaissances sur le développement cognitif, il s'agit de trouver un équilibre entre l'avancée des recherches et les valeurs, les croyances, ou encore les appartenances identitaires des enseignants et leurs inscriptions à des genres professionnels. Ainsi, plusieurs étapes constituent la trame de la recherche : (1) étude des usages des outils didactiques existants, (2) élaboration d'un prototype (à partir des connaissances des élèves et des conceptions et pratiques ordinaires des enseignants), (3) étude de la mise en œuvre avec les utilisateurs, (4) élaboration et étude de l'usage d'un second artefact, (5) évaluation et diffusion. La visée est double : changer les pratiques des enseignants pour changer leurs conceptions.

4. Contexte de notre recherche

Dans le cadre de la recherche que nous menons à propos de « L'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture avec des élèves au début du cycle 1 » (2012-2016)³, nous cherchons à décrire et comprendre des pratiques d'enseignement-apprentissage dans cinq classes du début de la scolarité, au sujet de l'entrée dans l'écrit et plus particulièrement de la production écrite des jeunes élèves.

Pour cette contribution, nous avons choisi de croiser plusieurs recueils de données, dont certaines sont invoquées, d'autres provoquées au sens de Van der Maren (2004), pour illustrer et contraster la question de la collaboration.

Le premier recueil (en 3 phases, cf. Figure 1 ci-après) est issu de la formation d'enseignants en poste à un nouvel outil prescrit pour l'enseignement du français dans les deux premières années de la scolarité obligatoire (élèves de 4 à 6 ans). Saisissant que l'accès au discours d'enseignants à propos de l'introduction d'un nouveau MER était incontournable pour comprendre et décrire des phénomènes transpositifs que nous étudions *in situ*, nous avons récolté :

a) des données existantes relatives à la mise en œuvre d'une séquence par 335 enseignants entre la phase 2 et la phase 3 ;

b) des données élaborées pour compléter notre recherche et portant sur la trace écrite synthétisant les discours de 56 groupes composés de 4 à 7 enseignants, le discours oral enregistré de 35 groupes d'enseignants, ainsi que quelques productions d'élèves lors de la phase 3.

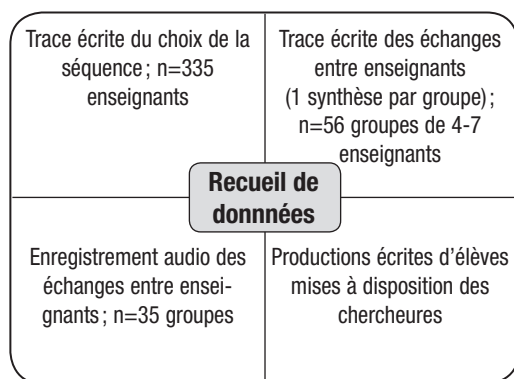


Fig. 1. Recueil de données complémentaires (entre les phases 2 et 3; lors de la phase 3)

3 Cf. aussi : notre recherche est inscrite dans l'Unité 2 _Savoirs et didactiques (Département de la recherche HEP-BEJUNE), <http://www.hep-bejune.ch/recherche/unite-2>

La seconde source mène à un colloque⁴ convoquant un public très hétérogène dans le cadre d'ateliers longs. Des étudiants en formation primaire, des étudiants en formation secondaire, des enseignants des cycles 1, 2 et 3, des formateurs des HEP romandes, des formateurs chercheurs, des chercheurs.

La troisième source est issue d'un dispositif de formation présent dans le cadre de la formation initiale des futurs enseignants (filiale primaire de la HEP-BEJUNE) nommé *module d'ouverture* que nous préciserons ultérieurement.

4.1 La création d'espaces discursifs comme moyen de rapprochement

Nous ne pouvons prétendre à une recherche collaborative au sens précisé précédemment (Bednarz et al., 2015; Desgagné et al., 2001; Desgagné, 1997; Goigoux & Cèbe, 2009; Mottier Lopez, 2015), leurs modèles présupposant une anticipation de la collaboration. Mais nous souhaitons explorer dans le cadre de cette contribution un aspect spécifique, relevant de l'échange, du partage d'expérience. À la suite de Paquay et Sirota (2001), nous userons de l'expression « espaces discursifs » pour signifier des lieux de parole au service de la réflexion sur la pratique, lieux entendus au sens d'une prise de distance par rapport à la pratique ordinaire, mais dans lesquels cette dernière est bien le centre de la préoccupation. Ces espaces discursifs sont autant de possibles rencontres entre des partenaires très divers et se focalisent sur un sujet précis, situé dans l'enseignement-apprentissage du français (L1, selon la nomenclature du système HarmoS en Suisse romande).

5. Trio d'espaces discursifs : rencontres nuancées

5.1 Lorsque l'institution prescrit

La première rencontre est située dans un contexte de prescription. En effet, au moment de l'entrée en vigueur du Plan d'études (PER, 2010), des nouveaux moyens d'enseignement y sont associés. Les enseignants des premiers degrés de la scolarité sont alors confrontés à une nouveauté sans précédent, puisque auparavant, l'absence de manuels obligeait ces professionnels à organiser eux-mêmes leur enseignement, et par là-même, les contenus y relatifs, sur la base d'un Plan d'études (1992) suffisamment large, mais combien lacunaire, et dont nous avons questionné la pertinence (Riat, 2014). Les enseignants sont ainsi convoqués par les départements cantonaux à suivre une formation obligatoire. La rencontre à venir n'est probablement pas sans heurts. En effet, plusieurs tensions identitaires (au sens de Bourgeois, 2005) demandent à être résolues ; entre ce que les enseignants font, voudraient faire et pensent devoir faire, des écarts importants peuvent apparaître.

L'équipe composée de formatrices et formatrices chercheuses appartenant à l'institution de formation (nous en faisons partie), elle-même mandatée par les départements cantonaux pour ladite formation obligatoire, est consciente des réticences prévisibles. Elle propose ainsi différentes phases formatives, en référence à la figure ci-après.

4 13^e colloque AIRDF, collaboration avec HEP-BEJUNE, Bienne, 12 novembre 2014 _Les moyens d'enseignement du français. Réflexions et approches didactiques <http://www.hep-bejune.ch/recherche/evenements/moyensEnseignementFrancais>

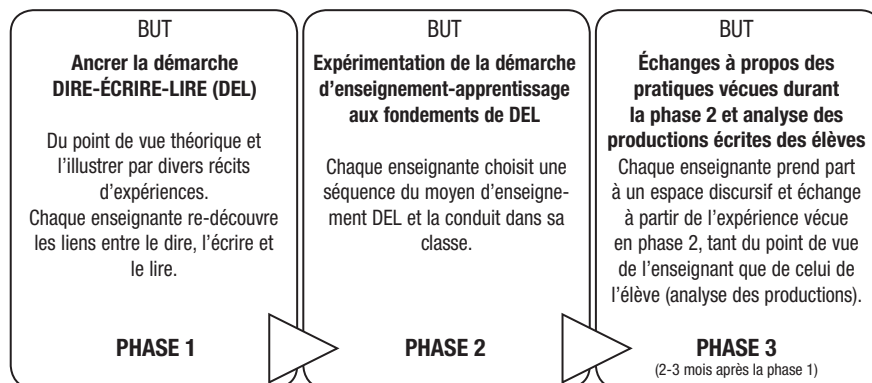


Fig. 2. Les trois phases du dispositif de formation continue

Le concept de formation prévoit des espaces permettant la rencontre (phase 1) avec des chercheurs, des concepteurs, mais également des enseignants sollicités avant la diffusion officielle du MER et ayant mis en œuvre les séquences didactiques proposées dans leur propre classe. Nous les nommons enseignants « intermédiaires » (ci-après E2) pour les différencier des premiers enseignants engagés dans la collaboration initiale Réseau Maisons des Petits et Université de Genève (ci-après E1). Ces enseignants « intermédiaires » ont eu la tâche de collaborer avec les concepteurs une fois le processus d'élaboration du nouveau moyen d'enseignement terminé, juste avant l'implantation au niveau romand. Les enseignants astreints à la formation continue obligatoire sont nommés E3. Nous percevons combien il aurait pu être intéressant d'étudier plus précisément les préoccupations initiales des E2 et la manière dont ils ont eu l'occasion d'échanger avec les concepteurs. Nous ne possédons néanmoins aucune donnée spécifique à même d'être discutée, ce qui n'était pas l'objet de notre recherche à ce moment-là. De notre point de vue, la collaboration concepteurs et E2 peut être considérée comme une forme de collaboration où des rôles sont différents, tous ne devant pas participer aux mêmes tâches de recherche (Desgagné, 1997 ; Goigoux & Cèbe, 2009 ; Bednarz et al., 2015).

5.2 Lorsque les enseignants prennent en main le nouveau MER

De la phase 1, nous observons, à travers les discours des E3, que certains perçoivent cette obligation d'un nouveau moyen d'enseignement comme une entrave à leur liberté ou ingéniosité didactique. D'autres y voient une volonté de modifier les enjeux dévolus jusque-là aux premiers degrés de la scolarité, préconisant alors la primauté d'une socialisation difficile à définir, ou du moins une socialisation qui ne se voudrait pas scolaire.

En quelque sorte, les rencontres entre E2 et E3 auraient pu favoriser des réflexions fécondes. Cependant, nombre d'E3 sont d'abord confrontés à une nécessité : celle d'explorer personnellement le nouveau MER dans leur classe, phase 2 prévue dans le dispositif. En effet, à la suite de Goigoux et Cèbe (2009), nous pouvons admettre et postuler que « la prise en main de [ce nouvel outil] est le vecteur de la transformation et de leur pouvoir d'agir » (p. 2), même s'ils le transforment d'une manière ou d'une autre.

Juste avant la phase 3, et sur notre sollicitation, sur un total de 335 enseignants concernés, 79 % annoncent la séquence explorée, ce qui nous a permis de répartir les enseignants dans des groupes de réflexion selon une unité séquentielle lors de la phase 3 (cf. Figure 1). De plus, il était suggéré aux enseignants de se munir des productions de leurs élèves en vue d'en discuter. Utiliser les productions de leurs élèves comme outil dans la formation de la phase 3 ne relevait pas d'une intention de contrôle de l'activité enseignante. Nous avons postulé que le fait de les placer en situation de discourir à propos des productions des élèves les amènerait à parler de leurs propres pratiques, ainsi que des obstacles éventuels rencontrés. Ainsi, pour l'ensemble des cours dispensés, nous avons eu accès à 35 enregistrements recueillis au sein de groupes composés de 4 à 7 enseignants (cf. Figure 1). En ce sens, nous avons accès, à travers la pratique déclarée, au lieu de « fabrication d'objet à enseigner par les enseignants » et à quelques bribes du lieu de « gestion des objets d'enseignement-apprentissage au sein de la classe », selon le concept de Schubauer-Leoni (2002).

Globalement, ces espaces discursifs ont permis de mettre en évidence trois stratégies différentes d'exploration du nouveau moyen d'enseignement. Certains enseignants l'ont exploré et mis en œuvre selon les propositions des concepteurs, d'autres ont quelque peu contourné certaines dimensions, d'autres enfin ont supprimé l'une ou l'autre dimension. Nous avons précisé ces comportements en termes de stratégies, respectivement d'*approche*, de *contournement*⁵ et d'*évitement* (Groothuis, Riat & Saada-Robert, 2015; Riat & Groothuis, sous presse), en référence notamment à Bourgeois (2005) pour une recherche d'équilibre entre « ce que je fais/ce que je voudrais faire/ce que je devrais faire ».

Dans tous les cas, les enseignants ont évoqué des obstacles, des difficultés, mais également des découvertes. Partant de ces espaces de dialogue, les enseignants ont pu mettre leur pratique à distance, sans forcément avoir une tâche de recherche formalisée, au sens de Desgagné, (1997). Néanmoins, nous avons accès à une forme de prise de conscience sur un sujet en particulier : la production écrite émergente de leurs élèves. Nous percevons des prises de position qui éclairent sur la manière dont les enseignants déclarent s'y être pris. Le tableau ci-après donne plusieurs exemples illustratifs catégorisés par trois temporalités : avant la production de l'élève, pendant la production, après la production.

5 Bourgeois (2005) utilise les concepts : stratégies d'approche et d'évitement. Nous avons complété par une stratégie de contournement : (Groothuis, Riat, & Saada-Robert, Les rapports à l'écriture au cycle 1 de l'école romande : frein ou levier pour la formation ? 2015).

Avant la mise en œuvre	Pendant l'activité de production écrite émergente provisoire du jeune élève		Après la mise en œuvre
	Pendant qu'il produit	Juste après sa production	
<p>S'approprier préalablement le moyen et ses différentes étapes</p> <p>Se convaincre soi-même et s'autoriser à entrer dans la démarche</p> <p>Choisir/décider de reporter l'utilisation du moyen vers une période plus propice</p> <p>Accepter ou non d'entrer en matière</p>	<p>Donner l'autorisation de produire « à sa façon »</p> <p>Proposer des modèles en vue de recopier</p>	<p>Corriger le texte des élèves</p> <p>Traduire l'écriture émergente</p>	<p>La gestion des traces des élèves (« Que faire des traces produites ? Les insérer ou non dans le classeur personnel ? »)</p> <p>L'explicatif à devoir fournir ultérieurement aux parents</p>

Tableau 1. Extraits illustratifs de la mise en œuvre avec les élèves

De notre point de vue, nous pouvons catégoriser ces discours comme une forme de conscience critique (à la suite de Mottier Lopez, 2015) générée par la rencontre organisée durant la phase 3 du dispositif de formation continue. Les résultats issus des enregistrements abondent dans un questionnaire encore non résolu à propos de la production écrite émergente des jeunes élèves, qui se décline par exemple en « Comment motiver un élève qui ne souhaite pas écrire, ou qui a peur de faire faux ; quelle est ma place ; les élèves évoluent-ils, quelles sont les stratégies pouvant préciser cette évolution... ».

De plus, les espaces discursifs mettent en lumière plusieurs formes d'entrée en matière à propos de l'enseignement-apprentissage de la production écrite des jeunes élèves. Des enseignants disent renoncer (momentanément ou non) à les faire produire, d'autres donnent une modalité différente (par exemple une dictée à l'adulte ou un texte à recopier). Les E3 ont utilisé le nouveau MER, même de manière détournée (ou stratégie de *contournement*). En suivant la logique de l'équipe de recherche de Goigoux et Cèbe (2009), nous pouvons dire que les E3 ont exploré un moyen d'enseignement « évalué et diffusé », sans exploration du prototype ni du second artefact, au contraire des E1 qui ont eu une partie prenante dans la collaboration avec les chercheurs. Dans la chaîne transpositive, les liens souhaités en termes de rapprochement entre recherche et terrain semblent perdre consistance, notamment à propos de l'objet à enseigner « production écrite du jeune élève ». Déclaré comme objet à enseigner depuis une trentaine d'années par différentes recherches (Ferreiro, 1988 ; Saada-Robert et al., 2003 ; David, 2006 ; David & Morin, 2008), il reste source de tensions.

Il nous apparaît dès lors que pour renforcer l'appropriation demandée, à savoir l'intégration d'un savoir à enseigner démontrée par des recherches, une situation de formation pourrait/devoir être proposée afin de poursuivre la réflexion au sujet de la production écrite provisoire des jeunes élèves. En ce sens, les préoccupations du quotidien sont prises en compte et nous postulons que d'autres formes de rencontre existent pour y pourvoir.

5.3 Lorsque la formation propose

Nous partageons ici une expérience innovante. Dans le cadre du 13^e colloque coordonné par l'AIRDF et la HEP-BEJUNE, qui traite des moyens d'enseignement du français en Suisse romande, nous organisons, en collaboration avec l'une des chercheuses/conceptrices, la professeure Madelon Saada-Robert, un atelier offrant la possibilité d'échanger à propos de la production écrite des élèves au cycle 1. L'atelier est ouvert à un public varié : enseignants, chercheurs, étudiants, acteurs de l'éducation. L'enjeu de l'atelier est d'amener les participants à échanger leur point de vue, leurs pratiques, leurs conceptions, mais également à poser leurs nouveaux questionnements, à partir de productions réelles d'élèves et de résultats de recherche.

En ce sens, la rencontre organisée permet « le croisement entre deux regards, entre différentes formes de connaissances, entre diverses expériences des chercheurs et des enseignants, entre des compréhensions différentes » (Mottier Lopez, 2015, p. 174). Elle se trouve également à l'intersection de deux logiques, celle du questionnement pratique et celle de la recherche (Desgagné et al., 2001).

En termes de compréhension, la logique du questionnement pratique peut renseigner le chercheur sur le phénomène transpositif et les obstacles que l'enseignant rencontre, voire les stratégies « d'évitement, de contournement, d'approche » dont il use. Et ainsi, du point de vue de la logique de la recherche, elle peut donner des indices en vue de collaborations ultérieures entre enseignants et chercheurs.

Aucune donnée n'a été recueillie lors de cette rencontre. Cependant, la forme initiée a laissé une impression d'une approche de collaboration intéressante à poursuivre ou à renouveler dans la visée de rapprochement entre enseignants et chercheurs⁶.

5.4 Lorsque la formation intègre

Nous avons ainsi souhaité une nouvelle forme de rencontre, à visée collaborative au sens de Bednarz (2015) mais également de Mottier Lopez (2015), partant des préoccupations encore non résolues au sujet de la production écrite émergente des jeunes élèves. La finalité de ce dispositif collaboratif vise avant tout la formation. En effet, les étudiants de la HEP-BEJUNE peuvent choisir un module de formation au cours des 2^e et 3^e années de formation initiale. L'organisation générale de ce module, dit d'ouverture, ne nous permet cependant pas d'intégrer totalement un ou plusieurs étudiants dans la recherche en cours. En ce sens, la forme collaborative est partielle (Desgagné et al., 2001). Néanmoins, les heures à disposition de l'étudiant peuvent lui permettre de s'impliquer activement dans une partie spécifique de la recherche.

6 Une rencontre de type similaire est actuellement en cours, à dimension internationale, dans une collaboration entre la HEP-BEJUNE et ESPE_Université de Besançon.

La première expérience (2014-2015) dont nous faisons état nous a laissé une impression d'inachevé, parlant de la collaboration. En effet, notre souhait de faire participer les étudiants à l'analyse à partir des données recueillies pour la recherche de base (2012-2016, observations de l'action conjointe dans 5 classes) n'a pas complètement abouti. Le croisement des deux logiques (« questionnement pratique » et « questionnement formel ») a nécessité une recherche de compréhension commune. Les deux étudiantes inscrites dans le cadre de ce module d'ouverture ont montré un intérêt marqué à comprendre les tenants et les aboutissants de la démarche de recherche à propos de la production écrite des jeunes élèves, puisqu'elles-mêmes avaient mené ce type d'activités dans leur classe de stage. Ainsi, et outre l'enjeu premier de notre recherche (2012-2016), nous avons pu partager les résultats issus de la partie de la recherche et décrits dans le sous-chapitre « Lorsque l'institution prescrit ». Notre intention de les impliquer directement dans l'analyse était démesurée. Et nous saisissons que les compétences différentes des uns et des autres ne doivent pas impérativement coïncider avec une participation totale de chacun à chaque étape de la recherche, suivant les principes de Desgagné (2001), Bednarz (2015) ou encore Goigoux et Cèbe (2009).

Néanmoins, nous avons pris conscience que la forme de collaboration donnait sens aux yeux des deux étudiantes et aux nôtres selon deux aspects : le premier pour la formation « à et par la recherche » (Wentzel, 2012), les étudiants ayant un mémoire de Bachelor à réaliser l'année suivante ; le second pour la mise en œuvre du MER dans leur classe de stage (autrement dit en relation avec le phénomène transpositif). Les différents éléments abordés ont permis d'ancrer ou de revisiter des aspects relatifs aux modules de formation « Recherche » et « Didactique de français », modules dans lesquels nous sommes également inscrites en tant que formatrices/chercheuses.

Cette conscientisation nous a amenées à proposer une nouvelle forme de rencontre pour le module d'ouverture (2015-2016)⁷. Dans la mesure où elle est en cours, nous la décrivons brièvement : notre intention est similaire, à savoir permettre à l'étudiant de participer à l'analyse. Elle est focalisée sur le pointage des stratégies de production des élèves, car nous postulons que si l'étudiant a réalisé cette analyse, il abordera autrement (peut-être avec plus de connaissances) le MER. Autrement dit, il pourra s'engager avec une stratégie d'approche plus consciente, voire opter pour une conscience critique (au sens de Mottier Lopez, 2015) au sein de sa classe de stage, dans un échange avec son formateur en établissement (ou maître de stage) à partir du MER et de ses prescriptions.

7 Procédure également reconduite pour l'année académique 2016-2017, dans le cadre d'un autre projet en didactique comparée (http://www.hep-bejune.ch/recherche/pageschercheurs/christine-riat/riat_christine_recherche-2016-2017).

Pour ne pas conclure

Les trois rencontres ont été l'occasion d'échanges, mais surtout de mise à distance de l'action, pour reprendre la terminologie de Mottier Lopez (2015). La première rencontre, avec les enseignants (E3), a montré que la prescription peut déclencher un processus de mise en réflexion entre praticiens, chercheurs et concepteurs. Sans que la collaboration soit le point de mire, les espaces discursifs ainsi créés donnent accès aux chercheurs à la chaîne transpositive, tout en créant un espace de dialogue pour que les enseignants puissent déclarer leurs questionnements et leurs conceptions à propos d'un objet de savoir déclaré comme objet à enseigner. Néanmoins, nous observons toute la fragilité de rencontres qui sont imposées et qui ne sont que ponctuelles, alors que les chercheurs convoqués montrent la nécessité d'un prolongement ou d'une continuité, dans le but d'obtenir une meilleure compréhension du phénomène (Bednarz et al., 2015), voire d'un changement de pratique pour un changement de conception des enseignants au service de l'apprentissage des élèves (Goigoux & Cèbe, 2009).

La deuxième rencontre, entre étudiants, enseignants, chercheurs et concepteurs a tenté un rapprochement entre deux cultures, celle des « savoirs d'action » et celle des « savoirs savants » (Bednarz et al., 2015). Néanmoins, sa temporalité (un atelier de quelques heures) est trop brève pour en attester une visée de formation et/ou de recherche. Cependant, comme nous l'avons précisé précédemment, une rencontre d'un type similaire est en cours avec l'ESPE de Besançon. Il sera intéressant, dans une visée comparative, de mettre en parallèle les questionnements des participants français⁸ et suisses, dans un contexte de modification des programmes de formation.

Quant à la dernière rencontre, l'intégration d'étudiants dans le processus de recherche nous paraît être pertinente dans une visée de conscience émancipatrice (Mottier Lopez, 2015). En effet, l'étudiant qui choisit une recherche, par les objets qui y sont traités, annonce peut-être les préoccupations qui sont les siennes à un moment x et son intention de mettre sa pratique à distance pour porter une réflexion différente et avec d'autres acteurs. Par voie de conséquence, la forme de rencontre dans le module d'ouverture engage un développement à propos d'un nouveau pouvoir d'agir (Lechopier, 2013, cité dans Mottier Lopez 2015), qu'il soit relatif à l'étudiant en formation ou au chercheur en vue des cours qu'il assume.

8 http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

Références bibliographiques

- Aeby Daghé, S. (2009). Décrire et comprendre les pratiques d'enseignement de la lecture: une approche par les genres d'activité scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31 (3), 521-539.
- Auvergne, M., Jaquier, M.-C., Lathion, F., Rouèche, A., Richoz, C., & Saada-Robert, M. (2011). *Des albums pour Dire écrire lire, séquences didactiques*. Neuchâtel: CIIP.
- Bednarz, N., Rinaudo, L., & Roditi, E. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39 (1), 171-184.
- Bourgeois, E. (2005). Tensions identitaires et engagement en formation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers, & M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 65-120). Paris: L'Harmattan.
- Chevallard, Y. (1985-1991). *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- CIIP. (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande. Orientations*. Conférence intercantonale de l'instruction publique.
- CIIP. (2010). *PER, Plan d'Etudes Romand*.
- David, J. (2006). Quelles pratiques de production écrite à l'école maternelle. *La Lettre de l'AIRDF*, 39 (2), 23-27.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, vol XXIII, no 2, pp. 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. Dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol.27, 1, 33-6.
- Ferreiro, E. (1988). *L'écriture avant la lettre*. Paris: Hachette Éducation.
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (2009, Juin). *Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés à des difficultés d'apprentissages des élèves*. Nantes, Archives ouvertes, France.
- Groothuis, P. (2013). Les tâches de production écrite enseignées en deuxième année d'école enfantine. Tensions entre les notions de référence et les objets enseignés. Dans J. David, & M.-F. Morin (Eds.), *Premières pratiques d'écriture: état de recherches francophones* (Repères, 47, pp. 131-147). Lyon: ENS Editions.
- Groothuis, P. (2014). De l'absence de moyen d'enseignement prescrit pour l'école enfantine à l'insertion de la démarche Dire Ecrire Lire. Dossier Implémentation du Plan d'études. *Enjeux pédagogiques*, 23, 19-20.
- Groothuis, P., & Riat, C. (2013). Production écrite dès 4 ans: constats et changement dans les pratiques enseignantes. *Educateur*, 10,12-15.
- Groothuis, P., Riat, C., & Saada-Robert, M. (2015). Les rapports à l'écriture au cycle 1 de l'école romande: frein ou levier pour la formation? Dans P. Schillings, A. Baye, & F. Neuberg, *Coconstruire le rapport à l'écriture*. site web: <http://www.ablf.be/lettrure/la-revue>. Récupéré sur <http://www.ablf.be/lettrure/la-revue>.
- Johsua, S., & Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris: PUF.
- Margolinas, C., & Wozniak, F. (2012). *Le nombre à l'école maternelle. Une approche didactique*. Bruxelles: De Boeck.
- Moro, C., & Chéradame, C. (2006). Quel objet oral s'enseigne dans une activité de lecture-compréhension d'album en petite section de maternelle? Dans B. Schneuwly, & T. Thévenaz-Christen (Eds.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (pp. 19-36). Bruxelles: de Boeck.

- Mottier Lopez, L. (2015). Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique. Exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative à l'école primaire genevoise. *Revue Carrefours de l'éducation*, 39, 119-135.
- Paquay, L., & Sirota, R. (2001). La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche et Formation*, 36, 113-122.
- Riat, C. (2014). Le PER 2010 a-t-il chassé le Plan de 1992 ? *Enjeux pédagogiques*, 23, 16-18.
- Riat, C., & Groothuis, P. (2013). Le mésusage ou mes usages. Dans C. Ronveaux, *Le travail de l'outil et les outils au travail dans l'enseignement et la formation. Atelier : les moyens d'enseignement. Colloque Conseil académique des Hautes écoles romandes (CAHR)*. Saint-Maurice, 26 avril 2013, communication.
- Riat, C., & Groothuis, P. (2016). La production écrite des élèves de 4 ans : un levier pour transformer les pratiques d'enseignement ? Dans M. Giglio, & F. Arcidiacono (Eds.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives*. Berne : Peter Lang.
- Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (2007). Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. *Education et didactique*, vol 1, no 1, 55-72.
- Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., & Veuthey, C. (2003). *Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit*. Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, no 100, Université de Genève, FPSE.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la « transposition didactique ». Dans J.-L. Chiss, J. Davide, & Y. Reuter (Eds.), *Didactique du français : état d'une discipline* (pp. 47-62). Paris : Nathan.
- Schubauer-Leoni, M. L. (2002). L'analyse de la tâche dans une approche de didactique comparée. Introduction à la problématique du symposium. Dans B. Schneuwly, T. Thevenaz-Christen, & M. Wirthner (Eds.), *Actes du 8e Colloque international de la DFLM (26-28 sept. 2011)*. Neuchâtel : DFLM/AIRDF.
- Schubauer-Leoni, M. L., & Leutenegger, F. (2009). Implicites dans l'étude des processus transpositifs. Comparaison de textes officiels pour l'enseignement des mathématiques et du français dans les premières années de scolarité. Dans C. Cohen-Azriac, & N. Sayac (Eds.), *Questionner l'implicite. les méthodes de recherche en didactique. Tome III* (pp. 243-259). Lille : Septentrion.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Education et formation. Fondements*. Montréal : PUM. De Boeck Université, 2e édition.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.
- Wentzel, B. (2012). Intégration de la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. Dans B. Wentzel, & E. Pagnossin (Eds.), *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignants* (Revue des Hautes écoles pédagogiques) no 14, pp. 61-82. Neuchâtel : CDHEP.
- Wirthner, M. (2006). *La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail : observation de séquences d'enseignement du résumé de texte informatif à l'école secondaire*. Thèse de doctorat Université de Genève : archives ouvertes UNIGE.

Chapitre II

Deux approches de recherche collaborative : points de vue d'un chercheur formateur et d'une enseignante formatrice

Marcelo Giglio
Patricia Rothenbühler

Cette contribution présente un récit d'expérience de deux approches collaboratives de coconstruction de savoirs professionnels et de leur codiffusion qui engagent les acteurs de la formation d'enseignants à adopter différentes postures. Ces deux approches illustrent une activité à la fois de recherche et de développement professionnel d'enseignants. La première approche propose de prédire, mettre en œuvre et analyser une situation pédagogique innovante. Quant à la deuxième approche, elle propose une réappropriation et une coconstruction de savoirs professionnels entre étudiants, enseignants, formateurs d'enseignants et chercheurs. Les deux auteurs de cet article ont expérimenté ces deux approches collaboratives dans le cadre des activités de recherche et de restitution de savoirs professionnels à la HEP-BEJUNE. Les auteurs donnent leurs points de vue : l'un en tant que chercheur puis formateur, et l'autre en tant qu'enseignante puis formatrice. Les expériences menées sont analysées à deux voix.

Introduction

Cet article est rédigé sous la forme d'un récit d'expérience par un chercheur formateur d'enseignants (le premier auteur) et une enseignante formatrice d'enseignants (la deuxième auteure¹). Nous présentons deux approches collaboratives qui engagent les acteurs à adopter différentes postures dans des espaces multiples de recherche et de pratique d'enseignement. Ces expériences font partie d'un ensemble d'études conduites à la HEP-BEJUNE dès 2009 et jusqu'en 2013 (Giglio, Matthey & Melfi, 2014). Elles ont impliqué plusieurs espaces de séances, d'entretiens, d'observations auprès des enseignants et des formateurs d'enseignants. L'objet d'étude illustré dans certains passages de cet article se rapporte à l'identification des stratégies de l'enseignant pour engager et soutenir chez l'élève le développement de certaines « Capacités transversales »² du Plan d'études romand (PER, 2010).

1 P. Rothenbühler est malheureusement décédée quelques jours après avoir terminé avec nous la rédaction de cet article.

2 Ce Plan d'études propose cinq descripteurs sous le titre de « Collaboration », « Communication », « Stratégies d'apprentissage », « Pensée créatrice » et « Démarche réflexive ».

Le cadre de ces études est celui d'une recherche collaborative, dont le chercheur et le praticien peuvent cosituer l'objet d'étude et coopérer dans les étapes de recherche portant par exemple sur des savoirs professionnels à construire avec les enseignants (Desgagné, 1997, 1998). Il s'agit d'un travail de recherche conduit « avec » les acteurs de l'enseignement et de la formation des enseignants plutôt que « sur » ces acteurs (Bednarz, 2013; Desgagné et Bednarz, 2005; Giglio & Perret-Clermont, 2012).

Les phases de recherche collaborative proposées par Desgagné (1997, 2007) nous invitent à viser un objet de recherche avec le praticien :

- en *cosituant* la problématique de recherche,
- en *coopérant* dans les approches méthodologiques et d'intervention par certaines actions du point de vue des enseignants et des chercheurs, et finalement
- en *coproduisant* des savoirs.

Pour un enseignant, la participation à une recherche collaborative peut lui offrir l'occasion d'un développement professionnel : par un processus d'apprentissage continu, il est impliqué dans un développement de compétences professionnelles et dans une transformation de son identité professionnelle (Donnay & Charlier, 2006). De plus, une recherche collaborative peut engager le chercheur et l'enseignant dans un partage de savoirs et d'expériences dans le cadre d'une « adhésion partenariale » (Defrenne, 1991), notamment si, entre les deux, ils coconstruisent des savoirs et se développent mutuellement (Biémar, Dejean, & Donnay, 2008) l'un avec la contribution de l'autre.

Dans le cadre d'une innovation pédagogique, tant l'enseignant que le chercheur ont besoin de mieux comprendre l'état de représentations et des savoirs propres à la profession de l'enseignant avant de mettre en œuvre un dispositif de recherche collaborative. Nos travaux préalables (Giglio, 2013, 2015; Giglio, Matthey & Melfi, 2014) mettent en avant l'importance de la récolte de traces avant la mise en œuvre de l'activité par ce que nous appelons la « prédiction » de ce qui va se passer. Afin de *cosituer* une problématique de recherche qui inclut la planification de la leçon à observer, il est pertinent de récolter quelques données sur les représentations de l'enseignant avant de conduire l'observation. Ceci nous permet de comparer ce qui était prédit avant l'activité avec ce qui est expérimenté, puis observé. Le décalage entre les deux (entre prédiction et observation) peut faire émerger :

- un savoir professionnel intéressant (des savoirs non fondés avant une pratique nouvelle...) pour la communauté scientifique et, à la fois,
- une forme de développement professionnel de l'enseignant, par exemple une prise de conscience, une technique d'observation...

De plus, nous pouvons nous demander si le fait de cosituer l'objet de recherche ne nécessiterait pas une information par le chercheur à son collaborateur enseignant sur l'état de la recherche. Cela pourrait constituer une nouvelle situation initiale de base (*cosituation*), spécifique et nécessaire pour une réelle démarche collaborative de développement pédagogique (R & D).

1. Une double approche collaborative de coproduction et codiffusion des savoirs professionnels

Dans des études antérieures (Giglio, 2013, 2015; Giglio, Matthey & Melfi, 2014), nous proposons à différents enseignants de l'école primaire de participer à un projet de développement de scénarios pédagogiques. Ces scénarios placent la créativité, la collaboration et la réflexion des élèves au centre de l'enseignement. D'abord, nous proposons une collaboration dans la conception, la mise en œuvre, l'observation, l'ajustement et la consolidation de ces scénarios. Sur la base des leçons consolidées et observées, dans une deuxième étape de recherche, nous étudions comment l'enseignant peut soutenir les élèves à réfléchir sur leurs formes de penser et d'agir lors d'une activité créative et collaborative vécue antérieurement. Nous explorons ici une approche phénoménologique d'orientation descriptive en utilisant une approche *bottom-up*, c'est-à-dire avec des pratiques d'enseignement créées à partir des pratiques des propres intervenants (Viau, 1993). Inspirés des travaux de Charlier et Donnay (1993), les enseignants peuvent articuler leurs projets, leurs actes et leurs compétences pour dessiner, ajuster et consolider différentes possibilités pédagogiques. Mais, de quelle manière? Ces situations exigent des approches qui ne peuvent pas se circonscrire aux modèles plus traditionnels de recherche scientifique. Ces recherches collaboratives permettent une médiation entre les cultures de pratiques des enseignants et de pratiques des chercheurs. De plus, dans une institution de formation d'enseignants, un chercheur est aussi un formateur d'enseignants avec une expérience d'enseignant. Ces cultures, parfois hybrides, induisent donc un style d'observation qui porte sur des savoirs professionnels à construire « avec » les enseignants (Desgagné, 1997, 1998; Bednarz, 2013; Desgagné & Bednarz, 2005).

Dans les sections suivantes, nous présentons deux approches collaboratives expérimentées qui servent à tisser un lien fort entre recherche et formation (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier & Couture, 2001) sur différents plans. La première approche propose une analyse réalisée par le chercheur et l'enseignant avant, durant et après l'activité. La seconde propose à la fois une restitution de savoir et une discussion sur les perspectives pratiques ou de recherche.

1.1 Première approche de coproduction de savoirs professionnels: prédire, agir et observer

Inspirés de l'entretien en autoconfrontation croisée (Clot, 1999; Clot, Daniellou, Jobert, Mayen, Olry & Schwartz, 2005; Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001), Giglio et Perret-Clermont (2012) ont développé une approche méthodologique PAO: « prédire – agir – observer ». Cette approche permet aux enseignants de conduire de manière autonome une recherche-développement ou de prendre part à une recherche conduite avec un chercheur dans un va-et-vient entre les savoirs professionnels et la pratique du professionnel.

Cette approche méthodologique porte autant sur la vérification de décalages entre les prédictions que sur les observations émergeant lorsque l'enseignant se trouve dans une situation de développement de nouvelles pratiques, par exemple,

- quant au passage du silence à la parole de l'enseignant pour permettre à l'élève de créer et d'apprendre (Perret-Clermont & Giglio, 2017),
- quant aux gestes professionnels de soutien et d'accompagnement de l'apprentissage autorégulé lors d'une activité de collaboration créative entre élèves (Giglio, Boissonnade & Kolher, 2015),
- quant aux gestes des étudiants praticiens chercheurs pour analyser leur pratique dans une démarche scientifique (Giglio, Bulgheroni & Sigg, sous presse) entre autres.

Pour cette approche, chaque participant (enseignant) planifie, réalise et observe chacune de ses activités, à analyser au moyen de cette méthode. Dans le cadre de l'approche PAO, chaque enseignant : (1) prépare l'activité après avoir pris connaissance de différentes informations concernant les expériences antérieures d'autres participants comme une étape d'un apprentissage progressif [*the steps of expansive learning*] (Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja & Poikela, 1996). Par la suite, chaque enseignant (2) imagine le déroulement et prédit ce qui se passera tant pour lui que pour les élèves de sa classe. Il (3) réalise l'activité planifiée (observée et filmée par le chercheur), puis il (4) observe et analyse son déroulement avec le chercheur.

Au départ, lors du premier entretien, tant le chercheur que l'enseignant planifient et prédisent ce qui peut se passer à partir des questions issues du chercheur puis du professionnel enseignant. Ce dernier partage aussi ce qu'il sait déjà faire (Cooper-riider & Whitney, 2005 ; Wittorski, 2013). Cette démarche se démarque d'autres démarches de planification, ceci notamment dans une perspective de prise du recul. Le travail de prédiction permet de ne pas rester enfermé dans ce que chaque enseignant croit, sait et fait. Il en va de même pour le chercheur. L'enseignant prend ici un rôle plus actif que celui d'un simple testeur de méthodes et d'idées proposées par le chercheur. Il devient chercheur lui aussi, ou du moins il observe, s'appuyant sur son expertise professionnelle, une réalité pédagogique innovante ou à innover.

Une fois l'activité prédite puis conduite en classe, c'est dans une modalité de bilan réflexif et critique que, d'après Giglio et Perret-Clermont (2012), l'enseignant et le chercheur peuvent confronter « ce qui a été essayé/expérimenté et observé avec :

- ce qu'il avait été prévu de faire (par l'enseignant),
- ce qui pourrait se faire lors d'un prochain essai,
- ce qu'il faudra changer dans l'activité,
- *ce qui aurait pu se faire*

et de l'essayer ensuite pour observer si cela résout les problèmes rencontrés et améliore l'activité des protagonistes. Ce peut être aussi l'occasion de prendre conscience de certains préjugés, attentes ou représentations qui bloquent l'action ou le processus d'enseignement-apprentissage. » (p. 136)

Cette approche méthodologique propose donc de capter l'expertise existante chez l'enseignant, ses potentiels et ses limites, et, partant de là, de développer de nouveaux savoirs professionnels. Ces savoirs sont réinvestis dans chaque cycle de prédiction, action et observation dans une *cosituation* et une *coopération* de manière

continue. Après chaque observation, le chercheur partage les savoirs professionnels identifiés dans une restitution de savoir aux enseignants participant à la recherche et entame un nouvel entretien de prédiction auprès d'autres enseignants intéressés à participer à l'étude.

1.2 Deuxième approche collaborative de codiffusion des résultats

La deuxième approche s'avère plus traditionnelle et son but plus pratique. Sur la base de quelques informations quant à l'avancement de nos travaux de recherche, le chercheur et l'enseignant proposent de séances de formation continue ou de travail réflexif à l'attention des enseignants, des formateurs d'enseignants et de chercheurs. Le but est de discuter en groupe sur les résultats présentés et de les imaginer, pour les enseignants, dans une situation avec leurs élèves et, pour les formateurs, avec leurs étudiants. Cette approche propose aussi un « apprentissage progressif en étapes »³ issu d'une restitution de savoirs en dialogue entre les collaborateurs (chercheur et enseignant) et les nouveaux enseignants invités à ces séances. Nous avons réalisé ce type d'expérience avec, notamment, un groupe de 20 formateurs d'enseignants (formation initiale et continue pour l'enseignement obligatoire – primaire et secondaire) et chercheurs, avec un groupe de 34 enseignants et un groupe de 30 enseignants formateurs chargés de l'introduction du Plan d'études romand (Giglio, Matthey & Melfi, 2014).

Lors de ces approches de *codiffusion*, le chercheur procède en cinq temps :

1. Il introduit l'objectif de la séance auprès des participants invités, soit recueillir quelques pistes sur les manières de penser une formation initiale ou continue, ceci à partir des résultats de nos recherches.
2. Il présente (en collaboration avec un enseignant participant à la recherche) quelques aspects théoriques et méthodologiques de ses travaux, ainsi que de ses observations, ceci du point de vue du chercheur et de l'enseignant.
3. Il enregistre en audio certains groupes d'enseignants qui discutent et rédigent quelques pistes pour la formation proposée.
4. Il anime une mise en commun (enregistrée) de ces pistes pédagogiques et récolte les documents rédigés.
5. Seul ou avec quelques enseignants, il sélectionne et réécrit certains extraits retenus grâce aux enregistrements.

À la différence des récoltes de données en groupes d'enseignants (groupes de discussion), cette approche permet de traiter certains aspects de la profession en créant un collectif de réflexion et d'analyse afin de produire certaines perspectives professionnelles sur la base des résultats de recherche. Ces productions (documents et enregistrements) servent au chercheur de témoin et d'encadrement de nouveaux objets de recherche avec les praticiens ; praticiens par ailleurs issus, la plupart du

3 Traduction que nous faisons de « the steps of expansive learning » (Engeström *et al.*, 1996).

temps, de ces groupes d'enseignants. À partir de l'avancement des connaissances restituées, les enseignants peuvent réfléchir, discuter et concevoir des idées, des outils ou des pratiques à essayer et à observer.

Nous pouvons décrire ce type d'activité comme un développement professionnel, une activité qui cherche à professionnaliser l'enseignant, à développer une culture d'expertise en minimisant une certaine spécialisation, ceci sans entrer dans une distanciation entre le monde de la recherche et le monde des pratiques scolaires (Boyle-Baise & McIntyre, 2008). Ces deux approches nous permettent d'envisager un processus de médiation entre le praticien enseignant et le chercheur pendant les différentes phases d'une étude, en tenant compte des situations initiales des pratiques des enseignants et des chercheurs. De plus, les deux approches permettent une collaboration entre différents acteurs de la formation qui peuvent avoir des postures face au savoir bien différentes si nous considérons le continuum non évolutif des six postures de Donnay et Charlier (2006): (1) praticien, (2) praticien réfléchi, (3) praticien réflexif, (4) praticien-chercheur, (5) chercheur-praticien et (6) chercheur académique. Par exemple, un savoir professionnel coconstruit entre l'enseignant et le chercheur peut se décontextualiser par une réflexivité de l'enseignant qui prend alors une posture de praticien – chercheur permettant donc :

une mise en relation avec les savoirs standardisés repris dans la littérature. La mise à distance des mots est encore plus grande, car le langage utilisé est emprunté à une ou plusieurs disciplines. La rupture épistémologique s'accompagne d'un langage partagé par une communauté scientifique. La diffusion du savoir construit en est facilitée. Le support de l'écriture peut étendre encore sa diffusion. (Biémar, Daele, Malengrez & Oger, 2015, p. 5)

2. Entre recherche, formation et développement professionnel

Si cette double approche collaborative peut apporter certains savoirs professionnels – *par exemple sur les gestes professionnels de l'enseignant* –, de quelle manière peut-elle contribuer au développement professionnel de l'enseignant? Sans entrer en détail sur les savoirs professionnels coproduits entre le chercheur et l'enseignante (Giglio, Matthey & Melfi, 2014; Giglio & Rothenbühler, 2015; Rothenbühler, Giglio & Petignat, 2015), dans cette section, nous illustrons certaines notes du journal de bord de l'enseignante relevées lors de sa participation aux analyses. De plus, nous présentons quelques données et ses analyses en tant qu'exemple. Ces deux illustrations peuvent servir à comprendre certains aspects du développement professionnel tant sur le plan de l'enseignante que sur le plan du chercheur.

2.1 Le point de vue de l'enseignante et formatrice

En tant qu'enseignante, la coauteure expose certains apports identifiés dans ses différentes activités professionnelles, soit son activité d'enseignante et de formatrice en formation initiale et continue des enseignants.

Dans le cadre de sa pratique d'enseignement, cette double approche collaborative de recherche a donné l'occasion à l'enseignante de prendre du :

« recul pour pouvoir observer le fonctionnement de mes élèves dans le cadre d'une activité en me dégageant de la dimension si prenante de l'apprentissage à mener et à assurer. » (Journal de bord de l'enseignante)

Les aspects propres à l'observation par vidéoscopie et en étudiant le décalage entre les prédictions et les observations offrent l'occasion d'analyser les procédures avec l'encadrement rigoureux du chercheur puis avec une dimension autre que le but propre du travail de l'enseignant *in situ* : celui d'assurer son enseignement. Par exemple, quant aux moments analysés entre l'enseignante et le chercheur, l'enseignante a noté que les prédictions, l'expérimentation puis l'observation de l'activité lui ont permis :

« une réflexion plus pertinente en termes de « comment » mes élèves fonctionnent, agissent, réfléchissent, interagissent. » (Journal de bord de l'enseignante)

Le regard sur ses propres pratiques lui a également offert la possibilité de s'interroger sur leur pertinence et leurs finalités. Par exemple, dans les analyses réalisées entre l'enseignant et le chercheur pour confronter ce qui a été essayé/expérimenté et observé », une autre enseignante participant au même projet de recherche déclarait :

« Il me semble que je leur transmettais, mais je ne développais pas chez eux de façons de réfléchir par eux-mêmes. Donc, je faisais des travaux de groupes par exemple, mais je ne cherchais pas, après, à les questionner sur comment ils avaient procédé [les proposer de s'autoévaluer]. Je m'interrogeais sur le retour./// comment/le résultat final [les proposer une autoévaluation sur le résultat final]. C'est ça qui m'intéressait. Donc c'est plutôt en termes d'enseignement et pas tellement en termes de compétences à amener l'activité [les proposer sur les compétences à réaliser les tâches créatives et collaboratives]. Et puis ça [les analyses entre le chercheur et l'enseignante] ça m'a beaucoup fait réfléchir. » (Anne-Marie, enseignante et formatrice – après sa leçon)

Le fait de prédire, réaliser et analyser avec le chercheur quelques extraits concernant les nouvelles compétences à créer et à collaborer à l'école, proposées par le Plan d'études romand, a permis non seulement au chercheur d'étudier son objet d'étude (ici, le soutien à une autoévaluation des compétences « créer » et « collaborer ») avec les savoirs du contexte scolaire, mais a aussi permis à l'enseignante de lui offrir une activité de développement professionnel. Il s'agit ici d'un objet de préoccupation mutuelle : le soutien à l'autoévaluation des compétences créatives et collaboratives en classe.

Concernant l'activité de formatrice dans le cadre de la formation continue, cette double approche collaborative l'a conduite à s'exprimer à propos de certaines « Capacités transversales » proposées par le Plan d'études romand telles que « Collaborer », « Communiquer », « Pensée créatrice », et ce, de manière plus concrète :

« puisqu'il m'est possible de les décrire et les illustrer de manière plus probante (communication et collaboration semblaient « tomber sous le sens », ce qui pourtant est loin d'être le cas), quant aux autres, il ne semblait pas toujours aisé pour les enseignants de saisir ce qui était attendu, j'ai donc des « outils » ou du moins des moyens de les évoquer de manière plus adéquate et plus « parlante ». (Journal de bord de l'enseignante)

Il lui a ainsi été possible de mettre du sens sur les enjeux de ces « capacités transversales » dans le cadre des différentes activités et disciplines présentes dans son enseignement. Tant dans le cadre de la formation continue que dans celui de la formation initiale des enseignants, notamment en didactique du français, cette double approche collaborative lui a offert plusieurs opportunités. Par exemple, elle a pu percevoir l'importance de son discours de formatrice avec différentes postures du savoir. En effet, comme le proposent Donnay et Charlier (2006), elle a eu trois postures :

- celle d'une praticienne réfléchie avec des savoirs professionnels,
- celle d'une praticienne réflexive sur ses propres savoirs professionnels et, parfois,
- celle d'une praticienne-chercheuse sur des nouveaux savoirs professionnels en coconstruction avec le chercheur et en les codiffusant avec d'autres enseignants.

Ceci est particulièrement observable dans les activités proposées par certains moyens d'enseignement puisque l'élève est régulièrement amené à s'interroger sur le « comment il s'y est pris » et sur l'idée de constat, de bilan de ce qu'il sait maintenant, de ce qu'il a appris dans le cadre de telle ou telle séance.

2.2. Le point de vue du chercheur

En tant que chercheur et formateur, le coauteur expose certains apports identifiés dans ses différentes activités de recherche conduites dans le cadre scolaire et de celui des formations initiale et continue des enseignants.

Dans le cadre de sa pratique de recherche, cette double approche collaborative a donné l'occasion au chercheur de prendre en considération les propres préoccupations de l'enseignant : par exemple en analysant les discours socioculturels des enseignants « avec » les protagonistes de ces discours. D'autre part, la collaboration dans l'analyse aide à dépasser le piège du sentiment que c'est le chercheur qui met en place un dispositif de médiation en mobilisant l'enseignant dans un développement professionnel. Il s'agit de différentes postures au savoir, mais dans une même activité. C'est lors de la prédiction de ce qui va se passer que peuvent déjà émerger quelques données qui rendent possible une comparaison *avec* les observations et analyses à conduire ultérieurement. Par exemple, à plusieurs reprises, nous avons pu identifier certains décalages entre les prédictions enthousiastes des enseignants sur la réussite des réflexions des élèves en ce qui concerne leurs compétences créatives et collaboratives et les observations de ces mêmes enseignants, après l'activité, en constatant le fait que la réflexion des élèves n'allait pas de soi (Perret-Clermont & Giglio, 2017).

Lors de l'approche de *coproduction* de savoirs professionnels (PAO) entre l'enseignant et le chercheur, l'enseignante peut prendre conscience de certains gestes, de certains aspects de son discours.

Lors de l'approche collaborative de *codiffusion* des résultats durant des séances de restitution de savoirs et réflexions en groupe, les documents et les enregistrements de ces discussions ont fourni un *feedback* au chercheur. Par la suite, il peut ajuster les objets de recherche en lien avec les préoccupations du terrain. Par exemple, dans le cadre de nos études concernant l'introduction des compétences prescrites comme « Capacités transversales » dans le PER, un groupe d'enseignants et formateurs nous ont rendus attentifs au fait qu'il est important de distinguer les :

« *moments de collaboration selon les disciplines et ces types de collaboration peuvent varier d'un élève à l'autre. L'évaluation doit tenir compte de ces circonstances.* » (propos rédigés par un groupe de formateurs HEP-BEJUNE)

« *Le PER propose de ne pas évaluer les « Capacités transversales » pour elles-mêmes, mais dans le cadre des différentes disciplines scolaires. Ce groupe de formateurs proposerait de prendre en compte les différentes formes de collaboration qui peuvent varier d'un objet de savoir à un autre, des manières de penser ou d'agir de chaque individu ou groupe.* » (Giglio, Matthey & Melfi, 2014, p. 142).

Des propos comme celui-là, issus du monde professionnel de la formation et de l'enseignement puis en réaction à notre restitution de savoirs, nous ont invités à étudier d'autres situations pédagogiques avec d'autres enseignants et formateurs d'enseignants.

Réflexions finales

Nous sommes convaincus qu'une double approche collaborative de recherche éducationnelle donne l'occasion au chercheur de compter avec une expertise professionnelle du praticien dans la *coconstruction* et la *codiffusion* des savoirs professionnels. En même temps, cette double approche donne l'occasion au praticien d'entreprendre un développement professionnel qui dépasse les postures de praticien réflexif en s'engageant dans une posture de praticien-chercheur. Car le fait d'entreprendre la *coconstruction* et la *codiffusion* des savoirs permet au praticien de se développer par la compréhension des activités pédagogiques (voire didactiques) afin de *les transférer à d'autres collègues*.

La première approche collaborative de coconstruction des savoirs « *prédire, agir et observer* » (Giglio & Perret-Clermont, 2012) exercée de manière collaborative est l'occasion d'un développement de savoirs professionnels et scientifiques par l'engagement de l'enseignant et du chercheur dans un effort commun quant à un objet d'étude mutuel. C'est le *va-et-vient*, l'aller-retour entre les questions issues des expériences du contexte professionnel et celles partagées par la communauté scientifique.

La deuxième approche collaborative de *codiffusion* des savoirs professionnels peut être l'opportunité de soulever de nouvelles problématiques importantes à étudier, à développer, à modéliser, à réaliser et à observer sur le terrain.

En dépassant la posture d'enseignant réflexif et en s'engageant dans une posture au savoir propre à celle d'un praticien-chercheur, l'enseignant peut décontextualiser le savoir professionnel coconstruit dans une mise en relation entre ses réflexions, sa pratique et les savoirs repris dans la littérature parfois médiatisée par le chercheur. Il peut alors prendre de la distance en utilisant un langage emprunté à la recherche et vice-versa. Il dispense une taxonomie partagée dans une communauté scientifique, mais peut faire le pont avec un langage propre à son contexte professionnel, celui de ses collègues enseignants ou formateurs d'enseignants. Cela facilite la diffusion des savoirs professionnels coconstruits entre l'enseignant et le chercheur, soit par des communications orales (par exemple : Giglio & Rothenbühler, 2015 ; Rothenbühler, Giglio & Petignat, 2015), comme par l'écriture, celle de cet article par exemple et d'autres à venir.

D'après les indicateurs postulés par Snoek et Zogla (2009), ce type d'approche pourrait relever des enjeux de recherche, de développement professionnel et de développement pédagogique. Cette double approche collaborative peut offrir à l'enseignant plus d'autonomie, de créativité et de réflexivité à sa pratique. Et vice-versa, l'autonomie, la créativité et la réflexivité du chercheur sont enrichies et ajustées par le savoir contextuel de l'enseignant.

Ces approches, conduites à plusieurs reprises, peuvent permettre aux professionnels participants, une prise de conscience de certains usages habituels et de nouveaux usages nécessaires pour à la fois innover et améliorer leur pratique. Il s'agit en même temps de créer, d'utiliser des savoirs et des outils pour observer et se développer professionnellement ; et cela sous des angles scientifiques et en les diffusant aux autres collègues professionnels et scientifiques. Tout ceci afin de permettre d'y réfléchir pour « ajuster » sous des angles contextuels une démarche scientifique et de la partager comme nous le faisons dans le cadre de cette publication.

Références bibliographiques

- Biémar, S., Dejean, K. & Donnay, J. (2008). Coconstruire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens. *Recherche et formation*, 58, 71-84.
- Bednarz, N. (Dir). (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Biémar, S., Daele, A., Malengrez, D. & Oger, L. (2015). Le « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31 (2), 1-18.
- Boyle-Baise, M. & McIntyre, D. J. (2008). What kind of experience? Preparing teachers in PDS or community settings. Dans M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 307-330). New York and London : Routledge/Taylor & Francis group and the association of teacher educators.
- Charlier, E. & Donnay, J. (1993). Planifier un cours. Dans R. Viau (Ed.), *La planification de l'enseignement. Deux approches, deux visions ?* (pp. 111-145). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y., Daniellou, F., Jobert, G., Mayen, P., Olry, P. & Schwartz, Y. (2005). Travail et formation : les bénéfices d'une analyse exigeante. *Éducation permanente*, 165, 139-160.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-27.
- Cooperrider, D. L. & Whitney, D. K. (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change*. San Francisco : Berrett-Koehler Publishers.
- Couture, C., Bednarz, N. & Barry, S. (2007). Multiples regards sur la recherche participative : une lecture transversale. Dans M. Anadón, *La recherche participative, multiples regards* (pp. 206-221). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Defrenne, J. & Delvaux, C. (1991). *Le management de l'incertitude: l'adhésion partenariale*. Bruxelles : De Boeck.
- Dejean, K. (2010). Coconstruire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens enseignants. *Spirales*, 46, 63-74.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), 371-393.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadón (Éd.), *La recherche participative : multiples regards* (pp. 89-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (2), 245-258.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 33-64.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratique. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : PUN - Éditions du CRP.

- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J. & Poikela, R. (1996). The Change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1 (2), 10-17.
- Giglio, M. (2013). *Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar*. Santander : Publicaciones Universidad Cantabria.
- Giglio, M. (2015). *Creative collaboration in teaching*. London and New York : Palgrave Macmillan.
- Giglio, M., & Perret-Clermont, A.-N. (2012). Prédire, agir, observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignants*, 14, 127-140.
- Giglio, M., & Rothenbühler, P. (2015, janvier). Quand de nouvelles pratiques d'évaluation en classe se rencontrent avec des connaissances scientifiques qui émergent. Communication orale dans le cadre du symposium « Les recherches collaboratives sur les pratiques d'évaluation des enseignants : quels apports pour le développement professionnel par les deux communautés ? » coordonné par J. Morrissette et W. Tessaro. *Colloque de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE)*, Liège, du 28 au 30 janvier 2015.
- Giglio, M., Boissonnade, R., & Kohler, A. (2015, octobre). Encourager l'autorégulation entre élèves lors d'activités créatives. Texte accepté pour le symposium Soutien à l'apprentissage auto-régulé en contexte scolaire coordonné par S. C. Cartier et L. Mottier Lopez dans le cadre des *XIV^{es} Rencontres internationales du réseau Recherche en éducation et en formation (RÉF 2015)*, Université de Montréal, du mercredi 21 au vendredi 23 octobre 2015.
- Giglio, M., Bulgheroni, L., & Sigg, M. (sous presse). Gestes d'orientation créative. Quels étayages ? Dans A. Jorro (Ed.), *Arts de faire : des gestes professionnels de transmission, diffusion, médiation*. Paris : Publications Sorbonne.
- Giglio, M., Matthey, M.-P., & Melfi, G. (2014). *Réactions des formateurs d'enseignants à un nouveau curriculum scolaire*. Bienne : Éd. HEP-BEJUNE.
- Perret-Clermont, A.N., & Giglio, M. (2017). Créer un objet nouveau en classe. Un dispositif d'innovation pédagogique et d'observation. Dans M. Giglio & F. Arcidiacono (Eds.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives*. Berne : Peter Lang.
- Rothenbühler, P., Giglio, M., & Petignat, P. (2015, mars). Trois cas de recherche collaborative dans l'espace BEJUNE : expériences et réflexions. Communication orale dans le cadre des *Journées d'étude « Recherche collaborative et formation des enseignants »*. Organisées conjointement par la HEP-BEJUNE et l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE). Bienne, les jeudi 19 et vendredi 20 mars 2015.
- Sonek, M. & Zogla, I. (2009). Teacher Education in Europe, Main Characteristics and Developments. Dans A. Swennen, M. van der Klink (Eds.), *Becoming a Teacher Educator. Theory and Practice for Teacher Educators*, (pp. 11-27). Amsterdam : Springer.
- Viau, R. (Ed.) (1993). *La planification de l'enseignement. Deux approches, deux visions ?* Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Wittorski, R. (2013). La production de savoirs professionnels par et dans une recherche collaborative chercheurs-praticiens dans le milieu de la protection juridique. Dans B. Bourassa, G. Fournier, & L. Goyer (Dir.) *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles : le double jeu de la recherche collaborative* (pp. 131-146). Québec : Presses de l'Université Laval.

Chapitre III

Développer la créativité à l'aide d'activités de conception créatives dans le domaine de la formation

John Didier
Nathalie Bonnardel

Cette recherche-action contribue à une meilleure compréhension de l'impact de démarches pédagogiques introduites dans la formation des enseignants généralistes, lors de la réalisation d'activités de conception créatives. Pour ce faire, nous analysons certains indicateurs mobilisés lors la phase d'idéation du concepteur, c'est-à-dire pendant la recherche d'idées en vue de la conception d'un objet technique. La prise en compte de démarches issues de l'ergonomie (Bonnardel, 2006) sous-tend des démarches pédagogiques proposées à des enseignants en formation afin de développer la créativité de leurs élèves lors de la conception d'objets techniques (Bonnardel & Didier, 2016). Une approche collaborative entre chercheurs en psychologie cognitive et ergonomique, didacticiens et enseignants en devenir, participe ainsi à la mise en évidence d'une culture professionnelle propice au développement de la créativité en contextes de formation et en contextes scolaires.

Introduction

Ce travail s'appuie sur une recherche-action visant à mieux connaître l'impact de certaines démarches pédagogiques dans la formation des enseignants généralistes, lors de la réalisation d'activités de conception créatives. Ces démarches introduisent des innovations pédagogiques auprès d'enseignants en formation, en vue de développer la créativité de leurs élèves lors de la réalisation d'objets techniques (Bonnardel & Didier, 2016). Cette recherche se caractérise par une approche collaborative (Desagné & Larouche, 2010) impliquant des chercheurs, des didacticiens et des enseignants en formation. Elle réunit le Centre de recherche en Psychologie de la Connaissance, du Langage et de l'Émotion (PSYCLE) de l'Université d'Aix-Marseille et l'Unité d'Enseignement et de Recherche en didactiques de l'art et de la technologie de la Haute École Pédagogique du canton de Vaud en Suisse.

Dans la scolarité obligatoire en Suisse romande, les activités créatrices et manuelles contribuent à développer la créativité des élèves par la réalisation d'objets techniques (Didier, 2015). Cette finalité est d'autant plus nécessaire que les activités de conception créatives sont omniprésentes dans notre société, dans la mesure où une multitude d'objets de notre environnement quotidien ont préalablement requis une activité de conception (Bonnardel, 2006). L'introduction des activités de conception en contexte scolaire requiert la mise en œuvre de processus

cognitifs complexes, comme la construction de représentations mentales, la réalisation d'analogies et la gestion de différents types de contraintes (Bonnardel & Didier, 2016). Aussi, nous avons proposé, au sein de la formation des enseignants, deux modalités pédagogiques qui se fondent sur le modèle A-GC – Analogies et Gestion de Contraintes (Bonnardel, 2006, 2009). Dans le but de contribuer à mieux connaître l'impact de ces nouvelles démarches pédagogiques dans la formation des enseignants, notre question de recherche est la suivante : quelles sont les conditions qui permettent de développer la créativité des enseignants en formation à l'aide d'activités de conception créatives ? Les objectifs de cette étude consistent à (1) déterminer les conditions permettant de développer la créativité à l'aide d'activités de conception créatives, (2) permettre aux enseignants de mieux articuler une compréhension de la créativité et son appropriation dans leur pratique enseignante lors de la réalisation d'objets techniques, et (3) générer des productions innovantes et satisfaisantes lors de la résolution de problèmes complexes. Grâce à cette mise en application et appropriation de pratiques créatives, les enseignants en formation devraient être en mesure de contribuer à développer les compétences créatives de leurs futurs élèves.

1. Cadre théorique : créativité et conception en contextes de formation

Le développement de la créativité dans les lieux de formation des enseignants, en particulier en Suisse romande, répond à différents niveaux aux injonctions du prescrit. Ainsi, à partir de 2010, le Plan d'études romand (CIIP, 2010) fait apparaître la pensée créatrice en tant que capacité transversale qui doit être développée chez les élèves au cours de l'ensemble de la scolarité obligatoire. À un niveau plus international, les études PISA de 2012 sur « creative problem solving » renforcent ce constat d'une nécessité de former les futurs citoyens à résoudre des problèmes complexes, sans procédures prédéfinies (OECD, 2014). Dès lors, il apparaît nécessaire de développer la créativité des élèves, par exemple lors de la résolution de problèmes créatifs (même si, paradoxalement, le système scolaire en Suisse n'a pas participé à ces évaluations PISA de 2012). Dans cette logique, notre recherche vise à contribuer au développement de moyens concrets pour permettre aux enseignants de développer les compétences créatives d'élèves en contexte scolaire.

La discipline des activités créatrices et manuelles a mis en place, dans son approche didactique, un enseignement permettant de développer sciemment la créativité des élèves à l'aide des activités de conception, lors de la réalisation d'objets techniques en contexte scolaire (Didier & Leuba, 2011; Leuba, 2014; Didier, 2015a). Par créativité, nous entendons une « capacité à produire une idée exprimable sous une forme observable ou à réaliser une production qui soit à la fois novatrice et inattendue [tout en étant] adaptée à la situation et (dans certains cas) considérée comme ayant une certaine utilité ou valeur » (Bonnardel, 2002, p. 95).

Pour favoriser le développement de la créativité dans le cadre des activités créatrices et manuelles, il nous est apparu nécessaire de mettre en place un enseignement constructiviste orienté sur la résolution de problèmes (Didier & Leuba, 2011). Ceci permet à l'élève d'apprendre à générer des idées innovantes et adaptées à un

contexte donné. La mise en place d'un enseignement « par problèmes » (Orange, 2005) lors de la conception et de la réalisation d'objets techniques a la spécificité de s'inscrire dans une tradition d'un enseignement par projets (Didier, 2015b).

L'activité de conception constitue une phase essentielle qui mobilise des processus cognitifs complexes. Ces processus permettent l'apprentissage de l'analyse, de l'anticipation et de l'évaluation des solutions à mettre en œuvre (Didier & Bonnardel, 2015). « Concevoir consiste à dessiner, à exprimer un dessein par un dessin ou par une forme ou par un système de symboles, c'est créer ou construire quelques modèles à l'aide desquels on inférera ensuite le réel » (Demailly & Lemoigne, 1986, pp. 435-436). De notre point de vue, les activités de conception non routinières relèvent directement des activités créatives en ce sens qu'elles font intervenir l'expression d'une idée, d'un processus et la réalisation d'une production, en vue d'atteindre certains buts qui associent recherche de nouveauté et adaptation à la situation ou au contexte (Bonnardel, 2006). Dans cette perspective, les activités de conception permettent de développer une créativité appliquée qui requiert la mobilisation de facteurs cognitifs (pensée divergente, pensée convergente, flexibilité cognitive), de facteurs conatifs (prise de risques, individualisme) et de facteurs environnementaux (p. ex : style d'enseignement mixte comportant des contraintes dans un espace de liberté) (Lubart et al., 2003). Dans le contexte de cette recherche, le développement de la créativité chez les étudiants en formation devrait donc à la fois susciter la mobilisation de ces facteurs dans le cadre d'activités de conception créatives réalisées lors de séminaires de didactique, et les aider à favoriser ultérieurement le développement des compétences créatives de leurs futurs élèves.

1.1 Conception et approche collaborative

Dans le contexte de cette recherche-action, une approche collaborative a été mise en place pour mieux comprendre les processus cognitifs mobilisés lors des activités de conception créatives en contexte de formation. La complémentarité entre les travaux de recherche en psychologie cognitive et ergonomique (développés par une équipe du laboratoire PSYCLE supervisée par N. Bonnardel) et les actions mises en œuvre par des didacticiens en activités créatrices (de l'Unité d'enseignement et de recherche en didactiques de l'art et technologie à la HEP Vaud) favorise la rencontre des cadres théoriques, ainsi que l'approfondissement et la compréhension du fonctionnement cognitif de l'être humain au travail. Cette meilleure compréhension des processus cognitifs mobilisés lors des activités de conception facilite la transposition didactique à la pratique enseignante des étudiants en formation.

Au-delà de la mise en place de cette recherche, cette collaboration fait émerger une culture de la formation professionnelle constitutive d'un lieu d'application des savoirs prescrits (Desgagné & Larouche, 2010). En effet, l'enseignement de la conception en contexte professionnel doit être transposé et contextualisé en vue de la formation des futurs enseignants qui seront amenés à enseigner aux élèves de l'école obligatoire. Cette approche collaborative construit une passerelle entre les savoirs prescrits du Plan d'études romand (CIIP, 2010), les savoirs d'expériences issus des métiers de la conception et ceux des métiers de l'enseignement. La collaboration entre chercheurs, didacticiens et étudiants contribue ainsi à faire appa-

raître des savoirs d'expérience (Schön, 1987). La collaboration entre d'une part des chercheurs en psychologie cognitive et en ergonomie et, d'autre part, des didacticiens accompagne la démarche réflexive menée par les formateurs et les groupes d'étudiants. Dans le cadre des séminaires de didactique, ces acteurs sont amenés à configurer individuellement et collectivement cette émergence des savoirs sur la conception (Desgagné & Larouche, 2010).

Les activités de conception étudiées en milieu professionnel sont ici transposées dans le cadre de la formation des futurs enseignants. Cette transposition de savoirs disciplinaires donne lieu à des entretiens portant sur l'activité professionnelle de l'enseignant en devenir, mais également sur l'activité professionnelle du didacticien. L'approche collaborative induit un levier de développement professionnel des didacticiens. De manière plus précise, la construction en amont et la verbalisation située en aval du séminaire donnent lieu à une clarification des gestes professionnels du formateur qui accompagne la transposition d'un savoir professionnel au sein des métiers de l'enseignement auprès des étudiants. Cette approche collaborative induit l'actualisation et le développement d'une intelligence de l'agir en opération (Schön, 1983).

La construction d'une posture analytique centrée sur l'effort de théorisation du savoir d'expérience se constitue au niveau des didacticiens, mais également au niveau des étudiants à travers la mise en place de récits exemplaires (Suleiman, 1977). Pour les didacticiens, cet exercice intervient suite aux travaux de groupes, ce qui permet de focaliser une analyse collective sur la situation problème où le formateur partage avec les étudiants les stratégies qu'il a mises en œuvre pour résoudre les différents problèmes de conception. Du côté des étudiants, le récit exemplaire fait suite aux activités de conception d'objets techniques dans lesquelles l'activité créatrice est identifiée et analysée pour devenir un élément constitutif des gestes professionnels de l'enseignant. La verbalisation et l'analyse des pratiques sont reliées au vécu immédiat, mais également à l'expérience personnelle des étudiants développée et construite pendant les stages professionnels. L'expérience construit une relation entre l'action et le ressenti, et elle favorise l'intégration de ce qui a précédé (Dewey, 2010). Aussi, la posture analytique qui se construit progressivement par l'étudiant, suite à sa conscientisation *a posteriori* de l'expérience, pourrait se résumer aux quatre phases du récit d'exploration (Desgagné & Larouche, 2010) : (1) la mise en problème de l'activité de conception créative, (2) la mise en situation du problème avant le passage dans l'inédit, (3) le passage dans l'inédit et l'émergence de solutions, et (4) la clôture du récit avec un regard évaluatif de l'ensemble de l'activité de conception et de réalisation qui donne lieu à une production créative. Le récit exploratoire ainsi employé dans le groupe engendre une distance avec l'expérience vécue qui favorise la construction du savoir d'expérience, constitutive d'une posture professionnelle conscientisée.

1.2 Le modèle théorique « Conception-Réalisation-Socialisation »

La mise en place d'activités de conception créatives dans la formation des enseignants repose sur l'appropriation du modèle théorique « conception-réalisation-socialisation » (Didier & Leuba, 2011 ; Bonnardel & Didier, 2016) dans la pratique enseignante en formation.

Selon le modèle théorique « conception-réalisation-socialisation », l'activité de conception constitue une phase d'analyse et de recherche afin de permettre au sujet d'anticiper le processus de fabrication d'un produit. Les fondements de ce cadre théorique puisent leur articulation sur trois temporalités distinctes : la conception, la réalisation et la socialisation. L'activité de conception amène le sujet à questionner la phase de socialisation du produit, où celui-ci va être reçu et utilisé par un usager en s'implantant dans un contexte précis. Nous caractérisons cette phase en tant qu'activité de socialisation du produit. Ce modèle théorique entraîne le sujet à se familiariser avec l'analyse fonctionnelle de l'objet technique à concevoir et à réaliser (Simondon, 1989).

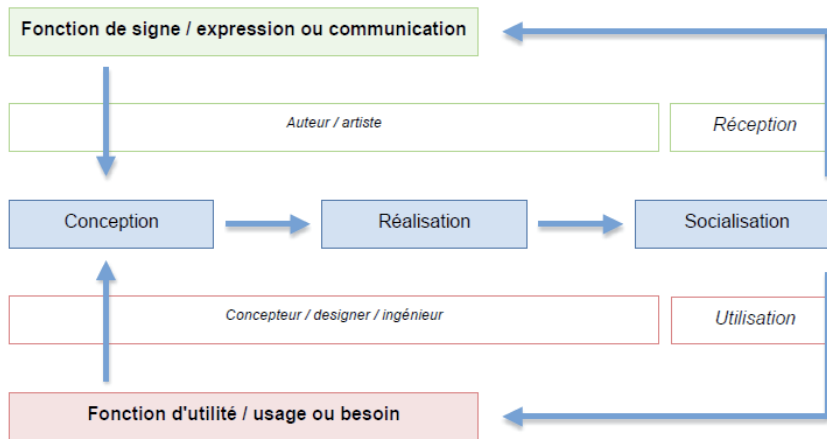


Fig. 1. Modèle théorique : Conception-Réalisation-Socialisation.

La prise en compte de l'activité de socialisation comme point de départ de l'activité de conception permet au sujet de comprendre et de définir le contexte de réception et/ou d'utilisation du produit. Deforge (1990) propose une distinction fonctionnelle du processus de fabrication et de la démarche employée : « il y a œuvre quand la fonction de signe l'emporte sur la fonction d'utilité et/ou quand il y a apparence pour le consommateur de singularité, il y a produit quand la fonction d'utilité l'emporte sur la fonction de signe et/ou quand il y a apparence (pour le consommateur) de banalité. » (Deforge, 1990, p. 20)

À partir de cette distinction, nous spécifions deux démarches distinctes dans notre modèle théorique pour pouvoir développer une créativité appliquée dans des contextes précis. La démarche d'auteur/artiste qui élabore un objet avec une fonction de signe répondant à une expression ou en vue d'une communication à autrui. La démarche de concepteur/designer/ingénieur qui conçoit un objet à fonction d'utilité répondant à un usage ou à un besoin.

Les deux spécificités de ces postures professionnelles irriguent l'activité de conception, de réalisation et de socialisation de l'œuvre ou du produit (Didier & Leuba, 2011).

Dans le contexte du design, l'utilisation de ce modèle permet au concepteur d'identifier à la fois les contraintes du produit dans le cadre de sa réception, mais également de son usage. La boucle du modèle CRS orientée sur la fonction de signe (Deforge, 1990) de l'objet amène le sujet à endosser une démarche plus artistique, et donc à s'exprimer en exploitant un langage expressif et esthétique en lien avec le contexte de réception et les effets qu'il souhaite provoquer. La dimension symbolique transitant par les différents sens est employée sciemment dans le but de provoquer un contexte de réception paramétré par le sujet. Les facteurs expressifs, communicationnels du produit sont donc conçus, planifiés, anticipés, décidés et exprimés dans la boucle du haut. La boucle du bas fait référence aux démarches professionnelles liées à l'ingénierie, au design, et à la fonction d'utilité et d'usage (Deforge, 1990). Les contraintes liées au choix des techniques, des matériaux et à la dimension ergonomique sont pensées dans cet espace du modèle. La démarche du designer se situe à mi-chemin entre les deux boucles. La conception d'un projet en design prend en compte les deux types de démarches. En effet, le produit doit se démarquer des autres par sa dimension communicationnelle et exprimer un point de vue singulier en fonction du contexte de réception. De même, toute la dimension ergonomique du produit intégrant les facteurs liés à la réalisation et à son usage doit être pleinement réfléchi. Ce modèle entraîne le sujet à mobiliser la pensée divergente, la pensée convergente et la flexibilité cognitive en fonction de différentes contraintes induites par les différentes phases et par les deux boucles.

1.3 Développer l'enseignement de la conception dans le cadre d'une recherche-action

Traditionnellement, le développement de la créativité dans le cadre de la formation des enseignants en activités créatrices et manuelles s'articule entre moments d'appropriation de cadres théoriques issus de la psychologie de la créativité (Lubart et al., 2003) et analyse de situations d'enseignement focalisées sur le développement de la créativité chez leurs élèves. L'analyse de pratiques enseignantes abordées dans le contexte des séminaires en didactique se focalise sur l'explicitation de gestes professionnels en situations d'enseignement utilisés en classe dans le but de développer les compétences créatives des élèves lors de l'enseignement des activités créatrices et manuelles.

Cette recherche-action se déroule en deux étapes. Dans un premier temps, les étudiants expérimentent les outils de conception à l'aide de démarches pédagogiques issues de l'ergonomie (Bonnardel & Didier, 2016) en leur permettant de devenir concepteurs d'un objet technique innovant et adapté à la situation en étant confrontés à une situation complexe.

La mise en place de ce dispositif de formation des étudiants est issue d'une approche collaborative réunissant chercheurs, didacticiens et étudiants qui donne lieu à une articulation entre une approche ergonomique et sa transposition didactique.

Dans un second temps, une analyse collective des productions et de la situation d'enseignement expérimentée est réalisée par le formateur du séminaire et les étudiants, en vue d'identifier les gestes professionnels à utiliser afin de contribuer à développer la créativité de leurs élèves en contexte scolaire.

Dans la seconde partie de cet article, nous proposons de revenir sur la première étape de cette recherche-action en analysant certains indicateurs mobilisés lors la phase d'idéation du concepteur, c'est-à-dire pendant la recherche d'idées dans le cadre de la conception et de la réalisation d'un objet technique ayant lieu lors des séminaires en didactique.

Notre recherche-action se focalise sur l'activité de conception effectuée par 34 étudiants en bachelor primaire, et donc avec des étudiants destinés à l'enseignement du cycle 2 HarmoS (8-11 ans), dans le cadre de la conception d'un projet où la fonction de signe et la fonction d'utilité doivent s'intégrer dans un contexte précis. Les différents paramètres liés à la réalisation, ainsi qu'à son utilisation et à sa réception dans une sphère sociale, doivent également être anticipés et explicités.

Cette recherche-action s'appuie sur une hypothèse de départ qui est développée sur un groupe expérimental pour être ensuite généralisée à de plus grands groupes. Aussi cette démarche se définit-elle en tant que recherche-action de type lewinien (Barbier, 1996). De ce fait, notre intervention auprès de groupes expérimentaux sera ensuite appliquée à de plus grands groupes. Les expériences ciblées sur la mise en œuvre des activités de conception auprès des étudiants en formation ont lieu lors des séminaires de didactique en activités créatrices et manuelles, au cours de la deuxième année de formation des étudiants. L'expérience réalisée et menée par l'équipe des didacticiens a pour but de permettre aux acteurs (les étudiants) de s'approprier des méthodes de conception en les expérimentant, puis en les analysant collectivement afin de mieux comprendre leur fonctionnement. Suite à ces expériences, les étudiants seront amenés à introduire ces innovations didactiques au sein de leur pratique enseignante dans le cadre de leur stage avec leurs élèves.

La question de recherche en amont de ces expériences consiste à déterminer si l'émergence d'idées innovantes et adaptées lors de la conception d'objets techniques peut être développée à l'aide de conditions de conception particulières. Aussi, dans le but d'infléchir, de stimuler l'augmentation et la variété de la production d'idées pendant la phase d'évocation des idées, nous nous référons au modèle théorique Analogie et Gestion de Contraintes ou modèle AGC (Bonnardel, 2000, 2006; Bonnardel & Marmèche, 2004). Selon ce modèle théorique, les concepteurs mobilisent notamment deux principaux processus cognitifs qui interviennent en interaction lors des activités de conception créatives :

- *La réalisation d'analogies* qui, selon la nature des analogies, concourt à l'émergence d'idées créatives plus ou moins éloignées du domaine conceptuel de l'objet à concevoir et donc à la pensée divergente (Bonnardel, 2009; Bonnardel & Marmèche, 2004, 2005).
- *La gestion de contraintes* qui peuvent, quant à elles, contribuer à des processus de pensée divergente et de pensée convergente. Ainsi, les contraintes jouent un rôle important à la fois lors de la définition-redéfinition du problème, lors de la génération d'idées et lors de leur évaluation, en permettant aux concepteurs de rechercher des solutions de conception adaptées au contexte et aux utilisateurs des futurs produits (Bonnardel & Didier, 2016).

Dans le cadre de cette recherche-action, les différents projets de conception des étudiants ont été évalués par différents jurys. Il est donc nécessaire de mieux identifier les paramètres liés à l'évaluation d'une production en même temps nouvelle et adaptée à la situation.

1.4 L'évaluation des productions créatives

En vue de l'évaluation des projets de conception réalisés par les étudiants, il nous semble important de revenir sur l'évaluation des productions créatives. Cette évaluation peut être mise en œuvre dans deux contextes : (1) l'auto-évaluation par le concepteur lorsque celui-ci évalue la solution qu'il est en train d'élaborer (Bonnardel, 1999) et (2) l'évaluation des productions créatives par une personne n'ayant pas participé à l'élaboration de ces productions (Bonnardel, 2006). Des critères peuvent être définis pour évaluer le caractère adapté à la situation, en lien avec le contexte et le cahier des charges. Par contre, il semble plus difficile d'apprécier le caractère novateur ou original des productions (Bonnardel, 2006). Pour mieux cerner le processus d'évaluation des idées recherchées dans le cadre de notre recherche avec des futurs enseignants, nous retenons trois processus permettant de décrire l'activité de conception : (1) l'analyse du cahier des charges, (2) l'évolution conjointe de la représentation mentale du concepteur et de la résolution de problème, et (3) la modification du dessin dans son avancée, en fonction des choix et des options décidées par le concepteur (Bonnardel, 2006). Dans le cadre de l'évaluation de solutions de conception, l'évaluation qui est mise en œuvre dépend du niveau d'abstraction auquel se situe la solution (Bonnardel, 1992). En l'absence d'une représentation précise du projet à concevoir, le concepteur va commencer par envisager une solution schématique, voire ébauchée, que l'on peut qualifier de conceptuelle. Au fur et à mesure de la progression de l'activité de conception, l'externalisation des idées, à l'aide d'artefacts, donne lieu à une conversation réflexive entre le concepteur et son projet, par exemple, concrétisé par des esquisses (Schön, 1983). Cette externalisation des idées permet aussi d'assurer une fonction de communication aux autres personnes. Cette étape d'évaluation des idées ou des solutions, qui est mise en œuvre dans le cadre d'activités de conception, peut être comparée aux étapes d'évaluation décrites dans le processus créatif (cf. Bonnardel, 2009), sous les termes d'évaluation (Gelb, 1996), de vérification (Wallas, 1926) ou de validation (Amabile, 1986) – poursuivie, selon cette dernière auteure, par la communication à autrui. Afin d'évaluer la progression de leurs projets, les concepteurs utilisent des indicateurs, dits « référents évaluatifs » (Bonnardel, 1992, 1999), basés à la fois sur des contraintes identifiées lors de la construction de la représentation mentale du problème et sur différents critères. Ces référents évaluatifs découlent de contraintes liées au cahier des charges, ou de préférences et de priorités internes à chaque concepteur qui peuvent refléter l'adoption de multiples points de vue.

2. Description de l'expérience

La seconde partie de cet article développe deux démarches pédagogiques qui permettent de favoriser la créativité en « Bachelor primaire » pendant l'activité de conception en favorisant la résolution des problèmes créatifs.

Notre hypothèse générale est que l'activité de conception peut être fortement stimulée en fonction de contraintes externes pouvant favoriser l'émergence d'idées innovantes et adaptées à la situation (Bonnardel, 2006). Le projet de conception repose sur une série de contraintes qui doivent être prises en compte par l'étudiant. Le processus d'évocation mis en œuvre par le sujet va susciter l'apparition d'idées plus ou moins structurées, hiérarchisées ou éloignées et farfelues par rapport à la situation. Dans les deux démarches pédagogiques proposées aux participants, les contraintes stimulent l'élaboration de solutions permettant de définir des aspects ou des propriétés que les solutions devraient comporter (Bonnardel, 2006). Plus précisément, nous considérons que les contraintes prises en compte par les participants vont soit délimiter, soit mobiliser la pensée divergente dans le cadre de la résolution de conception de produits créatifs. Les contraintes peuvent élargir l'espace de recherche d'idées par chaque participant en l'amenant à se focaliser sur certains aspects recherchés et, selon l'orientation des contraintes, la réalisation d'analogies interdomaines ou intradomaines peut être favorisée (Bonnardel, 2009).

Le dispositif de cette recherche-action compare les activités de 34 étudiants en « Bachelor primaire » destinés à l'enseignement des élèves du cycle 2, qui ont été répartis en trois groupes.

Les 3 groupes ont dû réaliser un porte-clefs en feutrine rembourré de ouatine. Le cahier des charges de ce projet comportait différentes contraintes relatives à ses fonctions d'usage et d'utilité (cf. Figure 2).

Demande formulée aux participants :

Vous devez concevoir et réaliser un porte-clefs en feutrine et rembourré de ouatine en utilisant le matériel à votre disposition. Vous avez deux périodes de 45 minutes à votre disposition pour cette réalisation, sachant que le porte-clefs doit respecter les contraintes prescrites suivantes :

- Il doit pouvoir tenir dans une poche ou dans un sac.
- Il doit être de qualité de boutique (qui signifie dans ce contexte une bienfaisance de qualité).
- Il doit être résistant, durable et adapté à un usage fréquent au quotidien.
- Il doit intégrer un anneau métallique pour les clefs et être solide.

Fig. 2. Cahier des charges remis aux participants.

Les étudiants devaient constituer des esquisses du porte-clefs en les illustrant au moyen de schémas et de croquis, accompagnés pour certains d'entre eux de commentaires sur le travail de recherche en lien avec le cahier des charges.

Le premier groupe d'étudiants a été confronté à un système de contraintes inspiré de la méthode d'Osborn (1963). Cette démarche intitulée CQFD (Bonnardel, Mazon, & Wojtczuk, 2013 ; Bonnardel & Didier, 2016) amène chaque concepteur à se conformer aux règles suivantes :

- C : fait référence à la censure en rejetant toute autocensure,
- Q : renvoie à la quantité afin d'inciter chaque participant à générer un maximum d'idées,

- F : fait référence à la proposition d'idées farfelues ou très inhabituelles,
- D : renvoie à la démultiplication ou à la combinaison d'idées en vue d'en générer de nouvelles.

Le deuxième groupe a été confronté à une démarche dite CQHD qui a été proposée afin d'amener les participants à se focaliser sur la hiérarchisation de contraintes liées au problème de conception (Bonnardel, Mazon, & Wojtczuk, 2013). Dans ce cas, chaque concepteur devait se conformer aux règles suivantes :

- C : fait référence aux contraintes liées au problème de conception,
- Q : renvoie à la quantité afin d'inciter chaque participant à générer un maximum de contraintes,
- H : fait référence à la hiérarchisation des contraintes,
- D : renvoie à la démultiplication ou à la combinaison de contraintes afin d'en générer de nouvelles.

Les deux démarches, construites sur une base commune, amènent les participants à se focaliser sur des aspects différents lors de la résolution du problème de conception (Bonnardel, Mazon, & Wojtczuk, 2013; Bonnardel & Didier, 2016).

Un troisième groupe sert de groupe contrôle, et est intitulé « NEANT » car il a uniquement reçu le cahier des charges de l'objet à concevoir et à réaliser, sans aucune règle supplémentaire concernant la démarche à mettre en œuvre pour cette activité de conception.

Ainsi, les 34 étudiants ont été répartis en trois groupes : un premier groupe de 12 étudiants en condition CQHD, un second groupe de 12 étudiants en condition CQFD et un troisième groupe contrôle composé de 10 étudiants (condition NEANT).

Les projets de conception des 34 étudiants ont été évalués par 16 enseignants en formation dans le cadre de leur spécialisation postgrade en activités créatrices. Un questionnaire d'évaluation construit en fonction des 5 critères suivants leur a été remis : (1) la satisfaction globale du projet, (2) le caractère adapté du projet en fonction du cahier des charges, (3) la faisabilité du projet de conception, (4) la dimension novatrice du projet, et (5) la dimension inattendue du projet.

3. Analyse quantitative des données recueillies

Afin d'analyser les données recueillies, c'est-à-dire les notes attribuées aux projets de conception en fonction des conditions de réalisation de la tâche (CQFD, CQHD ou NEANT), nous avons utilisé le modèle Generalized Estimating Equations (GEE) (Zeger & Liang, 1986). Ce modèle permet d'estimer chaque paramètre en prenant en compte les sujets et donc en fonction de variables répétées. Ainsi, une analyse statistique de type ANOVA à mesures répétées prend en compte le fait que ce sont les mêmes juges qui ont évalué les projets de conception élaborés dans les trois types de conditions. Ensuite, nous avons utilisé des *t* de Student pour échantillons appariés, pour les mêmes raisons. Les résultats montrent une différence signifi-

tive (cf. Tableaux 1 et 2) en fonction de deux critères d'évaluation : (1) la satisfaction globale du projet de conception et (4) la dimension novatrice du projet.

Question 1 : Satisfaction globale du projet de conception							
	CQFD	CQHD	CQHD	NEANT	CQFD	NEANT	
N	12	12	12	10	12	10	
Moyennes	3.315	3.131	3.131	2.946	3.315	2.946	
Écarts-Types	0.58	0.53	0.530	0.788	0.588	0.788	
p	0.024		0.193		0.005		

Tableau 1 : Moyenne des résultats obtenus dans les conditions CQHD, CQFD et NEANT en ce qui concerne la satisfaction globale du projet conception.

Pour la question 1, les résultats faisant référence à la satisfaction globale du projet de conception montrent une différence de moyenne significative ($p=0,02$) entre les étudiants en condition CQFD (évocation des idées farfelues et inhabituelles) ($M=3,31$, E.T. = 0,6) et ceux en condition CQHD (hiérarchisation des contraintes) ($M=3,13$, E.T.= 0,5). Nous observons également une différence de moyenne significative ($p=0,05$) entre les projets de conception des étudiants orientés sur l'évocation d'idées farfelues et inhabituelles (condition CQFD) ($M=3,31$, E.T. = 0,6) et les projets des étudiants du groupe contrôle ($M=2,94$, E.T. = 0,8).

Question 4: Dimension novatrice du projet conception							
	CQFD	CQHD	CQHD	NEANT	CQFD	NEANT	
N	12	12	12	10	12	10	
Moyennes	2.942	2.655	2.655	2.280	2.942	2.280	
Écarts-Types	0.785	0.798	0.798	0.581	0.785	0.581	
p	0.001		0.010		0.0002		

Tableau 2 : Moyennes des résultats obtenus dans les conditions CQHD, CQFD et NEANT en ce qui concerne la dimension novatrice du projet de conception.

Les résultats relatifs à la question 4 faisant référence à la dimension novatrice du projet montrent une différence de moyenne significative ($p=0,001$) entre les projets de conception des étudiants orientés sur l'évocation d'idées farfelues et inhabituelles (condition CQFD) ($M=2,94$, E.T. = 0,8) et les projets des étudiants orientés sur la hiérarchisation des contraintes (condition CQHD), ($M=2,65$, E.T. = 0,8). Nous notons également une différence de moyenne significative ($p=0,01$) entre les projets de conception des étudiants en condition CQHD (hiérarchisation des contraintes) ($M=2,65$, E.T. = 0,8) et les productions des étudiants du groupe contrôle ($M=2,28$, E.T. = 0,6). De plus, une différence de moyenne significative ($p=0,0002$) s'observe aussi entre les projets de conception des étu-

dians en condition CQFD (évoation des idées farfelues et inhabituelles) ($M=2,94$, $E.T. = 0,8$) et les productions des étudiants du groupe contrôle ($M=2,28$, $E.T. = 0,6$).

4. Interprétation des résultats

En regard de la question 1, les projets des étudiants orientés sur l'évoation des idées inhabituelles et farfelues (condition CQFD) ($M= 3,31$, $E.T. = 0,6$) sont jugés davantage satisfaisants que les projets orientés sur la hiérarchisation des contraintes (condition CQHD) ($M=3,13$, $E.T. = 0,5$).

Nous observons également que les projets des étudiants réalisés en condition de conception centrée sur l'évoation des idées inhabituelles (CQFD) ($M=3,31$, $E.T. = 0,6$) sont jugés plus satisfaisants que les productions des étudiants du groupe contrôle ($M=2,94$, $E.T. = 0,8$). La condition de conception focalisée sur la hiérarchisation des idées farfelues (CQFD) privilégiant une recherche d'idées farfelues ou inhabituelles et rejetant l'autocensure donne lieu à des résultats plus satisfaisants pour les jurys que les travaux orientés sur la hiérarchisation des contraintes (condition CQHD) et que les productions du groupe contrôle (NEANT).

Les résultats relatifs à la question 4 font état de différences significatives montrant que les projets des étudiants centrés sur les idées inhabituelles (condition CQFD) ($M=2,94$, $E.T. = 0,8$) sont plus novateurs que ceux conçus par les étudiants centrés sur la hiérarchisation des contraintes (condition CQHD), ($M=2,65$, $E.T. = 0,8$). Les projets orientés sur la hiérarchisation des contraintes (condition CQHD) sont également considérés comme plus novateurs que les projets des étudiants du groupe contrôle ($M=2,28$, $E.T. = 0,6$). Si nous prenons en compte la différence de moyenne significative ($p=0,0002$) entre les projets respectant l'évoation des idées farfelues (condition CQFD) et ceux du groupe contrôle, les projets réalisés en condition CQFD ($M=2,94$, $E.T. = 0,8$) apparaissent plus novateurs que les productions du groupe contrôle ($M=2,28$, $E.T. = 0,6$).

Si nous reprenons la définition de la créativité, celle-ci met en avant la dimension novatrice des idées. Les résultats obtenus dans le cadre des projets centrés sur l'évoation des idées inhabituelles et farfelues (condition CQFD) montrent une prédominance des idées novatrices concrétisées par les participants dans cette condition, par comparaison avec les projets des deux autres groupes (CQHD et groupe contrôle). La condition de conception centrée sur l'évoation des idées farfelues (CQFD) a donc donné lieu à des projets jugés plus novateurs que ceux centrés sur la hiérarchisation des contraintes (condition CQHD) et que ceux produits dans le groupe contrôle.

Les projets réalisés en condition de conception orientée sur l'évoation des idées inhabituelles et farfelues (condition CQFD) sont ainsi jugés à la fois plus satisfaisants (par comparaison avec les projets focalisés sur la hiérarchisation des contraintes [condition CQHD] et avec le groupe contrôle) et comme plus novateurs (par comparaison avec la condition de conception CQHD et avec le groupe contrôle) (Figure 3).

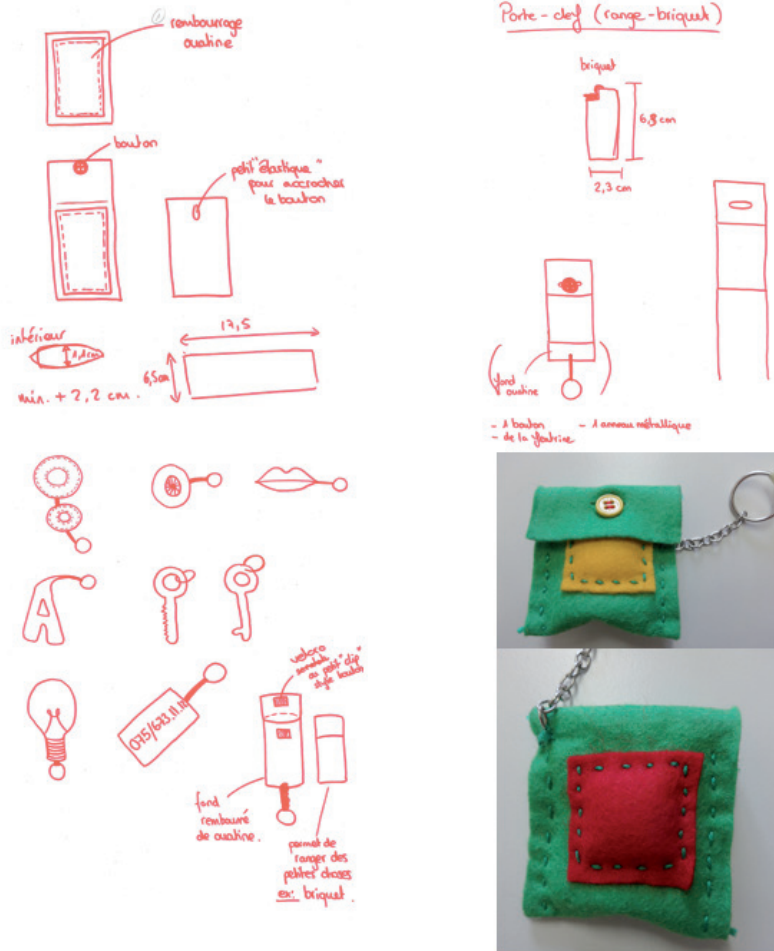


Figure 3 : Exemple d'un projet d'étudiant orienté sur l'évocation d'idées farfelues et inhabituelles (condition CQFD).

Les projets des étudiants centrés sur l'évocation d'idées inhabituelles et farfelues (CQFD) semblent donc se caractériser par une plus grande mobilisation de la pensée divergente qui sous-tend l'émergence d'idées intradomaines et interdomaines (Bonnardel, 2006) (Figure 4). Dans cette condition de conception, la flexibilité cognitive a dû également être mise en œuvre par les étudiants afin de favoriser une démultiplication des idées.

Les projets réalisés avec la démarche de conception orientée sur la hiérarchisation des contraintes (condition de conception CQHD) sont, quant à eux, considérés comme plus innovants que ceux proposés par les participants du groupe contrôle (Figure 4). Les conditions de conception orientées sur l'évocation d'idées inhabituelles (condition CQFD) et sur la hiérarchisation des contraintes (condition

CQHD) permettent ainsi de développer des projets plus innovants et plus adaptés par comparaison avec les projets du groupe contrôle. De ce fait, nous pouvons en conclure que ces deux démarches de conception (conditions CQHD et CQFD) suscitent la proposition de projets à la fois innovants et adaptés au contexte.

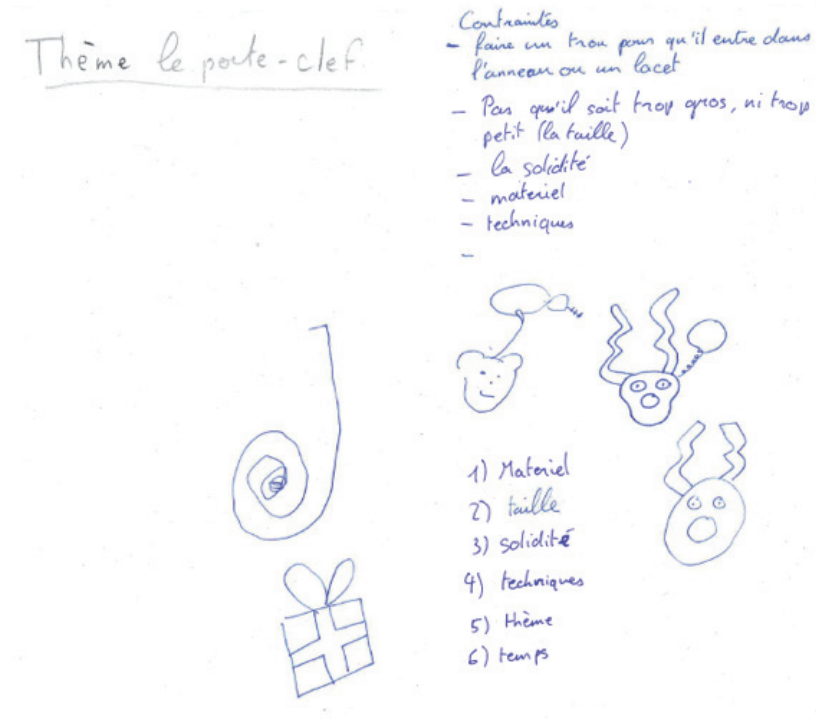


Figure 4 : Exemple d'un projet d'étudiant orienté sur la structuration des contraintes (condition CQHD).

Les projets conçus à l'aide de la démarche de conception centrée sur la hiérarchisation des contraintes (condition CQHD) semblent refléter, chez les étudiants, une mobilisation de la pensée divergente lors de la recherche d'idées, mais également de la pensée convergente lors de leur évaluation (Figure 2). La flexibilité cognitive a dû également être sollicitée pendant la phase d'idéation et au moment de l'évaluation des idées.

Les règles relatives à la démarche de conception ont suscité, à la fois chez les participants des groupes centrés sur l'évocation d'idées farfelues (condition CQFD) et chez ceux focalisés sur la hiérarchisation des contraintes (condition CQHD), une plus grande interprétation des données initiales du problème ou des contraintes prescrites (Eastman, 1969; Bonnardel, 2006; Lebahar, 2007). Lors de la production d'idées, les contraintes prescrites (Ullman Wood & Craig, 1990, Bonnardel, 1999) sont redéfinies, ce qui donne lieu à la génération de nouvelles contraintes par le concepteur.

Les situations de conception orientées sur l'évocation d'idées farfelues et inhabituelles (condition CQFD) et sur la hiérarchisation des contraintes (condition CQHD) ont également mobilisé davantage la pensée divergente en suscitant des idées novatrices, inhabituelles et extérieures au domaine (ou interdomaines). En particulier, la réalisation d'analogies interdomaines lors des activités de conception permettrait une plus grande appropriation de la phase de recherche mise en œuvre au cours de l'activité de conception. Cette phase de recherche aboutissant à davantage d'idées innovantes et inattendues impliquerait une plus grande mobilisation des facteurs conatifs et de la mobilisation de flexibilité cognitive (Lubart, 2003).

Conclusion

L'introduction de nouvelles démarches de développement de la créativité reposant sur des activités de conception créatives semble prometteuse. En effet, l'expérience que nous avons réalisée auprès de trois groupes d'étudiants a donné lieu à la réalisation de projets de conception innovants et inattendus à l'aide de conditions de conception orientées sur l'évocation d'idées farfelues et inhabituelles (condition CQFD) ou sur la hiérarchisation des contraintes (condition CQHD). La conscientisation des activités de conception menées par les étudiants lors des séminaires fait en outre apparaître une meilleure compréhension et appropriation des processus cognitifs tels que la pensée divergente, la pensée convergente et la flexibilité cognitive dans le cadre de la conception d'un objet technique. Dès lors, les cadres théoriques issus de la psychologie de la créativité (Lubart et al., 2003) et des approches cognitives et ergonomiques (Bonnardel, 2006) ne sont plus uniquement abordés d'un point de vue théorique, mais incorporés et associés à des expériences de conception créatives qui participent à la construction d'une pratique enseignante en devenir. Cette construction de pratiques professionnelles est propice au développement de la créativité chez les étudiants. L'approche collaborative entre chercheurs en psychologie cognitive et ergonomique, didacticiens et enseignants en devenir participe ainsi à la mise en évidence d'une culture professionnelle propice au développement de la créativité en contextes de formation et en contextes scolaires.

Références bibliographiques

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO : Westview Press.
- Barbier, R. (1996). *La recherche action*. Paris : Anthropos.
- Bonnardel, N. (1992). Les référents évaluatifs dans les activités de conception. *Technologies Idéologies Pratiques*, 10, 147-159.
- Bonnardel, N. (1999). L'évaluation réflexive dans la dynamique de l'activité du concepteur. Dans J. Perrin (Ed.), *Pilotage et évaluation des activités de conception* (pp. 87-105). Paris : L'Harmattan.
- Bonnardel, N. (2000). Towards understanding and supporting creativity in design: Analogies in a constrained cognitive environment, *Knowledge-Based Systems*, 13, 505-513.
- Bonnardel, N. (2002). Entrée : Créativité. Dans G. Tiberghien (Ed.), *Dictionnaire des sciences cognitives* (pp. 95-97). Paris : Armand Colin/VUEF.
- Bonnardel, N. (2006). *Créativité et conception : Approches cognitives et ergonomiques*. Marseille : Solal.
- Bonnardel, N. (2012). Designing future products : What difficulties do designers encounter and how can their creative process be supported? *Work*, 41, 5296-5303.
- Bonnardel, N., & Didier, J. (2016). Enhancing creativity in the educational design context: An exploration of the effects of design project-oriented methods on students' evocation processes and creative output. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15 (1), 80-101.
- Bonnardel, N., & Marmèche, E. (2004). Evocation processes by novice and expert designers: Towards stimulating analogical thinking. *Creativity and Innovation Management*, 13 (3), 176-186.
- Bonnardel, N., & Marmèche, E. (2005). Towards supporting evocation process in creative design: A cognitive approach. *International Journal of Human-Computer Studies*, 63, 442-435.
- Bonnardel, N., Mazon, S., Wojtczuk, A. (2013). Impact of project-oriented educational methods on creative design. *Proceedings of the 31 st European Conference on Cognitive Ergonomics – ECCE 2013*, Toulouse, France, article no. 6. New-York: ACM Press.
- Bonnardel, N., & Zenasni, F. (2010). The impact of technology on creativity in design: An enhancement? *Creativity & Innovation Management*, 19 (2), 180-191.
- Bonnardel, N. (2009). Activités de conception et créativité: de l'analyse des facteurs cognitifs à l'assistance aux activités de conception créatives. *Le Travail Humain*, 72 (1), 5-22.
- Deforge, Y. (1990). *L'œuvre et le produit*. Seyssel : Champ Vallon.
- Demailly, A., & Lemoigne, J. L. (1986). *Sciences de l'intelligence, sciences de l'artificiel*. Lyon : P.U.L.
- Desgagné, S., & Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherche en éducation*, Hors-Série 1, 7-18.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Saint-Armand : Gallimard.
- Didier, J., & Bonnardel, N. (2015). Activités créatives et innovations pédagogiques dans le domaine du design. Dans N. Bonnardel, L. Pellegrin & H. Chaudet (Eds). *Actes du 8^e colloque de Psychologie Ergonomique - EPIQUE 2015* (pp. 165-173). Paris, France : Arpege Science Publishing.
- Didier, J. (2015a). La pédagogie du projet et la posture d'auteur de l'élève. Dans N. Giauque, & C. Tièche Christinat (Eds.), *Freinet et l'école moderne aujourd'hui*. (pp.135-144). Lyon : Chronique Sociale.
- Didier, J. (2015b). Concevoir et réaliser à l'école. Culture technique en Suisse romande. Dans Y. Lequin & P. Lamard (Eds.), *Éléments de démocratie technique*. Sevenans : UTBM.
- Didier, J., & Leuba, D., (2011). La conception d'un objet: un acte créatif. *Prismes*, 15, 32-33.
- Eastman, C. M. (1969). Cognitive processes and ill-defined problems: a case study from design. *Proceedings of the 1st International Joint Conference on I.A.* (pp. 669-690). Washington, D.C.
- Gelb, M. (1996). *Thinking for a change: discovering the power to create, communicate and lead*. New York: Crown Books.

- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans C.M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lebahar, J.C. (2007). *La conception en design industriel et en architecture: désir, pertinence, coopération et cognition*. Paris: Lavoisier.
- Leuba, D. (2014). Créatif en AC & M... oui, mais comment? *Revue Educateur*, 2 (14), 6-7.
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris: Armand Colin.
- OECD (2014), *PISA 2012 Results: Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real-Life Problems (Volume V)*, PISA, OECD Publishing. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208070-en>
- Orange, C. (2005). Problème et problématisation. *Aster*, 40, 3-11.
- Osborn, A. F. (1963). *Applied Imagination: Principles and Procedures of creativity Thinking*. New York: Charles Scribner's Son press.
- Plan d'études romand, Capacités transversales – Formation générale (2010). Secrétariat général de la CIIP: Neuchâtel.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Simondon, G. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Lonrai: Aubier Philosophie.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, n° 15 (2), 4-14.
- Suleiman, S. (1977). Le récit exemplaire. *Poétique*, 32, 468-489.
- Ullman, D., Wood, S., & Craig D. (1990). *The Importance of drawing in the mechanical design process. Computers & Graphics*, 14, 263-274.
- Wojtczuk, A., & Bonnardel, N. (2011). Designing and assessing everyday objects: Impact of externalisation tools and judges' backgrounds. *Interacting with Computers*, 23(4), 337-345.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. New York: Harcourt-Brace.
- Zeger, S., Liang, K. Y. (1986). Longitudinal data analysis for discrete and continuous outcomes. *International Biometric Society*, 42, 1, 121-130.

Chapitre IV

Formation à l'enseignement de la géographie et de l'histoire : les enjeux de la secondarisation dans un dispositif *Lesson Study*

Sandrine Breithaupt, Mylène Ducrey Monnier,
Alain Pache, Etienne Honoré

Ce texte présente une recherche-formation, inspirée des *lesson studies*, menée durant l'année 2015-2016, par une équipe de formatrices et formateurs de la HEP Vaud. Les auteurs commencent par présenter quelques enjeux d'apprentissages centrés sur le concept de secondarisation, avec une triple perspective : didactique, psychosociologique et langagière. Ils explicitent ensuite la méthodologie mise en œuvre pour la récolte et l'analyse des données, en insistant sur l'aspect collaboratif de la démarche. Viennent ensuite les analyses portant sur une leçon de géographie – abordant le concept d'aménagement – et sur une leçon d'histoire qui a pour but de questionner le passé à partir du présent. Les résultats mettent en évidence différents modes de construction d'une communauté discursive scolaire et le rôle central d'un outil graphique comme la liste, afin de favoriser un questionnement géographique et historique. Dans la conclusion, enfin, les auteurs proposent quelques réflexions sur les outils, leurs appellations et leurs usages dans les leçons.

Introduction

Depuis un certain nombre d'années, des travaux en didactique des sciences humaines et sociales se centrent sur l'étude de la relation entre le langage et la construction de connaissances (Audigier, 2000, 2007 ; Jaubert, 2007 ; Doussot, 2011 ; Pache, 2014). Ces travaux mettent en relation les pratiques langagières des communautés discursives scientifiques, par exemple chez les historiens ou les géographes, et les pratiques langagières des communautés discursives disciplinaires scolaires (Bernié, 2002) qui se produisent lorsque la classe s'approprié des savoirs. Cela revient ainsi à considérer chaque discipline scolaire en fonction de la spécificité des principes qui régissent ses pratiques dans les communautés scientifiques où les savoirs sont élaborés. Dès lors, un élève qui s'exprime par oral ou par écrit, qui expose une démarche et les résultats d'une enquête ou qui s'interroge sur une réalité sociale, s'érige en acteur dans un contexte disciplinaire donné, dont la fonction énonciative répond à un certain nombre de valeurs et de règles historiquement et culturellement élaborées (Jaubert, 2007). Il construit donc du savoir et met en œuvre des modes d'agir-parler-penser spécifiques à la discipline. Il intègre et constitue ainsi une communauté discursive disciplinaire (ibid.).

Après l'exposé de la problématique de notre recherche-formation, ce texte présente un dispositif méthodologique permettant d'étudier les activités des communautés discursives disciplinaires scolaires en collaboration avec des groupes d'enseignants et de formateurs-chercheurs. Les analyses porteront sur une leçon de géographie et sur une leçon d'histoire élaborées par les groupes et implémentées dans les classes. La conclusion présente quelques pistes permettant de déterminer l'apport de notre dispositif pour la recherche, la formation et l'enseignement, mais également les défis majeurs à relever dans ce type de dispositif de recherche-formation.

Problématique

La recherche-formation dont cette communication fait état a pour but de travailler la question des processus de secondarisation et leurs conditions de réalisation dans l'enseignement des sciences humaines et sociales – principalement en histoire et en géographie. S'appuyant sur la distinction établie par Vygotski (1934-1985) entre concepts scientifiques et concepts quotidiens et sur celle établie par Bakhtine (1978) entre genres de discours premiers et seconds, Bautier & Goigoux (2004) définissent la secondarisation comme la capacité de l'élève à « constituer le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger sur lesquels il peut (et doit) exercer des activités de pensée et un travail spécifique » (ibid. p. 91). Selon les auteurs cités, la notion de « secondarisation » implique simultanément une décontextualisation des activités scolaires et l'adoption d'une autre finalité que celle liée à la seule effectuation des tâches, en lien avec les enjeux d'apprentissage. Si, de notre point de vue, la production d'un genre second est initialement du ressort de l'enseignant, pour les élèves l'enjeu d'apprentissage est au cœur de la secondarisation des pratiques langagières initiales, dans la construction de positions énonciatrices disciplinaires. Il apparaît toutefois que l'enseignant entretient une certaine opacité autour des enjeux cognitifs (Bautier & Goigoux, 2004 ; Bautier, 2006) et que le sens de la tâche est souvent maintenu dans le registre de l'utilité scolaire, ce qui fait obstacle au processus de secondarisation, ainsi qu'à l'éventuelle construction d'une communauté discursive disciplinaire scolaire (Jaubert, Rebière & Bernié, 2003 ; Jaubert & Rebière, 2012).

Les premiers travaux portant sur la secondarisation en histoire et en géographie ont montré que les enseignants des degrés primaires s'approprient principalement des éléments de surface des disciplines qu'ils enseignent (Philippot, 2008). En outre, d'autres travaux ont mis en évidence l'omniprésence de la parole enseignante et la faiblesse des interactions verbales entre élèves (Le Marec, 2007 ; Pache, 2014). Or, comme le stipulent Jaubert, Rebière & Pujo (2010), « les interactions verbales au sein de la classe s'organisent en genres de discours de l'enseignement-apprentissage, propres aux objets et à la discipline en jeu [...] » (p. 2). Ajoutons enfin, à la suite de Jaubert (2007), le présupposé suivant : « L'apprentissage serait le résultat du mouvement de dépassement des contradictions et des tensions générées dans la classe, ce qui, sur le plan langagier, suppose la construction d'une position énonciative pertinente, la capacité à se situer, par son discours, par les genres adoptés, dans la sphère d'échange disciplinaire, à en assumer clairement un certain nombre de valeurs et de présupposés et simultanément à renoncer à d'autres » (p. 99).

Il convient donc, à ce stade, de formuler nos deux questions de recherche. Si l'apprentissage s'apparente à la secondarisation, quels sont les indicateurs qui nous permettraient d'identifier le processus au coeur de l'activité de transmission et de construction des savoirs ? Et, en lien avec cette première question, quelles peuvent être les dimensions didactiques et les modalités de cadrage (Bernstein, 1975 ; Dauvieu & Terrail, 2007) favorisant un tel processus ?

Méthodologie

La recherche que nous menons est de type collaboratif, c'est-à-dire qu'elle cherche à travailler *avec* plutôt que *sur* les enseignants et les pratiques d'enseignement (Lieberman, 1986, cité par Vinatier & Rinaudo, 2015). Elle vise d'une part la compréhension du processus d'enseignement-apprentissage et, d'autre part, une meilleure compréhension des articulations possibles entre savoirs théoriques et savoirs de la pratique.

Pour ce faire, nous avons mis en œuvre une démarche de « recherche-formation », s'inspirant des principes de *Lesson Study* (Miyakawa & Winslow, 2009 ; Lewis & Hurd, 2011 ; Murata, 2011). Cette démarche a comme but d'améliorer l'impact des expériences d'apprentissage que les enseignants procurent à leurs élèves (Martin, 2008) et de favoriser ainsi le développement professionnel (Clerc & Martin, 2011 ; Clivaz, 2015). Plus concrètement, il s'agit de préparer collectivement une leçon (intitulé de leçon de recherche), de l'enseigner sous l'observation des pairs dans une première classe, de l'analyser, puis de l'enseigner à nouveau dans une autre classe. Le processus peut se répéter jusqu'à ce que la leçon de recherche donne satisfaction et puisse être diffusée (figure 1). L'intérêt de la démarche réside d'une part dans la possibilité de réitérer l'enseignement d'une leçon, ce qui permet au groupe de faire varier d'éventuels paramètres et de pouvoir ainsi mieux prendre conscience de l'impact des choix professionnels en lien avec les apprentissages des élèves ; il réside d'autre part dans la possibilité d'analyser de manière approfondie ce que font (ou ne font pas) réellement les élèves lors de la conduite des activités.

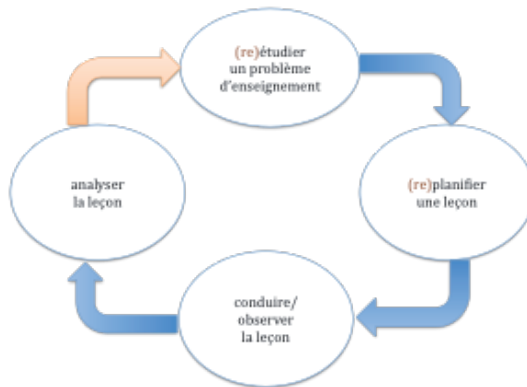


Fig. 1. Le cycle d'une *Lesson Study*.

2.1 Le dispositif de recherche-formation

Deux groupes distincts – l'un en géographie, l'autre en histoire – ont réalisé une *Lesson Study* de septembre 2015 à juin 2016. Chaque groupe est composé de deux formateurs-chercheurs (un didacticien en sciences humaines et sociales et un psychosociologue en sciences de l'éducation) et de quatre enseignants partenaires¹. Les groupes se sont réunis chaque quinze jours environ, pour concevoir, planifier, implémenter et analyser des leçons. Les tableaux 1 et 2 présentent successivement l'organisation du dispositif mis en œuvre pour la géographie et pour l'histoire. Les variations sont liées à la dynamique des différents groupes, notamment du fait que le groupe de géographie est constitué d'enseignants qui viennent d'entrer dans le métier, alors que celui d'histoire est constitué d'enseignants expérimentés.

Préparation 1	Préparation 2	Préparation 3	Préparation 4	Leçon de recherche 1 (LR1) et débriefing
Analyse LR 1 Préparation 5	Analyse LR 1 Préparation 6	Leçon de recherche 2 (LR2) et débriefing		
Analyse LR 2 Préparation 7	Analyse LR 2 Préparation 8	Leçon de recherche 3 (LR3) et débriefing	Évaluation	

Tab. 1 : Mise en œuvre de la LS en géographie.

Préparation 1	Préparation 2	Préparation 3	Préparation 4	Préparation 5	Leçon de recherche 1 (LR1) et débriefing
Préparation 6	Préparation 7	Leçon de recherche 2 (LR2) et débriefing			
Préparation 8	Préparation 9	Leçon de recherche 3 (LR3)			

Tab. 2 : Mise en œuvre de la LS en histoire.

¹ Le masculin est utilisé à titre générique dans ce texte et désigne indifféremment des femmes et des hommes.

2.2 Données de recherche

Plusieurs types de données ont été recueillies tout au long du dispositif. Toutes les séances organisées ont été filmées et transcrites intégralement, d'après les conventions élaborées par Fillietaz (2008). Nous disposons ainsi des verbatim des séances de préparation et d'analyse des leçons par les groupes de recherche-formation. Les leçons de recherche implémentées dans les classes ont également été filmées et transcrites. Nous avons par ailleurs recueilli des notes d'observation des leçons, effectuées par les pairs observateurs par l'intermédiaire du logiciel *Lesson Note*, des productions d'élèves, ainsi que diverses productions écrites des participants. Pour cet article, les données analysées proviennent uniquement des transcriptions et notes d'observation de leçons de recherche, plus spécifiquement les leçons de recherche 1 (LR1) et 2 (LR2) en géographie et la leçon de recherche 1 (LR1) en histoire.

2.3 Méthode d'analyse

À partir des données provenant des leçons de recherche (transcriptions, notes d'observation et productions des élèves), nous avons tout d'abord construit un synopsis de chacune d'elles. Les synopsis, configurés à l'échelle des leçons, nous donnent à voir une « description globale » (Fillietaz, 2008, p. 85) de ces dernières. Ils constituent un premier niveau d'analyse, « fournissent le découpage temporel des activités scolaires et la succession des actions significatives pour configurer la narration descriptive (Nonnon, 1998) » (Ducrey Monnier, 2014, p. 91).

Ainsi, les synopsis permettent l'identification d'unités d'analyse de la séquence filmée, unités que nous qualifions de saynètes. Suivant Nonnon (1997), s'appuyant sur François (1990), le terme de saynète se définit comme « des unités thématiques mettant en jeu des positions de locuteurs, des genres et des "mondes" de discours (vécu, possible, irréel, ludique) » (François, 1990, p. 42). Les transcriptions, découpées selon le synopsis, nous permettent d'analyser les interactions. Nous avons ainsi réalisé une analyse de contenus thématiques et de discours de ces interactions.

Pour les leçons de géographie, nous avons plus particulièrement identifié et classé les savoirs énoncés par les différents locuteurs de la leçon, puis nous avons cherché à identifier la présence de différents points de vue énonciatifs qui ont cours durant la classe : point de vue d'une expérience quotidienne, spontanée, ou point de vue scientifique, par exemple. Il est à noter que les points de vue peuvent être énoncés par un seul et même locuteur qui exprime ainsi différentes voix discursives. Trois modes de construction de communautés discursives scolaires ont été mis en évidence, notamment par Jacques (1991) : *le mode du dialogue* qui permet effectivement de faire dialoguer des voix énonciatives différentes et donc de provoquer un apprentissage ; *le mode conversationnel* exprimant un sentiment d'appartenance à la communauté ; *le mode de la négociation*, dont le but est de trouver un compromis aux points de vue énonciatifs qui peuvent être opposés, contradictoires ou simplement différents, mais qui, dans ce mode, vont faire l'objet d'une négociation, gommant dans ce processus les tensions potentiellement génératrices de développement des fonctions psychiques supérieures (Vygotski, 1834/1985 ; Vygotski, 1928-2014).

La leçon d'histoire est plus spécifiquement analysée sous l'angle de la mise en place et de la régulation d'un dispositif didactique (Schneuwly, 2009). La définition que

ce dernier donne du dispositif didactique, en tant qu'outil du travail de l'enseignant, inclut les dimensions matérielles et discursives servant à présenter l'objet d'enseignement et à guider l'activité intellectuelle des élèves dans la reconnaissance des enjeux de savoir et dans la construction des significations. Le dispositif mis en place élève l'objet d'enseignement au travers de l'enchaînement des tâches et il se régule au cours de l'action en fonction des contributions des élèves. Plus globalement, nous nous appuyons sur les théories de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007) pour décrire et comprendre les processus en jeu dans l'élaboration de significations partagées au sein de la classe. L'importante activité discursive qui se déroule durant la leçon de recherche analysée permet par ailleurs de rendre compte de ses dimensions explicatives, heuristiques et constructives (Nonnon, 1997).

Les différences qui se présentent dans les outils théoriques mobilisés par chaque groupe pour l'analyse des données sont dues au fait que les formateurs-chercheurs se réfèrent à des épistémologies distinctes. Cela n'empêche toutefois pas la comparaison, comme nous le verrons plus loin.

Doussot (2009) a ouvert quelques pistes encourageantes en montrant que certains outils graphiques sont pertinents dans l'optique du développement d'un processus de secondarisation. C'est notamment le cas des listes et des tableaux qui fonctionneraient comme des facilitateurs dans la construction du problème par les élèves. Nous avons ainsi conçu des leçons dans lesquelles ces outils graphiques sont exploités, puis nous avons focalisé l'analyse sur les moments où ils sont effectivement travaillés en classe.

Les analyses qui suivent portent sur les toutes premières leçons conçues et implémentées dans les deux groupes de recherche-formation et sur le début du travail de recherche collaborative. À partir des descriptifs, des synopsis et des transcriptions des interactions, nous essayons de répondre aux questions de recherche posées ci-dessus.

Analyse de la leçon de géographie

Dans le dispositif *Lesson Study* en géographie, la première leçon de recherche s'est donnée dans une classe de 17 élèves de 7^e année (élèves d'environ 10 ans) du canton de Vaud en Suisse. La leçon a duré 1 h 30 et poursuivait les objectifs suivants (selon le Plan d'études romand, SHS 21-23) :

«- Identifier différentes parties d'un lieu et des relations entre elles, de leurs fonctions et utilisations (habitat, loisirs, approvisionnement, échanges, accueil, passage, activité, transformation...).

- Localiser et identifier les moyens utilisés (aménagement liés aux activités humaines) pour :

- distinguer les zones et marquer leurs limites,
- relier les lieux, les zones, les territoires différents,
- embellir, sécuriser, attirer,
- éviter/réduire les nuisances envers les personnes et l'environnement. »

Le concept central en jeu dans cet objectif est celui de *l'organisation de l'espace*, la thématique ou le « sujet choisi » (selon le propos d'une enseignante) est celui des aménagements mis en place pour les animaux (sous-entendu dans le quartier dans lequel se situe l'école).

La leçon planifiée comportait cinq phases de travail. La première consistait à lister collectivement les aménagements identifiés par les élèves sur leur trajet scolaire. La seconde, réalisée en sous-groupes, consistait à tracer l'itinéraire entre la maison et l'école, afin de localiser et de symboliser sur le trajet (phase 3) les aménagements identifiés collectivement. Durant la quatrième phase, il s'agissait de comparer les cartes réalisées en sous-groupes sur la base d'un certain nombre de questions. Enfin, durant un temps de réflexion individuel, chaque élève fut amené à noter ce qu'il avait retenu de la leçon.

Nous nous intéressons, dans ce texte, à la première saynète de cette leçon, c'est-à-dire à la construction d'une liste constituant une référence des aménagements animaliers identifiés par les élèves. La saynète dure une douzaine de minutes. Si nous devons la décrire brièvement, nous dirions qu'après avoir contextualisé le travail, l'enseignante demande aux élèves de lister les éléments qui ont été repérés sur le chemin de l'école. La maîtresse se tient devant les élèves qui lèvent tous la main et proposent, à tour de rôle et sur appel, des aménagements que cette dernière inscrit au tableau. Les propositions sont variées. Cette modalité de travail semble être une habitude dans la classe, elle est en tout cas respectée par tous et l'activité se déroule dans le calme.

Cherchant à saisir les opportunités de secondarisation, nous avons pensé que la constitution d'une liste serait susceptible d'engager les élèves dans ce processus. Nous verrons qu'en réalité, l'activité cognitive et langagière des élèves, comme celle de l'enseignante, ne permet pas la construction d'un savoir spécifique, disciplinaire en géographie.

La saynète débute par un premier échange que nous qualifions de modalité introductive. En effet, l'enseignante présente les personnes du groupe qui vont observer le déroulement de la leçon de recherche. Elle rappelle une tâche antérieure à la leçon dans laquelle les élèves furent amenés à cocher, parmi une liste, trois thématiques qui leur paraissaient intéressantes à travailler en lien avec la notion de ville. La majorité d'entre eux avaient retenu l'item « animaux ». Elle indique² :

2 Pour simplifier la lecture, nous avons fait le choix d'insérer de la ponctuation dans les verbatim. D'autre part, ENS signifie que c'est l'enseignant qui parle, et EL un élève non identifié.

ENS : Et du coup ben on a décidé de... de créer une leçon, essayé de voir comment on pouvait un peu s'intéresser aux animaux, de vous apprendre des choses en géographie.
EL : Yes
ENS : Et puis de voir un peu si ce qu'on a préparé c'est sympa.
EL : (inaudible)
ENS : Si on arrive à vous faire apprendre des choses. Donc euh pour commencer peut-être, donc dites-moi qu'est-ce que vous aviez à faire pour aujourd'hui.

Cette introduction met en évidence plusieurs finalités de la leçon (s'intéresser aux animaux, apprendre en géographie, se montrer sympathique), comme différents points de vue énonciatifs : celui des élèves en « s'intéressant aux animaux », celui du professeur en « faisant apprendre des choses », peut-être également celui du didacticien de géographie en « apprenant des choses en géographie » et enfin celui, peut-être plus personnel, annonçant une conception de l'enseignante qui souhaite « préparer une leçon sympathique ». Quelle conséquence prend cette introduction sur le travail discursif des élèves ? La question reste ouverte. Toutefois, nous pouvons supposer que le mode discursif, s'apparentant à de la conversation, pourrait générer des malentendus quant au travail cognitif à mener.

L'enseignante enchaîne directement son propos en demandant aux élèves ce qu'ils avaient à faire pour cette leçon, ce qui provoque tout de suite une réponse des élèves :

MARIE : À chercher des aménagements pour les animaux ?
ENS : Des aménagements pour les animaux. C'est quoi des aménagements ?
EL : C'est des trucs exprès pour eux.
ENS : Des trucs exprès pour eux ? Tu peux compléter Karim ?
KARIM : Des endroits, des enclos qui servent à – aux animaux.
ENS : Des enclos, pour toi c'est des enclos d'accord oui.
EL : Des choses construites pour les animaux ?
ENS : Des choses construites pour les animaux oui.
EL : Tout ce qui concerne les animaux.
ENS : Tout ce qui concerne les animaux. Puis c'est qui qui construit ces choses ? Pour les animaux ? Oui ?
EL : Les humains.
ENS : Les humains. Oui. C'est pas trop mal. OK. Donc j'aimerais bien que pour commencer on fasse une liste de tout ce que vous avez vu. Pas où vous l'avez vu, mais de tout ce que vous avez vu à [lieu du village]. C'est sur le chemin de l'école surtout. Noé

Ce passage, que nous pourrions qualifier de transitionnel en soi car il permet d'amener à la tâche discursive planifiée (répertoire des aménagements), est intéressant dans la mesure où il met en évidence une première construction de la signification du mot « aménagement », utilisé volontairement dans la consigne donnée aux élèves préalablement à la leçon. Nous remarquons que les élèves font appel à des termes imprécis (« trucs, choses, tout »), ou des termes particuliers qui pourraient constituer une sous-catégorie du terme « aménagement » (« endroits, enclos »), sans pour autant que les propositions soient mises en dialogue, comparées, analysées, ce qui

pourrait permettre la construction d'un énoncé stabilisé, d'une référence commune à la classe. L'enseignante reformule les énoncés des élèves, validant ainsi implicitement leurs propos. Elle se situe ainsi dans un registre similaire à celui des élèves.

L'interaction structurant la construction de la liste à proprement parler débute immédiatement après le commentaire de l'enseignante, qui clôt la définition du terme « aménagement ». Les échanges se déroulent selon une forme qualifiée de « cours dialogués » (Maulini, 2005), durant lesquels l'enseignante questionne les élèves à tour de rôle et liste leurs réponses au tableau. Nous remarquons que bien que les élèves aient préalablement eu des hésitations dans l'élaboration d'une signification au terme « aménagement », ils sont tout à fait à même de fournir des exemples spécifiques. D'ailleurs, tant que les réponses satisfont l'enseignante, la tâche discursive se poursuit dans cette modalité conversationnelle, les idées des uns servant d'éléments déclencheurs pour les autres. Ainsi, la boutique de chevaux amène à la deuxième proposition, « un salon de toilette pour chiens » qui engendre « des sachets pour les besoins des chiens », suivi de « un panneau interdit aux chiens », etc. La liste finale est dressée dans l'ordre suivant :

1. Boutique de chevaux
2. Salon de toilette pour chiens
3. Sachets pour les besoins des chiens
4. Panneau d'interdiction
5. Abris pour oiseaux
6. Panneaux contre les crottes
7. Panneaux pour les chiens
8. Crochets, poteaux
9. Poulailier
10. Enclos pour les vaches
11. Vétérinaire
12. Manège
13. Animalerie
14. Espace pour les moutons
15. Espace à l'intérieur

Outre la logique discursive qui se dessine, quelques éléments sont à remarquer. D'abord un certain nombre de propositions répondent à la définition du mot « aménagement », proposée par Karim quelques minutes auparavant : « enclos pour vaches », « espace pour les moutons » et « espace à l'intérieur ». Ensuite, à quelques reprises, l'enseignante reformule les propositions des élèves : « un panneau interdit aux chiens » devient « panneau d'interdiction ». La « pancarte contre les crottes » devient « panneau contre les crottes » et « des poteaux pour attacher les chiens devant le magasin » devient « crochets, poteaux ». Toutefois, ces reformulations ne sont pas explicitées. Reconsidérant la consigne en lien avec le déroulement de l'interaction, nous pouvons nous questionner sur le fait que les élèves énoncent réellement ce qu'ils ont identifié sur leur propre trajet. En effet, il semble au contraire qu'ils sont « pris » dans le mouvement global de l'interaction, ne faisant plus référence à ce qu'ils ont réellement repéré, mais énonçant les items par mobilisation d'une pensée associative (une idée en déclenchant une autre par association).

Pour compléter la liste des aménagements déjà mentionnés, Léo propose d'y ajouter la « maison ». L'enseignante (ENS) va lui faire comprendre que cet élément n'est, de son point de vue, pas recevable³ :

Cet extrait illustre ce que nous appelons, à la suite de Philippot (2008), une opportunité de secondarisation manquée. En effet, d'une part l'enseignante reste dans

ENS : (NOTE AU TABLEAU) mmh des crochets, crochets, poteaux, OK. Léo, tu levais la main ?
LEO : La maison.
ENS : La maison ?
LEO : Ben oui, pour mon chat.
ENS : Oui, mais alors, c'est pas exprès pour ton chat ?
LEO : Oui, mais tout en bas, il y a un endroit avec des coussins.
EL : Oui, moi aussi.
ENS : OK, quelle va être la différence entre ce qu'il y a chez toi et ce qu'il y a dans la rue à l'extérieur ? Quelle est la différence entre justement l'endroit où tu vas mettre des petits coussins justement, et les crochets et les sacs pour les besoins ?
LEO : C'est pour tous les chiens.
ENS : Voilà c'est vraiment pour tes animaux à toi et c'est toi qui les as mis en place. Donc on va peut-être. Cela ferait un peu trop de choses à lister si on devait prendre les éléments de chacun. Guillaume ?

le registre premier de l'expérience (renforcé par l'utilisation du pronom « tu »), mais elle n'utilise pas la proposition de l'élève pour anticiper éventuellement une caractéristique des aménagements (publics ou privés) qui pourrait être pertinente dans une catégorisation en géographie.

Le discours peut être qualifié de conversationnel et de l'ordre de la négociation, durant lequel il s'agit pour les élèves de négocier par des arguments plus ou moins recevables la présence d'une proposition au tableau.

L'extrait suivant, qui se déroule juste après l'épisode de Léo, montre une situation où l'élève « gagne », alors même que sa proposition ne relève pas d'un aménagement public :

3 Les éléments en gras sont de notre fait.

GUI: Un poulailler.
ENS: Un poulailler?
GUI: Oui, là il y a des colombes.
ENS: Oui, mais là tu parles de nouveau de chez toi?
GUI: De mon poulailler et de celui de mes voisins. D'un poulailler de voisins.
ENS: OK... Si vous le voulez bien je vais vous demander de rester un petit peu aux choses que les humains ont construites mais qui sont en dehors peut-être de votre maison.
GUI: Oui, ils l'ont construit et c'est en dehors de leur maison.
ENS: Mais ça ne t'appartient pas?
GUI: Non.
ENS: D'accord. Tu as dit que ça s'appelle comment?
GUI: Un poulailler.
ENS: Un poulailler. Et puis? Eliott?

Ainsi, la liste ne fera pas l'objet d'une catégorisation. Il est également à noter que les difficultés d'élaboration des élèves engendrent l'élimination des propositions de la liste.

Cette brève analyse met en évidence des modalités discursives s'apparentant au mode conversationnel ou de négociation. Or, comme nous avons pu le constater, ces modes discursifs engendrent des postures énonciatives particulières qui, dans les interactions présentées, d'une part n'autorisent pas les élèves à dépasser les hésitations, les tâtonnements dans leur expression langagière; d'autre part, ces postures ne permettent pas la création d'une référence commune, organisant, hiérarchisant, les sous-catégories émergentes de la définition. En quelque sorte, ne pouvant s'appuyer sur des énoncés et/ou des objets stabilisés, les élèves sont empêchés dans l'élaboration d'une pensée « géographique ». L'absence d'un mode de discours dialogique qui permettrait l'élaboration d'une signification stabilisée au terme « aménagement », d'une conceptualisation, par la comparaison, l'organisation de catégories, la distinction, le classement, engendre ainsi l'absence d'une construction d'un discours scientifique, d'une communauté discursive disciplinaire en géographie.

Après une phase d'analyse collective des participants à la *Lesson Study*, une deuxième leçon de recherche a été donnée par une autre enseignante du groupe, dans une classe de 6^e année. Cette fois, la leçon a duré 45 minutes et l'accent s'est porté sur la phase d'énonciation des propositions des élèves, ainsi que sur la recherche de catégories à créer à partir de la liste. Voici un extrait significatif qui montre le travail de catégorisation entrepris par les élèves :

ENS : Voilà, alors. Sven et Morgane, ils vont commencer par vous présenter les catégories qu'ils ont prises euh les catégories qu'ils ont faites... Voilà chut... Vous pouvez monter un tout petit peu le tableau... Chut. Voilà. C'est quoi les trois les catégories que vous avez faites ?
SVEN : On a fait euh « fait par l'homme », « pour repousser les pièges » et « fait par les animaux ».
ENS : Les choses qui ont été faites par les animaux, les choses qui ont été faites par l'homme et ce qui est fait pour repousser, d'accord. Vous avez mis quoi dans ce qui est fait par les animaux ?
SVEN : Euh on a mis trous dans les troncs et puis euh.
MOR : Le dressage d'oiseau entre parenthèse parce que
ENS : de quoi ?
MOR : On a mis dressage d'oiseaux entre parenthèses parce que c'est pas tout seul, c'est quand même fait par l'homme.
ENS : D'accord, OK, voilà, merci. On va déjà, on va juste regarder toutes les catégories.

Il est intéressant de constater que la catégorisation mentionnée par ce groupe est encore bien loin de celle qu'un géographe pourrait proposer. Mais l'enseignante va ensuite faire dialoguer les voix énonciatives des élèves et celle d'un géographe qui catégorise les aménagements sur la base de leur impact sur l'espace⁴. Ces différents éléments de régulation montrent bien que la leçon de recherche évolue, permettant aux participants de formuler et de tester de nouvelles hypothèses.

Voyons à présent ce qu'il en est du dispositif en histoire.

4. Analyse de la leçon d'histoire

L'objectif d'apprentissage, qui finalise l'enchaînement des tâches discursives de la leçon en histoire, est de mettre en relation une image photographique contemporaine du site historique de Gizeh avec l'analyse descriptive du cimetière situé à côté de l'école (dans une petite localité de la campagne vaudoise). L'enjeu est d'introduire une séquence en histoire sur l'Égypte antique qui questionne le passé (les pyramides, les tombeaux égyptiens) à partir du présent (le cimetière du village). La leçon étudiée poursuit ainsi l'objectif SHS22 du Plan d'études « identifier la manière dont les Hommes ont organisé leur vie collective à travers les temps, ici et ailleurs... »

La leçon observée est la troisième de la séquence. Elle a été précédée d'une leçon au cours de laquelle les élèves ont repéré des « éléments remarquables » dans le cimetière voisin et d'une leçon portant sur le classement de ces éléments, pris en photo, selon des catégories descriptives et fonctionnelles issues de la sélection des élèves à partir de critères d'*organisation de l'espace*, de *forme*, de *temps* et d'*identité*⁵.

4 Une catégorisation géographique pourrait par exemple distinguer les petits équipements (crochets, panneaux...), les surfaces à l'air libre (poulailler, parc pour moutons, manège...) et les surfaces intérieures (commerces, boutique pour chevaux, cabinet de vétérinaire...).

5 En italique, les propos sont transcrits tels qu'ils sont prononcés par les locuteurs.

La leçon de recherche est conçue en trois phases : la première partie conduit chaque élève à entourer sur un exemplaire personnel de la photographie de Gizeh un élément qu'il trouve remarquable, puis à inscrire sur un post-it le nom de cet élément remarquable et la raison de ce choix. À partir de ce matériau, l'activité discursive consiste à inventorier, l'une après l'autre, les propositions des élèves lorsqu'ils viennent placer leur post-it à l'endroit de l'élément remarquable sur une projection à l'écran de la photographie. La deuxième partie consiste à réinterpréter la même image dès lors que l'enseignante déclare qu'il s'agit de la représentation d'un cimetière. La troisième partie de la leçon, sur laquelle nous ne reviendrons pas pour cette communication, consiste à intégrer les propositions des élèves dans les quatre catégories du panneau obtenu suite au classement des photos prises au cimetière du village.

Nous nous appuyons sur l'analyse des interactions des deux premières parties pour décrire et comprendre comment la dynamique de la leçon détermine une dynamique de recherche historique qui pourrait simultanément dévoiler un processus de secondarisation. En première partie, la dévolution totalement assumée par l'enseignante et sa position topogénétique basse permettent au milieu de s'alimenter de tous les éléments de la photographie que les élèves ont considéré comme *bizarre, rare, remarquable* ou *drôle*. En premier lieu c'est *la ligne* (43)⁶, *la frontière* (51, 57), *la limite* (54), entre *deux matières, le sable et le vert*, entre *ville et désert*, entre *constructions modernes et anciennes*, entre *site historique et ville touristique*, qui frappent les élèves. Ensuite, les pyramides sont mentionnées pour leur rareté dans le monde (55), leur taille et leur différence de taille (79), leur nombre et leur juxtaposition (55, 79). Trois élèves, dont deux voisins de table, mentionnent au même endroit la présence étonnante, dans un désert, d'un *bateau* (45), d'un étang (60), d'*eau* (74). Enfin, un élève semble avoir identifié l'intrigue historique prévue pour la leçon dans cette phase initiale de la recherche, ça [lui] fait penser au cimetière donc les pyramides *c'est les tombeaux des pharaons* (59), mais du fait que l'enseignante n'écarte ni ne valide aucune proposition, et bien que celle-ci exprime un raisonnement déductif pertinent, sa proposition est prise dans l'hétérogénéité des autres propositions avancées.

À l'issue de ce moment de repérage, d'étiquetage et d'explication, il ne fait aucun doute que les énoncés ont été mis en circulation et qu'ils participent à la construction d'une référence commune.

Lors de la synthèse de cette première phase, les propositions individuelles de chacun forment un inventaire collectif à partir duquel elles peuvent être reprises et se transformer.

Ali reprend à son compte la proposition de la frontière, alors qu'elle avait constaté pour sa part la présence de bateaux (91).

6 L'indication entre parenthèses précise le tour de parole dans l'interaction complète d'où proviennent les propos ; par exemple, (43) signifie qu'il s'agit du tour de parole 43 de la transcription complète de la leçon. Les propos qui ne sont pas en italique ont été reformulés pour l'écriture du texte.

Mae (95) reprend la juxtaposition entre des bâtiments modernes et des constructions anciennes émise dans un premier temps par So (65). Ainsi, sa façon initiale de concevoir la frontière comme un contraste territorial (ville-désert) s'est enrichie avec le contraste temporel (moderne-ancien). Plus loin, elle développera encore l'idée d'un contraste de densité entre les deux zones (159).

Sam avait associé les pyramides aux tombeaux des pharaons par déduction du travail antérieur sur le cimetière du village (59) ; dans cette phase de synthèse, il (96) propose de donner un sens aux énoncés de plusieurs élèves, acceptés par l'enseignante, qui ont constaté la présence d'eau dans le désert et il évoque *une oasis au milieu du désert avec une rivière qui rentre dedans* (96).

Sur l'insistance des élèves, de nouveaux éléments remarquables, mis en écho, sont encore ajoutés à l'inventaire des propositions : *des maisons en ruine* (110), *des gradins* (133), *des canons* (137), *un stade des anciens Jeux olympiques* (141), *un panneau IKEA* (154).

Énoncés de Mae au cours de la phase des propositions individuelles (51) et du passage à un inventaire collectif (95, 159) :

Mae (51) : [...] parce que je trouve que c'est bizarre que y'ait le sable et après toute la ville et euh ouais toute la ville on aurait dit une frontière.

Mae (95) : que y'a des bâtiments tout modernes avec d'l'autre côté qu'y ait euh des choses qui datent de plus, de plus longtemps.

Mae (159) : On peut dire qu'y a plein de gens qui habitent parce qu'on voit plein d'immeubles...

Avant le basculement dans la deuxième phase de la leçon, qui fait reconnaître l'image étudiée comme la représentation d'un cimetière, la communauté discursive est en voie de constitution. Des élèves s'étonnent en particulier des contrastes et des juxtapositions pertinents mis en évidence dans la photographie choisie du site historique de Gizeh. Par ailleurs, certaines de leurs propositions se sont déplacées d'indices territoriaux – clairement inscrits dans la photographie du site – vers des indices historiques liés aux traces laissées par le passage du temps – des pyramides anciennes, des maisons en ruine, d'anciens stades. Toutefois, à ce stade, la récolte des propositions ne peut faire état que de la multiplicité du réel représenté, d'un ensemble hétéroclite de traces, dont l'interprétation dépendra de la détermination d'une intrigue. Dès lors que la photographie doit être reconnue comme la représentation d'un cimetière, la communauté discursive dispose d'une carte et d'un itinéraire pour associer certains éléments qu'elle comporte et confirmer qu'il s'agit d'un cimetière de l'Égypte antique (similaire en certains points et différent en d'autres du cimetière visité à côté de l'école). À ce moment, les énoncés des élèves peuvent exprimer de nouvelles relations sémantiques et syntaxiques et s'inscrire dans la dynamique de la recherche historique comme une série d'hypothèses : *c'est le cimetière des pharaons* (170) ; *là où Este disait que c'était des tribunes moi on aurait dit des tombes* (172) ; *moi où je disais que c'était un bateau [...] c'est une grille, c'est des personnes qui sont allées voir des tombes* (174) ; *je pense qu'il y a plusieurs cimetières* (194) ; *je pense que là y'a un plus grand pharaon, là y'a le moyen, la y'a un des plus petits et après des plus petits encore* (196) [...] *le tout premier, après le*

deuxième [...] (198). Ce déplacement peut nous amener à considérer l'association de la photo du site de Gizeh et des post-it des éléments remarquables choisis et discutés par les élèves comme un écrit intermédiaire (Jaubert, 2007), dans lequel se lit l'élaboration d'une réflexion et la mobilisation progressive de démarches disciplinaires pour produire du sens.

Nous avons considéré le processus de secondarisation comme la constitution d'une communauté discursive bâtie sur la dynamique constructive du dialogue (Nonnon, 1997, citant Jacques, 1988). L'enseignante s'est faite la garante d'une telle élaboration, en accueillant toutes les propositions des élèves. Elle a, par ailleurs, mis en place et régulé un dispositif didactique dans lequel le support photographique s'est transformé: d'une représentation d'un réel multiple il est devenu un outil graphique permettant d'élaborer des questions historiennes. Nous pouvons faire un lien avec une démarche historique pour laquelle c'est l'événement, comme apparition du nouveau, qui va engendrer un réinvestissement orienté du champ d'émergence dont il est issu. Tant que l'événement n'a pas eu lieu, le contexte n'est encore qu'une « multitude indéfinie d'histoires compossibles » (Veyne, 1978, p. 78). De même, dans le dispositif mis en place, tant qu'elle n'est qu'une image, celle-ci n'induit pas de spécificité qui légitimerait l'élaboration d'un regard axiologique et une démarche disciplinaire. L'irruption du nouveau va permettre que se dégagent une ou des intrigues qui esquisseront des explications à partir des traces du passé.

Conclusion

L'analyse de deux leçons a montré que l'inventaire – ou la liste – ne constitue pas en soi une tâche d'apprentissage (ou activité) garantissant l'accès à des savoirs disciplinaires. En effet, dans le cas de la première leçon de géographie, la difficulté à accepter l'hétérogénéité des réponses et l'absence de catégorisation des aménagements proposés nous laissent penser qu'il s'agit dans ce cas d'une opportunité de secondarisation manquée, ce d'autant plus que l'enseignante reste le plus souvent dans un discours dit de négociation ou de conversation. Dans la deuxième leçon observée, nous avons en revanche constaté que les élèves se rapprochent du travail du géographe dès lors qu'ils sont amenés à catégoriser les différents aménagements observés.

Dans le cas de la leçon d'histoire, l'acceptation de toutes les propositions des élèves conduit à un discours dialogique qui se manifeste par une mise en intrigue à partir du support utilisé puisque celui-ci devient un outil graphique permettant d'élaborer des questions historiennes. Le type de discours mobilisé par la classe devient ainsi un indicateur significatif du processus de secondarisation.

La triple perspective théorique que nous adoptons pour l'analyse de nos données (didactique, psychosociologique et langagière) ouvre un certain nombre de questionnements quant aux outils, leurs appellations et leurs usages dans les leçons. Par exemple, nous avons indifféremment utilisé les termes de « listes » ou d'« inventaire » tout au long de l'analyse. À partir des travaux de Doussot (2011), les didacti-

ciens de l'histoire distinguent les deux termes, l'inventaire consistant à « épuiser » une collection d'objets délimitée, la liste consistant à identifier une série d'objets pouvant répondre aux critères d'une collection, sans que celle-ci ne soit fermée. Ils posent ainsi une hypothèse quant à l'évolution des positions topogénétiques des élèves en fonction de la constitution d'une liste ou d'un inventaire.

Plus que la liste, l'inventaire permettrait, par l'entremise de l'intrigue, la transformation des traces du passé en indices de l'histoire. Dans une perspective psychosociologique, au-delà de la distinction entre liste et inventaire, c'est la question même de l'outil qui fait l'objet de l'attention. Comment la liste (outil matériel) peut-elle devenir un outil sémiotique servant le processus de catégorisation ?

À partir de cette interrogation, nous pouvons déjà relever qu'une des différences entre la première leçon de géographie et les autres leçons est l'absence d'un cadre autorisant des échanges et des reprises des propositions des élèves propres à l'émergence d'une communauté discursive. L'exercice de la carte mentale du trajet de la maison à l'école et la définition des aménagements de l'enseignante qui s'élabore au fil de la leçon focalisent l'enjeu d'apprentissage sur une régulation du contrat didactique. En revanche, dans les autres leçons, les limites imposées sont prescrites par l'objet à partir duquel les propositions des élèves sont sollicitées. Ainsi, il n'est peut-être pas indifférent d'organiser un apprentissage à partir d'un cimetière, d'une photo ou d'un tableau qui tous imposent une contrainte visuelle plus clairement partageable. Un effet d'objectivation par l'inclusion d'un tiers pourrait dès lors émerger et autoriser le passage d'un mode de dialogue conversationnel à un mode dialogique. La liste ouverte et l'expression d'une image mentale confinent dans une négociation de représentations plutôt que du sens de l'objet de l'apprentissage. La dimension cartographique de l'outil graphique serait particulièrement liée à cette reconnaissance du cadre qui justement la définit.

Dans la continuité de cette hypothèse, nous pourrions interroger les différentes modalités du parcours didactique de ces leçons. Il est en effet notable, dans la leçon d'histoire, de signifier les apparitions d'un tableau de catégories, d'images fixes réalisées par les élèves ou utilisées par l'enseignante, d'échanges oraux et de productions écrites. Cette circulation, profitable à la dynamique de la secondarisation, serait facilitée par le passage d'une carte à l'autre (cimetière, tableau de catégories, image représentant les pyramides) et leur exploitation (catégorisation, post-it sur l'image fixe, explication des choix) orale, iconographique ou écrite. Il s'agirait donc de considérer l'élaboration d'une carte comme écrit intermédiaire, c'est-à-dire comme un objet de médiation qui, non seulement, peut recueillir et discriminer des propositions d'élèves et les engager dans un apprentissage, mais aussi favoriser le passage conscient d'une étape de la construction d'un savoir à une autre. Ainsi, constituer des cartes permettrait de se libérer de la liste sans fin des péripiéties pour pouvoir raisonner sur les trajets, possibles ou nécessaires, et formaliser les étapes d'un parcours.

Références bibliographiques

- Audigier, F. (2000). Histoire, géographie, éducation civique : trois disciplines aux prises avec la diversité narrative. Dans Y. Reuter & C. Tauveron (Eds.), *Repères, Diversité narrative* (pp. 121-143). Paris : INRP.
- Audigier, F. (2007). De l'usage des récits pour dire l'histoire, la géographie, l'éducation citoyenne. *Pratiques*, 133-134, 77-99.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et Formation*, 51, 105-118.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit.
- Clerc, A. & Martin, D. (2012). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). Mis en ligne le 16 janvier 2012. Consulté le 1^{er} septembre 2012, dans <http://ripes.revues.org/514>
- Clivaz, S. (2015). Les *lesson study*: des situations scolaires aux situations d'apprentissage professionnel pour les enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 19, 99-105.
- Dauvieu, J. & Terrail, J.-P. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.
- Doussot, S. (2009). *Écrits non linéaires et apprentissage de l'histoire. Des pratiques langagières instrumentées par des listes et des tableaux pour construire un savoir problématisé (collège, cycle 3)*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Nantes.
- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire : outils et pratiques de l'enquête historienne en classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Ducrey Monnier, M. (2014). *Étude comparatiste de leçons de français et de mathématiques au début des degrés primaires : une approche compréhensive de l'activité de l'enseignant généraliste*. Thèse de doctorat : Université de Genève, no. FPSE 581.
- Filliettaz, L. (2008). L'analyse des interactions. Dans L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc, « Vos mains sont intelligentes ! » *Interactions en formation professionnelle initiale*. (pp. 71- 114). Université de Genève : Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, 117.
- Jacques, F. (1991). Argumentation et stratégies discursives. Dans A. Lempereur (Ed.), *L'argumentation* (pp. 153-171). Liège, Mardaga : Colloque de Cerisy.
- Jaubert, M., Rebière, M. & Pujo, J. (Juin, 2010). *Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions*. Colloque International « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes », Université Lyon 2.
- Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Jaubert, M. & Rebières, M. (2002). La préparation écrite de la classe, un outil de formation ? *Enjeux* (54), 130-141.
- Jaubert, M., Rebières, M. & Bernié, J.-P. (2003). *Conférence introductive « Construction de connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement »*. Actes du Colloque, Bordeaux.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative. *Forumlecture.ch*, 3. Consulté le 23 mars 2016, dans http://forumlecture.ch/redaktionsbeitrag_2012_3.cfm.

- Le Marec, Y. (2007). *Problématisation et processus de secondarisation en classe d'histoire*. Actes du Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation citoyenne, Valenciennes.
- Lewis, C. C. & Hurd, J. (2011). *Lesson study step by step. How Teacher Learning Communities Improve Instruction*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Martin, D. (2008). Jugyoukenkyuu : une démarche de recherche-formation pour améliorer la qualité de son enseignement. *L'Éducateur* (13), 32-34.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre*. Paris : ESF éditeurs.
- Miyakawa, T. & Winslow, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Education & Didactique*, 3 (1), 77-90.
- Murata, A. (2011). Introduction : Conceptual Overview of Lesson Study. Dans L. C. Hart, A. Alston & A. Murata (Eds.), *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education* : Springer Science + Business Media.
- Nonnon, E. (1997). Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ? *Enjeux* (39/40), 12-49.
- Pache, A. (2014). *L'alimentation à l'école. Enseigner une géographie renouvelée*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Philippot, T. (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Reims.
- Vinatier, I. & Rinaudo, J.-L. (2015). Rencontre entre chercheurs et praticiens : quels enjeux ? *Carrefours de l'éducation*. Paris : Dunod Éditeur S.A.
- Vygotski, L. (1934-1985). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. (1928-2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.

PARTIE II

Dispositif de formation à et *par* la recherche

Chapitre V

Un dispositif adapté des *Lesson studies* pour former les futurs enseignants à la conduite d'activités langagières propices aux apprentissages de tous les élèves

Mylène Ducrey Monnier

Cette contribution présente un travail de recherche mené dans le cadre de la formation à l'enseignement des généralistes des degrés primaires. Il vise à évaluer et augmenter l'efficacité d'un dispositif de formation dont l'objectif est de développer la capacité des futurs enseignants à conduire des activités langagières propices aux apprentissages de tous les élèves. Ce dispositif de formation adopte les principes cycliques d'une *Lesson Study* (Murata, 2011) et il s'appuie sur des résultats de recherche qui montrent l'intérêt de cette démarche pour la formation initiale à l'enseignement, notamment pour donner à « voir » la théorie comme un outil d'analyse de la pratique et pour donner à « voir » l'apprentissage comme la résultante d'un enseignement (Clerc & Martin, 2011). Dans ce dispositif, les étudiants stagiaires travaillent en groupe à la conception et à la planification commune d'un enseignement qu'ils donneront dans leur classe de stage. Ils analysent ensuite les traces réelles produites par cet enseignement. Ces dernières sont recueillies sous forme de productions d'élèves et de transcriptions des interactions réalisées lors de leur correction. Le cycle de conception-planification et d'analyse est reconduit à cinq reprises durant le module de formation, sur un semestre, en vue d'améliorer la qualité des activités langagières. En cours de démarche, les apports théoriques du cours constituent autant de nouveaux outils pour approfondir les analyses et pour développer une attitude critique. À chaque cycle, des améliorations peuvent être apportées et la portée de l'enseignement peut ainsi être augmentée. La situation artificielle de la formation permet, au fil des cycles, de contraindre le passage des interactions individuelles (l'enseignant et un élève) aux interactions collectives (l'enseignant et la classe).

En cours de démarche, chaque groupe d'étudiants constitue un dossier de formation qui rassemble les traces récoltées sous forme de productions d'élèves et de transcriptions des interactions enregistrées. Ces traces rendent visibles et perfectibles les interventions des enseignants stagiaires et elles permettent à nos étudiants de prendre conscience que le langage est l'expression d'une médiation plus ou moins favorable aux apprentissages et qu'il traduit leur degré de maîtrise des contenus disciplinaires et des gestes didactiques fondamentaux.

1. Problématique

La question de recherche que nous posons, en tant que formatrice d'enseignants, concerne spécifiquement le développement professionnel des enseignants généralistes des degrés primaires 5-8P¹. Nous avons pour objectif dans notre module de formation de préparer nos étudiants à conduire des activités langagières propices aux apprentissages de tous les élèves, ainsi qu'à évaluer et réguler leurs apprentissages au cours des interactions verbales². Quels sont les apports théoriques et les méthodes les plus efficaces pour y parvenir ? Comment mesurer l'efficacité du dispositif de formation et l'améliorer ?

Les étudiants concernés par ce dispositif sont en deuxième année de formation (sur trois). En première année, nous avons essentiellement travaillé avec eux l'appropriation de la théorie historico-culturelle (Vygotski, 1934-1997; Vygotski 1931-2014; Rochex, 1997; Brossard, 2004) et l'identification des ambiguïtés liées à l'activité scolaire, au cadre de travail, aux situations d'apprentissage et à l'usage du langage à l'école (Bautier 2006). Le module de deuxième année est conçu dans la poursuite des apports de la première année ; à la mobilisation des apports de la première année de formation s'ajoutent désormais :

- le champ théorique développé à partir de la sociologie du langage de Basil Bernstein (1975; 1975-2007) sur la construction des inégalités scolaires (Bautier, 2006; Rochex & Crinon, 2011),
- divers champs didactiques, notamment sur les actions conjointes de l'enseignant et des élèves (Sensevy & Mercier, 2007) et les gestes didactiques fondamentaux (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000; Schneuwly, 2009).

À la suite des travaux de Crinon (2011), nous soutenons que sous certaines conditions, les activités langagières conduites en classe permettent à tous les élèves de progresser dans leurs apprentissages.

Dans la suite du texte, nous présentons plus en détail le cadrage théorique qui constitue à la fois l'outillage pour analyser les activités langagières de nos étudiants lorsqu'ils enseignent dans leur classe de stage, et le contenu notionnel du module de formation. Nous y travaillons spécifiquement les notions de différenciation et d'hétérogénéité.

1.1 De l'hétérogénéité des classes à l'hétérogénéité didactique

Dans une perspective historique sur la prise en compte de l'hétérogénéité des classes, Sabine Kahn (2010) dégage trois conceptions de la différence – naturalisante, quantitative et en termes de diffraction. Chacune de ces conceptions implique des mises en œuvre pédagogiques que l'auteure présente et critique.

1 Le terme de « généralistes » renvoie à des enseignants polyvalents qui sont formés pour enseigner toutes les disciplines dans les degrés primaires. Les degrés 5-8 constituent en Suisse romande la deuxième partie du cycle primaire de 8 ans. Ils correspondent aux 4 années françaises suivantes : CE2, CM1, CM2 et 6^e de collège.

2 Le module s'intitule « Régulations des apprentissages et évaluation » ; l'équipe du module comporte une dizaine de formateurs en charge de la formation d'environ 300 étudiants par année.

La conception naturalisante « s'appuie sur l'idée qu'il existe entre les élèves des différences de nature » (ibid., p. 81) : les élèves se distinguent par leurs caractéristiques intellectuelles, par leurs types psychologiques, et par leurs styles d'apprentissage. Cette conception a généré des méthodes d'éducation cognitive dont l'efficacité a été contestée (Talbot, 1997, cité par Kahn, 2010), mais qui persistent malgré tout dans les doxas professionnelles. Dans la conception quantitative, ce qui différencie les élèves provient de la comparaison entre leurs performances. « La différence est alors interprétée comme un manque [...] de connaissances, de travail, d'efforts, de rigueur, de motivation, d'attention » (Kahn, 2010, p. 86). Pour pallier ces manques, des mesures de soutien ou des actions de remédiation sont mises en place. Suivant ces deux conceptions, naturalisante et quantitative, « la différenciation pédagogique ne peut être mise en œuvre qu'*a posteriori*, une fois la difficulté de l'élève relevée [...] L'élève est tenu pour seul responsable de sa différence et l'école n'y aurait aucune part » (ibid., p. 87). La dernière catégorie mise en évidence dans l'analyse de Kahn, la conception de la différence en termes de diffraction, ne renvoie pas le problème de la différence à l'élève, contrairement aux conceptions précédentes, mais au désajustement relationnel qu'il subit avec la culture scolaire. Ainsi, la forme textuelle des savoirs transmis à l'école et l'usage particulier du langage pour les questionner constituent des obstacles aux apprentissages. Dans une conception de la différence en termes de diffraction, l'individualisation du travail scolaire n'est pas souhaitable et « le véritable enjeu n'y est pas l'adaptation de l'enseignement aux différences des élèves, mais la levée, voire l'évitement de malentendus toujours probables » (ibid., p. 99). La différenciation ne se conçoit pas comme une adaptation *a posteriori* aux différences portées par les élèves, mais comme un *a priori* à toutes les situations d'enseignement. Car elle « permet d'anticiper les difficultés possibles [des] élèves dans leur rencontre avec la culture scolaire avant que celles-ci ne soient avérées » (ibid., p. 101) et de les considérer comme des ingrédients essentiels des apprentissages qui s'élaborent au sein de la classe.

Il importe dès lors de rendre les enseignants conscients des sources de différenciation liées à la manière dont les élèves reçoivent le discours scolaire et perçoivent les enjeux (souvent implicites) des apprentissages. En effet, s'ils parviennent à identifier les ambiguïtés et à lever les malentendus (Bautier, 2006), ils pourraient déjouer les logiques de différenciation, souvent clandestines, qui creusent les écarts entre les meilleurs élèves et les plus faibles. Nous renvoyons au travail de Rochex (2011) pour une description fine de ces logiques différenciatrices récurrentes.

À partir d'une tout autre entrée théorique, nous convoquons dans notre cadrage, le concept d'hétérogénéité didactique (Chopin, 2011) car il nous permet d'instrumenter des pratiques de différenciation *a priori*. En effet, l'hétérogénéité didactique « concerne les différentes positions que les élèves vont être amenés à occuper tout au long de la leçon, sous l'effet des dispositifs mis en place par les enseignants » (Chopin, 2011, p. 80). Face à une tâche scolaire adaptée à la progression des élèves, certains élèves disposeront des connaissances et des capacités suffisantes pour apporter les réponses et les stratégies attendues, alors que d'autres pas du tout, ou pas entièrement. L'hétérogénéité caractérise ainsi les productions des élèves, les types d'erreurs produites, les convergences et les divergences avec ce qui est attendu comme réponse ou comme production en fonction de la tâche attribuée et de l'objet disciplinaire.

1.2 Gestion de l'hétérogénéité didactique, gestion de l'incertitude et activités langagières

L'hétérogénéité didactique est relative à la construction des savoirs et non pas à des caractéristiques des élèves. Elle peut être délibérément construite par l'enseignant, sur la base des obstacles inhérents à l'objet de savoir, afin de servir de levier à la construction et à la diffusion des savoirs. Elle conduit alors, à partir de productions individuelles ou réalisées par groupes de façon autonome, à des activités langagières (Nonnon, 1997), finalisées par un objectif d'apprentissage, structurées par un savoir à construire. Ces activités langagières sont susceptibles de déployer un espace commun d'investigation sur un objet, où les positions des élèves s'élaborent et se réajustent et où ils peuvent s'approprier ensemble des connaissances, construire des notions, formuler des jugements complexes (Nonnon, 1997).

La gestion de l'hétérogénéité didactique se double de la gestion de l'incertitude dans laquelle se situent les élèves. Car un « objet d'enseignement doit apparaître comme un objet à deux faces, à la fois nouveau pour être enjeu d'apprentissage, et en même temps ancien pour pouvoir être relié à ce qui est déjà là, déjà connu » (Schneuwly, 2009, p. 23). Cette caractéristique découle directement de la théorie de la transposition didactique, dans laquelle Chevallard (1985-1991) fait de la « contradiction ancien/nouveau » (ibid., p. 66) le moteur de l'avancée de la construction scolaire du savoir. En situation scolaire, « l'élève doit faire ce qu'il ne sait pas (encore) faire ; les exigences sont au-delà de ses possibilités actuelles et pourtant il peut y répondre, au moins partiellement, grâce à la mise en scène didactique » (Schneuwly, 2009, p. 23). Dans cette gestion de l'incertitude, inhérente au processus d'apprentissage, l'enseignant peut adopter une position topogénétique³ haute, statuer sur les propositions des élèves, orienter fortement leur activité, valider ou invalider directement leurs propositions ou, à l'inverse, adopter une position basse, d'accompagnement, qui l'amène à laisser davantage les élèves dans l'incertitude afin qu'ils puissent se forger eux-mêmes des significations essentielles (Sensevy, 2009). Pour l'auteur cité, la dialectique entre maintien et réduction de l'incertitude joue un rôle important dans la construction et la pérennité des apprentissages. Les discours des élèves comportent des indices de leur degré de certitude et d'incertitude. Les activités langagières orientées sur l'explication et sur les controverses fournissent ainsi aux enseignants des opportunités d'évaluer ce degré et son évolution dans le fil des discours.

1.3 Un guidage/étayage collectif

Lorsqu'ils analysent leurs interactions réalisées en classe de stage, nos étudiants pensent souvent qu'ils « guident trop » leur-s élève-s. Ce qu'ils semblent signifier par là, c'est qu'ils se situent en surplomb topogénétique vis-à-vis de l'élève ou des élèves et qu'ils ne parviennent pas à leur dévoluer⁴ le travail de réflexion à mener au travers d'une activité langagière. Très tôt dans les interactions, ils valident/invalident ou fournissent des indices, via les effets du contrat didactique (Brousseau, 1986). Ils sont souvent pris au piège du schéma des « questions-réponses-validations/invalidations » (Cazden, 1987), jusqu'à la réponse de l'énoncé attendu. Ils

3 La topogénèse et les catégories topogénétiques sont reprises ici au sens des théories de l'action conjointe du professeur et des élèves (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat & Flückiger, 2007).

4 Le terme dévoluer renvoie à la structure de l'action dans la relation didactique (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000), à partir du concept de dévolution proposé par Brousseau (1986).

ne parviennent pas à s'engager dans une dynamique discursive propre à faire s'exprimer les dimensions exploratoires, heuristiques et constructives d'une problématisation (Nonnon, 1997). Ainsi, il ne suffit pas d'organiser des échanges ou des moments de synthèse dans la classe pour que l'hétérogénéité didactique fonctionne *de facto* à partir des différentes propositions des élèves et qu'elle les conduise automatiquement à élaborer des savoirs et à construire des références communes. L'enseignant joue un rôle déterminant dans la régulation des activités langagières de la classe, dans la reformulation des propositions des élèves (Marin, 2011), dans l'aide au discernement de ce qui est en jeu, dans l'interprétation des mises en mots des élèves par rapport à l'objectif d'apprentissage visé et au savoir à construire. Ce type d'intervention au quotidien dans les échanges de la classe est ce qui, pour Nonnon (1997), forme le travail réel de l'enseignement.

Avant d'examiner comment ces catégories théoriques se retrouvent dans les protocoles de nos étudiants, nous décrivons les aspects méthodologiques du travail de recherche.

2. Cadre méthodologique

Pour ce qui est du cadre méthodologique, notre dispositif de formation s'appuie sur la démarche cyclique d'une *Lesson Study* (LS) telle qu'elle est présentée, en tant qu'outil de développement professionnel, notamment par Murata (2011) et Miyakawa & Winslow (2009). Une LS est une démarche collaborative qui engage un groupe d'enseignants (accompagné généralement d'un expert ou d'un formateur) à réaliser des cycles d'investigation de leurs pratiques d'enseignement et de leurs effets sur les apprentissages des élèves. Un cycle de LS comporte i) une phase d'étude des objets d'enseignement, du plan d'études et des moyens d'enseignement, ii) une phase de conception de leçon, iii) une phase d'implémentation et d'observation de l'enseignement conçu en classe et iv) une phase d'analyse des effets de l'enseignement implémenté sur les apprentissages des élèves. Les améliorations à apporter suite à cette phase d'analyse sont intégrées dans le prochain cycle de LS. Dans le cadre de notre module de formation à l'enseignement, les cycles d'une LS permettent ainsi d'entraîner et d'améliorer les pratiques des stagiaires. Il faut préciser ici que nos étudiants sont formés en alternance : ils suivent d'une part des cours et des séminaires dans l'institut de formation, et ils développent d'autre part une expérience professionnelle dans des classes de stage, un jour par semaine. Le dispositif fait ainsi alterner des phases de récolte d'informations dans les classes avec des phases d'analyses en séminaire. Les analyses sont outillées par les apports théoriques du cours, en particulier ceux que nous avons décrits ci-dessus. Les informations récoltées en stage sont de deux types : des productions d'élèves en réponse à une tâche d'apprentissage, et des interactions didactiques entre l'enseignant et un ou plusieurs élèves, retranscrites à partir d'un enregistrement audio. Tour à tour, l'analyse des productions des élèves conduit à la préparation d'une interaction didactique et l'analyse de l'interaction transcrite conduit à organiser la prochaine production d'élèves, c'est-à-dire la prochaine tâche d'apprentissage. La démarche exige ainsi de la part des étudiants un important travail de préparation du dispositif d'enseignement et notamment des interventions de l'enseignant, ainsi qu'une étude

approfondie des objets d'enseignement transposés⁵ dans les tâches d'apprentissage et dans les interactions. Ce travail est réalisé par groupes de 4 étudiants, selon les principes d'une LS ; les traces sont provisionnées à chaque étape du processus cyclique par un autre membre du groupe de travail, alors que les analyses et les préparations sont conduites conjointement avant d'être minimalement adaptées aux situations particulières de chacun. Si le travail de provisionnement des données est réparti entre les étudiants, nous encourageons chacun d'eux à conduire la démarche régulièrement en classe de stage durant toute la durée du processus (un semestre de 13 semaines). La situation artificielle de la formation nous permet de mobiliser au fur et à mesure de nouveaux concepts théoriques dans l'analyse et dans la préparation, puis dans l'expérience, des étudiants. Par ailleurs, elle nous autorise à questionner les formes individuelles et collectives du travail scolaire au passage contraint des interactions individuelles (l'enseignant et un élève) aux interactions collectives (l'enseignant et la classe).

Le dispositif comporte deux leviers favorables au développement professionnel des futurs enseignants : l'analyse des interactions produit en premier lieu une mise à distance de l'expérience et permet une prise de conscience des effets de l'activité langagière sur les réactions et les comportements des élèves. Grâce à la répétition des cycles, les étudiants peuvent éprouver l'usage de nouveaux actes langagiers, de nouvelles mises en mots qui sont exercées avec davantage d'intentionnalité, et ils peuvent percevoir les effets des discours sur les apprentissages des élèves. Deuxièmement, les étudiants peuvent progressivement mettre en acte les nouveaux contenus théoriques abordés en cours et choisis spécifiquement pour qu'ils puissent disposer d'outils d'analyse, d'investigation et d'amélioration de leur pratique d'enseignement.

En tant qu'artifice de formation, le dispositif produit des traces, historiquement, qui rendent visible et perfectible la médiation enseignante. Elle permet à nos étudiants de prendre conscience :

- Que le langage verbal de l'enseignant est l'expression d'une médiation plus ou moins favorable aux apprentissages et qu'il traduit le degré de maîtrise des gestes didactiques fondamentaux (Schneuwly, 2009 ; Sen-sevy, Mercier et Schubauer-Leoni, 2000) et des contenus disciplinaires.
- Qu'un discours instructeur (Bernstein, 1975 ; Rochex & Crinon, 2011), nécessaire à la construction et à la secondarisation des objets de savoirs (Bautier & Goigoux, 2004), ne se produit pas spontanément et qu'il nécessite par conséquent une solide préparation.
- Que le travail d'analyse et la répétition des interventions permettent l'amélioration du discours enseignant (Clerc & Martin, 2011) et la prise de conscience.
- Enfin, que l'amélioration du discours enseignant se répercute sur les discours des élèves ; ils prennent ainsi de la consistance en tant que lieu, outil et témoin des processus d'apprentissage (Jaubert & Rebière, 2012) et peuvent être interprétés comme tels.

5 En référence à Schneuwly (2009) et à Chevallard (1985-1991), un objet enseigné est un objet transposé, c'est-à-dire le résultat d'une transposition didactique interne (dernière étape du processus de transposition).

2.1 Le choix des objets d'enseignement

Pour la réalisation de la démarche LS en classe de 5 à 8 PH)⁶, les étudiants choisissent en collaboration avec les praticiens-formateurs qui les accueillent dans leur classe entre deux objets d'enseignement : l'orthographe (français) et le calcul réfléchi (mathématiques). Ces deux objets ont comme intérêt pour notre dispositif d'exister dans n'importe quelle classe des degrés primaires concernés et d'exiger par ailleurs de devoir remettre à de nombreuses reprises le travail sur le métier, quel que soit le degré en question. Ces choix correspondent également aux compétences prédictives les plus importantes de la réussite scolaire (Morlaix, 2009). Le processus réitératif conduit dans les classes et en séminaire a ainsi des chances de porter ses fruits autant auprès de nos étudiants que de leurs élèves.

Le calcul réfléchi est une procédure de calcul qui repose sur l'emploi réfléchi des décompositions de nombres et des propriétés des opérations arithmétiques, ainsi que sur la mémorisation d'un ensemble de répertoires amplement travaillés à l'école primaire : le répertoire additif jusqu'à $9 + 9$; le répertoire soustractif jusqu'à $18 - 9$; le répertoire multiplicatif jusqu'à 9×9 ; les compléments à 10, à 20, à 50 et à 100 ; et quelques multiples de 15 et de 25. L'utilisation d'une procédure de calcul réfléchi repose en principe sur un choix réalisé par chaque élève en fonction de ses connaissances et des stratégies qu'il maîtrise le mieux.

L'orthographe est un ensemble de règles, fixées par l'usage et la tradition, qui régissent la façon d'écrire les mots d'une langue ; par extension, l'orthographe désigne également la connaissance et l'application de ces règles. L'apprentissage de l'orthographe française est rendu difficile du fait que les sons et les signes ne sont pas en correspondance directe.

Ces deux objets d'enseignement se prêtent bien à un travail sur l'hétérogénéité didactique et sur la gestion de l'incertitude. Des traces réalisées individuellement ou en groupe peuvent être récoltées sous forme de textes dictés ou de réponses à des calculs. Puis des interactions sont organisées pour confronter les différentes graphies, les différents résultats, les différentes procédures. Ces confrontations donnent lieu à des activités langagières permettant de (faire) diffuser des règles et des procédures. Elles constituent des échanges verbaux au cours desquels les élèves expriment leurs (in)certitudes et construisent des références, tandis que l'enseignant produit toute une série d'actions langagières visant la construction du savoir : définir, expliquer, questionner, reformuler, relancer, institutionnaliser.

2.2 Récolte des données

Durant le semestre, les groupes d'étudiants constituent un dossier de formation dans lequel ils rassemblent les pièces récoltées en classes de stage, puis analysées en séminaire. Nous exigeons que le dossier comporte au moins 5 protocoles d'interactions, 2 individuels et 3 en collectif, ainsi que les productions des élèves qui s'y rapportent. Ce dossier ne fait pas l'objet de la certification du module, mais les étudiants doivent s'appuyer sur les pièces qu'ils comportent pour justifier leur analyse lors de l'examen oral.

⁶ Voir note 1 ci-dessus pour la désignation des degrés scolaires.

En analysant les traces récoltées dans les dossiers de formation de nos étudiants, nous pouvons repérer des indices de transformations produites dans leur façon d'interagir avec les élèves, de recueillir des productions des élèves (c'est-à-dire de penser les tâches pour qu'elles fournissent des indices de progression) et de préparer leur enseignement. L'analyse que nous avons faite pour cette communication ne vise pas tant à vérifier que des transformations se soient produites dans chaque groupe qu'à rechercher dans les interactions de ces enseignants stagiaires des indices d'une gestion de mieux en mieux maîtrisée de l'hétérogénéité didactique et de l'incertitude des élèves. Comment ces concepts prennent-ils forme et se développent-ils – ou pas – au travers des pratiques langagières ? Qu'est-ce qui peut ou doit être encore régulé dans les interactions pour qu'elles soient propices aux apprentissages des élèves ?

Parmi les 5 dossiers⁷ remis dans un groupe de séminaire (20 étudiants) à la fin du semestre de printemps 2015, nous avons extrait la dernière interaction collective collectionnée par chaque groupe d'étudiants. Pour la présentation des résultats, trois dossiers sont finalement retenus afin de mettre en évidence les transformations produites par le dispositif de formation. À travers quelques extraits, nous verrons où en sont nos étudiants au terme de la démarche. Mais pour commencer, nous avons extrait d'un de ces dossiers une interaction typique du début de la démarche, alors que les étudiants rapportent le protocole de leur première interaction individuelle. À ce stade, l'hétérogénéité didactique ne va pas vraiment fonctionner comme moteur d'une activité didactique puisque l'enseignant stagiaire n'interagit qu'avec un élève.

3. Résultats des analyses

L'extrait de protocole ci-dessous se réfère à la première interaction individuelle déposée dans le dossier de quatre étudiants stagiaires. Elle a lieu entre un stagiaire enseignant (désigné par *Ens*) et un élève qui a produit des erreurs orthographiques, dont celle qui est mentionnée en tête du tableau. Ce protocole est très représentatif des interactions conduites par les étudiants au début de la démarche et signale un point de départ du processus de formation qui pourra être mis en lien avec les interactions réalisées en fin de démarche.

7 Pour repérer les données analysées et fournir les légendes des tableaux présentés dans la partie des résultats, ces dossiers sont intitulés A15, B15, C15, D15, E15.

TdP	Qui ?	Production de l'élève: Les enfants on traversé la rue.
1	Ens	Chaque fois qu'il y a des fautes j'ai souligné
2	Él	Oui
3	Ens	Qu'est-ce qu'il y a comme faute ici
4	Él	J'ai oublié de mettre le t à la fin
5	Ens	De mettre le t, donc tu devrais faire ont
6	Él	Oui
		Production de l'élève: Vous chanter très bien
7	Ens	Ici il y a une autre faute
8	Él	vous chantez
9	Ens	vous chantez. est-ce que tu vois ta faute ?

Protocole 1 : Premier cycle de la démarche, extrait du dossier du groupe C15 (12.03.15).

Des lignes 1 à 6 s'installe un type d'interaction qui ne garantit ni la construction d'un apprentissage, ni la secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004) de l'objet d'apprentissage. À partir d'une trace soulignée par l'enseignant, l'élève doit « trouver » son erreur. Face au paradoxe, c'est le contrat scolaire qui l'oriente vers le comportement attendu par l'enseignant – si ce n'est pas « on », alors c'est « ont » (L4). La correction se produit sans pointage des dimensions de l'objet, ni guidage des processus cognitifs requis. L'erreur corrigée ne conduit pas à une institutionnalisation d'un savoir orthographique, la distinction entre le pronom « on » et le verbe « ont » n'est pas explicitée et rien n'est entrepris pour s'assurer que cet élève, nouvellement confronté à l'écriture de ces deux homophones, aura tiré de l'interaction les enseignements suffisants pour les orthographier correctement.

À partir de la ligne 7, ce type d'interaction peu propice aux apprentissages se reproduit pour la correction de l'erreur suivante.

3.1 Fin de la démarche: activité langagière et gestion de l'hétérogénéité didactique

Dans le même dossier, la dernière interaction (collective) présentée comporte l'extrait suivant :

Correction de la phrase: Jessica et Sara sont sorties de la maison pour aller à l'école		
Dans un premier temps, toutes les propositions différentes des élèves sont écrites au tableau, ce qui donne la trace suivante :		
		sorties
	son	sortiees
Jessica et Sara	sont	sortis
		sorti
		sortient

14	Ens	[...] Alors on va regarder ensemble toutes les propositions et voir pourquoi c'est faux ou juste. Donc tout d'abord, s-o-n ou s-o-n-t?
15	Jac	Je mettrais s-o-n-t parce que... (5 sec.)
16	Ens	Tu n'arrives pas à justifier?
17	Jac	Ah oui! je sais! parce qu'on dit sonte au féminin!
18	Ens	Non. Ça c'est le verbe être conjugué au présent. Je suis tu es ils sont... ((les élèves continuent en conjuguant avec nous et vous)). Donc on ne réfléchit pas au féminin ou au pluriel. Je vais poser la question autrement. Sont c'est quoi?
19	Lor	Alors moi je mets sont parce que là on est dans le verbe et puis le son c'est plutôt le pronom heu-
20	Ens	Hmm le son c'est un?
21	Zoé	Un déterminant
22	Ens	Oui bien. Et le déterminant il se place devant quoi?
23	Max	Un nom
24	Ens	La faute qui a été faite là c'est une faute d'homophone, ce sont des mots qui se prononcent la même chose mais qui s'écrivent différemment et qui ne s'utilisent pas dans le même contexte. Donc sont c'est quoi?
25	Mat	C'est du pluriel
26	Ens	Mais c'est quoi comme type de mot?

Protocole 2: Cinquième cycle de la démarche, extrait du dossier du groupe C15 (21.05.15).

Le dispositif mis en place consiste à rendre visible l'hétérogénéité des réponses pour ensuite « voir pourquoi c'est faux ou juste » (L14). L'interaction démarre avec une demande de justification des différentes graphies qui est tout à fait pertinente. Ce potentiel de départ s'évanouit toutefois rapidement à cause de la position topogénétique surplombante qu'occupe l'enseignante. Plutôt que de laisser des élèves exprimer leurs différents points de vue et les justifier, elle invalide immédiatement la proposition de Jac (L18) et réduit l'incertitude à néant, puisqu'elle apporte à la place des élèves la réponse attendue. L'énoncé suivant de Lor (L19) montre qu'il disposait pourtant de quoi satisfaire l'attente professorale et mettre en crise la proposition de Jac; il aurait alors été fécond que la classe se positionne entre les deux (et peut-être d'autres propositions encore) pour construire des certitudes. La suite de l'interaction est faite d'un jeu de questions-réponses peu fécond qui consiste pour les élèves à deviner et à satisfaire les attentes de l'enseignante.

3.2 Fin de la démarche: activité langagière et gestion de l'incertitude des élèves

L'interaction suivante est extraite du dernier protocole déposé dans le deuxième dossier que nous avons analysé :

Correction de la phrase : Jean est à la place de jeux alors que Julie et Anne sont à la piscine.		
14	Ens	Alors il faut donner des arguments. Il ne faut pas seulement dire « c'est faux ici », il faut dire pourquoi.
15	Lé	Euh, je crois que « Julie et Anne sont », « sont » c'est S-O-N.
16	Ens	Alors, est-ce que vous êtes d'accord? ((Les élèves disent non)). Qui a une autre idée? Dia?
17	Dia	« Sont » c'est un verbe, euh parce que S-O-N c'est un déterminant, euh bin, là XX.
18	Ens	Qu'est-ce que vous pensez de ce que Dia vient de dire? ((Les élèves disent que c'est juste)). Elm?
19	Elm	C'est juste, - c'est, c'est pas, c'est le verbe --. J'sais pas comment expliquer.
20	Ens	Ro?
21	Ro	Si on enlève le « t » à « sont », bah ça devient un déterminant. « Son », c'est un déterminant donc ça marche pas ici.
22	Ens	Donc ici, est-ce que c'est le déterminant possessif S-O-N ou est-ce que c'est le verbe S-O-N-T?
23	Sa	Bah si on met à l'imparfait, ça fait « Julie et Anne étaient à la place de jeux » donc on voit que ça joue.
24	Ens	Alors, ça, c'est de nouveau un « truc ». – C'est une petite astuce. Je veux savoir quel est le rôle de ce « sont » dans la phrase. Lé, qu'est-ce que tu en penses?
25	Lé	C'est le verbe ici.
26	Al	C'est un verbe parce que « Julie et Anne », c'est comme si on disait « elles » au pluriel. Pis quand on met « elles », après on met un verbe.
27	Ens	Très bien. C'est un verbe ici. C'est le verbe être, au présent, à la troisième personne du pluriel. – Ce n'est pas le déterminant possessif « son ». Est-ce que quelqu'un pourrait donner un exemple avec le déterminant possessif « son »?

Protocole 3 : Cinquième cycle de la démarche, extrait du groupe D15 (21.05.15).

La situation au départ de cet extrait d'interaction est semblable au cas précédent. Les élèves corrigent des erreurs d'homonymes (a/à ; et/est ; son/sont) et ils doivent fournir des arguments (L 14). Lé se lance le premier en proposant une autre graphie pour le dernier homonyme, celui-ci étant pourtant correctement écrit. Sans lui demander d'ajouter les arguments demandés et sans invalider sa proposition, l'enseignante ouvre le débat et demande une contre-proposition (L16). Elle fournit ainsi l'occasion à trois élèves d'exprimer correctement la différence entre la graphie

du verbe et celle du déterminant, avant de relancer les élèves, très précisément, sur la distinction entre les deux homonymes (L22). En maintenant l'incertitude au sujet de la réponse et de sa justification, mais aussi en accueillant la proposition de Lé, au lieu de la refuser au prétexte que la production analysée est correcte, elle laisse aux élèves, à la fois l'occasion et la responsabilité de fournir la procédure d'analyse de Sa (L23), la réponse correcte de Lé (L25) et la justification de Al (L26). En d'autres termes, la tâche discursive visant à produire un corrigé des erreurs orthographiques et à les justifier a fait l'objet d'une dévolution réussie. Par ailleurs, la distribution des tours de parole a permis à Lé de revenir dans l'échange et de prendre part à l'élaboration d'une réponse correcte. Pour valider cette construction discursive, l'enseignante reformule en les complétant les énoncés des élèves et institutionnalise la distinction entre ces homonymes (L27). Nous aimerions encore revenir sur la réaction de l'enseignante (L24) à la contribution de Sa (L23), car on pourrait regretter que le « truc » ait été écarté du débat. Nous y voyons un effet de sur-généralisation de la formation : nous avons en effet travaillé avec les étudiants sur les niveaux d'investissement des objets de savoir à partir des catégories de Bautier (2006) – niveau sensoriel, niveau procédural, niveau de l'étude – en pointant la nécessité de dépasser le niveau procédural, souvent mobilisé pour la distinction des homonymes, et de faciliter l'accès au niveau de l'étude, le seul qui permette l'apprentissage visé, car comme le rappelle Bautier (*ibid.*, p. 182), « un objet d'enseignement devient objet d'apprentissage lorsqu'il est étudié par l'élève ». Soucieux de viser le niveau de l'étude, l'enseignante a délibérément écarté la procédure, pourtant fort utile si l'on comprend comme elle fonctionne. Elle aurait pu faire avancer le travail discursif de la classe en faisant reconnaître qu'il n'y a qu'un verbe qu'on peut mettre à l'imparfait et que si la procédure de Sa se met au service d'une vérification (vérifier que c'est un verbe en le remplaçant par une autre forme conjuguée), elle se situe bien au niveau de l'étude.

3.3 Fin de la démarche: gestion de l'hétérogénéité et de l'incertitude des élèves dans l'activité langagière

L'interaction suivante est extraite du dernier protocole déposé dans le troisième dossier que nous avons analysé. L'objet d'enseignement travaillé au cours de la démarche est (ou devrait être) le calcul réfléchi.

Procédures de calcul réfléchi pour résoudre: $436 - 28 - 8$		
6	Em	J'ai fait euh... 28 moins 8 ça fait 20 et après 436 moins 20... 416
...		
11	Ens	Est-ce que quelqu'un a une autre méthode ? On t'écoute Al
12	Al	Mais moi j'ai eu 400 et c'est juste
13	Ens	Alors pour l'instant on s'intéresse aux méthodes utilisées, par la suite on validera ou on invalidera les résultats que vous donnez
14	Al	Alors moi j'ai fait 28 moins 8 ça fait 20 ensuite j'ai fait 430 moins 20 ça fait 410 et ensuite il y a 6 donc ça fait 416
15	Ens	Il y a 6 ça veut dire qu'il reste 6 à ajouter ?

16	Al	Oui donc ça fait 416
17	Ens	D'accord donc tu as le même résultat que Em
18	Al	Bah non
19	Ens	Pourquoi tu dis non
20	Al	Parce que quand je l'avais fait j'avais écrit 400... c'est que des fois j'écris des chiffres alors que je pense à un autre. mais ça me paraît plus logique que ce soit 416
21	Ens	Ma ?
22	Ma	Moi j'ai fait 28 moins 8 égal 20 et 436 moins 20 égal 416
23	Ens	Donc comme Emma. Da ?
24	Da	Moi j'ai fait 28 plus 8 ça fait 36 et 436 moins 36 ça donne 400
25	Al	Ah mais en fait c'est comme ça que j'avais fait !
26	Ens	Ah tu t'en souviens en entendant la méthode de Daniel ?
27	Al	Oui
28	élève ?	En fait les deux sont justes mais elles ne donnent pas les mêmes résultats
29	élève ?	Oui parce que là on a fait 28 plus 8 égal 36 et 436 égal 400 et dans l'autre on a fait 28 moins 8 égal 20 et 436 moins 20 égal 416
30	Ens	Oui ce que tu me dis c'est que les deux méthodes ne donnent pas le même résultat
31	élève ?	Moi je crois savoir ! C'est parce que si on fait moins 28 on a un nombre plus bas et si on fait moins 8 on a un nombre encore plus petit alors que si on fait moins 20 c'est moins petit et c'est pas juste
32	Ens	J'ai compris ce que tu as dit
33	élève ?	Mais c'est écrit moins alors on peut pas faire plus !
34	élève ?	Moi ce que j'ai compris c'est qu'on a rassemblé ensemble 28 et 8 pour que ça fasse moins compliqué
35	élève ?	Ben moi c'est ce que j'ai fait ! j'en ai rassemblé deux mais en faisant 28 moins 8
36	Ens	Alors je vous ai préparé un autre exemple dans lequel il y a des nombres plus simples pour que vous puissiez après me dire quelle méthode est juste et quelle méthode ne l'est pas. Le calcul est 100 moins 20 moins 4. Si on fait 100 moins 20 quel est le résultat ? ...

Protocole 4 : Cinquième cycle de la démarche, extrait du groupe A15 (21.05.15).

Bien que le choix des termes du calcul conduise à manier des compléments à la dizaine (28-8) ou à la centaine (436-36), il pose ici un problème d'ordre des opérations : dans une suite d'opérations contenant des opérations de même priorité (ici seulement des soustractions), il faut effectuer les calculs de gauche à droite. L'enseignante maintient remarquablement l'incertitude et permet ainsi aux élèves d'exposer l'hétérogénéité des procédures (L6 : Em ; L14 : Al ; L22 : Ma ; L24 : Da), correctes ou non. La proposition correcte de Da (L24) engage les élèves dans une

intense activité discursive en mathématiques au cours de laquelle l'ordre des opérations est objet d'une construction commune de référence. L'enseignante est la garante de cette construction : elle précise que la tâche consiste à exposer les méthodes (L13) ; elle pousse les élèves à des développements (L15), elle met les propositions en relation les unes avec les autres (L17, 23, 26), elle s'efface jusqu'à laisser les élèves prendre librement la parole (L28-29 et L33-35). Sans rien dévoiler de la « bonne réponse », elle porte habilement les apports des élèves à la construction de la référence en clarifiant des propos encore diffus (L30) ou simplement en reconnaissant leur intérêt (L32). Il ne fait pas de doute qu'elle avait anticipé ce débat, à partir d'une hétérogénéité des positions des élèves construite en amont par le choix du calcul et vérifié dans les productions. Elle a d'ailleurs prévu de ne pas statuer et de laisser le traitement collectif d'un calcul plus simple conduire à la réponse.

Conclusion

Il ne suffit pas de mettre les élèves en situation collective pour que des activités langagières fécondes en apprentissages pour tous se produisent. Les conditions pour gérer l'hétérogénéité didactique et l'incertitude tout en favorisant les apprentissages sont difficiles à réunir et exigent un énorme travail de préparation de la part des étudiants. En témoigne cette réponse apportée en séminaire à la question de savoir ce qui a permis d'améliorer la qualité des interactions :

« J'ai bien conscience que ce protocole (le 4^e) n'a rien à voir avec le premier. Je me suis longuement préparée en étudiant les homonymes, en formulant les consignes par écrit, en cherchant à m'assurer que ce serait les élèves qui fourniraient les arguments, en ayant sous la main les bons exemples et contre-exemples. Et la leçon en soi, c'était comme un examen ! Je suis ressortie complètement vidée, épuisée par l'effort que ça m'a demandé de tenir la classe comme ça ; mais les élèves étaient tous avec moi. »

Au prix de cet important travail, des transformations significatives se produisent dans les activités langagières qui ont été transcrites et déposées dans les dossiers, dans la plupart des cas.

Le dispositif permet aux étudiants d'approfondir leur maîtrise d'un objet d'enseignement circonscrit et de mesurer les effets de cette maîtrise lorsqu'ils sont face à la classe, pris dans les contributions imprévues des élèves. Les outils théoriques proposés ne servent pas qu'à l'analyse des pratiques, ils font aussi l'objet de tentatives de mises en acte, souvent réussies. En groupe, les étudiants parviennent à concevoir des leçons qui anticipent et exploitent l'hétérogénéité didactique. Dans les traces récoltées, la gestion de l'incertitude des élèves face au savoir s'en trouve améliorée par une activité langagière orientée sur le débat et la controverse.

Le dispositif permet de former à l'enseignement *par* la recherche, par la récolte et l'analyse de données issues de la réalité des classes, par la réitération des expériences, en suivant une démarche clinique (Leutenegger, 2009). Ce type de recherche est à promouvoir auprès des futurs enseignants pour deux raisons au

moins : d'une part, il est accessible hors formation et sans le soutien de chercheurs ; d'autre part, il favorise le développement d'une réflexivité articulée aux pratiques réelles de la profession (Schneuwly, 2012). En effet, le « praticien réflexif [...] est conscient des outils de la profession, capable de réfléchir sur les contenus et leurs possibles organisations et à même d'analyser les potentialités et les problèmes des élèves pour s'approprier les savoirs » (ibid., p. 88).

L'analyse des dossiers remis par les étudiants n'a pas pour seul objectif de décrire le dispositif de formation et de nous assurer de son efficacité. Le dispositif analysé au travers des traces récoltées devient le moteur d'un questionnement théorique et méthodologique au travers duquel s'exprime « une forte synergie entre recherche, formation et enseignement ». Il donne à « voir » se transformer les manières de parler des élèves comme conséquence des manières renouvelées d'interagir des enseignants-stagiaires. Il rend ainsi possible une évaluation des produits de la formation et des effets de levier des outils théoriques mobilisés.

Références bibliographiques

- Bautier, E. (Dir.) (2006). *Apprendre l'école. Des risques d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, 89-100.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bernstein, B. (1975-2007). *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*. Repris dans J. Deauvieux & J.-P. Terrail (Eds.) (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Bautier, Bernstein, Boudieu, Grosjean, Isambert-Jamati, Keddie, Lahire, Rochex, Tanguy, Young. Coll. L'enjeu scolaire, Paris : La Dispute.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Brousseau, G. (1986). *Fondements de la didactique des mathématiques*. Bordeaux : LADIST.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom Discourse. The Language of Learning and Teaching*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Chevallard, Y. (1985-1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chopin, M.P. (2011). *Le temps de l'enseignement. L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Coll. Paideia, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Clerc, A. & Martin, D. (2011). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27 (2), available at : <http://ripes.revues.org/514> (consulté le 13 février 2012).
- Crinon, J. (2011). Les pratiques langagières dans la classe et la coconstruction des difficultés scolaires. Dans J.-Y. Rochex & J. Crinon (Eds.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. (pp. 57-76). Coll. Paideia, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative. *Forum lecture suisse. Littérature dans la recherche et la pratique*. Consulté le 9 septembre 2013 dans http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier.pdf.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Coll. Le point sur... Pédagogie, Bruxelles : De Boeck.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire : Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématiques*. Coll. Exploration, Berne : Peter Lang.
- Marin, B. (2011). La reformulation en classe : un discours équivoque. Dans J.-Y. Rochex & J. Crinon, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. (pp. 77-88). Coll. Paideia, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Miyakawa, T., & Winslow, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Education & Didactique*, 3 (1), 77-90.
- Morlaix, S. (2009). Compétences des élèves et dynamique des apprentissages. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».
- Murata, A. (2011). Conceptual overview of lesson study : Introduction. Dans L. Hart, A. Alston, & A. Murata (Eds.). *Lesson study research and practice in mathematics education : Learning together*. NY : Springer. pp. 1-12.
- Nonnon, E. (1997). Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ? *Enjeux* n° 39/40, 12-49.

- Rochex, J.-Y. (1997). L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue française de pédagogie*, n° 120, 105-147.
- Rochex, J.-Y. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Coll. Paideia, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. (2009). Le travail enseignant. Dans B. Schneuwly et J. Dolz (Eds.), *Des objets enseignés en classe de français*. (pp. 29-43). Coll. Paideia, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. Dans M. Tardif, C. Borges & A. Malo (Eds.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (pp. 73-91). Coll. Pédagogies en développement. Bruxelles : De Boeck.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F & Fluckiger, A. (2007b). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. Dans G. Sensevy & A. Mercier (Ed.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51-91). Coll. Paideia, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2009). Étude d'un enseignement de la lecture au cours préparatoire : esquisse d'articulation de divers types d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 168, 39-58.
- Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M. L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20 (3), 263-304.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (Dir.) (2007a). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Coll. Paideia, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Vygotski, L.S. (1931, trad. 2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute.
- Vygotski, L.S. (1934, trad. 1997). *Pensée et langage*. (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute.

Chapitre VI

La formation à et *par* la recherche des enseignants du secondaire à la HEP-BEJUNE : le dispositif actuel et quelques perspectives pour le futur

Alaric Kohler, Romain Boissonnade, Sheila Padiglia,
Jean-Steve Meia, Francesco Arcidiacono

Introduction

Cet ouvrage s'intéresse aux synergies entre *recherche, formation des enseignants et pratique de l'enseignement*. Dans ce chapitre, nous abordons plus particulièrement les liens entre recherche et formation des enseignants, en présentant et en discutant un dispositif de formation des enseignants proposé à la Haute École Pédagogique BEJUNE (ci-après « HEP »). Ce texte a pour fonction de décrire un dispositif de formation à et *par* la recherche dans sa singularité, à l'instar de Van der Maren (2008) qui présente l'évolution d'un dispositif québécois. L'objectif consiste à présenter une pratique en vigueur et ses adaptations récentes, et à dégager quelques enjeux pour la formation des enseignants et la recherche. Dès lors, nous ne proposons pas une analyse théorique des notions ni ne présentons une recherche empirique¹. Le chapitre vise à décrire, sous la forme d'un exemple illustratif, des conditions mises en place pour inviter les étudiants (enseignants en formation initiale duale) à s'approprier un travail de recherche scientifique dans le domaine des sciences de l'éducation.

Ce dispositif de formation à et *par* la recherche dans la formation secondaire au sein de la HEP a été adapté par les formateurs et les responsables, dans la continuité des analyses et réflexions internes sur les mémoires professionnels (p. ex. Perrin, Bailleul & Bodergat, 2008). Dans une première partie, nous montrerons que cette évolution du dispositif répond aussi à des enjeux bien identifiés dans la littérature spécialisée. Puis, nous présenterons dans une deuxième partie le dispositif de formation des filières du secondaire de la HEP en mettant l'accent sur les adaptations mises en œuvre. Dans une troisième partie, nous mettrons en évidence quelques apports et limites du dispositif actuel à partir des opinions exprimées par des étudiants, formateurs et responsables de la HEP au cours des pratiques, et évoquerons quelques pistes pour de prochains ajustements de la formation à et *par* la recherche.

1 Bien que cette étude n'aborde le thème de ce volume ni sous l'angle d'une recherche empirique ni sous celui d'une recherche théorique, il fournit néanmoins, à travers le cas de la HEP BEJUNE, une description singulière de la manière dont des dispositifs institutionnels de formation à et *par* la recherche ont évolué (NDE).

1. Intégrer la recherche dans la formation des enseignants: pourquoi et comment?

L'intégration de pratiques de recherche dans la formation des enseignants n'est pas une idée récente (e.g. Beckman, 1957) et a été largement adoptée dans la plupart des formations à l'enseignement en Suisse et ailleurs. En revanche, l'étude des effets potentiels d'une telle intégration est plus récente comme le rappellent bien Wentzel et Pagnossin (2012), qui mettent en évidence les défis que pose cette formation. Comment, par exemple, intéresser les étudiants, enseignants stagiaires ou en emploi, à des travaux scientifiques? Ceux-ci leur semblent souvent éloignés de leurs intérêts. Ces défis s'expliquent en partie par la diversité des objectifs de la formation à et *par* la recherche, qui peut conduire à une certaine confusion. S'agit-il, par exemple, de faire découvrir des thématiques et des connaissances précises issues de la recherche? S'agit-il plutôt d'utiliser des outils issus de la recherche pour résoudre des problèmes vécus par les enseignants dans leurs pratiques? Selon les choix effectués, la formation à et *par* la recherche prend des formes diverses.

Healey et Jenkins (2009) proposent par exemple de distinguer tout dispositif de formation à la recherche selon deux axes:

- les étudiants peuvent participer activement à la recherche ou, au contraire, sont essentiellement des lecteurs des recherches effectuées par d'autres;
- l'attention des étudiants est orientée surtout sur les contenus de la recherche ou, au contraire, plutôt sur son processus.

L'intégration de la recherche dans la formation des enseignants pose la question des formes que peut prendre une formation à et *par* la recherche, mais aussi celle des critères sur la base desquels le choix de formation est effectué.

Ces questions théoriques renvoient à des choix de société et à des enjeux politiques. L'intégration de la recherche dans la formation des enseignants est requise par le cadre réglementaire de la formation des enseignants (en Suisse, la CDIP). Elle est fondée sur une pluralité d'objectifs. Un enjeu souvent relevé vise la *professionnalisation* des enseignants. La recherche servirait, dans cette vision, à soutenir « le passage des occupations aux professions, le passage des connaissances empiriques aux connaissances scientifiques » (Wittorski, 2005, pp. 15-16). Qu'est-ce à dire? Selon ces auteurs, la recherche pourrait ainsi permettre d'amener les enseignants à fonder leurs pratiques sur des résultats de recherches scientifiques – on parle d'*evidence-based practices* dans le monde anglo-saxon. Dans ce cas de figure, une formation à la recherche pourrait se contenter de présenter aux étudiants des recherches préalablement réalisées.

L'instrumentation de la recherche en formation des enseignants dans un objectif de professionnalisation, entendu au sens brièvement développé ci-dessus, nous paraît poser problème quant au rôle donné à la recherche et quant au regard porté sur les enseignants. Premièrement, cette vision fait un usage prescriptif de la recherche, laquelle peut alors être suspectée de ne plus rien avoir de scientifique, mais de répondre plutôt à des croyances ou à des velléités politiques de transfor-

mation des pratiques. En effet, la vision selon laquelle les bonnes pratiques seraient identifiées par la recherche puis imposées au professionnel, conduit à faire de la recherche un instrument de prescription. Or, si la recherche permet de décrire, d'interpréter et d'expliquer les phénomènes étudiés, l'usage des résultats à des fins d'intervention nécessite un processus d'interprétation et d'adaptation complexe, qui repose justement sur l'expérience du professionnel². Deuxièmement, le discours cité ci-dessus concernant la professionnalisation des enseignants implique qu'il existe un manque de professionnalité chez les enseignants. Or, le rôle de la recherche consiste plutôt à investiguer des formes existantes de professionnalité. D'ailleurs, il n'est guère scientifique de présumer d'un manque quelconque *avant* la constitution d'un vaste corpus de recherches permettant de faire l'état des lieux de cette professionnalité.

Selon notre perspective, l'enjeu de la formation *à et par* la recherche n'est pas prioritairement de développer de nouvelles compétences ou une certaine identité professionnelle selon un modèle prescriptif : il est aussi de contribuer à mettre en évidence et à améliorer des compétences existantes dans le champ professionnel, pour pouvoir en favoriser la diffusion et en faire des objets de réflexion. Certes, les travaux de recherche conduisent parfois à des innovations qui contribuent à l'efficacité de la profession. Mais bien plus souvent, l'enjeu consiste plutôt à prendre conscience de compétences présentes, à les diffuser et les partager, et à en faire des objets de discussion et de débat. Les compétences et la professionnalité des enseignants sont avérées, des pratiques excellentes sont présentes sans référence à des travaux scientifiques, qu'elles soient issues de traditions, d'initiatives personnelles, ou d'expériences collectives. Cependant, ces compétences et pratiques demeurent souvent locales, voire individuelles, et peuvent même passer complètement inaperçues au quotidien. Cela nous paraît donc un enjeu essentiel de la recherche que de reconnaître, décrire et faire de ces pratiques des objets de discussion et de réflexion, de les partager et de les adapter à de nouveaux contextes.

La recherche scientifique *descriptive* joue à cet égard un rôle important de « documentation » de phénomènes complexes, qui demeurent parfois impossibles à identifier, observer et partager sans des éléments théoriques et méthodologiques. Elle peut aussi rassembler une communauté de praticiens pour qui les modes d'action, les ressources, les sujets controversés deviennent objets de discussion et d'investigation. La mise en place d'un mode de fonctionnement collaboratif autour des défis et ressources de la profession, tel que les étudiants peuvent l'expérimenter dans la formation à la recherche, peut être déterminante pour la construction d'une culture professionnelle orientée vers le travail en équipe et l'amélioration continue. La formation des enseignants *à et par* la recherche ne se réduit donc pas aux objectifs de professionnalisation ou d'encouragement de pratiques d'enseignement basées sur des résultats scientifiques, mais constitue plutôt une opportunité pour les étudiants d'adopter une posture ou démarche scientifique de chercheur (Mialaret,

2 Cela n'est pas spécifique aux sciences humaines, du fait qu'elles ne seraient pas « exactes » ; en effet, dans les sciences naturelles, le spécialiste de l'intervention à partir de connaissances scientifiques appartient aux métiers de l'ingénieur, et dispose de compétences dont le chercheur n'a pas forcément besoin pour penser les fins de recherche. En outre, les travaux d'ingénierie contribuent rétroactivement à l'évaluation de ces connaissances scientifiques, à travers les réalisations effectuées.

2011). Elle peut se concevoir comme un moyen permettant aux étudiants d'investiguer des questions ou problèmes rencontrés dans leur pratique professionnelle, par exemple en constituant des petites communautés de recherche (Willemse, Boei & Pillen, 2015). Dans cet objectif, le professionnel *fait usage* de la recherche et de ses outils, selon ses intérêts propres.

En ce sens, les objectifs d'une formation à et par la recherche peuvent être, par exemple, de permettre à des enseignants d'intégrer activement la recherche en éducation, mais aussi de favoriser une attitude constructive et critique, scientifique, chez les enseignants mais aussi chez leurs élèves, de leur permettre de construire des compétences méthodologiques et techniques utiles à l'exercice de leur profession. Le dispositif de formation présenté ici et son évolution illustrent l'orientation de la formation à et par la recherche vers des objectifs de ce type. Il s'agit d'orienter la recherche vers la pratique des enseignants en leur donnant leur *autorité* – une posture d'auteur – sur leur travail de recherche. Suivant Healey et Jenkins (2008), nous proposons donc un dispositif plutôt de type *research based*, centré sur le processus plutôt que sur le produit, c'est-à-dire que les étudiants sont invités à questionner un objet précis et à s'approprier une démarche d'investigation scientifique.

2. Présentation du dispositif de formation à et par la recherche

Après une brève description de la structure de la formation à et par la recherche dans les filières du secondaire de la HEP, nous discuterons dans la deuxième section des objectifs de cette formation et des défis qu'elle pose. La troisième section présente les principes généraux des adaptations apportées au dispositif de formation, dont nous détaillons la mise en œuvre dans la quatrième et dernière section.

2.1 L'organisation des formations à et par la recherche dans les filières du secondaire de la HEP

La HEP propose depuis 2011 trois filières de formation initiale: une pour l'enseignement au degré secondaire 1, une pour les degrés secondaires 1 et 2, et une pour le secondaire 2. Le dispositif (voir Tableau 1) s'étend fondamentalement sur trois semestres et comprend un cours « Introduction à la recherche en éducation » (2 ECTS), un cours « Recherche en éducation » (2 ECTS) et un travail de recherche (12 ou 6 ECTS selon la filière). Le cursus est raccourci pour les étudiants de la filière de formation à l'enseignement secondaire 2 (filière C).

	1 ^{re} année		2 ^e année	
	Automne	Printemps	Automne	Printemps
Filière A (secondaire 1)		Introduction à la recherche en éducation	Recherche en éducation Compétence à la réussite du mémoire	
			Accompagnement du mémoire de Master (MEM)	
Filière B (secondaire 1 et 2)		Introduction à la recherche en éducation	Recherche en éducation	
			Accompagnement au Travail Écrit de Recherche (TER)	
Filière C (secondaire 2)	Introduction & Recherche en éducation			
	Accompagnement au Travail Écrit de Recherche (TER)			

Tab. 1 : Agencement des unités de formation à et par la recherche selon les filières.

Selon les filières de formation, les étudiants doivent ainsi réaliser un mémoire de recherche (MEM, 12 crédits ECTS) ou bien une version réduite, intitulée Travail Écrit de Recherche (TER, 6 crédits ECTS). Dans les deux cas, le travail consiste à rédiger un cadre théorique permettant d'étudier une problématique, puis d'exposer la démarche empirique mise en œuvre et les résultats retirés. Le MEM est plus volumineux et suppose un investissement temporel plus important, mais le TER exige des compétences tout aussi avancées, justement parce qu'il est plus concis tout en conservant le modèle de l'article de recherche empirique. Cela est possible parce que les étudiants des filières B et C ont déjà réalisé un mémoire de master dans leur parcours académique.

Certaines modalités sont spécifiques en fonction des filières de la formation secondaire. Les étudiants préparant un MEM disposent d'un accompagnement complémentaire³, portant sur des savoir-faire académiques que les autres étudiants ont généralement acquis lors de leur parcours universitaire. Quelques étudiants dont la formation est « en étalement » participent aux mêmes unités de formation, mais sur une période plus longue, de trois ans, du fait qu'ils mènent leur formation à temps partiel. Au contraire, les étudiants qui se destinent uniquement à l'enseignement au secondaire 2 ont la possibilité de faire leurs études sur une seule année ; il s'agit alors d'un véritable tour de force que de réaliser un TER en neuf mois.

3 Unité de formation intitulée « Compétences à la réussite du mémoire », 2 ECTS.

Dans la perspective d'inscrire le dispositif décrit dans un cadre plus large, les étudiants sont invités aux séminaires, colloques et conférences organisés par le Département de la Recherche de la HEP. Cet encouragement se traduit d'une part par l'aménagement pour les étudiants d'une plage horaire disponible à la date concernée, et d'autre part par une reconnaissance de la participation dans le cadre d'un module de formation⁴ qui permet à l'étudiant d'établir un programme personnel d'activités de formation (cours, conférences, visites, séminaires) pour alimenter sa réflexion sur des pratiques professionnelles diverses.

2.2 Les objectifs du dispositif

Quels apports les formateurs souhaitent-ils soutenir auprès des futurs enseignants par le truchement de ces activités de recherche ? Les enjeux des conditions de réalisation du MEM ou TER sont multiples :

- il s'agit, d'une part, d'accompagner les étudiants dans des processus d'acquisition de compétences de raisonnement et d'aptitudes rédactionnelles (par exemple comprendre l'usage des statistiques, savoir trouver des références scientifiques ou préparer un entretien) ;
- d'autre part, il s'agit de les accompagner dans un processus d'appropriation d'une culture scientifique et professionnelle qui tient à la fois de la communauté scientifique et d'une communauté de praticiens innovants. Par exemple, un objectif consiste à ce que l'enseignant puisse comprendre les enjeux de la recherche en éducation, leur diversité, et se positionner sur certaines questions en référence à des travaux et à l'histoire des idées.

Les objectifs de ce dispositif de formation ne sont pas simples à réaliser pour les formateurs et peut-être encore moins pour nombre d'étudiants, attachés à une vision plus « technicienne » de l'enseignement. Passablement préoccupés par la préparation de leurs leçons, confrontés à la gestion de leurs classes de stage et à des attentes multiples (du côté de l'école et de la HEP), les étudiants sont avant tout demandeurs d'outils : des outils immédiatement mobilisables d'une part, et des outils utilisables de manière générale, c'est-à-dire à chaque instant de l'exercice du métier.

Le MEM ou le TER constituent un exercice bien différent : ils exigent de revenir sur ses propres conceptions de la pratique professionnelle et des processus en jeu pour devenir progressivement capable de poser des regards différents sur les mêmes réalités. En général, ce n'est que dans un deuxième temps que ces perspectives peuvent inspirer de nouvelles pratiques, des réponses adaptées à des problèmes spécifiques à un milieu particulier. Les compétences visées par cette démarche de recherche sont orientées vers une adaptabilité à des contextes et situations variées. Elles reposent sur la réflexion de l'enseignant en situation, de manière à ce qu'il agisse en s'adaptant aux spécificités des milieux dans lesquels il évolue et qu'il participe à construire.

L'importance de telles compétences n'est pas toujours perçue par les étudiants. C'est pourquoi l'intégration de la recherche dans la formation des enseignants est encore « en cours » (Wentzel & Mellouki, 2010, p. 9). Wentzel et Pagnossin (2012)

4 Unité de formation intitulée « Module d'ouverture », 2 ECTS.

constatent que les structures de formation ont intégré une pluralité d'activités de recherche, mais que l'articulation de ces activités au reste de la formation présente encore de nombreux défis (Mellouki, 2010). Du fait de la diversité de ces activités de recherche, les articulations avec le reste de la formation devraient être nombreuses et diverses : faire une recherche bibliographique, poser des hypothèses, construire une démarche d'investigation, critiquer des notions scientifiques, constituent des exemples d'activités qui concernent autant la recherche que la pratique enseignante au quotidien.

Un défi majeur réside en l'appropriation par l'étudiant de l'acte de formation que constitue le travail de recherche. Pour que la formation à la recherche fonctionne comme une formation *par* la recherche, il nous paraît indispensable que les enseignants puissent instrumentaliser ce dispositif en vue de leur propres objectifs, liés à leurs pratiques sur le terrain et à leurs intérêts personnels. Si le travail de recherche permet d'étudier, à la fois sur les plans théorique et empirique, des solutions à des problèmes rencontrés dans les pratiques, ou permet de développer des modes d'action adaptés à des enjeux perçus dans l'exercice de la profession, il prendra du sens pour son auteur. Son articulation avec la pratique, avec les didactiques disciplinaires et avec les autres unités de formation, deviendra évidente.

Un autre défi concerne la qualité des productions des étudiants. Ainsi, Joliat et Arcidiacono (2016) indiquent une certaine hétérogénéité des productions au sein de la HEP, et mettent en évidence une évolution générale relativement positive de la qualité des mémoires depuis quelques années, mais aussi un potentiel d'amélioration. Les adaptations du dispositif de formation présentées ci-dessous constituent essentiellement des mesures mises en place pour soutenir cette qualité. Elles visent notamment à répondre à des difficultés assez habituelles dans la formation universitaire en sciences humaines et sociales :

- Comment articuler travail de recherche et pratique d'enseignement professionnelle ?
- Comment expliquer et inviter à mettre en place une démarche scientifique ?
- Quels types de recherche encourager ?
- Comment soutenir les étudiants dans l'élaboration d'un genre littéraire spécifique (notamment une problématique) ?
- Quelles méthodes ou instruments méthodologiques présenter et comment former les étudiants à leur usage en peu de temps ?
- Ou encore, quel fonctionnement institutionnel (règlements d'études, etc.) faut-il mettre en place pour soutenir le travail de recherche, et instaurer la relation entre directeurs de recherche et étudiants ?

2.3 Principes généraux des adaptations effectuées

Au printemps 2013, suite aux analyses d'entretiens réalisés avec les responsables de l'institution et les acteurs de la formation (représentants des étudiants, formateurs et secrétaires), l'ensemble des plans de formation des filières du secondaire ont été adaptés, dans le cadre existant reconnu par la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP).

Durant la même période, les auteurs⁵ de ce chapitre ont adapté le dispositif de formation à et par la recherche de ces filières du secondaire. Les principales adaptations sont brièvement présentées ci-dessous :

1. Les diverses unités de formation ont été intégrées dans un plan de formation commun centré sur la progression des étudiants au cours de leur formation : l'unité de formation de deuxième année constitue désormais la suite de l'unité de formation de première année, etc.
2. Le dispositif est désormais centré sur une approche en trois temps, présentée plus en détail ci-dessous (cf. 2.4) : (a) problématisation d'une question de recherche en lien avec la pratique professionnelle, (b) formation à une démarche de recherche et à la méthodologie, (c) accompagnement personnalisé du travail de recherche.
3. Les formateurs à la recherche se sont constitués en équipe coopérative : les décisions et les ressources ont été partagées au sein de l'équipe de manière à offrir aux étudiants un dispositif cohérent, tout en bénéficiant des apports des compétences de tous les formateurs. Facteur clé, les responsables ont soutenu ce processus en allouant du temps pour la coordination du travail entre formateurs.
4. Le travail autonome des étudiants a été revalorisé par une nouvelle répartition des crédits de formation : 2 crédits ECTS alloués jusqu'alors aux cours ont été reportés sur le travail de recherche. Le travail d'accompagnement des mémoires par les formateurs a également été revalorisé pour suivre cette évolution.
5. Le calendrier a été modifié de manière à permettre une période plus longue de travail autonome sur le TER ou le MEM de la part des étudiants : ils connaissent désormais leur directeur de recherche dès l'intersemestre estival (dès la rentrée pour les filières C), et peuvent commencer leur travail de recherche au début de l'année académique.

2.4 Présentation détaillée du nouveau dispositif

Le dispositif actuel, résultant des adaptations citées, est maintenant présenté plus en détail. Dans ce but, nous allons reprendre les trois moments sur lesquels repose ce dispositif de formation :

1. le premier moment invite les étudiants à *savoir se documenter* et à problématiser une question de recherche ;
2. le second moment fournit des *ressources* pour la planification et la réalisation d'une recherche empirique ;

⁵ Nous tenons également à signaler les échanges qui ont eu lieu avec les collègues de la formation primaire à ce moment-là et qui ont contribué à la conception du dispositif.

3. le troisième moment consiste en un *accompagnement personnalisé* par un formateur lors de la réalisation par l'étudiant du travail de recherche. Ce troisième moment est en partie simultané au second moment, mais se prolonge jusqu'à la fin de la formation.

Problématiser à partir de questionnements initiaux

La première tâche de l'étudiant dans le dispositif consiste à formuler ses propres questionnements issus de ses expériences personnelles et professionnelles et à les relier à une littérature scientifique. Ceci implique des compétences spécialisées pour localiser cette littérature, reconstituer une terminologie spécifique, lire, comprendre et développer un point de vue critique. Van Ingen et Arieuw (2015) retracent différentes études portant sur ces compétences littéraires (ou « *information literacy* »), dont le but général est de parvenir à réduire l'écart entre recherche et pratique. Il s'agit d'impliquer davantage les connaissances issues de la recherche dans les pratiques scolaires quotidiennes, mais aussi de permettre aux enseignants de participer au débat sur ces connaissances et de contribuer à la recherche dans leur domaine professionnel.

Dans ce but, les premières séances de cours de recherche visent à introduire les étudiants à ce qui constitue une recherche scientifique, *a fortiori* en éducation. Il s'agit également d'inviter les étudiants à prendre conscience de leurs conceptions ou intuitions personnelles, théories quotidiennes, et à leur importance dans l'action et le jugement professionnels. Ils ont l'occasion de découvrir un panorama de publications scientifiques et non scientifiques et de distinguer des types de publications scientifiques. Les médiathécaires de la HEP participent à la formation des étudiants dans ce domaine, notamment sous la forme d'ateliers spécifiques, mais aussi plus généralement dans leurs missions au sein des médiathèques de la HEP. Le travail vise également à développer chez les étudiants une posture critique sur les textes scientifiques, permettant par exemple de questionner les choix des chercheurs, et de faire le lien avec leurs expériences professionnelles. Ces compétences passent par un travail d'analyse de la construction rhétorique des textes scientifiques, et de l'organisation de l'information dans un discours raisonné et orienté vers la formulation plus ou moins explicite d'une question de recherche.

Sans la problématisation, qui permet de travailler à son questionnement, de construire un raisonnement rigoureux et des notions précises, le travail d'observation empirique risque au mieux de confirmer les attentes plus ou moins confuses du chercheur ou de l'étudiant-chercheur, et au pire de susciter le phénomène qu'il est censé décrire⁶. La recherche scientifique est souvent valorisée et diffusée dans les médias en mettant l'accent sur les résultats, c'est-à-dire des données empiriques et leurs représentations graphiques ou chiffrées. Pourtant, toute démarche empirique n'a de sens qu'au sein d'une théorie, toute donnée de recherche ne prend du sens que relativement à des connaissances préalables et à la démarche et la méthodologie employées, et en tant que réponse à une question pour laquelle la démarche et les choix méthodologiques sont cohérents. Ces remarques prennent

6 Comme l'opinion publique que les sondages sur les intentions de vote sont censés mesurer, mais qu'ils participent à construire (Garrigou, 2006).

d'autant plus d'importance dans une pratique de la recherche à visée formative : depuis longtemps, des recherches (p. ex. Karmiloff-Smith & Inhelder, 1975) ont mis en évidence l'importance du travail sur le questionnement, la problématisation et la théorisation pour stimuler un véritable apprentissage à partir d'investigations empiriques.

Dans un dispositif de formation à et *par* la recherche, la problématisation est une activité réflexive essentielle à la pratique de la recherche scientifique. Elle constitue également une activité particulièrement prisée dans la formation des enseignants (Fabre & Vellas, 2010), notamment parce qu'elle permet de relier lecture profane et scientifique (Gonnin-Bolo & Lemaître, 2005). Elle permet d'enrichir les expériences personnelles et de donner du sens aux connaissances théoriques qui pourraient autrement être jugées trop abstraites et générales, car décontextualisées. Selon Rey (2005), la démarche de problématisation est difficilement transmissible et ne s'apprend qu'en pratiquant la recherche. En ce sens, la problématisation constitue un argument en faveur d'une formation à et *par* la recherche, à plus forte raison que la production des étudiants elle-même – les TER et les MEM en tant que documents rédigés. Elle constitue par ailleurs un défi pour les formateurs, qui doivent à la fois aider les étudiants à développer leur raisonnement personnel, à s'approprier des techniques de problématisation (savoir questionner, définir des concepts, présenter des travaux scientifiques préalables, etc.), et à rédiger un premier écrit pour le MEM ou le TER envisagé.

Ce premier temps de formation aboutit à la production d'un texte court correspondant au genre de la problématique de recherche, sur lequel se base l'essentiel de l'évaluation. Le modèle de référence de ce texte est la partie théorique d'un article de recherche empirique. Cette forme que constitue l'article scientifique est fondamentale pour les dispositifs de formation à et *par* la recherche : on la retrouve dans pratiquement toutes les consignes pour la rédaction de mémoires ou de travaux de recherche, quoique le plus souvent de manière implicite (Fragnière, 2009). Même si les premières pages des articles de recherche fournissent effectivement des exemples de problématisation qui fonctionnent comme modèles de référence, la tâche demandée aux étudiants dans notre dispositif n'est pas structurée de manière aussi univoque que le laisserait entendre cette idée de « modèle ». Il y a plusieurs raisons à cela.

Premièrement, la diversité des formes et des contenus qu'un lecteur trouve dans les problématiques des articles de recherche est telle qu'il est impossible de désigner l'une ou l'autre comme la seule manière de faire. Les étudiants disposent donc de modèles divers à l'intérieur du genre de la problématisation. Ces variations sont également marquées pour ce qui concerne la qualité des textes publiés en sciences de l'éducation : alors que certaines problématiques sont rédigées avec soin par les chercheurs, d'autres fournissent plutôt matière à des réflexions sur les défis que pose le genre textuel envisagé⁷. Cette dimension critique est indis-

7 Cette remarque ne doit pas être entendue comme une critique des compétences des chercheurs, mais plutôt comme une reconnaissance de la difficulté du genre textuel qu'est la problématisation, et comme une conséquence de la valorisation pratiquée actuellement au niveau du recrutement et des institutions de la recherche basée davantage sur la quantité de publications scientifiques que sur leur qualité.

pensable dans une formation *par* la recherche : elle est constitutive d'une pensée qui se développe à partir des travaux des autres et qui amène sa contribution en relation à ces travaux.

Deuxièmement, les étudiants sont invités à fournir un apport personnel important en travaillant à une question qu'ils ont élaborée à partir de leurs expériences professionnelles ou personnelles. Le fil rouge de la problématique qu'ils rédigent est par conséquent unique et repose sur leurs raisonnements. Les étudiants partent, par exemple, d'une anecdote qui les a interpellés, ou d'un problème qu'ils constatent dans leur quotidien d'enseignants stagiaires et qu'ils doivent encore mettre en mots, et donc redéfinir, préciser, questionner. D'autres identifient une compétence qu'ils aimeraient travailler, ou un dispositif qui leur semble manquer aux praticiens, ou encore s'interrogent suite à la présentation d'une notion dans le cadre d'un cours ou d'une formation déjà suivie. Des questions peuvent également prendre comme point de départ une difficulté connue des élèves, ou d'autres enjeux spécifiques à une didactique disciplinaire. Suivant la question de départ choisie, la problématisation a non seulement un contenu différent, mais peut prendre des formes variées. En ce sens, l'imitation d'un modèle ne peut pas être prise au pied de la lettre : c'est effectivement plutôt un *genre littéraire* qu'il s'agit d'imiter, un genre dont il existe nombre de variations.

Utiliser des ressources méthodologiques

Le deuxième temps de formation permet aux étudiants de se familiariser avec diverses logiques d'investigation empirique, et de leur proposer des ressources méthodologiques et techniques pour le recueil et le traitement des données, l'analyse et l'interprétation des résultats.

Une variété de démarches méthodologiques est proposée aux étudiants de manière à ce qu'ils s'interrogent sur la démarche la plus pertinente pour leur propre recherche. Cette diversité des démarches proposées devrait permettre aux étudiants de garder la spécificité de leur questionnement, sans être induits à le travestir pour coller à une représentation simpliste de la démarche expérimentale ou du sondage par questionnaire. Pour éviter ce travers connu de la formation *à* et *par* la recherche, nous invitons les étudiants à des échanges sur leurs représentations de la science et proposons différentes typologies des recherches en sciences de l'éducation (Astolfi, 1993 ; Van der Marren, 2003), et encourageons les travaux faisant usage de démarches scientifiques moins connues (voire plus innovantes), comme la recherche descriptive, la recherche-action ou encore la recherche en ingénierie, permettant le développement d'outils et de dispositifs. Nous mettons l'accent sur ces démarches d'investigation de manière à encourager un travail de recherche au service du questionnement des étudiants et ancré dans la pratique professionnelle des étudiants.

Un second objectif consiste à proposer aux étudiants des ateliers spécifiques aux diverses méthodologies et aux outils de recueil de données et d'analyse. Les étudiants y participent en fonction de leurs projets pour la partie empirique de leur recherche. Parmi l'offre d'ateliers, deux types d'apports sont distingués. Un ensemble d'ateliers fournit des ressources aux étudiants pour planifier leur recueil de données (sélection des participants, organisation des sollicitations, plans expérimentaux, etc.) et construire les outils (questionnaires, grilles d'entretien, carnets de notes, enregistrements audio et vidéo, etc.). Voici une liste de cet ensemble d'ateliers proposés jusqu'à présent et susceptible de s'étoffer encore, qui permet de se faire une idée des compétences méthodologiques visées :

- ingénierie et évaluation d'un dispositif d'enseignement ;
- analyse de pratiques d'enseignants ;
- expérimentation en contexte d'enseignement et d'apprentissage ;
- construction et analyse d'un questionnaire ;
- préparation et conduite des entretiens ;
- démarche historique en éducation.

Un second ensemble d'ateliers traite plus spécifiquement des questions et techniques de codage, d'analyse des données, de procédures statistiques, d'interprétations et de triangulation des résultats. Voici une liste des intitulés de ce second ensemble d'ateliers :

- méthodes qualitatives d'analyse des apprentissages ;
- articulation et cohérence entre théorie, méthodologie et analyses ;
- usage de statistiques dans l'analyse de données ;
- questionnaire et analyse mixte ;
- analyse des données récoltées en entretien ;
- analyse des interactions verbales en classe.

Le choix des ateliers suivis par les étudiants se fait parfois en collaboration avec le directeur du travail de recherche, qui accompagne l'étudiant en parallèle à ce deuxième temps du dispositif.

Se faire accompagner par un directeur du travail de recherche

Le troisième moment du dispositif consiste en un accompagnement personnalisé par un formateur qui a été attribué à l'étudiant en fonction de ses compétences et intérêts. Cet accompagnement est essentiel à la réussite des travaux de recherche, et prend appui sur les unités de formation du dispositif, qui ont parfois lieu en parallèle. Les étudiants investissent de manière diverse et variée ce moment de formation. Cette diversité se retrouve dans l'accompagnement par les directeurs de recherche. Le style d'accompagnement étant laissé libre dans le dispositif, les formateurs peuvent adopter des postures différenciées, en fonction des étudiants ou des moments de l'avancée de la recherche : posture de guidance, d'accompagnement ou de guidage, pour reprendre la typologie de Bailleul (2005). À la suite des adaptations du dispositif de formation à et par la recherche, un séminaire comprenant quatre demi-journées sur une année académique a réuni la majorité des directeurs de MEM et de TER. Lors de ces rencontres, les formateurs des cours

de recherche ont pu présenter le nouveau dispositif, échanger avec les directeurs sur les difficultés rencontrées et proposer des exemples de travaux. Ce séminaire a permis de travailler à une vision commune de la formation *à et par* la recherche, et à la cohérence de l'accompagnement des travaux de recherche par les formateurs, notamment par des activités d'échange de pratiques et la coconstruction d'une grille d'évaluation. Un exercice de coévaluation a notamment permis de mettre en évidence que dans tout travail de recherche, il y a une dimension formative pour l'étudiant qui a lieu au cours du processus de la recherche mais n'apparaît pas forcément dans la forme écrite finale, dans le travail de recherche en tant que produit.

3. Discussion des apports et limites de l'adaptation effectuée

Dans cette partie, nous voudrions indiquer quelques apports et certains défis que nous avons rencontrés dans la mise en place de cette formation *à et par* la recherche à la HEP. Les défis recourent en grande partie ceux documentés dans la littérature scientifique (e.g. Guilbert, Lane & Van Berge, 2016). La présentation est organisée selon trois axes :

1. les contraintes structurelles sur le dispositif de formation ;
2. l'organisation institutionnelle des rapports sociaux entre les acteurs impliqués au sein de l'institution ;
3. le sens que prend le travail de recherche pour les étudiants.

Il ne s'agit pas ici de présenter une enquête basée sur une analyse de données, mais plutôt d'un exercice d'analyse de l'adaptation du dispositif par ses auteurs, suite à sa mise en œuvre et aux nombreux échanges avec les étudiants et collègues lors des cours, séances de travail et conversations informelles. Le but de cette troisième partie n'est pas d'établir les effets de l'adaptation du dispositif de formation ni d'en souligner les résultats. À partir d'une posture d'observateurs participants, nous thématisons des aspects qui méritent d'être discutés en vue de l'amélioration continue d'une formation *à et par* la recherche, permettant ainsi d'ouvrir des perspectives pour d'éventuelles recherches empiriques.

3.1 Contraintes structurelles

La pression sur le temps à disposition des étudiants durant leur formation contribue à limiter les apports qu'ils peuvent retirer du dispositif : impliqués à la HEP dans d'autres dispositifs de formation mais aussi sur le terrain en tant que stagiaires, beaucoup doivent également satisfaire à des engagements familiaux et professionnels, de telle sorte que l'investissement que représente une démarche de recherche et de réflexion peut être relativement mal venu. Certains étudiants sont ainsi amenés, en dépit de leur intérêt, à ne consacrer qu'un investissement minimal à ces activités de recherche qui sont coûteuses en temps, en énergie, en effort : l'engagement des étudiants peut être freiné par l'ampleur du travail à réaliser.

Sur ce point, le rôle des formateurs HEP chargés de l'accompagnement ne saurait être sous-estimé : l'accompagnement permet souvent de faire la différence, non seulement en aidant les étudiants à s'organiser, en les encourageant à travailler, mais aussi en les guidant vers les ressources dont ils ont besoin pour leur permettre de répondre aux délais. La revalorisation de ce moment de la formation s'est ressentie dans l'investissement des étudiants. Nombre de travaux semblent dépasser désormais les attentes en termes de volume et de qualité. Il ne s'agit néanmoins pas d'une amélioration systématique, et c'est surtout l'hétérogénéité de l'investissement des étudiants et des styles d'accompagnement que nous relèverons. Les étudiants s'investissent diversement dans leurs travaux de recherche, certains remplissant les critères minimaux pour effectuer un travail acceptable alors que d'autres, très concernés par leur question de recherche, investissent plus de temps que demandé. Ainsi est-il arrivé que certains directeurs tempèrent les envies d'approfondir le travail. Les échanges entre étudiants et directeurs de recherche sont l'occasion de prises de conscience. Ainsi est-il arrivé qu'un étudiant modifie notamment ses pratiques d'évaluation en fonction des résultats de sa recherche, ou qu'un autre, s'étant pris au rôle de chercheur, s'étonne de constater que « les enseignants sont parfois bizarres ». Quel que soit le contexte de cette remarque, elle dénote une prise de distance avec sa posture d'enseignant qui permet un regard nouveau sur la pratique.

Cependant, il n'est pas toujours possible de pallier la pression du temps à disposition par l'accompagnement : que faire lorsque les messages restent sans réponse, lorsque la liberté d'un dispositif centré sur l'étudiant est utilisée pour un investissement minimal ? Certaines situations peuvent faire souhaiter un assouplissement des délais de remise des travaux, voire un prolongement de l'activité de recherche au-delà du temps de formation, pour permettre aux enseignants débutants de s'y investir à des moments plus sereins de leur activité professionnelle, par exemple après quelques années de pratique.

3.2 L'organisation institutionnelle des acteurs de la formation à et par la recherche

Une autre difficulté consiste à fédérer l'ensemble des formateurs impliqués dans le dispositif de formation à et par la recherche. La désignation d'une équipe stable de formateurs chargés des deux premières parties du dispositif décrites précédemment a permis de développer le dispositif de manière cohérente en s'assurant de son appropriation par les formateurs impliqués. Les choses se compliquent au moment de l'articulation avec la troisième partie qui nécessite l'intervention d'une vingtaine de formateurs supplémentaires. Ces directeurs de travaux de recherche, dont beaucoup ont vécu d'importants changements institutionnels et professionnels, prennent le relais d'un dispositif qu'ils n'ont pas contribué à construire. Un travail collectif a été mis en œuvre pour favoriser la constitution d'un groupe mêlé par une lecture relativement partagée des attentes institutionnelles. En effet, le séminaire de formation et partage des pratiques mentionné plus haut peut être compris comme une démarche entreprise notamment pour pallier cette difficulté, en particulier par les moments d'échanges et un exercice de coévaluation.

Un autre défi des travaux de recherche en formation d'enseignants est l'interdisciplinarité, qui concerne ces travaux sur deux plans au moins :

1. premièrement, les sujets abordés dans les travaux de recherche sont souvent à l'interface de champs de recherche variés disposant de traditions, démarches et méthodes parfois fort éloignées les unes des autres ;
2. deuxièmement, l'hétérogénéité des destinataires et des acteurs de la formation à et *par* la recherche relève de l'interdisciplinarité, étudiants et formateurs disposant de parcours de formation et professionnel dans des disciplines diverses.

Dans ce contexte, des questions surgissent fréquemment quant à la nature du travail scientifique : quelle est la posture de chercheur que l'on souhaite voir adopter par l'étudiant ? Quel est le modèle épistémologique de la science auquel on se réfère ? Même en optant pour une diversité de modèles, ces questions peuvent constituer des moments difficiles pour les étudiants, d'autant plus que certains n'ont jamais abordé les fondements épistémologiques de leurs disciplines d'enseignement lors de leur cursus universitaire. Par exemple, les étudiants venus des sciences naturelles ne sont pas confrontés aux mêmes obstacles que ceux venus d'une formation en lettres, en arts ou en sport.

Dans l'idée de susciter des échanges et des partages de pratiques autour des travaux de recherche, une demi-journée de présentation des MEM et des TER est désormais prévue pour chaque volée de formation. Pour les TER, qui ne sont pas soumis à une soutenance orale, nous imaginons que cette présentation peut contribuer à donner de l'importance à un acte de formation jusqu'ici limité à un cadre confidentiel. Le but est aussi de donner aux étudiants de première année la possibilité de découvrir les travaux de la volée précédente. Nous verrons à l'avenir si cet événement est susceptible d'intéresser des enseignants en activité, des formateurs en établissement ou d'autres acteurs du système scolaire. Une autre piste en réflexion est de donner la possibilité aux directeurs de TER et de MEM d'assister aux activités proposées aux étudiants dans les parties 1 et 2 du dispositif.

3.3 Le sens du travail de recherche

Gonnin-Bolo et Lemaître (2005) indiquent une difficulté que nous avons aussi rencontrée : l'utilisation par quelques étudiants d'éléments théoriques parfois juxtaposés sans investissement dans un raisonnement personnel. Ce type de démarche risque notamment de transformer le travail de recherche en exercice d'imitation superficielle d'un genre de texte. Ceci ne permet pas une analyse des résultats en lien avec les concepts et théories préalablement cités. En réponse à cette difficulté, les adaptations effectuées au sein du dispositif avaient pour objectif de permettre aux étudiants d'investir le travail de recherche d'un sens personnel, et de faire du dispositif une formation *centrée sur l'étudiant* (Rogers, 1984). Il importe de souligner que ce sont les étudiants, dans ce cas, qui peuvent faire ou non des travaux de recherche un dispositif centré sur l'étudiant. En effet, quand bien même les objectifs d'une formation à et *par* la recherche sont tous orientés vers les principes d'un tel dispositif, celui-ci ne se décrète pas. Il serait contradictoire de considérer qu'un dispositif de formation institutionnalisé conduise nécessairement les étudiants à s'engager personnellement, à lui donner un sens personnel et qu'il consiste *de facto* à une réponse à leurs demandes, du moment qu'il s'agit d'un

passage obligé de la formation. La question qui nous occupe est donc la suivante : dès lors que le dispositif lui-même n'est pas mis en place à la demande des étudiants, comment peut-on faire en sorte qu'il suscite néanmoins pour eux le besoin de l'investir d'un sens personnel ?

Deux caractéristiques du dispositif semblent aller dans le sens d'un dispositif *centré sur l'étudiant*. Premièrement, les étudiants ont effectivement l'initiative de la thématique et de la problématique sur laquelle ils travaillent, puisque le travail de recherche s'amorce à partir de leurs expériences professionnelles ou personnelles. Deuxièmement, les travaux de recherche ont le potentiel de former un espace d'interactions entre pairs et d'échanges de pratiques. Ce potentiel est double : il est présent lors des séminaires, pendant l'élaboration des travaux de recherche et après, à partir des écrits produits par les étudiants qui demeurent en médiathèque et peuvent être repris, lus, cités, discutés et prolongés par d'autres recherches lors des années suivantes. Le grand potentiel de ces écrits, encore largement inexploités, est lié à la constitution d'une communauté d'intérêts et de pratiques, qui regrouperait à la fois les étudiants et ceux exerçant déjà la profession d'enseignant dans la société locale. À travers la lecture, la reprise et même la critique des travaux de recherche des étudiants, des échanges entre professionnels pourraient se mettre en place, ainsi que des développements de ressources et des débats qui participeraient à la formation d'une communauté professionnelle réflexive.

Références bibliographiques

- Astolfi, J. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 1, 5-18.
- Bailleul, M. (2005). L'accompagnement du mémoire professionnel en formation d'enseignants : un « bout de chemin ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 2, 11-26.
- Beckman, D. R. (1957). Student Teachers Learn by Action Research. *Journal of Teacher Education*, 8(4), 369-375. <http://doi.org/10.1177/002248715700800408>
- Fabre, M., & Vellas, E. (2010). *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles : De Boeck.
- Fragnière, J.-P. (2009). *Comment réussir un mémoire*. Paris : Dunod.
- Garrigou, A., (2006). *L'ivresse des sondages*. Paris : La Découverte.
- Gonnin-Bolo, A., & Lemaître, D. (2005). Le mémoire professionnel comme mise en scène d'une problématisation. *Recherche et formation*, 48, 31-46.
- Guilbert, D., Lane, R., & Van Bergen, P. (2016). Understanding student engagement with research : A study of pre-service teachers' research perceptions, research experience, and motivation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 172-187.
- Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Heslington : The Higher Education Academy.
- Joliat, F., & Arcidiacono, F. (2016). L'analyse des visées de la recherche dans la production des mémoires de bachelor de la HEP-BEJUNE : une question d'intérêt professionnel et de culture(s) de recherche(s) ? *Formation et profession*, 24(2), 17-32.
- Karmiloff-Smith, A., & Inhelder, B. (1975). If you want to get ahead, get a theory. *Cognition*, 3, 195-212.
- Mellouki, M. (2010). Des usages de la recherche en formation à l'enseignement. Dans B. Wentzel & M. Mellouki (Eds.), *Recherche et formation à l'enseignement : spécificités et interdépendance* (pp. 151-173). Bienne : Éditions HEP-BEJUNE.
- Mialaret, G. (2011). À quoi servent les sciences de l'éducation ? Dans G. Mialaret (Ed.), *Les sciences de l'éducation* (pp. 108-115). Paris : Presses Universitaires de France.
- Perrin, D., Bailleul, M., & Bodergat, J.-Y. (2008). Le mémoire professionnel pour les étudiant-e-s de la Haute École Pédagogique de Berne, Jura et Neuchâtel : entre constitution d'outils et démarche compréhensive. Dans A. Akkari & M. Mellouki (Eds.), *La recherche au service de la formation des enseignants* (pp. 13-42). Bienne : Éditions HEP-BEJUNE.
- Rey, B. (2005). Peut-on enseigner la problématisation ? *Recherche et formation*, 48, 91-105.
- Rogers, C. (1984). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.
- Van der Maren, J.-M. (2003). La recherche scientifique et les recherches en éducation. Dans J.-M. Van der Maren (Ed.), *La recherche appliquée en pédagogie* (pp. 15-38). Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2008). La formation à la recherche des enseignants au Québec. *Recherche et formation*, 59, 7588.
- Van Ingen, S., & Ariew, S. (2015). Making the invisible visible : Preparing preservice teachers for first steps in linking research to practice. *Teaching and Teacher Education*, 51, 182-190.
- Wentzel, B., & Mellouki, M. (Eds.) (2010). *Recherche et formation à l'enseignement : spécificités et interdépendance*. Bienne : Éditions HEP-BEJUNE.
- Wentzel, B., & Pagnossin, E. (Eds.) (2012). Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant(e)s. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14, 7-13.
- Willemse, T. M., Boei, F., & Pillen, M. (2016). Fostering Teacher Educators' Professional Development on Practice-Based Research Through Communities of Inquiry. *Vocations and Learning*, 9(1), 85-110.
- Wittorski, R. (Ed.) (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.

PARTIE III

Programmes de formation et innovations

Chapitre VII

Les perceptions des enseignants sur la formation et l'utilisation d'une plateforme interactive sur Internet

Céline Miserez-Caperos, Sheila Padiglia
Stéphanie Boéchat-Heer

Introduction

Les innovations technologiques prennent de plus en plus de place dans notre société et se renouvellent rapidement (Boéchat-Heer et Wentzel, 2012 ; Rey, et Coen, 2012). Dans les écoles notamment, l'implémentation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) suscite depuis de nombreuses années une pluralité de questions, aussi bien du côté de l'enseignant et des effets sur son enseignement, que du côté des élèves et des apprentissages. En Suisse romande, les TIC font désormais partie intégrante des programmes d'enseignement, puisque les MITIC¹ sont à présent l'une des cinq thématiques constituant la formation générale de tout élève, et ceci dans différents domaines disciplinaires comme les Arts, les Mathématiques et le Français (L1)². C'est précisément dans ce dernier champ que se situe l'étude que nous allons présenter. Nous nous intéresserons tout particulièrement à une plateforme d'apprentissage du français (lecture-écriture) au niveau primaire, appelée myMoment, et à la manière dont les quelques enseignants participant au projet-pilote dans les cantons de Berne et du Jura apprennent à l'utiliser et perçoivent son intégration au sein de leur cours. Notre étude porte donc sur la première année d'introduction de la plateforme (et qui depuis s'est plus largement diffusée), dans la perspective énoncée dans l'axe trois auquel le numéro de cette revue des *Actes de la Recherche* fait référence, à savoir « l'évaluation d'un dispositif d'enseignement/de formation à des fins d'amélioration continue ». Vu le nombre restreint de participants à l'année de lancement du projet, nous avons opté pour une étude qualitative de type compréhensif.

1. Contexte de réalisation de l'étude

Le projet myMoment2.0 a été initié par le Zentrum Lesen et imedias (HEP Suisse occidentale FHNW) en 2005. Ce projet est né de l'envie de créer une plateforme internet dans laquelle les élèves peuvent écrire des histoires, lire et commenter celles des autres, ou encore les compléter et dès lors améliorer ou soutenir les pratiques en lecture-écriture.

1 Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication.

2 Pour plus d'informations sur les plans d'études en Suisse romande, voir par exemple : <http://www.plandetudes.ch/fg/cg1#intentions>

Les résultats du projet pilote mené en Suisse alémanique (Scheider et al, 2012 ; Wiesner et Schneider, 2014) qui, contrairement au nôtre, a été une étude à large échelle, mettent en évidence que la motivation en lecture-écriture a augmenté chez les enfants ayant utilisé la plateforme et que ces derniers ont très nettement développé leur niveau en lecture-écriture, ainsi que leurs compétences médiatiques. Les élèves acquièrent ainsi des aptitudes variées en écriture, développent des stratégies de publication et se familiarisent avec la notion de public cible. En effet, en formulant un commentaire, les élèves doivent tenir compte des destinataires de la plateforme interactive. Cette dernière offre également aux élèves la possibilité de mettre en pratique des stratégies de rédaction et de révision fondamentales dans l'apprentissage de la langue, dans notre cas le français. De plus, cette plateforme les incite à pratiquer l'écriture coopérative : les enfants peuvent non seulement formuler et publier à plusieurs un seul texte, mais également échanger avec d'autres élèves de la classe ou du réseau sur la qualité des écrits présentés. Une des particularités de l'utilisation de cette plateforme concerne le rapport à l'écriture. En effet les enseignants sont invités à ne pas corriger les textes écrits (tant sur le plan de l'orthographe que de la structure du texte) et à laisser aux enfants un espace d'écriture qui leur est propre³.

En collaboration avec le centre MITIC interjurassien, (qui a réalisé l'adaptation en français de la plateforme), la HEP-BEJUNE s'est intéressée à la perception des enseignants suivant un cours de formation continue à l'utilisation de la plateforme. L'étude s'est déroulée durant l'année académique 2014-2015 et, en complémentarité de l'étude suisse allemande centrée sur l'apprentissage des élèves, s'est consacrée à la perception des huit enseignants participant au projet dans l'utilisation de la plateforme myMoment avec leurs élèves dans les cantons de Berne et du Jura. Afin d'initier les enseignants à son utilisation, le Centre MITIC interjurassien et la HEP-BEJUNE ont proposé une formation continue, soutenue par le webinaire de myMoment⁴.

L'article que nous proposons s'intéresse à l'évaluation de la formation continue reçue par les enseignants, à la manière dont elle est perçue, ce qu'elle leur apporte, mais aussi à la manière dont la plateforme est utilisée et comment elle est intégrée dans l'enseignement et l'apprentissage en classe.

2. Cadre conceptuel

2.1 Intégration d'un outil (plateforme) dans l'enseignement et l'apprentissage en classe

Nous savons qu'en Suisse, mais aussi au niveau international, des moyens importants ont été déployés pour équiper les classes et mettre en place des directives dans le but de favoriser l'intégration des TIC en classe (CDIP, 2007 ; CIIP, 2010). Malgré une utilisation qui se fait de plus en plus fréquente, les études nationales et internationales montrent que l'intégration des TIC reste un processus en cours de développement. L'implantation de dispositifs innovants dans un établissement

3 Pour plus d'informations sur la plateforme, voir www.fr.mymoment.ch

4 <http://webinar.fr.fhnw-ph.ch/index.cfm>

provoque une certaine réaction des enseignants, leur demande une modification des pratiques existantes et une adaptation. Pour que cette adaptation se passe bien, plusieurs facteurs sont mis en avant par différents travaux : la qualité de la formation ; l'accompagnement au sein de l'établissement ; la collaboration entre collègues ; le soutien des responsables TIC et l'implication de la direction ; l'équipement ; les projets et la culture de l'établissement (Boéchat-Heer, 2012 ; Fredricksson et Hoskins, 2007, Niemi & al. 2012 ; Valiente, 2010). Les enseignants ont également besoin d'être coachés (Baumberger, Perrin, Betrix, & Martin, et al., 2008), d'être accompagnés dans le processus d'intégration des TIC, que ce soit par des projets d'établissement encouragés par la direction, ou par la proximité et la disponibilité d'une personne de référence spécialisée dans le domaine, mais aussi d'être formés, d'avoir à disposition un nombre suffisant d'outils informatiques, et que les TIC soient intégrées au projet de l'établissement et fassent partie de la culture de l'école dans son ensemble (Leclerc, 2003 ; Niemi & al., 2012). Il ressort également de ces travaux l'importance de développer des méthodes d'enseignement-apprentissage centrées sur les apprenants, qui favorisent la participation et l'autonomisation, avec prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers et réorganisation des salles de classe dans certains cas ; le besoin de disposer de curricula flexibles réorganisés en fonction des besoins des élèves, et un investissement important dans la communication, notamment à destination des parents, de la communauté autour de l'école. Ainsi, la mise en place d'un leadership et management optimum avec encouragement, support, organisation et une implication forte du personnel, avec une culture de partage et du travail d'équipe, permettrait une meilleure acceptation de la prise de risque et une motivation accrue à s'investir.

Plus précisément, en ce qui concerne l'intégration à l'outil, – ici, la plateforme myMoment –, nous partageons les conceptions de Rabardel (1995), qui distingue clairement l'outil ou « artefact » qui est donné par l'équipe de conception de l'instrument qui est construit par le sujet en interaction avec celui-ci. Les instruments seraient ainsi des intermédiaires tenant à la fois de l'artefact et du sujet. Cette construction est appelée « genèse instrumentale ». Il stipule que « l'instrument contient, sous une forme spécifique, l'ensemble des rapports que le sujet peut entretenir avec la réalité sur et dans laquelle il permet d'agir avec lui-même et les autres » (Rabardel, 1999, p. 262). Il s'inspire ainsi de la théorie de l'adaptation de Piaget qui montre l'importance de l'action dans l'apprentissage (schèmes d'assimilation/accommodation). Selon Cerratto (2000), « le vrai problème de cette intégration est devenu non pas celui de la recherche de performances techniques mais celui de la prise en compte des spécificités humaines dans les interfaces personne-machine » (p. 3). Dans cette étude, nous souhaitons comprendre comment les enseignants utilisent la plateforme myMoment et comment ils s'y adaptent.

2.2 Importance de la formation et du sentiment de compétence dans l'utilisation d'un outil (plateforme)

Différentes études soulignent, à des degrés et dans des contextes divers, combien la qualité de la formation peut jouer un rôle important dans l'intégration des TIC dans les pratiques des enseignants. Il est à noter également que les enseignants débutants n'intègrent pas davantage les TIC que les enseignants chevronnés et que le transfert de la formation à la pratique se réalise difficilement. Les étudiants sont

formés à des compétences techniques plutôt que pédagogiques et didactiques et ont des difficultés à concevoir une leçon intégrant les TIC. Il semble donc primordial que la formation aide les enseignants à opérer ce transfert. À ce sujet, Larose, Lenoir, Karsenti, et Grenon (2002) montrent l'importance de l'imitation de modèles lors de la formation ou en stage et s'intéressent aux facteurs favorisant ou inhibant l'adaptation aux usages des TIC dans la pratique des enseignants, ainsi qu'à l'influence du modelage de la formation pratique sur la reproduction des modèles d'utilisation des TIC. Carugati et Tomasetto (2002, p. 306) postulent que « les connaissances implicites et les attitudes des enseignantes et enseignants novices au regard du profil d'utilisation pédagogique des TIC dépendent donc en grande partie des apprentissages informels réalisés par observation plus en moins systématique dans les milieux de la pratique ». Les apprentissages informels prennent une part importante dans la formation, mais aussi dans la pratique réelle en classe (Carugati et Tomasetto, 2002). Nous constatons donc à travers les différentes études l'importance de la formation, mais surtout de l'accompagnement sur le terrain pour que les enseignants utilisent les TIC dans leur enseignement. La formation continue fournie par la HEP-BEJUNE tient compte de ces différents points en fournissant un accompagnement tout au long de l'implémentation et de l'utilisation de la plateforme, ainsi qu'un lieu de partage d'expériences entre experts et apprenants.

Nous savons combien les enseignants sont réticents à se lancer dans l'exploration de nouveaux outils par peur de se trouver confrontés à des problèmes techniques ou face à des outils qui ne répondent souvent pas immédiatement à leurs besoins (Carugati et Tomasetto, 2002). De nombreux travaux montrent le lien entre sentiment d'auto-efficacité et acceptation de pratiques innovantes (Boéchat-Heer, 2011 ; Deaudelin, Dussault, Brodeur, 2002 ; Abbitt et Klett, 2007). Sanches (1993) cité dans Deaudelin et al., (2002) promulguent que « les enseignants ayant un fort sentiment d'efficacité ont une tendance plus grande à l'innovation » (p. 393). Guskey (1988), quant à lui, montre le lien entre sentiment de compétence élevé et attitudes positives à l'égard de nouvelles pratiques enseignantes. Les enseignants qui se sentent compétents seront plus motivés à se lancer dans des nouvelles activités avec leurs élèves. Les études réalisées sur le sentiment d'auto-efficacité soulignent l'influence d'un sentiment élevé sur une meilleure adaptation au changement et à l'innovation, sur la réduction de l'anxiété et du stress, ainsi que sur une meilleure acceptation de la formation. Deaudelin, Dussault et Brodeur (2002) ont mis en évidence comment une stratégie de développement professionnel qui favorise le sentiment d'auto-efficacité peut avoir un impact sur l'intégration de l'apprentissage coopératif et sur celui des TIC dans la pratique professionnelle.

Selon Bandura (1997), le sentiment d'efficacité personnelle est un déterminant fondamental et immédiat de l'engagement et de la performance du sujet dans la tâche. Il est à noter que l'apprentissage coopératif renforce le sentiment de compétence des enseignants (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy et Hoy, 1998) et qu'il est important de favoriser les expériences de réussite en accompagnant les formés et en donnant des feedbacks positifs (Boéchat-Heer, 2012). L'accompagnement au sein de l'établissement joue aussi un rôle déterminant pour améliorer le sentiment de compétence, en favorisant la collaboration entre collègues, le soutien des responsables TIC, l'implication de la direction, l'équipement, les formations et

les projets d'établissement (culture de l'école) (Boéchat-Heer, 2012; Fredricksson et Hoskins, 2007; Niemi et al. 2012; Valiente, 2010). Dans cette étude, nous souhaitons comprendre : quels sont les facteurs favorisant ou inhibant l'utilisation de la plateforme par les enseignants en classe ? Comment la formation continue reçue est-elle perçue par les enseignants ? Dans quelle mesure les compétences acquises en formation continue sont-elles transférées dans la pratique ? Dans quelle mesure les enseignants se sentent-ils compétents dans l'utilisation de la plateforme ?

3. Méthodologie

3.1 Objectif de l'étude et questions de recherche

La HEP-BEJUNE a mené une étude sur la plateforme myMoment avec pour objectif d'étudier la *perception et l'évaluation* de la formation continue reçue par les enseignants quant à l'*utilisation de myMoment*. Cet objectif implique, au préalable, de procéder à deux types d'analyses. Il s'agira dans un premier temps de comprendre la manière dont les enseignants utilisent la plateforme myMoment avec leurs élèves et l'intègrent dans l'apprentissage en classe. Le but étant de décrire les usages des enseignants réalisés à l'aide de la plateforme et les difficultés particulières rencontrés. Dans un deuxième temps, il s'agira de mettre en lumière la manière dont les enseignants perçoivent leurs compétences en TIC acquises en formation initiale. Ces deux analyses offrent une meilleure compréhension du contexte d'utilisation de cette plateforme par les enseignants et permettent ensuite d'aborder la question de l'évaluation de la formation continue de la plateforme.

Pour répondre à cet objectif, nous examinerons les questions de recherche suivantes : (1) *Comment les enseignants utilisent-ils la plateforme en classe avec leurs élèves ?* (2) *Comment les enseignants intègrent-ils cette plateforme dans l'apprentissage en classe ?* (3) *Comment les enseignants perçoivent-ils leurs compétences en TIC acquises en formation initiale ?* (4) *Comment les enseignants perçoivent-ils la formation continue de la plateforme ?*

Afin de saisir au mieux la perception des enseignants quant à leur utilisation de la plateforme avec leurs élèves, et vu le nombre restreint de participants à la première année de lancement de la plateforme, nous nous sommes orientées vers une démarche compréhensive de type qualitatif (Kaufmann, 2011). Huit entretiens semi-directifs ont ainsi été menés auprès des enseignants du primaire utilisant cet environnement interactif.

3.2 Profil des participants

Huit enseignants, 5 femmes et 3 hommes, des cantons de Berne et du Jura en Suisse ont travaillé avec leur classe sur myMoment.ch et ont participé à notre étude. Ils enseignent dans des classes de 5^e à 8^e HarmoS (élèves âgés de 9 à 12 ans).

Les enseignants ont été rencontrés lors de leur deuxième module de formation continue effectué par le centre MITIC interjurassien : à cette occasion, la recherche menée par la HEP-BEJUNE leur a été présentée et nous les avons invités à y participer au travers d'entretiens approfondis.

3.3 Instrument

Nous avons recueilli les propos des enseignants au moyen d'entretiens semi-directifs, composés de trois parties distinctes : une première partie consacrée à leur présentation faisant ressortir leur profil professionnel ; une deuxième consacrée au « rapport à la formation TIC et à la formation continue myMoment » permettant de mieux saisir le sentiment de compétence et les habitudes d'utilisation en TIC, ainsi que la perception des enseignants quant à la formation continue myMoment ; une troisième spécifique à l'utilisation de la « plateforme myMoment ». Ce dernier volet nous permet de comprendre l'intérêt porté par les enseignants à la plateforme et l'utilisation pratique qu'ils en ont faite selon trois thèmes spécifiques : la gestion de la classe, la didactique, et les effets de l'utilisation de la plateforme sur les apprentissages.

3.4 Analyse des données

Les entretiens semi-directifs ont été analysés de manière qualitative (Maroy, 1995), selon une analyse thématique et catégorielle de contenu (Bardin, 1977 ; Bourgeois et Piret, 2006 ; Coffey et Atkinson, 1996 ; Robert et Bouillaguet, 1997). Une première étape a été consacrée à la recherche de codes au sein de chaque entretien, selon une analyse thématique en lien direct avec les questions de recherche. Nous avons ainsi pu découvrir des thèmes nouveaux introduits par les locuteurs (p. ex., l'utilisation de la fonctionnalité audio que nous n'avions pas prévu de questionner [voir point 5.1.2]). Une deuxième étape a consisté en l'analyse thématique transversale de l'ensemble du corpus (Miles & Huberman, 1994), nous permettant dès lors de faire ressortir les convergences de thèmes ou de perceptions entre plusieurs entretiens.

4. Principaux résultats

Nous présenterons les résultats en trois parties : la partie 4.1 traitera de « l'utilisation de la plateforme en classe par les enseignants et son intégration dans l'apprentissage en classe ». La partie 4.2 traitera de la « perception des enseignants quant à leurs compétences en TIC acquises en formation initiale ». La partie 4.3 traitera de la « perception et de l'évaluation de la formation continue de la plateforme myMoment par les enseignants ».

4.1 Utilisation de la plateforme en classe par les enseignants et intégration de cette plateforme dans l'apprentissage en classe

Dans cette partie nous présenterons les résultats concernant la manière dont les enseignants utilisent la plateforme myMoment avec leurs élèves. Nous y montrerons quelles sont les modalités d'utilisation, quels sont les apports ou les problèmes rencontrés, ainsi que la manière dont les enseignants intègrent la plateforme dans leur enseignement.

Modalités d'utilisation de la plateforme myMoment

Deux types de modalités d'utilisation de la plateforme peuvent être mis en évidence : la première modalité concerne le lieu d'utilisation de la plateforme et la seconde le processus de rédaction.

Notre recherche souligne les différences d'équipement informatique selon les classes; le lieu d'utilisation de la plateforme varie donc également. Lorsque l'établissement scolaire possède 27 ordinateurs (c'est le cas pour E8, par exemple), il est clair que cela offre la possibilité aux élèves de rester à leur table lorsqu'ils utilisent myMoment. E5 quant à elle possède 7 tablettes et 4 ordinateurs portables dans sa classe, donc lorsqu'un élève a terminé son texte, il « peut prendre un coussin, s'installer dans un coin et taper [son texte], [...] ou alors ils peuvent le [l'ordinateur portable ou la tablette] prendre à leur place, ils travaillent directement là-bas ». Et si E5 souhaite que plusieurs élèves écrivent leur texte en même temps, elle a aussi la possibilité de se rendre en salle d'informatique dans laquelle il y a 14 ordinateurs. La classe est alors séparée en deux groupes: l'un qui écrit sur myMoment et l'autre qui travaille dans une autre salle. Ces deux enseignantes sont bien équipées en matériel informatique. Cela n'est pas le cas pour E1 et E6, qui ne possédaient qu'un seul ordinateur fixe au moment de l'entretien. Cette infrastructure a ainsi ralenti l'utilisation de myMoment, étant donné que chaque élève (seul ou en binôme) devait se rendre sur le seul ordinateur fixe à tour de rôle. L'activité d'écriture prenait ainsi plus de temps.

Concernant le processus de rédaction des textes, nous avons observé que tous les enseignants demandent aux élèves d'écrire leurs textes sur papier avant de les publier sur la plateforme; les textes sont ainsi corrigés – en mettant en évidence les fautes d'orthographe ou en demandant aux élèves de s'autocorriger. Ce n'est que lorsque son texte est sans fautes que l'élève peut l'écrire sur la plateforme myMoment: « on commence à écrire dans le cahier d'exercice pour qu'ils puissent s'autocorriger les fautes éventuellement, [...] et dès qu'on leur dit, c'est bon, ton texte il est bon, tu peux y aller, ils se lancent sur myMoment, ça devient tout de suite plus intéressant pour eux » (E8). Ce processus de rédaction est suivi par tous les enseignants que nous avons interrogés. E7 justifie ce choix en disant: « je ne suis pas à l'aise de laisser des textes, en tant que prof, d'élèves qui sont vus par d'autres personnes et même par eux, avec des fautes. J'ai le sentiment de pas faire mon job ». Ce statut de la faute d'orthographe suscite de nombreuses réactions chez les enseignants et la question des parents est également fortement soulignée, comme par exemple par E4: « je me verrais mal expliquer aux parents, que à l'école on peut, on écrit sans corriger l'orthographe. (...) L'orthographe, c'est quelque chose qui fait beaucoup peur aux parents. On a eu des entretiens la semaine passée, certains se plaignent qu'on mette plus, qu'on ne compte pas l'orthographe dans l'histoire, la géo et tout donc, c'est quelque chose qui, qui les panique un peu. Donc si en plus dans l'écriture en français, on dit encore, à la leçon en français, on ne corrige rien de l'orthographe, ça poserait problème ».

Ces témoignages montrent que les enseignants se trouvent dans des situations dans lesquelles ont lieu des modifications concernant les valeurs et la culture des enseignants et de l'école. En effet, comme le montrent certaines études (Boéchat-Heer, 2012; Leclair, 2003; Niemi & al. 2012; Valiente, 2010), l'intégration des TIC dans un établissement scolaire demande l'implication et le soutien de toutes les personnes concernées (direction, responsables TIC, enseignants). Ces derniers travaillent en équipe pour offrir, avec les TIC, un enseignement de qualité aux élèves. Dans notre contexte de recherche, utiliser les TIC, en l'occurrence la plateforme,

et laisser des fautes d'orthographe dans les textes des enfants, iraient à l'encontre des valeurs et de la culture des enseignants et de l'école quant à la transmission des savoirs, et véhiculeraient une mauvaise image de ces derniers. De plus, selon les témoignages des enseignants, laisser des fautes d'orthographe dans les textes des enfants se trouverait en lien avec la qualité de l'enseignement dispensé par ces derniers. Par conséquent, nous observons que même s'ils sont invités à ne pas corriger les textes des élèves, les enseignants, de par leur métier mais également de par les attentes de certains parents, se doivent de corriger les textes. Il est intéressant de noter qu'en Suisse alémanique, même si certains enseignants ont souligné leur malaise à ne pas corriger les textes (Scheider et al, 2012), ils ont tous suivi la demande. Nous ne pouvons pour l'heure fournir d'explication à cette différence, mais il serait intéressant, maintenant que la plateforme est plus largement diffusée en Suisse romande, d'investiguer la question.

Apports et difficultés rencontrés dans l'utilisation de la plateforme myMoment en classe

Les analyses des entretiens montrent que cette plateforme a suscité énormément d'intérêt, tant du côté des élèves que des enseignants. Tous les enseignants soulignent une grande motivation de leurs élèves à se rendre à l'ordinateur dans des moments dirigés. La motivation et le plaisir les ont accompagnés durant ce processus de réflexion, création puis rédaction de textes : « écrire, moi je trouve que ça a apporté quelque chose surtout à moi dans le sens où on écrit. Vraiment, on écrit. C'est un vrai processus et donc là, même les plus faibles ont un texte à la fin et peuvent aller le taper » (E5). Ces témoignages confirment les résultats du projet pilote myMoment mené en Suisse alémanique (Scheider et al, 2012; Wiesner et Schneider, 2014) quant à la motivation des élèves en lecture-écriture. Ils corroborent également, avec d'autres études, l'impact motivationnel que l'ordinateur et les TIC peuvent avoir sur les élèves (p. ex., Karsenti, 2006).

Plusieurs enseignants ont également souligné l'importance des commentaires : « ils ont eu du plaisir à faire des commentaires. Chose que j'avais complètement minimisée » (E6). E6 par exemple met en évidence un postulat intéressant : pour les élèves, écrire est certes important et intéressant, mais écrire pour être lu est tout autant intéressant et valorisant. Cette enseignante a alors proposé comme devoir aux élèves de lire et de faire entre trois et cinq commentaires sur des textes qu'ils avaient lu. C'est en proposant cette activité que E6 a découvert la richesse de certains commentaires ou la peur de rédiger des commentaires « certains mettent juste *super* ou bien *bof* ».

Une fonctionnalité de la plateforme qui a rencontré beaucoup de succès est la possibilité de pouvoir écouter ce qui est écrit ; cela a été soulevé comme point positif par la plupart des enseignants comme une aide à l'écriture. En effet un élève ayant mal orthographié un mot s'en rendra compte, la plupart du temps en trouvant cela drôle, et modifiera le mot en conséquence. Une enseignante (E2) souligne par ailleurs l'apport particulier de cette voix de synthèse pour les élèves dyslexiques qui peuvent ainsi bénéficier d'une aide supplémentaire pour éviter les fautes. Ceci corrobore l'étude de Coen (2011), lorsqu'il souligne l'aspect positif pour les élèves de l'usage de traces produites (p. ex. des images fixes ou animées, des mémorisations de sons, des enregistrements audio ou des logiciels). Une seule (E5) met

en évidence l'aspect de cette relecture de manière négative en précisant que si les enfants oublient d'inscrire des espaces entre les mots ou qu'ils font une grosse faute d'orthographe amenant un changement dans la phonétique du mot, cette voix de synthèse ne leur permettra pas de corriger leurs erreurs.

L'utilisation de la plateforme a globalement été décrite comme étant « agréable, facile à comprendre [et] facile à utiliser aussi pour les élèves » (E6). E8 souligne l'apport de cette plateforme pour donner « ce goût à l'écriture ».

Comme le montrent certaines études (p. ex., Deaudelin, et al., 2002; Baumberger et al., 2008), des problèmes techniques peuvent apparaître lors de l'utilisation des TIC. Dans notre étude, les problèmes rencontrés ont été peu nombreux et souvent liés à la question de l'informatique en général, les fameux « petits bugs ». Le problème le plus souvent évoqué étant celui de la nécessité de sauvegarder deux fois le texte pour qu'il apparaisse sur la plateforme. E4 relève que les enfants oublient souvent cette contrainte et leurs textes se voient ainsi effacés. La question de l'oubli des pseudos ou des mots de passe est également régulièrement évoquée. Tous les participants ont su gérer ces problèmes sans grande complication.

Intégration d'un outil (plateforme myMoment) dans l'enseignement et l'apprentissage en classe

Parmi les huit enseignants utilisant la plateforme, un seul l'a utilisé durant quelques mois, puis a fait le choix de ne pas continuer à l'utiliser; s'étant formé à l'utilisation d'une autre plateforme d'enseignement et d'apprentissage en ligne, et, combiné avec d'autres responsabilités au sein de son établissement, il a dû effectuer le choix de ne plus utiliser myMoment: « je peux pas tout faire et j'ai dû faire un choix de m'intéresser à Educanet2 » (E7).

Les sept autres enseignants utilisent la plateforme à des fréquences variables et selon leurs besoins. Il est intéressant de relever que les deux enseignants (E4 et E8) utilisant le plus la plateforme dans leurs cours appartiennent à l'école la plus impliquée dans l'intégration des TIC (qui met à disposition 27 ordinateurs portables pour les classes), et disposent d'« animateurs MITIC » (dont E4). Cela corrobore en effet l'idée que la culture de l'école est un facteur primordial pour favoriser l'utilisation et l'intégration des TIC dans l'enseignement (Boéchat-Heer, 2012; Fredricksson et Hoskins, 2007; Leclerc, 2003; Niemi & al. 2012; Valiente, 2010). Dans notre cas, E4 et E8 possèdent un bon sentiment de compétence en ce qui concerne les TIC et leur utilisation, ce qui, comme souligné auparavant, est un facteur important d'ouverture à leur utilisation et d'intégration dans les pratiques (Boéchat-Heer, 2011; Abbitt et Klett, 2007; Carugati et Tomasetto, 2002). Ces deux facteurs cumulés ont permis à E4 et E8 d'offrir un cadre stimulant à leurs élèves pour l'utilisation de la plateforme. Un autre exemple qui illustre l'importance de l'environnement (culture de l'école) est donné par une autre participante, E3, qui met en exergue le fait que l'année précédant notre étude, elle ne se serait pas lancée dans la formation sur myMoment, car elle se trouvait dans une école qui n'était pas équipée, contrairement à l'année en cours où elle dispose une fois par semaine d'un cours qui se donne en salle d'informatique. Elle peut donc profiter de

ce moment pour travailler sur la plateforme et recourir à un secours TIC si besoin. Il est en effet important pour elle de savoir qu'en cas de besoin, un technicien peut intervenir rapidement. Pour les moins bien équipés, si l'on peut dire, il est clair que l'utilisation de la plateforme se voit restreinte: E1 et E6, par exemple, enseignant à mi-temps dans la même classe et ne disposant que d'un seul ordinateur pour toute la classe, se doivent de mettre en place des stratégies d'utilisation. Ainsi, lorsqu'une activité d'écriture de texte est lancée, les élèves les plus rapides sont invités à se rendre seuls ou en binôme sur la plateforme pour noter l'histoire, tandis que les autres continuent à travailler sur papier.

Les analyses montrent que les enseignants ont tous passé du temps à prévoir la préparation des textes qui sont ensuite déposés sur la plateforme, soulignant par là l'importance d'avoir un curricula flexible et un projet didactique clair qui leur permette tout à la fois de répondre aux exigences du programme et d'utiliser un nouvel outil ou une nouvelle manière d'enseigner (Leclerc, 2003; Niemi & al., 2012). Ainsi par exemple, E8 nous explique que les élèves commencent d'abord par écrire dans « le cahier d'exercice et parfois ça prend plus qu'une semaine pour faire des longues histoires, les compositions et autres, ça prend plus de temps que d'autres choses comme des acrostiches ou des mots-valises qui vont un peu plus rapidement ».

Les déclarations sur les besoins d'utilisation de la plateforme montrent également qu'avoir un projet didactique soutenant l'agencement des activités en classe permet une meilleure utilisation de l'outil. Les différents témoignages mettent en évidence que la plateforme est utilisée au mieux lors de projets d'écriture. Ainsi, E5 déclare ne pas utiliser la plateforme « toutes les semaines [...] quand j'ai un projet d'écriture », soulignant par ailleurs comment pour elle le projet d'écriture est un « processus » allant de la recherche de l'idée à la réalisation d'un texte écrit lui permettant de suivre le curricula ou permettant un choix du thème avec ses élèves quand le temps le permet.

L'exemple de E6 illustre bien ce propos. En effet au début du projet elle imaginait que myMoment était un outil qui pouvait être mis à disposition des élèves lors de « moments dirigés » ou de « manière occasionnelle ». Elle a toutefois observé que l'utilisation de la plateforme était plus bénéfique lorsqu'elle préparait un projet d'écriture avec ses élèves et qu'elle les incitait à écrire sur myMoment (moments dirigés), que lorsqu'elle offrait la possibilité aux enfants d'écrire des textes sur la plateforme quand ils le souhaitaient (manière occasionnelle). En effet, lorsqu'il n'y a pas un but d'écriture motivant les élèves à écrire, ces derniers n'utilisent pas la plateforme. À la suite de cette observation, E6 a choisi d'utiliser la plateforme uniquement lors de « moments dirigés ».

Les témoignages recueillis montrent que les enseignants intègrent la plateforme myMoment de manière variée dans leur enseignement et que, comme montré ci-dessus, cela dépend de la culture de l'école dans laquelle ils sont, de la flexibilité de leur curricula et, nous le verrons également, de leur propre sentiment de compétence TIC (voir le point 4.2), corroborant ainsi les différents points relevés dans la littérature.

4.2 Perception des enseignants quant à leurs compétences en TIC acquises en formation initiale

Il faut souligner à ce stade que les enseignants que nous avons interviewés se sont inscrits volontairement à la formation myMoment, ils ne sont donc pas représentatifs de tous les enseignants. Ils sont pour la plupart déjà intéressés, voir passionnés par les TIC : « je suis un passionné. Je trouve l'informatique magique » (E7), « je suis toujours assez friand des technologies » (E4). E1 mentionne un grand plaisir à utiliser toutes sortes de technologies (internet, beamer, ordinateur, etc.), et qu'elle n'utilise que rarement les livres. Ainsi, même si les participants ont divers degrés d'expertise, ils ont tous un background qui les a menés à vouloir renforcer l'utilisation des TIC dans leur classe. Tous évoquent un côté autodidacte dans la découverte et le désir d'utiliser les technologies : « je me débrouille pas mal, j'aime bien farfouiller s'il le faut, j'ai beaucoup appris comme ça » (E1), « je suis plutôt autodidacte, donc j'apprends sur le tas ou bien mes collègues m'apprennent des nouvelles choses » (E5). Dans les divers témoignages, de par le côté autodidacte souligné par tous, on observe également la part importante des apprentissages informels (Carugati et Tomasetto, 2002) dans la découverte et l'utilisation des TIC. Tous déclarent avoir beaucoup plus appris par eux-mêmes ou en interaction avec d'autres (experts) au travail ou à la maison que dans les formations ad hoc.

Nos participants ont ainsi, même à des degrés divers, un sentiment de compétence plutôt élevé, ce qui confirme le lien établi par Guskey (1988) entre le sentiment de compétence élevé et la motivation à se lancer dans de nouvelles activités avec leurs élèves en utilisant les nouvelles technologies. En effet, des recherches mettent en évidence que les enseignants possédant un fort sentiment de compétence ont une tendance plus grande à utiliser les TIC (Sanches, 1993 cité par Deaudelin & al., 2002).

Un exemple qui illustre comment le sentiment de compétence peut avoir une influence sur l'utilisation des TIC est donné par E1 et E6 qui enseignent dans la même classe et qui présentent un témoignage sensiblement différent de l'utilisation de la plateforme. Ainsi, E1 qui se définit modestement comme « pas très très experte », déclare les utiliser beaucoup dans ses cours : « les nouvelles technologies, mais moi j'utilise beaucoup dans mon enseignement, je peux dire que j'utilise quasiment plus les livres, je fais tout avec internet ». Bien que la situation soit actuellement difficile (un seul ordinateur dans la classe), elle précise avoir recours aux TIC par d'autres moyens : demander aux élèves de prendre leur propre portable ou utiliser ses propres outils (natel, iPad ou Samsung), par exemple pour filmer ses élèves lorsqu'ils font une petite présentation devant la classe. Pour E1, ceci permet ensuite aux élèves de regarder ce film. Malgré donc une situation freinant l'utilisation de la plateforme, E1 présente une activité en classe riche en TIC. De son côté, E6 n'évoque que l'utilisation limitée de la plateforme, et précise n'avoir fait que « trois activités dirigées. Deux textes. Et puis l'idée des commentaires ». Elle déclare avoir un profil plutôt moyen de compétence en TIC et avoue vite se lasser en cas de problèmes : « je me sens plutôt moyenne. Il y a de l'intérêt mais pas un intérêt démesuré à la maison. Je ne peux pas passer des heures à chercher pourquoi ceci fonctionne ou pas ». Une même réalité physique (un seul ordinateur à disposition) et deux manières différentes de réagir et de présenter cette réalité. Le sentiment de compétence de E1 (qui se considère comme « pas très experte »,

mais qui se montre sûre d'elle) et de E6 (qui se considère comme moyenne et peu intéressée) a influencé la manière dont la réalité d'utilisation de la plateforme nous a été transmise. Ce résultat illustre également le lien entre l'utilisation des TIC et le sentiment de compétence (Sanches, 1993 cité par Deaudelin & al., 2002).

4.3 Perception et évaluation de la formation continue de la plateforme myMoment par les enseignants

La formation continue de la plateforme comprenait quatre modules : prise en main du site, salon des idées, atelier d'écriture et atelier de corrections. Les enseignants ont reçu des informations aussi bien théoriques (p. ex., fondements et théories liées à l'écriture), que pratiques (avec des exemples concrets d'intégration des contenus tirés de la pratique ou exemples de séquences d'enseignement). Dans ce cadre ils ont pu dialoguer avec des experts compétents dans chaque domaine abordé, qu'il soit technique, didactique ou pédagogique.

La qualité de la formation continue, ainsi que les échanges et la collaboration entre les collègues ont été mentionnés de manière positive dans tous les entretiens. Cette formation, qui a été appréciée par les enseignants interrogés, semble avoir répondu à leurs attentes : « j'ai trouvé très adéquat, simple, avec des objectifs pas trop élevés qui faisaient que on ne se sentait pas acculés à faire les choses trop vite » (E6). E7 ajoute également que les réponses apportées à ses questions étaient concrètes, précises et professionnelles. Les moments de partage ont particulièrement été appréciés, leur permettant de découvrir les différentes réalités d'une école à l'autre et de trouver une écoute en cas de problème. E4 mentionne en effet l'importance des échanges entre participants au sujet de situations vécues et des réflexions qui en émergent.

Comme souligné auparavant, cela met en exergue l'importance pour les enseignants d'être coachés et accompagnés dans le processus d'intégration d'un nouvel outil, processus devant être soutenu par la qualité de la formation et les échanges et la collaboration entre les collègues (Boéchat-Heer, 2012 ; Deaudelin et al., 2002), ainsi que l'apport de l'apprentissage coopératif (Tschannen-Moran & al., 1998) et de l'apprentissage en imitant des modèles (Larose, Lenoir, Karsenti, et Grenon, 2002). Les participants semblent s'être sentis à l'aise dans cette formation continue et se sont trouvés ainsi en situation de réussite (Boéchat-Heer, 2012), ce qui contribue à renforcer leur sentiment de compétence. E5 et E6 illustrent bien ce postulat. E6 décrit cette situation de réussite par rapport à l'utilisation de la plateforme dans la formation continue : « le fait qu'on avait certaines étapes à suivre pour arriver au, au pas suivant, j'ai trouvé très bien ». E5 met en évidence que la situation de réussite dans laquelle elle s'est trouvée durant la formation myMoment a renforcé son sentiment de compétence sur le plan de son développement personnel : « je me développe dans le sens où j'apprends ».

Conclusions

Dans cette étude sur la plateforme myMoment, nous avons choisi de nous centrer sur la perception et l'évaluation de la formation continue reçue par les enseignants quant à l'utilisation de myMoment. Les résultats des différentes analyses propo-

sées dans cette étude soulignent que les enseignants utilisent la plateforme myMoment selon les projets d'écriture qu'ils développent. Les élèves déploient dans ces projets des processus de réflexion et de créativité, qui aboutissent à la rédaction de leurs textes sur des tablettes, ordinateurs portables ou fixes présents dans leur salle de classe. Les salles de classe étant équipées différemment selon les établissements, les élèves ont la possibilité d'écrire leurs textes sur la plateforme dans leur classe – à leur table, dans un coin détente – ou de se rendre dans la salle d'informatique.

La faute d'orthographe a un statut particulier, car tous les enseignants interrogés corrigent les textes des élèves avant qu'ils ne les publient, contrairement à la demande de laisser les élèves publier les textes tels quels.

La plateforme myMoment a suscité de nombreuses réactions, tant positives que négatives. Les apports mis en évidence soulignent la motivation et le plaisir partagé par les élèves et les enseignants dans l'utilisation de la plateforme. Écrire, mais aussi commenter les textes des camarades et être lu par ces derniers sont source de motivation pour les élèves. Les problèmes rencontrés concernent principalement la sauvegarde du texte ou les oublis des pseudos ou des mots de passe.

En guise de conclusion, nous pouvons nous demander si cette recherche a contribué à mieux saisir la perception et l'évaluation de la formation continue de la plateforme par les enseignants? Plusieurs éléments de réponses peuvent être mis en évidence. L'étude souligne l'importance de la formation continue de la plateforme. Cette dernière semble avoir aidé les enseignants à mieux utiliser la plateforme avec leurs élèves, elle a été décrite comme adaptée et accessible. Le partage des expériences et la collaboration entre collègues au sein de cette formation se sont révélés bénéfiques. Les enseignants déclarent également avoir du plaisir à utiliser les TIC dans leur quotidien et leur enseignement. Autodidactes, aimant chercher et apprendre, ils évoquent pour la plupart un sentiment de compétence qui semble élevé, ce qui les pousse à se lancer dans de nouvelles activités avec leurs élèves en utilisant les TIC. Les formateurs de la formation continue ont réussi à mettre les enseignants, même les moins experts, dans un état de confiance et de réussite, ce qui a contribué à renforcer leur sentiment de compétence. L'étude présentée met ainsi en lumière que la perception et l'évaluation de la formation continue par les enseignants sont jugées positives. La formation continue semble avoir été perçue par les enseignants comme étant importante pour arriver à bien utiliser la plateforme et a contribué également à développer une certaine motivation à l'utiliser avec leurs élèves.

Cette recherche semble ouvrir des perspectives intéressantes quant à l'utilisation de la plateforme myMoment. Il serait également intéressant de mener une étude portant sur l'évaluation des compétences en lecture et en écriture de la part des élèves, à la suite de l'utilisation de la plateforme. Il pourrait également être intéressant de se pencher plus particulièrement sur les potentialités de la plateforme en termes de renforcement de l'apprentissage d'une langue étrangère, étant donné que la plateforme existe dans une autre langue nationale. En renforçant la lecture et l'écriture de textes dans une langue étrangère par les élèves et la communication entre les élèves de langues maternelles différentes, soit l'allemand ou le français selon le contexte, nous pourrions évaluer si cela a un effet sur les performances dans le domaine.

Références bibliographiques

- Abbitt, J. T. & Klett, M. D. (2007). Identifying influences on attitudes and self-efficacy beliefs towards technology integration among pre-service educators. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 6. <http://ejite.isu.edu/Volume6/Abbitt.pdf> [On line]. Consulté le 19 octobre 2015.
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. France : PUF.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York : Freeman.
- Baumberger, B., Perrin, N., Betrix, D. & Martin, D. (2008). Intégration et utilisation des TIC par les formateurs d'enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 7, 73-86.
- Boéchat-Heer, S. (2011). Adaptation des enseignants aux usages des MITIC : sentiment d'auto-efficacité, formation et pratiques en classe. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 12, 81-97.
- Boéchat-Heer, S. (2012). Evaluation d'une formation aux TIC : développement de compétences et sentiment d'auto-efficacité. Dans S. Boéchat-Heer et B. Wentzel (Eds.), *Génération connectée : quels enjeux pour l'école ?* (pp. 151-166). Bienne : Éditions BEJUNE.
- Boéchat-Heer, S. & Wentzel, B. (2012). *Génération connectée : quels enjeux pour l'école ?* Bienne : Éditions HEP-BEJUNE.
- Bourgeois, E. & Piret, A. (2006). L'analyse structurale de contenu, une démarche pour l'analyse des représentations. Dans L. Paquay et al. *L'analyse qualitative en éducation* (pp. 179-191). Bruxelles : De Boeck.
- Carugati, F. & Tomasetto, C. (2002). Le corps enseignant face aux technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (2), 305-324.
- CDIP. (2007). *Stratégies de la CDIP en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC) et de médias*. Berne : CDIP.
- CIIP. (2010). *Le plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel : CIIP.
- Cerratto, T. (2000). Analyse instrumentale des transformations dans l'écriture collaborative, suite à l'utilisation d'un collecticiel. Dans P. Tchounikine (ed.) *Actes de la conférence « Ingénierie des connaissances » (IC 2000)* (pp. 299-310). Toulouse : Université Paul Sabatier.
- Coen, P.-F. (2011). Apport des technologies pour l'apprentissage : entre mirage et miracle. Dans S. Boéchat-Heer & B. Wentzel (Eds.), *Génération connectée : quels enjeux pour l'école ?* pp. 91-108. Bienne : Actes de la recherche, Haute école pédagogique BEJUNE.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Deaudelin, C., Dussault, M. & Brodeur, M. (2002). Impact d'une stratégie d'intégration des TIC sur le sentiment d'auto-efficacité d'enseignants du primaire et leur processus d'adoption d'une innovation. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (2), 391-410.
- Fredriksson, U. and Hoskins, B. (2007). The development of learning to learn in a European context. *Curriculum Journal*, 18 (2), 127-134.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self concept, and attitudes towards the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), 63-69.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Karsenti, T. (2006). Comment favoriser la motivation et la persévérance des étudiants dans les FOAD : stratégies pédagogiques pour l'Afrique. *IIRCA*, 8 (1), 7-12.
- Kaufmann, J.-C. (2011, 3^e Éd.). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Larose, F., Lenoir, Y., Karsenti, T. & Grenon, V. (2002). Les facteurs sous-jacents au transfert des compétences informatiques construites par les futurs maîtres du primaire sur le plan de l'intervention éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 265-287.

- Leclerc, M. (2003). Étude du changement découlant de l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans une école secondaire de l'Ontario. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 29(1). Adresse URL : <http://cjlt.csj.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/view/39/36>
- Maroy, C. (1995). L'analyse qualitative d'entretiens. Dans L. Albarello et al. *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales* (pp. 83-110). Paris : Armand Colin.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Analyse des données qualitatives*. Traduction de la 2^e édition américaine (2005). Bruxelles : De Boeck.
- Niemi, H., Kynäslähti, H., & Vahtivuori-Hänninen, S. (2012). Towards ICT in everyday life in Finnish schools: Seeking conditions for good practices. *Learning, Media and Technology*, 1, 1-15.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies: une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue. Dans Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp. 241-264). Paris : La Dispute.
- Rey, J., & Coen, P.-F. (2012). Evolutions des attitudes motivationnelles des enseignants pour l'intégration des technologies de l'information et de la communication. *Formation et profession*, 20(2), 19-32.
- Robert, A.D., & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu. Que sais-je ?* Paris : PUF.
- Scheider, H., Wiesner, E., Lindauer, T. & Furger, J. (2012). Kinder schreiben auf einer Internetplattform. Resultate aus der Interventionsstudie myMoment2.0. Dans *dieS-online*, 2, 1-37.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy : its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Valiente, O. (2010). *1-1 in Education. Current Practice, International Comparative Research Evidence and Policy Implications*. OECD Education Working Papers, No. 44.
- Wiesner, E., & Schneider, H. (2014). Schulisch initiiertes Schreiben und Lesen auf der Internetplattform myMoment. *Online-Plattform für Literalität*, 2, 1-20.

Chapitre VIII

Discours et professionnalisation : entre défi conceptuel et place de la recherche en formation des enseignants

Denis Perrin
Patrick Studer

Introduction

Il y a quelques mois, le quotidien suisse *Tages-Anzeiger* a rapporté une discussion de blog (Tages-Anzeiger online, politblog, 8 juin 2015) sur la question controversée de *la nécessité pour les futurs enseignants de suivre une formation de niveau universitaire*. La résistance typique des Suisses envers l'académisation des métiers/professions, traditionnellement acquis grâce à l'apprentissage, y a été débattue. Les opposants à la formation des enseignants de niveau universitaire y ont été considérés comme souffrant d'un syndrome de *Geissenspeter*¹ : le refus obstiné, et d'apparence sain, de l'académisation de l'apprentissage – assimilé ici à celui de *Geissenspeter* d'aller à l'école, préférant errer, l'esprit libre, dans les Alpes suisses, ses activités dans son beau Heidiland lui suffisant à apprendre la vie.

Du point de vue discursif, les débats menés par les blogueurs sont à coup sûr du plus grand intérêt pour le lecteur, car ils véhiculent les croyances et les postures les plus répandues des citoyens. Les discours *de la* et *sur* la professionnalisation sont d'un intérêt similaire pour le chercheur qui essaie de comprendre comment les structures de la formation ont été adaptées aux principes de la formation universitaire, ou tertiaire, des enseignants, en tenant compte à la fois des normes professionnelles et du discours politique.

Dans le cadre du projet financé par le FNS, *Professionnalisation – Le Cas de la Suisse* (Wentzel, 2012), les chercheurs de l'unité *Professionnalisation de la formation des enseignants et recomposition identitaire* de la HEP-BEJUNE² se sont mobilisés sur un corpus de documents clés, potentiellement dignes d'intérêt, pour mener des études qualitatives et quantitatives des discours controversés proposés au lecteur impliqué dans le système éducatif suisse. Ces documents clés, publics, provenant de plusieurs HEP³ suisses, situés à des niveaux institutionnels différents selon leur finalité, leurs auteurs et leurs destinataires, et dessinant les cadres politiques, stratégiques et opérationnels des institutions et dispositifs de

1 Littéralement Pierre le Chevrier, le jeune gardien de chèvres, meilleur ami de Heidi, dans le roman de Johanna Spyri.

2 <http://www.hep-bejune.ch/recherche/unite-1>

3 Pour alléger le texte, nous utiliserons l'appellation de HEP pour désigner les institutions tertiaires de formation des enseignants, les Hautes écoles pédagogiques romandes (HEP) et institutions assimilées de Suisse alémanique (PH) et du Tessin (SUPSI). Nous les différencierons cependant des instituts universitaires de formation, tels l'IUFE genevois, l'Université de Fribourg et celle de Zurich.

formation des enseignants, ont été tout d'abord analysés dans des études préliminaires et sont maintenant explorés en détail dans des analyses intertextuelles (Stumpf, Joliat & Perrin, 2016).

Ces documents cadres, à l'origine, ou régulateurs, des instituts universitaires et tertiaires de formation, exposant la mission de la formation des enseignants et, plus largement, de l'école dans la société, prennent une valeur particulière pour l'analyste car ils marquent le vaste territoire discursif au sein duquel les institutions se positionnent (Stumpf, Joliat & Perrin, 2016; Studer, 2012). Ils ont été écrits à partir des débats d'idées fondamentaux contenus dans les *Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques* (CDIP 1993) et dans ceux qui ont suivi. Ces thèses s'intégraient alors dans le mouvement international de refonte de l'enseignement supérieur qui a démarré dans les années cinquante (Croché et Charlier, 2009). Au nombre de 23, elles forment la toile de fond discursive des préoccupations actuelles des HEP et des universités formatrices d'enseignants en ce qui concerne le processus de professionnalisation. Nous avons dès lors considéré les textes institutionnels, qui en sont pour le moins partiellement les héritiers, comme des retraductions⁴ des thèses qui reposent sur les stratégies de résolution de nombreux dilemmes, principalement celui issu de la tension entre théorie et pratique, et qui s'inspirent des solutions élaborées à partir des débats sociaux, politiques et institutionnels qu'elles ont initiés.

Notre contribution a pour but de rendre compte de la place et de l'espace qui sont accordés à la recherche dans les HEP, tels qu'ils apparaissent dans les textes, fondateurs et régulateurs des institutions de formation professionnalisantes des enseignants suisses, que nous avons étudiés. Notre réflexion se greffe plus spécifiquement sur une des questions de recherche du projet FNS (Wentzel, 2012) dont les résultats les plus significatifs concernent l'articulation entre recherche et formation (Wentzel, 2015) : *quelle place accordent les programmes et dispositifs de formation à l'intégration de la recherche, en termes de savoirs et de pratiques, à la formation pratique et à son articulation avec la formation théorique, au développement de compétences théoriques par les futurs enseignants?* Notre questionnement principal qui en découle se rapporte à la place faite à la science, la recherche, l'esprit scientifique, dans les discours politiques et institutionnels exposant l'approche de la professionnalisation de la formation des enseignants.

Notre ambition est de soumettre nos résultats et les interprétations que nous en avons faites au débat institutionnel. Le lecteur n'y trouvera pas la forme d'un rapport de recherche mais pourra se positionner sur les multiples réflexions que nous avons tirées de nos analyses.

4 Felouzis (2016) va même jusqu'à oser le terme de « trahison », tant la retraduction est rendue difficile par la polysémie – politique – des notions définies et par les nombreuses contradictions apparaissant dans les discours. (Cité à partir des notes de Perrin prises lors de la conférence introductive au Colloque international Gouvernance et recherche en éducation, 20 au 21 avril 2016, HEP-BEJUNE, Gouvernance, inégalités et politiques éducatives).

1. Approche du problème et questionnements

La polysémie du terme de professionnalisation est largement reconnue dans les milieux scientifiques (Wentzel, Lussi & Malet, 2015). Elle amène sans doute tout individu qui s’y frotte – tant dans la réflexion théorique que dans la pratique, dans la formation ou le travail – à réagir, à s’interroger sur sa signification, sa nécessité, son sens en regard des tensions parfois fortes qu’elle provoque. Elle ne semble pourtant pas poser de problèmes particuliers dans les milieux politiques qui en font un usage fréquent dans leurs discours, souvent dans une perspective volontariste et prescriptive d’une idée composite et adaptable à toute forme d’idéologie, visant, comme si ce mot en avait la faculté, à résoudre les tensions internes des systèmes éducatifs dans un contexte socioéconomique tendu, tourné vers la croissance mondialisée et vers une logique de rationalisation. On peut retrouver ce contexte dans la thèse 14 (CDIP, 1993) préconisant « une large formation antérieure de culture générale » (p. 47) nécessaire à l’accès en HEP, permettant de répondre, comme on le mentionne dans les commentaires, « aux demandes formulées à l’égard de l’école par les milieux économiques et la société dans son ensemble » (p. 47).

Dès lors, doit-on considérer la professionnalisation comme un thème, une notion, un concept, une idée⁵? Difficile parfois de s’y retrouver – malgré les nombreuses analyses scientifiques et notes de synthèse qui en traitent avec beaucoup d’expertise – dans la mesure où sa première approche et son usage au quotidien en montrent souvent une double face : celle qui donne envie de s’engager en faisant miroiter l’autonomie, la flexibilité et la responsabilité dans le travail – une forme de chant des sirènes qui touche à la subjectivité de chacun. Et celle, plus obscure, d’une réalité vécue qui met sous tension et fait percevoir ces mêmes perspectives dans des visées différentes – autonomie et responsabilité contrôlées, flexibilité commandée par l’institution. La professionnalisation nous place ainsi devant le paradoxe d’une tendance réelle à l’institutionnalisation de l’activité (alors même que les organisations parlent de professionnalisation !) se traduisant par un contrôle organisationnel plus fort de la nature du travail à réaliser accompagnant, dans le même temps, une diminution du pouvoir de contrôle des groupes professionnels sur leur activité (Wittorski, 2008, p. 4).

Ainsi, la professionnalisation mènerait le bal sans les membres de la profession, d’une profession inexistante statutairement⁶. Dans ce contexte quelque peu brouillé, les discours de la professionnalisation sont marqués de tensions et de contradictions en ce qui concerne l’introduction et la mise en œuvre de la science, de la théorie et de la recherche dans les processus de fabrication (Deauvieu, 2004 ; Wittorski, 2008) d’un professionnel dans un système, des dispositifs et des programmes de formation des enseignants. Le sujet est délicat pour un certain nombre de raisons. Tout d’abord, le changement vers l’académisation des formations provient généralement d’en haut et est prescrit pour les acteurs du bas de l’échelle opérationnelle – les formateurs, les enseignants, les étudiants⁷.

5 On peut sur cette question renvoyer le lecteur à Vygotski et à son analyse du processus par lequel un concept devient une idée (Vygotski, 1999, pp. 93-97).

6 Freidson considérerait la profession enseignante comme une semi-profession.

7 Vanhulle, Merhan & Ronveaux (2007) parlent d’une injonction à la professionnalisation.

Comme c'est souvent le cas, l'introduction de quelque chose de nouveau rencontre l'opposition de ceux qui sont principalement concernés. Acteurs confrontés à la professionnalisation, ils se trouvent par conséquent pris dans la négociation de leur position, non seulement à l'égard de ce qu'ils croient être bon pour les futurs enseignants, mais aussi de ce qui les concerne eux-mêmes, soit de leur propre carrière professionnelle. Ensuite, l'analyse du discours de la professionnalisation doit tenir compte du fait qu'il est, dans une certaine mesure, significatif de luttes de pouvoir (Wittorski, 2008; Studer, 2012) – entre les décideurs politiques, les gestionnaires des HEP et des universités, les chercheurs, les formateurs d'enseignants et les enseignants⁸. Ceci peut expliquer une certaine prudence argumentative politique en ce qui concerne le processus de professionnalisation et son opérationnalisation en structures et dispositifs de formation, et placer le défi, auquel les acteurs sont confrontés quand ils prennent des positions, sur un champ miné ou pour le moins instable.

Ces brouillages amènent le discours de la professionnalisation et sur la professionnalisation à emprunter le genre de la rhétorique. Son objectif, qui confine à l'art pour certains, reste de convaincre ou séduire par une argumentation pertinente, sans nécessité d'être scientifique, en s'appuyant sur l'analogie et la métaphore, pour faire passer une idée (Weinberg, 2009).

Nous nous sommes appuyés sur ces réflexions préalables, et sur les débats et mises en confrontation qui ont régulé l'avancement des travaux de notre unité de recherche, pour nous pencher plus spécifiquement sur un des thèmes clés de la professionnalisation de la formation justifiant sa tertiarisation ou son universitarisation : l'intégration de la science et de la recherche dans le processus de formation, une volonté politique qui marque un changement important par rapport aux anciennes institutions de formation du secondaire – « la dimension spécifique de "l'esprit scientifique" s'y ajoute avec toute l'ambition liée au terme de "Hautes Ecoles" » (CDIP, 1993, p. 53). Ce lien d'apparence indispensable est d'ailleurs soulevé par de nombreux auteurs dont Giannini et Gadea :

Le rattachement de la formation professionnelle à l'enseignement supérieur relie symboliquement les professions au monde de la recherche, qui peut être plus ou moins élémentaire ou fondamentale, mais qui permet le développement des connaissances et des compétences et qui incline à la réflexion indépendante des considérations pratiques, commerciales et politiques. (Giannini & Gadea, 2006, p. 31)

Nous voulons explorer plus profondément comment les institutions de formation des enseignants suisses se sont approprié – à propos de l'intégration de la recherche – les arguments, recommandations et prescriptions issus des débats initiés par les 23 thèses de la CDIP, et comment elles les ont retraduits, ou plus précisément comment elles ont résolu les contradictions de la rhétorique qui décrit la science comme une nécessité dans la formation.

8 Bernstein (2007), dans sa distinction entre pouvoir et contrôle, disait des relations de pouvoir qu'elles « créent des frontières, légitiment des frontières, reproduisent des frontières entre les différentes catégories de groupes, de sexe, de classe, de race, les différentes catégories de discours, les différentes catégories d'agents. Ainsi, le pouvoir opère constamment à produire des ruptures, pour produire des ponctuations dans l'espace social » (p. 27).

Nous avons dès lors travaillé à constituer un corpus de textes en nous appuyant sur une matrice pensée par des membres de notre unité de recherche (Stumpf, Joliat & Perrin, 2016). Elle nous a permis d'opérer des choix ciblés des composantes d'un système de formation⁹ qui ont été convoquées dans l'analyse et de leur mise en rapport en fonction des objets de recherche construits par les chercheurs, de leurs objectifs et des cadres théoriques qu'ils développent.

Nous avons ensuite convoqué un cadre théorique d'analyse du discours centré sur la controverse, au sens de Foucault, et sur l'intertextualité, au sens de Bakhtine, dans une perspective d'analyse critique et de mise en relation – retraduction de textes de niveaux différents mais de genres semblables.

2. Problématique et approche théorique

Les documents politiques contiennent de nombreuses contradictions conceptuelles et incohérences. En surface, elles sont peu visibles, mais lorsqu'elles sont analysées en détail, le lecteur se rend compte que les discours qu'ils contiennent ont été rédigés dans une perspective qui suppose que des mesures doivent être prises – déplacer la formation du secondaire au tertiaire, par exemple –, imposées par une nouvelle réalité censée exister. Questionner ce qui est considéré pour acquis met en lumière nos hypothèses cachées.

Dans le cadre de notre étude sur la professionnalisation, il paraît indispensable de voir comment les décideurs politiques formulent l'idée de la science et de l'esprit scientifique comme étant un progrès dans les curricula de la formation des enseignants. Souvent, le changement est présenté et légitimé *ex negativo*, comme quelque chose qui est saisi seulement quand il s'impose à nous. La science et la théorie sont présentées comme un remède qui aide à faire face aux mauvaises influences actuelles. Du point de vue discursif, le changement représente une image puissante. Elle fixe le présent contre l'idée d'un passé idyllique, un passé dans lequel le monde était moins complexe ; le progrès, d'autre part, est présenté comme un mal nécessaire, ce qui semble être un moyen légitime pour l'argumentation.

Notre étude repose sur l'hypothèse que les contradictions conceptuelles sont primordiales dans la pensée humaine, qu'elles informent le comportement humain (Studer & Werlen, 2012) : « les concepts imprègnent le discours et le discours imprègne les concepts : il semble évident qu'il existe une forte interaction entre les deux phénomènes analytiques » (Studer, 2012, p. 124¹⁰). La contradiction et la critique forment les principaux mécanismes des changements conceptuels. La contradiction apparaît comme un phénomène cognitif qui sous-tend une grande partie de l'activité politique linguistique de décision. Elle est une clé de l'élaboration des systèmes de formation et révélatrice de la pensée des décideurs et des dirigeants d'institutions de formation (Studer, 2012). Elle conduit à des luttes

9 Domaines du dispositif de formation ; textes appartenant à un ou plusieurs des quatre niveaux d'écrits institutionnels ; marqueurs de la rhétorique.

10 Traduction par les auteurs.

(struggles) entre acteurs et amène à des stratégies de résolution qui dessinent les cadres institutionnels de la professionnalisation et l'orientation de ses dispositifs de formation.

Résoudre les combats d'idées et les contradictions signifie toujours réduire la complexité des phénomènes sociaux grâce à un positionnement idéologique (Studer, 2012, 2013), en utilisant des stratégies argumentatives à des fins de réduction des discordances (Studer, 2012, à l'origine dans Festinger, 1957¹¹). La réduction d'une discordance, cependant, peut conduire à des incohérences argumentatives qui peuvent aller à l'encontre des intentions communicatives et peuvent avoir l'effet inverse de ce en faveur de quoi les acteurs souhaitent plaider. Cela signifie que quelqu'un qui plaide pour la professionnalisation peut, en réalité, endosser des vues et des stéréotypes opposés. Cela peut être rendu visible lorsque nous nous concentrons sur les nœuds du discours où des idées en apparence valides, mais peu logiques, émergent (*fallacy*), c'est-à-dire des incohérences argumentatives dans la résolution des contradictions du discours. Cette *logique fallacieuse* est particulièrement puissante dans un contexte où la raison d'une chose que l'on croit être bonne découle de ce qui est perçu comme réalité (« *naturalistic fallacy* » dans le sens de G.E. Moore, 1922). La règle de cette logique peut être décrite ainsi : *il est, il devrait donc être*. La logique est particulièrement intéressante du point de vue éthique dans la mesure où ce type d'argumentation exclut toute discussion sur, si oui ou non, ce qui est supposé exister est en fait bon ou mauvais.

Les contradictions des discours mettent en lumière d'autres questions liées à la *professionnalisation* : qu'est-ce que ce mot signifie réellement ? Qu'est-ce que l'on entend par *science et théorie* ? D'un point de vue plus pragmatique, une introduction de trente minutes à la médiation dans les conflits doit-elle être catégorisée comme étant pratique, théorique ou scientifique ? Sans surprise, les documents cadres des institutions tertiaires et universitaires ne sont pas clairs sur ces questions. Ils dressent un tableau de la science où le scientifique semble plutôt non scientifique et ils décrivent la théorie comme quelque chose se situant entre théorie appropriée et pratique professionnelle. Dès lors, qu'apprennent vraiment les futurs enseignants sur la science ou la théorie, même s'ils prétendent le faire ? À quoi leur sert-elle en formation si leur attention est figée sur les recettes du métier ?

Ces questions sont laissées ouvertes au débat, mais elles nous permettent d'introduire la seconde partie de cette contribution dans laquelle, au travers de quelques extraits de documents, nous tenterons de montrer comment les contradictions du discours de la professionnalisation sont résolues et comment elles dessinent les formations actuelles. Nous relevons ici que nous ne voulons pas porter de jugement mais juste montrer l'arrière-plan des institutions de formation tertiaire à l'enseignement. Nous pouvons, dans cette perspective, suivre les propos de Schleichert (2005, pp.115-116) : « Die subversive Argumentation hat nicht die Form einer externen Kritik der Art Was du glaubst, ist falsch ; sie lautet : Ich zeige dir an, was du eigentlich glaubst. »¹²

11 Voir aussi Toulmin (1958) pour les éléments rhétoriques d'une argumentation.

12 Je ne vous montre pas que ce que vous croyez est faux ; je vous montre ce que vous croyez réellement (traduction

Nous voulons, pour en dégager le contour conceptuel, interroger les textes institutionnels officiels qui proposent la professionnalisation comme étant une clé de la formation, qui la défendent et qui la retraduisent à différents niveaux,

- Faire l'inventaire de manifestations rhétoriques de conflits, de luttes dans les documents politiques clés
- Identifier les stratégies utilisées pour maximiser l'inclusion de certains termes (ici la science et la recherche)
- Identifier les stratégies utilisées pour réduire les conflits
- Évaluer les implications discursives des stratégies

3. La place de la recherche en formation : exemples et discussion

Nous présentons ici le résultat de nos analyses au travers des extraits de textes de deux documents qui contiennent et expliquent les fondements de la mission de deux grandes HEP et fournissent au lecteur une orientation quant à l'objet et au rôle des HEP dans la société. Nous les avons considérés, sur la base de l'hypothèse qu'ils sont représentatifs des discours relatifs à d'autres HEP, comme deux cas typiques nous permettant d'illustrer le contexte argumentatif et discursif du débat entourant la professionnalisation dans les HEP suisses.

Les deux documents font référence à la professionnalisation et à la tension que la science provoque dans ce contexte. Dans la discussion qui suit, nous ferons référence aux documents en les nommant Doc A et Doc B. L'analyse des documents est produite uniquement à des fins d'illustration des mécanismes de l'argumentation. Elle n'a pas pour but de marquer des positions ou des pratiques idéologiques spécifiques des institutions concernées par ces documents. Elle ne sert pas non plus à en évaluer la qualité textuelle. Les textes apparaissent dans des discours et des contextes spécifiques et ne peuvent être compris qu'en relation avec le public visé et les conditions dans lesquelles ils ont été écrits. Les extraits des documents analysés sont tout d'abord écrits dans leur langue d'origine, puis traduits par les auteurs.

L'analyse procède par la lecture attentive de passages clés (exemples). Nous compléterons nos interprétations en faisant parfois référence au document de la CDIP (2003) exposant les 23 thèses censées ouvrir le débat sur la réforme de la formation des enseignants.

Les exemples 1, 2, 5 et 6, extraits du Doc A, décrivent quelques arguments clés qui sous-tendent l'introduction de la science dans les programmes de formation des enseignants; les exemples 3 et 4, extraits du Doc B, montrent les ambivalences des acteurs face à la professionnalisation à partir des incohérences logiques qui sous-tendent son introduction.

Exemple 1

Le premier extrait est tiré d'une brochure d'information (Doc A) d'une HEP Suisse alémanique (PH X). Il est intéressant car il indique au lecteur comment l'institution souhaite être perçue par sa manière de traiter les contradictions sociales inhérentes au terme de professionnalisation :

Lehrerinnen und Lehrer sind [...] Expertinnen und Experten für das Lehren und Lernen, für den Umgang mit Veränderungen und Heterogenität. Als « Führungskräfte mit gesellschaftlicher Orientierungsfunktion » müssen sie in der Lage sein, die Lebenswelten der Kinder, die Gesellschaft und soziale Welt allgemein, aber auch das Verhalten, Handeln und Denken aus einer Vielfalt von Perspektiven wahrnehmen, erklären und deuten zu können. Sie müssen aber auch fähig sein, ihr eigenes Handeln zu reflektieren. Gleichzeitig verlangt jedoch die komplexer gewordene Berufsrealität der Lehrpersonen – Heterogenität der Schülerschaft, neue konkurrierende Ansprüche an die Schule durch die Eltern und die Arbeitswelt – wie in anderen Berufsfeldern auch nach einer stärkeren Wissenschaftsorientierung. (Doc A, p. 3).

Les enseignants sont [...] des experts en matière d'enseignement et d'apprentissage, dans le traitement des changements et de l'hétérogénéité. Dans leur fonction de cadres, avec fonction d'orientation de la société, ils doivent être en mesure de percevoir, d'expliquer et d'interpréter, à partir de plusieurs points de vue, les mondes vécus des enfants, de la société et le monde social en général, aussi bien que le comportement, l'action et la pensée. Dans le même temps, la complexité croissante de la réalité professionnelle des enseignants – à savoir l'hétérogénéité des élèves, de nouveaux défis concurrentiels pour les écoles dans le rapport avec les parents et le monde des affaires – exige une orientation scientifique plus forte, comme dans d'autres domaines professionnels.

L'extrait commence par une déclaration au sujet de ce que les enseignants sont déjà soupçonnés d'être, à savoir des experts en matière d'enseignement et d'apprentissage et pour faire face au changement et à l'hétérogénéité (Expertinnen und Experten für das Lehren und Lernen, für den Umgang mit Veränderungen und Heterogenität). Les auteurs du texte font ici une première distinction, à savoir entre être un expert dans l'enseignement et l'apprentissage, et être capable de faire face au changement social et à l'hétérogénéité. Cette dernière qualité, pour le lecteur averti, se situe en dehors de l'expertise de l'enseignement et de l'apprentissage. La citation présente ensuite une liste exhaustive des qualités que l'expertise de l'enseignement et de l'apprentissage pourrait inclure, telles que le leadership, la capacité à comprendre les mondes vécus des enfants, et des tendances dans la société en général, ainsi que de la capacité à réfléchir sur leurs propres actions – autant de qualités qui sont essentiellement présentées comme des qualités qui n'ont aucun lien direct avec la recherche ou la science. Cette image de l'enseignant expert est simultanément en contraste avec et intégrée dans les nouveaux phénomènes sociaux dans le monde, à savoir la complexité croissante de la réalité professionnelle des enseignants (en particulier par l'hétérogénéité des élèves et la concurrence avec les

parents et le monde des affaires). Ces tendances ne sont pas seulement présentées comme des faits sociaux, mais, quand elles sont connectées aux discours environnants plus larges sur les migrations et la parentalité, elles évoquent les perceptions négatives et les stéréotypes de l'évolution récente de la société (à savoir l'image des parents surcritiques interférant avec des professeurs experts, l'hétérogénéité due à l'immigration conduisant à la baisse de rendement des élèves).

Ainsi, l'introduction de la science est essentiellement légitimée, *ex negativo*, en rapport avec la perception du changement comme étant une chose qui nous touche seulement quand il s'impose à nous par ses développements indésirables dans la société. La science, au sens figuré, est présentée presque comme une arme avec laquelle nous pouvons défendre la profession enseignante contre les tendances et les influences indésirables. Cette image, bien sûr, ne peut être complète que si nous pouvons mesurer le présent en rapport avec un passé (plus idyllique, à savoir, quand on imagine le passé comme un temps où l'enseignement n'avait pas besoin d'être défendu contre le monde extérieur, était moins complexe et plus simple et, probablement, plus innocent. Ainsi, la contradiction entre la théorie (ici la science) et la pratique est fondamentalement ancrée dans un discours de progrès et développement versus d'approbation d'un statu quo. La lecture de ce passage est portée par la conséquence logique sur laquelle l'argumentation des auteurs est fondée, comme le montre la figure 1.

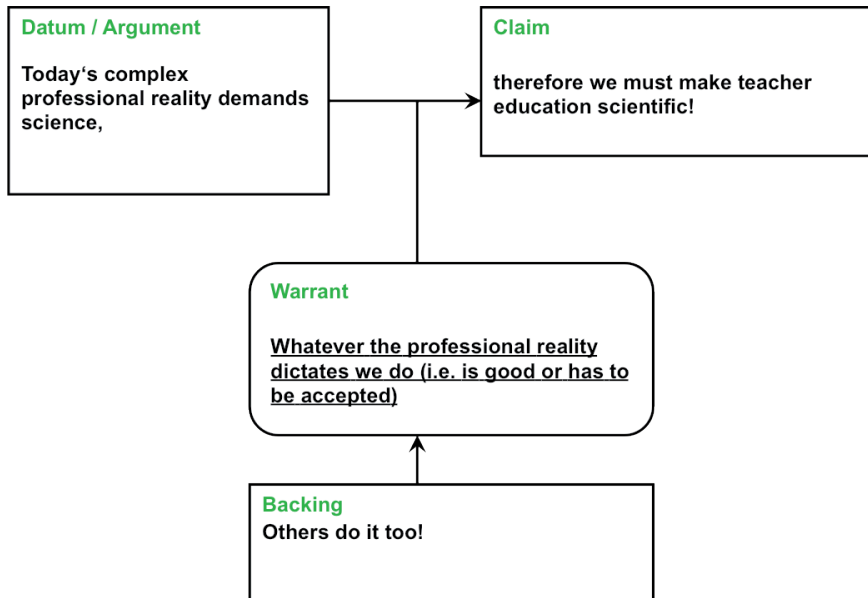


Fig. 1. L'argumentation de légitimation d'après le modèle de Toulmin.

La figure 1 est une tentative de représenter schématiquement l'argument de légitimation des auteurs en utilisant le modèle de Stephen Toulmin (1958). Quand nous examinons l'argument en détail, nous nous rendons compte qu'il est basé sur l'hypothèse d'une conséquence naturelle. Cette conséquence est l'appel à l'inclusion de la science dans la formation des enseignants. Cette affirmation découle logiquement de la croyance que la réalité professionnelle d'aujourd'hui exige la science. Le lien logique entre référence et requête est justifié par la règle simple : *il devrait en être ainsi* (à savoir l'inclusion de la science) parce que *c'est ainsi*. En d'autres termes, la modalité déontique est dérivée de ce que l'on croit aussi être vrai dans le monde. En conséquence, quoi qu'elle nous dise, la réalité supposée doit être acceptée comme un guide pour l'action. Dans l'exemple 1, le mandat est soutenu par une référence à comment les autres font (« wie in anderen Berufsfeldern¹³ »). Puisque d'autres ont commencé à inclure la science, nous devons inclure la science aussi.

Cette logique est manipulatrice pour l'esprit critique, parce que l'argument selon lequel l'enseignement réclame la science peut et doit être remis en question pour lui-même, sans prise en compte des changements dans la société. Dans l'exemple 1 cependant, l'argument est présenté comme un besoin qui résulte naturellement d'une réalité qui est prise pour un acquis. La présentation de la science comme quelque chose qui doit être mis en place en fonction d'une nécessité extérieure légitime l'impression que les auteurs ne veulent pas de ce changement, ne se voient pas eux-mêmes responsables de la réalité sociale qu'ils croient exister, ni de la conséquence logique qu'ils en tirent.

La logique présentée dans l'exemple 1 est manipulatrice aussi parce que le texte vise à présenter une argumentation cohérente, alors que, dans une lecture plus approfondie, le lecteur se rend compte que les auteurs ne fournissent pas de substance argumentative à leurs revendications. Une série de questions apparaissent au lecteur : quelle est la complexité professionnelle, de quelle manière la science fournit-elle une réponse aux changements dans la société, pourquoi devons-nous suivre les autres dans la façon dont ils abordent leurs problèmes, pourquoi la réalité professionnelle doit-elle dicter ce que nous croyons en tant que formateurs d'enseignants ? Sommes-nous complètement à la merci de ce qui se passe *là-bas* ou devons-nous avoir nos propres considérations éthiques ? Ainsi, les *topoi*¹⁴ spécifiques introduits dans l'exemple 1 reposent sur une hypothèse de sens commun à laquelle nous nous devons de réagir pour l'adapter à ce que nous croyons exister dans le monde, tout en omettant que nous pouvons nous-mêmes façonner la réalité.

13 Cette considération fait référence aux hypothèses sous-jacentes à l'écriture des 23 thèses de la CDIP (1993, p. 34) : « si la formation des enseignants doit être assimilée à celle des professions comparables ». On n'y précise en rien à quelles professions on fait référence. On est ainsi amené à penser que cette formulation montre la nécessité de se mettre au diapason du mouvement de professionnalisation plutôt que de repenser la profession en rapport avec les changements internes et sociaux ; on semble ici mettre plus d'importance sur le changement d'étiquette plutôt que sur le changement en profondeur du métier et de la profession d'enseignant.

14 Lieux communs.

Nous retrouvons cette contradiction et ses arguments dans d'autres textes institutionnels, par exemple dans les 23 thèses de la CDIP :

- les cantons qui s'engagent dans cette voie doivent savoir à quoi ils s'engagent et être convaincus que leur choix est bien fondé.
- les raisons qui militent en faveur des HEP se fondent sur :
 - « Le changement des demandes formulées à l'égard de l'enseignement scolaire »
 - « La nécessité d'une professionnalisation du métier d'enseignant »
 - « L'exigence d'une amélioration qualitative de l'école » (p. 36)

Ces demandes, cette nécessité et cette exigence ne sont pas explicitées ; elles apparaissent comme des conditions auxquelles les cantons doivent se soumettre ; elles postulent une amélioration de l'enseignement ; la professionnalisation est formulée comme une nécessité, sans qu'on la définit à ce stade. Est-ce que les HEP sont l'unique moyen d'améliorer la qualité de l'école ? Elles représentent la solution pour le faire. On parle du registre professionnel sans vraiment l'aborder. On ne trouve pas dans l'argumentation un besoin interne à une profession – qui n'existe pas au-delà du métier pour l'instant – ignorant les véritables besoins des enseignants. Un autre extrait du document le montre : « on ne peut pas se couper de la tendance générale qui promeut les formations professionnelles supérieures au niveau académique » (p. 38).

Continuons notre discussion autour de quelques exemples en regardant qui devrait éventuellement bénéficier de l'inclusion de la science et de la recherche dans la formation des enseignants. L'exemple 2 contextualise la discussion précédente en incluant d'autres acteurs dans l'équation, à savoir les professeurs et les managers des institutions de formation.

Exemple 2

“Die Grundausbildung, die Weiterbildung sowie die Forschung und Entwicklung an der PHX beschäftigen sich mit gegenwärtigen und zukünftigen Bildungsprozessen. Das stark ausdifferenzierte schulische Handlungsfeld stellt vielfältige und teilweise wider-sprüchliche Anforderungen an all jene, die diese Bildungsprozesse im Rahmen ihrer Tätigkeit an der PH X anregen, begleiten und erforschen. Sie sollen die Bildungsbedürfnisse der Studierenden berücksichtigen und den eigenen wissenschaftlichen Qualitätsmassstäben entsprechen. Sie sollen die Forderungen des Berufsfelds erfüllen und dem infolge gesellschaftlicher Veränderungen steigenden Entwicklungsbedarf der Lehrberufe gerecht werden.” (Doc A, p. 4)

“La formation de base, la formation continue comme la recherche et le développement dans la HEP X sont en accord avec les processus éducatifs actuels et futurs. Le domaine professionnel, hautement différencié, montre des exigences multiples et parfois contradictoires pour tous ceux

qui encouragent, accompagnent et explorent ces processus éducatifs dans leur travail au sein de la HEP X. Les formateurs doivent considérer les besoins de formation des étudiants et simultanément respecter leurs propres normes de qualification scientifique. Ils doivent répondre aux exigences du domaine professionnel et aux besoins croissants de développement et d'apprentissage, en raison des changements sociaux ». (Doc A, p. 4)

Les auteurs continuent, dans le même axe de pensée que dans l'exemple 1, en supposant que le domaine professionnel est devenu globalement plus hétérogène et confronte donc les formateurs d'enseignants et les gestionnaires des HEP à des contradictions. Dans l'exemple 2, les auteurs reconnaissent que la situation actuelle dans la formation des enseignants est quelque peu contradictoire par rapport à l'opposition théorie-science/pratique. Le principal problème que les auteurs identifient se situe entre les besoins éducatifs des étudiants et les exigences de l'enseignement supérieur scientifique. En d'autres mots, ils avancent, indirectement, que l'éducation aux normes scientifiques ne répond pas aux besoins professionnels des étudiants, mais sert seulement d'aide au propre développement scientifique des formateurs.

Cette phrase est en contradiction directe avec ce qu'ils prétendaient auparavant à la page précédente dans le texte, où ils écrivaient qu'en raison de la complexité de la profession, qui exigeait la science, les étudiants devaient être éduqués à la science. Ici, nous apprenons que la science est surtout bonne pour les enseignants et, en conséquence, pour les institutions professionnalisantes, mais qu'elle ne permet pas le développement des étudiants.

Au lieu de résoudre la contradiction entre théorie et pratique, la version actuelle du texte approfondit le fossé entre les deux opposés et présente encore un autre point sensible dans l'ensemble de la discussion : la question de savoir si les professeurs doivent être scientifiquement qualifiés. Comme présentée dans le texte, leur qualification scientifique n'aurait pas d'impact positif sur leur enseignement ; en fait, le contraire est suggéré : ils pourraient, de manière à répondre aux normes scientifiques, en venir à négliger leurs tâches d'enseignement, ce qui est implicite dans le paragraphe. Notre lecture attentive des exemples 1 et 2 nous conduit à l'interprétation suivante du texte : tout d'abord, il présente la contradiction entre théorie et pratique, qui sous-tend le discours de la professionnalisation, comme une conséquence logique indésirable issue des changements dans la société. Le changement, dans ce contexte, est essentiellement représenté comme quelque chose de mauvais, quelque chose qui nous oblige à développer des manières que nous pourrions ne pas vouloir. Le changement, par ailleurs, représente la complexité, le statu quo (idyllique), la simplicité. Dans la lutte « de classes » au sein des établissements d'enseignement supérieur (direction, enseignants, étudiants), le changement est présenté – voire pas du tout – comme bon pour la gestion, mais pas nécessairement pour les étudiants, dont les besoins semblent être différents, et pas bon pour les enseignants, qui doivent élaborer un profil scientifique qui n'a aucune incidence sur la qualité de leur enseignement. La science, par conséquent, peut être interprétée comme quelque chose que l'institution a besoin de développer – mais pourquoi et pour qui, à ce stade, on ne peut le dire.

Dans le document de la CDIP (1993), l'esprit scientifique est tout d'abord décrit comme évoquant des clichés sur la science, ce qui amène à le redouter comme étant « un enseignement anonyme, dépersonnalisé, éloigné de la vie et de l'école, peu soucieux de méthodologie et de didactique » (p. 38). En introduisant sa définition ainsi, n'amène-t-on pas le lecteur à s'inscrire dans cette perspective ? Quand bien même on insiste ensuite sur une perception tout autre : « l'esprit scientifique revendiqué n'a en fait rien de commun avec cette caricature et, à vrai dire, lui est même incompatible (p. 38). On poursuit en définissant l'esprit scientifique en rapport à ses liens avec le métier, en termes d'« acquisitions de connaissances », de « vérité en tant que valeur » et d'« acquis des disciplines scientifiques » (p. 39). Dans le premier énoncé, on reconnaît que « la science influence largement le consensus social sur la validité de la connaissance ; elle a pour objet les méthodes, les instruments et les règles sociales de l'acquisition des connaissances » (p. 38), mais on précise en contrepartie que l'enseignant est influencé « plus ou moins consciemment par de telles représentations et conventions » (p. 38) en limitant son spectre d'influence à un esprit critique « grâce à une compréhension intelligente de ce qu'est la science » (p. 39). Dans le deuxième lien, la science fait office de gardien de la vérité et empêche l'enseignant de « fabriquer ni colporter des contre-vérités » (p. 39). Dans le troisième, l'enseignant doit développer un esprit critique sur lui-même en le fondant sur des arguments scientifiques ; au-delà des questions qu'il pose, il doit être capable de « classer des affirmations à caractère scientifique dans le champ des théories et des tendances de la science » (p. 39).

On peut percevoir ici les prémisses d'un statut de la science comme ressource de légitimation, comme objet permettant la connaissance vraie, mais on n'y fait pas appel en tant que processus de formation. Elle reste située à l'extérieur du processus.

Les exemples 1 et 2 ont été extraits du même document (Doc A) d'une grande HEP suisse. Nous pouvons maintenant étendre la discussion en examinant des documents similaires provenant d'une autre HEP. L'exemple 3 ci-dessous a été extrait du Doc 2 produit par une autre HEP (HEP Y). Ce document de base, qui définit les principes d'un bon enseignement dans cette institution, aborde également la question de la science dans la formation des enseignants.

Exemple 3

Die Aus- und Weiterbildung auf der Tertiärstufe ist durch Wissenschaftsorientierung bei gleichzeitiger Ausrichtung auf die Anforderungen und Aufgaben des Berufs gekennzeichnet. Die Orientierungsstandards schaffen für diejenigen, die an der Pädagogischen Hochschule PH Y für die Lehre verantwortlich sind, einen verbindlichen Bezugsrahmen für ihr professionelles Handeln, das auf die Bildung und Qualifikation der Akteurinnen und Akteure der Bildungssysteme der (Region der PH Y) auf hohem Niveau abzielt. (Doc B, p. 1)

La formation initiale et continue au niveau tertiaire est caractérisée par une orientation scientifique, qui met simultanément l'accent sur les exigences et les devoirs de la profession. Les normes d'orientation fournissent

à ceux qui sont chargés d'enseigner à la HEP Y un cadre contraignant de niveau élevé à leur approche professionnelle, qui vise à la formation et à la qualification des acteurs des systèmes éducatifs (dans la région de la HEP Y). (Doc B, p. 1)

Cette citation, tirée du préambule du texte, est intéressante parce qu'en surface, le texte approuve explicitement l'idée de combiner la science et la pratique dans la formation des enseignants (science et profession). Cette idée est couplée avec une référence à un enseignement de haut niveau, ce qui implique que, si nous parvenons à combiner les deux opposés en formation des enseignants, le niveau de formation peut être considéré comme élevé. L'appel à la science et à la pratique est souligné par une note dans le texte qui fait référence à une seule étude sur la professionnalisation, à laquelle on renvoie le lecteur. Une lecture plus approfondie met cependant en lumière, dans le libellé de la première phrase, les mêmes incohérences rhétoriques décrites dans les exemples 1 et 2. Le libellé de cette phrase, qui souligne la coprésence de phénomènes distincts, « l'enseignement est caractérisé par la présence simultanée de X (science) et Y (profession) » est porteur de la présupposition importante que « X est généralement sans Y (et Y est généralement sans X) ». En d'autres termes, ce qui est sous-entendu dans cette déclaration apparemment inoffensive est l'hypothèse que la science, en fait, se situe en dehors des exigences et des besoins de la profession enseignante. Le lecteur attentif se demande alors pourquoi la science et les besoins professionnels devraient apparaître simultanément dans la formation des enseignants, alors que la science ne facilite pas les besoins professionnels des étudiants, ou plutôt n'en fait pas partie. Bien que nous puissions être presque sûrs que cette lecture n'a pas été anticipée par les auteurs du texte, elle est compatible avec notre impression que les auteurs des deux textes, malgré des efforts rhétoriques importants, ont introduit dans les textes ce qui semble être leurs propres doutes concernant la valeur et la place de la science dans la formation des enseignants. Les auteurs révèlent également leur propre insécurité sur le sens de la professionnalisation. Cela devient particulièrement évident dans l'exemple 4, également extrait du document de base de la deuxième institution :

Exemple 4

Das Studienangebot orientiert sich am aktuellen Diskurs der wissenschaftlichen und professionsspezifischen Bezugsdisziplinen und des Professionswissens. Aktuelle Forschungsergebnisse und adäquates forschungsmethodisches Handlungswissen aus den Bezugsdisziplinen werden fortgesetzt im Studienangebot berücksichtigt. (Doc B)

Le programme est basé sur le discours actuel scientifique et spécifique à la profession des disciplines de référence et des connaissances de la profession. Les recherches actuelles et les recherches en adéquation avec les connaissances d'action méthodique des disciplines de référence continuent et seront prises en compte dans le Guide d'étude. (Doc B)

Le texte dit que le programme de cours est orienté vers les discours actuels des disciplines scientifiques et professionnelles et de l'expérience professionnelle (« Dis-

kurs der wissenschaftlichen und professionsspezifischen Bezugsdisziplinen und des Professionswissens »). Comme dans l'exemple 3, le lecteur perçoit une différence essentielle et une fracture conceptuelle entre « scientifique » et « professionnel ». En d'autres termes, tout ce qui est inclus dans les « professionnels » dans ce contexte, même si cela comprend la recherche et la connaissance méthodologique, ne peut pas être considéré comme scientifique. Ceci est non seulement illogique et potentiellement déroutant, mais signale surtout la difficulté des auteurs dans l'attribution d'un rôle significatif à la science dans la formation des enseignants. Ainsi, le texte, au lieu de combler le fossé potentiel entre la science et la pratique professionnelle, approuve la perception de la science comme quelque chose de pertinent qui ne fait pas partie de la formation des enseignants. Dans le même temps, les disciplines professionnelles sont introduites comme quelque chose d'un troisième type, ni scientifique ni, peut-être, complètement libre de la rigueur scientifique. Quand le lecteur continue à parcourir le texte, il se rend compte que le mot « profession » réapparaît à plusieurs reprises dans ce troisième sens intermédiaire. La science, d'autre part, est marginalisée comme quelque chose qu'on peut acquérir en plus des connaissances professionnelles, mais dans quel but et pour qui, tout cela reste ouvert.

La théorie (et ses synonymes « la science » et « la recherche »), comme nous l'avons vu, apparaît comme un concept vague et peu clair dans les documents de base des institutions visées par l'enquête. La citation suivante montre que l'imprécision persiste également lorsqu'il s'agit de conceptualiser la science dans le cadre des profils de compétences des futurs enseignants.

L'exemple 5 est extrait de la section de Doc A qui porte sur les types de connaissances que les étudiants devraient développer :

Exemple 5

Wissen allein reicht Lehrpersonen nicht aus, um ihren umfassenden Bildungsauftrag in der Schule erfolgreich wahrnehmen zu können. Um im Berufsalltag erfolgreich bestehen zu können, müssen sie sich auch auf verschiedene Handlungsschemata abstützen können. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss sich deshalb auch immer wieder die Frage stellen, wie mit der Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handlungswissen produktiv umzugehen ist, was denn nun genau in der Praxis und durch die Praxis gelernt werden kann. (Doc A, p. 13)

La connaissance seule ne suffit pas aux enseignants à percevoir avec succès leur mission éducative globale à l'école. Afin de continuer à réussir dans leur vie professionnelle, ils doivent pouvoir être pris en charge à travers différents programmes d'action. C'est pourquoi la formation des enseignants doit également toujours se reposer la question, tout comme au sujet de la différence entre connaissances scientifiques et connaissances d'expérience pratique, de la manière de traiter de façon productive ce qui peut être, maintenant, précisément appris dans la pratique et par la pratique. (Doc A, p. 13)

Dans l'exemple 5, les connaissances théoriques, qui, dans ce document, sont conçues comme synonymes de (ou, pour le moins, comprennent) la science et de la recherche, sont opposées à la connaissance pratique qui implique des routines d'enseignement. Le passage affirme essentiellement que les connaissances théoriques sans pratique, sans l'expérience, sont insuffisantes. La connaissance pratique, d'autre part, n'est pas représentée comme étant insuffisante sans connaissances théoriques. Elle est seulement une connaissance théorique qui est définie par rapport à la connaissance pratique. Le lecteur critique se demande à nouveau exactement ce qui pourrait être signifié ici : la théorie devient pratique, et cette théorie pratique est connectée à nouveau à la pratique ? Il est clair que les auteurs, en soulignant constamment la valeur non scientifique, non théorique, de la science et de la théorie dans la formation des enseignants, tentent de minimiser les perceptions négatives que la théorie soulève chez tous les acteurs sociaux concernés. Cette interprétation est également compatible avec la formulation « Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss sich deshalb auch immer wieder die Frage stellen, wie mit der Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handlungswissen produktiv umzugehen ist » – le mot « productiv » suppose que la différence est normalement perçue comme une chose négative à laquelle les étudiants doivent apprendre à faire face d'une manière productive.

La dernière citation discutée dans cette étude, l'exemple 6, a été extraite de la même section sur les compétences des étudiants dans Doc A :

Exemple 6

Gute Lehrpersonen können, wie Ewald Terhart (1992, S. 32) festhält, « weder durch ein engmaschiges Ausbildungscurriculum <gemacht> noch durch einen integrativen Bildungsgang via charismatische Erfahrungsübertragung <geboren> werden... Die tatsächliche Bildung eines Lehrers ist in einem hohen Masse von der Eigentätigkeit der einzelnen Personen abhängig. »... In diesem Zusammenhang begreifen wir die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen als Entwicklung eines professionellen pädagogischen Habitus. (Doc A, p. 13)

Les bons enseignants ne peuvent être, comme le déclare Ewald Terhart (1992, p. 32), « ni “fabriqués” grâce à un programme de formation très ciblé, ni “nés” grâce à un cours de formation intégratif via la transmission de l'expérience charismatique... La formation réelle d'un enseignant est dépendante à un haut degré de l'activité intrinsèque des individus. »... Dans ce contexte, nous comprenons la formation initiale et continue des enseignants en tant que développement d'un habitus pédagogique professionnel. (Doc A, p. 13)

Cette citation est pertinente dans la présente discussion, car, pour la première et unique fois, les auteurs deviennent explicites sur l'endroit où les responsabilités sont situées (en d'autres termes : qui est responsable de la professionnalisation). Alors que les institutions de formation des enseignants semblent tiraillées dans toutes les directions par l'ensemble des acteurs de leur environnement et par ceux y travaillant, il revient finalement aux étudiants eux-mêmes de concilier toutes les

différences, négatives et contradictoires, de développer un habitus pédagogique professionnel. Dans le cadre de la présente étude, ce passage se lit ironiquement par le lecteur critique même si, bien sûr, nous pouvons supposer que cet effet n'a pas été voulu par les auteurs.

Conclusion

Nous devons le répéter ici, l'intention qui a porté notre réflexion, bien qu'elle soit critique, n'a pas pour dessein de porter un jugement sur des erreurs dans les décisions politiques ou sur l'intention d'affirmer que ce que croient les acteurs des HEP concernant la professionnalisation est mauvais (ils peuvent avoir tout à fait raison), mais bien de mettre en évidence des mécanismes, des logiques d'élaboration des politiques éducatives et de leur opérationnalisation dans les institutions de formation, qui contribuent à rendre le terrain de la formation instable et opaque. Les enjeux de la professionnalisation sont le plus souvent à rechercher dans un contexte international qui devient de plus en plus difficile à appréhender, tant les questions économiques et financières qui les touchent deviennent incontrôlables – à dessein ou non. Nous renvoyons le lecteur à l'énoncé de Schleichert apparaissant plus haut (« nous ne vous montrons pas que ce que vous croyez est faux, mais nous montrons ce que vous croyez »).

Notre intention est de partager avec le lecteur et les acteurs concernés ce qu'ils semblent réellement croire quand ils écrivent des textes comme ceux que nous avons étudiés. Alors, que pensent-ils? Croient-ils vraiment en la science/théorie/recherche? Tout d'abord, l'opposition entre théorie et pratique est conceptualisée de manière incohérente de telle sorte que les passages se contredisent dans la tentative de minimiser la dissonance causée par l'opposition.

Deuxièmement, l'argumentation semble avoir été guidée en réponse à la pression des différents acteurs sociaux dans l'institution – les auteurs ont tenté de plaire aux acteurs de tous bords (sauf aux étudiants et à la société en général). En d'autres termes : nous apprenons que la professionnalisation est comme quelque chose qui par essence n'est pas scientifique; nous en apprenons beaucoup sur la science qui a peu de sens pratique; nous en apprenons sur les motivations de professionnalisation, qui se trouvent dans les développements non souhaités (négatifs) dans la société. Nous comprenons donc que les acteurs effectivement ne voient pas beaucoup d'avantages dans la science, y compris en dehors de l'amélioration de leur image dans la communauté. Et enfin, nous lisons les vœux d'espoir des auteurs que les étudiants apprennent à faire face à la négativité provoquée par la théorie, en développant leur initiative personnelle. Pour tous les futurs enseignants impliqués, ce n'est ni cohérent, ni une perspective positive!

On perçoit des discours ancrés dans un dilemme historique, le changement de registre de la formation des travailleurs des organisations de production de services, profondément ancré dans le secteur secondaire, matérialisé par le passage au tertiaire. On peut dès lors se poser légitimement la question des avantages à en retirer.

Une autre contradiction surgit entre la relative prudence des discours politiques et une certaine brutalité des changements imposés par le haut... le temps presse, il faut faire quelque chose... mais dans quelles visées ? Est-ce que les institutions tertiaires de la formation des enseignants (HEP ou universités) peuvent vraiment croire à la professionnalisation ? Si non, en quoi croient-elles ?

Lorsqu'on examine les documents cadres clés des HEP et des universités responsables de la formation des enseignants, la réponse à la première question est négative, ou pourrait, pour le moins, n'être qu'un oui conditionnel. Le ton dans ces documents, dans lesquels on se félicite de la professionnalisation comme un moyen pour la formation des enseignants de parvenir au niveau tertiaire ou universitaire, est sans aucun doute argumentatif et superficiel. Cependant, si on y regarde de plus près, il existe dans les textes d'importantes incohérences qui ne peuvent être résolues de manière si rapide.

Si on les rapporte aux décideurs, ceux qui orientent et opérationnalisent les idées relatives à la professionnalisation afin qu'elles puissent être mises en œuvre dans la formation des enseignants, ces incohérences apparaissent vraiment comme étant alarmantes, tout comme le degré de généralité des concepts utilisés. Alors que nous pensions tous que le plus gros avait été fait ces dernières années pour rendre la formation des enseignants plus professionnelle, nous voyons que le débat ne fait que commencer et qu'il est loin d'être résolu. Ainsi, la professionnalisation reste un véritable défi, conceptuel et discursif.

En fin de compte, on peut défendre la thèse d'une intégration de la science et de la recherche comme un objet légitimant le statut tertiaire ou universitaire des formations et la qualité des savoirs qui y sont diffusés, mais pas comme processus de formation en soi.

Références bibliographiques

- Barat, E., Studer P. & Nekvapil, J. (2013). *Ideological Conceptualizations of Language: Discourses of Linguistic Diversity*. Frankfurt : Peter Lang. (Prague, Papers on Language, Society and Interaction 3).
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Québec : Presses universitaires de Laval.
- CDIP. (1993). *Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques* (Dossier N° 24). Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Croché, S. & Charlier, J-E. (2009). Le processus de Bologne et ses effets. Bologne. Dix ans après. *Education et Sociétés*, 24, 2, 5-10.
- Deauvieu, J. (2004). *La fabrique des Professeurs : genèse des styles enseignants*. Thèse de doctorat en sociologie, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language. Second Edition*. New York : Routledge.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford : University Press.
- Giannini, M. & Gadea, C. (2006). Introduction. Dans M. Giannini et C. Gadea (Eds.), *Eliot Freidson. Savoir, travail & société*, 4 (2), 23-40. Paris : L'Harmattan.
- Moore, G.E. (1922). *Principia Ethica*. Cambridge : University Press.
- Schleichert, H. (2005). *Wie man mit Fundamentalisten diskutiert, ohne den Verstand zu verlieren. Anleitung zum subversiven Denken*. München (Beck'sche Reihe 1344).
- Studer, P. & Werlen, I. (Eds.) (2012). *Linguistic Diversity in Europe: Trends and Discourses*. Berlin/ New York : de Gruyter Mouton. (Contributions to the Sociology of Language CSL 97).
- Studer, P. (2012). Conceptual contradiction and discourses on multilingualism. Dans P. Studer & I. Werlen (Eds.). *Linguistic Diversity in Europe. Current Trends and Discourses* (pp. 115-136). Berlin/New York : de Gruyter Mouton.
- Studer, P. (2013). Managing language ideologies in informal language planning episodes. Dans E. Barat, P. Studer and J. Nekvapil (Eds.), *Ideological Conceptualizations of Language: Discourses of Linguistic Diversity*. Frankfurt : Peter Lang. 193-216.
- Studer, P. (2014). Language planners cultural positioning strategies in joint negotiation of meaning. Dans J. Conacher and B. Geraghty (Eds.), *Intercultural Contact, Language Learning and Migration*. London : Bloomsbury Academic. 61-81. (Advances in Sociolinguistics).
- Stumpf, A., Joliat, F. & Perrin, D. (2016, sous presse). Comment analyser les traces de la professionnalisation dans les écrits des institutions de formation à l'enseignement? *Formation et profession : revue internationale en éducation*.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, C. (2007). Introduction : du principe d'alternance en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation* (Raisons éducatives). Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L. S. (1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Lausanne : Delachaux et Niestlé SA.
- Weinberg, A. (2009). Aux sources de l'éloquence. *Sciences Humaines*, 209, 31-35.
- Wentzel, B. (2012). *La professionnalisation de la formation des enseignants : le cas de la Suisse* [N° 136849]. Projet du Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) 2012-2014. FNS, Berne.
- Wentzel, B. (2015). *Professionnalisation de la formation des enseignants : le cas de la Suisse*. Rapport de recherche 13DPD3_136849. Bienne : HEP-BEJUNE.
- Wentzel, B., Lussi, V. & Malet, R. (Eds.) (2015). *Professionnalisation de l'enseignement. Fondements et retraductions*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy – Éditions Universitaires de Lorraine.
- Wittorski, R (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2008, 17, pp. 11-38. <halshs-00339073 >.

Conclusion

Les synergies entre recherche, formation et enseignement : une question de liens et de conditions

Françoise Pasche Gossin
Giuseppe Melfi

Les synergies entre recherche, formation et enseignement dans le champ de l'éducation semblent aller de soi pour les auteurs de cet ouvrage. Tous témoignent de ce que ce rapprochement représente pour eux, pour les différents acteurs impliqués, pour la recherche et pour le développement des dispositifs de formation et d'enseignement. À leur façon, ils rendent compte d'une part de l'optimisation des savoirs issus de la recherche pour la formation et l'enseignement, mais également de la façon dont ces univers deviennent des sources d'inspiration, d'enrichissement et un révélateur de questionnement pour la recherche. Bref, tous s'entendent sur l'idée d'une conjugaison nécessaire.

Quelles conclusions est-il possible de tirer de ce rapprochement entre recherche, formation et enseignement ? De quelles synergies parle-t-on ? Quels sont les arguments qui militent en faveur d'un rapprochement entre ces trois univers ? N'y a-t-il pas un danger à vouloir rapprocher les activités de recherche, de formation et d'enseignement ? Telles sont quelques-unes des questions que nous voulons aborder dans ce chapitre conclusif. Autrement dit, nous voudrions revenir sur les questions centrales qui sont à l'origine de cet ouvrage. Dans un premier temps, nous mettrons à plat quelques définitions, puis nous proposerons quelques constats relatifs aux liens tels qu'ils apparaissent globalement tout au long des chapitres et, en dernier lieu, nous évoquerons quelques conditions de fonctionnement d'un tel rapprochement.

1. Premier cadrage : une recherche de définitions

Même si la chose est loin d'être facile, une manière de poser un premier cadrage consiste à proposer des définitions de ces notions de recherche, formation et enseignement.

La recherche en éducation, et plus spécifiquement celle conduite dans les Hautes écoles pédagogiques en Suisse, investigate et explique la réalité dans les domaines de la formation et de l'enseignement. Ses intentions sont à la fois d'améliorer les pratiques de formation/enseignement, mais également de produire de la connaissance pour faire avancer la science. Pour cela, elle a recours à diverses méthodes dont les orientations peuvent varier entre une recherche qui se fonde sur une scientificité

« bachelardienne », et celle issue de la phénoménologie « husserlienne » (Tomamichel & Clerc, 2005). Les tensions existent entre ces deux paradigmes, mais aussi entre une recherche qui actualise les connaissances enseignées, optimise la formation et l'enseignement et celle qui, a contrario, s'attache à produire de la connaissance et à faire avancer la science. Le premier type de recherche, résolument ancré dans les Hautes écoles pédagogiques, peut, par son caractère « utilitariste », entrer en conflit avec la recherche fondamentale dont la préoccupation première n'est pas de prescrire l'action. Autrement dit, la place de la recherche en éducation a-t-elle une mission particulière dans une Haute école pédagogique qui la distinguerait de la place qu'elle occupe traditionnellement dans une université ? Cette question est complexe et ouvre sur une réflexion que nous n'allons pas engager dans ce texte. Pour revenir à la recherche telle qu'évoquée dans cet ouvrage, nous constatons que pour la plupart d'entre elles, ces recherches sont proches du terrain de formation ou de l'enseignement en milieu scolaire, proches de l'action et de la résolution de problèmes. Leur finalité est davantage de viser à produire ou à développer des outils d'ordre pédagogique, de mettre en place une innovation pédagogique, de construire des repères pour l'action. En ce sens, elles se distinguent d'une certaine forme d'orthodoxie de la recherche, c'est-à-dire de celle qui est considérée pour les puristes comme conforme à la doctrine et aux usages généralement admis par une activité de recherche scientifique. Ces recherches se centrent sur une recherche qualifiée de praxéologique, dans le sens de viser à dégager le savoir compris dans l'action et de viser à un résultat.

La formation, notamment celle dispensée à des futurs enseignants dans le cadre des Hautes écoles pédagogiques, est également régie par des logiques, finalités, enjeux, règles, normes ou principes spécifiques. Elle recouvre un ensemble de savoirs, de connaissances, de techniques, de procédures (Pasche Gossin, 2012) et comprend plusieurs domaines censés préparer à tous les aspects du métier d'enseignant. Elle est organisée selon le principe de l'alternance, à savoir à la fois dans l'institution et dans les classes des établissements scolaires.

Enfin, pour qualifier l'acte d'enseigner au domaine scolaire, nous empruntons une définition à Chatel (2002) : « enseigner, c'est apprendre quelque chose à autrui ». Pour cela, de nombreuses pratiques d'enseignement y sont associées. Les méthodes et les approches pédagogiques et didactiques fondent l'agir. Enseigner est une activité permettant l'apprentissage et inversement.

Quels sont les avantages d'une mise en relation et d'un rapprochement entre la recherche, la formation et l'enseignement ?

2. Vers une démarche de rapprochement

Ce qui a été présenté tout au long de cet ouvrage apporte une contribution notable à la question des liens entre recherche, formation et enseignement. Nous avons vu au fil des chapitres que la nature de la relation existant entre ces trois univers peut varier selon les domaines disciplinaires, selon le type de pratiques de formation, selon les formes de recherche et selon les types d'acteurs impliqués. Les travaux

de recherche ont montré à leur façon comment il était possible, voire nécessaire, de tisser des liens entre des pratiques d'enseignement, des dispositifs de formation et des résultats de recherche. Conscients que ces trois univers disposent de leurs propres enjeux et registres, c'est la question de la conjugaison, de la synergie ou plus spécifiquement de la rencontre qui est posée et mise en discussion dans notre texte. Dans cette démarche visant à un rapprochement, trois liens s'imposent plus particulièrement : un lien d'influence mutuelle et d'enrichissement réciproque ; un lien d'interdépendance, d'évolution et de changement ; un lien de pertinence et de légitimité. Ces trois liens sont développés dans les sections suivantes.

2.1. Un lien d'influence mutuelle et d'enrichissement réciproque

Le premier lien consiste à dire que ces trois univers (recherche, formation et enseignement) s'influencent mutuellement et s'enrichissent réciproquement. En ce sens, ils sont intrinsèquement connectés. Sans toutefois nier le fait que leurs activités situées et contextualisées restent bien distinctes d'un point de vue de leurs missions, de leurs finalités, de leurs logiques et de leurs enjeux, les travaux présentés dans cet ouvrage montrent comment des connexions et des chevauchements essentiels se réalisent entre ces trois univers. Ainsi, il est relevé que la recherche en lien avec la formation et l'enseignement informe, diffuse le savoir, favorise la réflexion, voire instruit la formation et l'enseignement. Elle permet également de faire évoluer les dispositifs non pas par à-coups, mais de façon continue et cohérente en concertation avec les professions et les acteurs. Mais encore, la recherche accompagne le changement et la mise en place de moyens d'enseignement, contribue à améliorer l'agir en classe, à réinterpréter le rapport aux nouvelles technologies de l'information, voire débouche sur l'innovation. Ceci va dans le sens des travaux d'Altet (2012) lorsqu'elle évoque la notion de « gain d'intelligibilité » produit par les recherches. Les travaux de Bru et Talbot (2001) ont également montré que la recherche s'attache à rendre compte des pratiques, offre des ressources pour connaître la réalité et les caractéristiques de ces pratiques, dans la perspective de savoir ce qui est souhaitable et ce qui pourrait être fait. Dans un précédent article contribuant à comprendre les spécificités des formations tertiaires à l'enseignement en Suisse, nous avons déjà évoqué l'importance d'impliquer divers acteurs tout en favorisant un ensemble de pratiques de recherche à caractère participatif (Pasche Gossin, 2015).

Quant à la formation et à l'enseignement, leurs activités en lien avec la recherche consistent à prendre appui sur les apports de cette dernière, à développer un regard critique, à construire des compétences d'analyse à des fins d'intervention. Plus encore, il s'agit de s'intéresser aux résultats de recherche, voire à s'engager au sein d'équipes de recherche dans une triple visée, à savoir collaborative, d'acculturation et de développement professionnel. Si l'enseignement se veut une profession, alors il doit contribuer à mettre ses pratiques en réflexion sur la base de savoirs issus de travaux de recherche. La formation a également à s'intéresser aux résultats de recherche afin de les convertir en contenus de formation et d'enseignement. Les cours en seront enrichis et les savoirs circuleront d'autant plus efficacement auprès des étudiants. L'enseignement partage des pratiques et des innovations dont sont porteurs les différents acteurs. Le fait de les rendre visibles, de les questionner à la lumière de concepts scientifiques, de les analyser, contribue à la circulation et

à l'avancement des pratiques. Le terrain de l'enseignement en milieu scolaire devient alors un observatoire qui initie des recherches et qui amène à débattre sur des questions d'importance entre chercheurs, formateurs et enseignants.

2.2. Un lien d'interdépendance, d'évolution et de transformation

Nous empruntons à Henkel (2004) le terme de « complémentarité fonctionnelle » pour désigner la nécessaire existence d'un lien d'interdépendance entre ces trois univers, à savoir recherche, formation et enseignement. Les différents chapitres de cet ouvrage ont souvent fait état de ce lien d'interdépendance, notamment au travers de l'approche de la recherche-action, laquelle dote, par sa démarche, tous les acteurs de la scène de l'éducation, qu'ils soient formateurs, enseignants, étudiants, de moyens permettant d'améliorer l'agir grâce à l'articulation entre des savoirs d'expérience et des savoirs savants. Il s'ensuit une stimulation bénéfique pour les acteurs et des retombées positives en termes de développement. Ainsi, nous croyons fermement au rôle joué par la recherche dans la caractérisation des formations de niveau tertiaire, mais également dans la thèse « professionnalisante » selon laquelle, pour se constituer en profession, le métier d'enseignant doit être ancré dans la recherche en éducation (Akkari & Wentzel, 2012). L'influence de la recherche sur les différents acteurs, y compris les chercheurs, a un impact sur la recherche, la formation et l'enseignement. En Suisse, la réforme de la formation des enseignants, mise en place dans les années 2000, n'a pas seulement augmenté le niveau d'études des étudiants, elle a aussi entraîné un rapprochement de la formation avec la recherche et, de fait, un rapprochement de la recherche et de l'enseignement.

Le lien d'évolution et de transformation permet d'expliquer l'origine du changement. La recherche, la formation et l'enseignement ne sont pas des mondes statiques, mais ils ont la particularité de se modifier avec le temps. L'idée de continuité, d'adaptation à de nouvelles conditions, à un nouvel environnement, sont des éléments bien connus dans le monde de la biologie. En éducation, ce lien d'évolution et de transformation contribue donc au processus de professionnalisation et de tertiarisation au sein des Hautes écoles pédagogiques en Suisse. La rencontre de ces trois univers joue un rôle sur les acteurs, sur leurs fonctions et sur la qualité de leur travail. En effet, l'enseignement en milieu scolaire ou en milieu de formation se voit enrichi par la participation à des recherches ou par la prise en compte de travaux de recherche. Dans cet ouvrage, le lien d'évolution et de transformation est cité de façon explicite avec insistance, notamment lorsque des recherches donnent la possibilité à des étudiants, des enseignants et des formateurs de réfléchir à leurs pratiques tout en faisant reposer leurs actions mutuelles sur des savoirs issus de la recherche et des savoirs d'expérience. Le dispositif de formation à et par la recherche mis en œuvre au sein de la HEP-BEJUNE dans toutes les filières de formation initiale va dans ce sens lorsqu'il s'agit d'inciter les étudiants-chercheurs à faire émerger des problématiques du terrain scolaire tout en les aidant à exploiter des recherches qui pourraient contribuer à stimuler le dialogue et favoriser l'appropriation active des connaissances. Les apports de la recherche vont donc agir comme des « grilles de lecture » (Altet, 2012) permettant aux formés de s'interroger sur des situations d'enseignement-apprentissage à creuser. Le dispositif *Lesson Study* issu du laboratoire lausannois s'inscrit également dans une démarche de recherche-formation reposant sur un enrichissement réciproque.

2.3. Un lien de pertinence et de légitimité

Un rapprochement entre recherche, formation et enseignement se mesure à l'aune de deux critères : la pertinence et la légitimité. La recherche renforce les formations et l'enseignement, en particulier lorsqu'elle vise à aider à la prise de décision et à l'amélioration continue de ses dispositifs. Autrement dit, la recherche produit des résultats qui peuvent informer et rendre intelligible l'action, mais aussi nourrir le jugement dans des prises de décisions, aider à diagnostiquer un problème et à rechercher des solutions (Pasche Gossin, 2015). Dans un même temps, elle contribue au développement de l'ensemble du système éducatif, notamment en améliorant les contenus des formations et les démarches d'enseignement. Enfin, elle vise à créer une société éducative composée d'un personnel hautement cultivé, motivé, inspiré par des attitudes de rigueur et guidé par des valeurs d'empathie. Tentons d'examiner quelques aspects qui rendent pertinent et légitime ce lien entre ces trois univers dans un contexte économique et sociopolitique caractérisé par le changement et l'apparition de nouvelles dispositions, de nouveaux modèles de production. Nous considérons que ce lien permet de donner des réponses à des besoins qui se font sentir sur les terrains de la formation et de l'enseignement. La proximité contraint les établissements de formation et d'enseignement à prendre en compte, de façon régulière, les évolutions du secteur de la recherche. Autrement dit, le fait d'élaborer et d'évaluer conjointement des processus de recherche, de formation et d'enseignement contribue à donner aux acteurs impliqués (chercheur, formateur, enseignant, étudiant) la possibilité de développer pleinement leurs propres aptitudes en ayant conscience de leur responsabilité sociale. Ce rapprochement permet à tous les acteurs d'apprendre à devenir des membres actifs à part entière d'une société démocratique et des promoteurs de changements qui favoriseront l'équité et la justice.

Dans un monde en proie à des changements rapides, chacun perçoit la nécessité d'une nouvelle vision et d'un nouveau modèle reliant la recherche, la formation et l'enseignement. Les travaux présentés dans cet ouvrage ont montré que la synergie permettait aux différents acteurs d'être bien informés et profondément motivés, doués d'esprit critique, et capables d'analyser les problèmes et de chercher des solutions à ceux qu'ils rencontrent.

3. Conditions d'un rapprochement

La professionnalisation de la formation et de l'enseignement n'est guère envisageable sans recherche ; au même titre que la recherche en éducation n'aura pas le même impact si elle ne s'intéresse pas au terrain de la formation et de l'enseignement. Les travaux présentés dans cet ouvrage ont contribué à donner sens à ce principe. Toutefois, pour que le lien puisse se renforcer, voire s'intensifier, plusieurs conditions devraient être remplies. Comment aller à l'encontre de ces freins qui peuvent se poser entre formation, recherche et enseignement ? Comment assurer ce rapprochement ?

Dans cette section, nous tentons d'évoquer quelques-unes des questions fondamentales qui concernent les conditions d'un rapprochement entre recherche, formation et enseignement, à savoir la préservation de l'autonomie et des terri-

toires de chacun ; une politique résolue de la recherche au sein des établissements de formation ; le recrutement de professeurs-chercheurs et le travail en équipes ; la place d'un dispositif de formation à et par la recherche au sein des formations initiales à l'enseignement.

3.1. Une préservation de l'autonomie professionnelle et des territoires

Nous aimerions insister sur l'idée qu'un rapprochement entre ces trois univers, à savoir la recherche, la formation et l'enseignement ne signifie pas renoncer à leur autonomie respective. Il y a des compétences spécifiques propres à chacun de ces trois univers. Ces aspects rejoignent les thèses de Kogan (2004) qui insistent sur l'idée que la recherche doit continuer d'exercer la fonction de « critique intellectuelle » pour conserver sa propre spécificité et aller au-delà de préoccupations utilitaristes. Ce dernier argument est également évoqué par Crahay (2002) lorsqu'il met en garde contre le fait de priver la démarche scientifique de son autonomie et de la mettre au service exclusif de la pratique. Nous dirons pour notre part que les pratiques de recherche, de formation et d'enseignement ont à garder leur autonomie et leur intégrité tout en s'efforçant de créer des espaces de rencontres, de travail et de collaboration. Autrement dit, tout en conservant leur liberté de penser et d'agir, ces univers ont à créer des liens étroits et à réfléchir aux apports en matière de valeur ajoutée. Il serait regrettable d'imaginer que ces trois univers qui ont pris l'habitude de se côtoyer au sein des instituts de formation développent leurs propres activités chacun de leur côté sans jamais se rencontrer, si ce n'est pour s'informer de leurs travaux respectifs. Il a été démontré tout au long de cet ouvrage combien une mise en relation est bénéfique, porteuse de sens et contribue par leurs savoirs respectifs à développer leurs activités respectives. Cette chasse gardée des territoires n'est donc pas souhaitable dans le champ des Hautes écoles pédagogiques.

3.2. Une politique résolue de la recherche au sein des établissements de formation

Une politique résolue de recherche s'impose dans les établissements de formation à l'enseignement. Ainsi, les Hautes écoles pédagogiques ont à encourager la recherche scientifique, celle plus spécifiquement orientée vers les applications, afin de favoriser l'innovation. Cette recherche orientée vers les applications contribue également à la résolution de problèmes liés à la pratique. Les formes les plus courantes qui se dessinent au sein des institutions sont par exemple la recherche-action, la recherche collaborative, la recherche-développement, la recherche évaluative. Leur particularité est d'être réalisées en contexte (classe, établissement, etc.), avec des acteurs multiples (chercheur, formateur, enseignant) et sur des objets particuliers (dispositif, méthode, élèves, gestes, postures, etc.). Ce sont celles que cet ouvrage présente et décline au travers d'approches et de méthodes multiples.

Ces institutions de formation ont à soutenir la coordination entre la recherche, la formation et l'enseignement, ainsi que la diversité des méthodes. Ces principes ne sont pas nouveaux, ils sont évoqués et inscrits dans la Loi fédérale sur l'encouragement de la recherche et de l'innovation du 14 décembre 2012. Toutefois, des directives claires devront être énoncées concernant les formateurs-chercheurs, qui ont et auront à assumer un rôle actif au sein de la recherche dans les instituts de formation. Des mesures adéquates devront également être prises pour que la recherche incite à innover en permanence sur le plan des programmes et des méthodes d'en-

seignement et d'apprentissage. À cette fin, il faudrait accorder plus d'importance aux liens possibles entre recherche, formation et enseignement au sein des institutions de formation des enseignants. La recherche en éducation semble encore relever d'une activité pas toujours valorisée, voire démunie en termes de ressources au sein des institutions de formation et du terrain scolaire.

La recherche est jeune au sein des Hautes écoles pédagogiques, mais elle semble dans certains cas encore perçue comme distincte des formations et de l'enseignement d'un point de vue structurel. Le danger est que leurs travaux avancent en parallèle sans cohérence réelle. Si la présence d'activités de recherche n'est plus à remettre en question en raison du processus d'accréditation et de reconnaissance des Hautes écoles, il y a encore un grand travail à mener en ce qui concerne les rapprochements. Tout un travail de coordination devrait être valorisé et mis en place pour favoriser les liens entre recherche, formation et enseignement. Ainsi, les activités de recherche, de formation et d'enseignement en milieu scolaire qui se déroulent en parallèle sans un lien réel sont à questionner sérieusement dans une politique de la recherche en éducation.

3.3 Le recrutement des professeurs-chercheurs et le travail en équipes

Une troisième condition permettant d'assurer un rapprochement entre recherche, formation et enseignement consiste à recruter au sein des Hautes écoles pédagogiques des professeurs-chercheurs dont les compétences dans les domaines des formations et de l'enseignement sont reconnues et légitimes, par exemple par la publication de contributions scientifiques significatives, par des années d'expérience dans l'enseignement et la formation, et d'un point de vue statutaire possédant un double titre de docteur et d'enseignant. Ceux-ci auraient la tâche d'encadrer des équipes de formateurs, voire d'enseignants, mais également de conduire des recherches en lien avec la formation et l'enseignement, de faire émerger une nécessaire ouverture d'esprit critique et une présence constante d'une démarche d'analyse et de réflexion sur la complexité. L'implication de formateurs, d'enseignants et d'étudiants dans des recherches en éducation est une des conditions d'un réel rapprochement. Il y a fort à parier que cette implication de différents acteurs dans des recherches diminuerait le « scepticisme et la valeur relativement faible attribuée au rôle de la recherche comme fondement de la profession » (Akkari & Wentzel, 2012, p. 50). Si nous voulons créer des synergies entre la recherche, la formation et l'enseignement, le profil des professeurs-chercheurs, leur statut au sein des institutions de rattachement et l'implication de différents acteurs est à questionner, tout comme le type de recherches à conduire. Une réflexion sur les apports de la recherche pour la formation et pour l'enseignement est également à convoquer pour s'assurer d'un réel rapprochement.

3.4 La place d'un dispositif de formation à et par la recherche

Une quatrième condition pour conjuguer la recherche, la formation et l'enseignement consiste à renforcer le dispositif de formation à et par la recherche au sein des institutions de formation afin de permettre une accessibilité des étudiants aux activités de recherche. Cela passe par la mise en place de différentes activités telles que des cours, des ateliers de recherche, une participation à des recherches et l'élaboration d'un mémoire professionnel. Pour qu'il y ait un lien, il est primordial de

former les étudiants dans ce domaine et de les encourager à occuper une posture de chercheur afin qu'ils deviennent également des utilisateurs actifs et capables de prendre en compte des résultats de recherche, de se les approprier et de les rendre opérationnels dans l'agir professionnel. Ce travail de traduction et de transfert n'est envisageable qu'en étant familiarisé au langage, à la démarche, aux enjeux et aux apports bénéfiques de la recherche durant la formation initiale et continue. Un autre élément que nous aimerions évoquer est le lien entre recherche et enseignement au travers de la réalisation du mémoire professionnel. Le mémoire, ancré nécessairement au terrain professionnel, invite les étudiants à intégrer la recherche dans leurs pratiques d'enseignement.

Éléments de conclusion

Tout au long de ce texte, nous avons voulu traiter de la nécessité de lier les pratiques de recherche, de formation et d'enseignement dans le champ de l'éducation tout en préservant leur spécificité et leur autonomie. Ces liens visent à mieux connaître les pratiques de chacun, afin à la fois de favoriser la réflexion sur l'action au service de l'action et de produire des connaissances sur les pratiques. Nous avons également mentionné diverses conditions pour assurer et renforcer ces liens. Dans la perspective de s'approprier et de sortir gagnant d'une rencontre, nous dirons que ces trois univers auraient tout intérêt à cesser de rester sourds aux demandes sociales et aux besoins manifestés par les uns et les autres.

Nous considérons que les Hautes écoles pédagogiques ont à optimiser la formation par des activités de recherche et à motiver le milieu scolaire de l'enseignement à collaborer au sein d'équipes de recherche. Cela contribuerait indéniablement à actualiser les connaissances didactiques et pédagogiques au sein des institutions et à œuvrer à la professionnalisation des formations et de l'enseignement. Les formateurs quant à eux devraient être encouragés à élever leur niveau de qualification (master, doctorat) et à développer des compétences en matière de recherche. L'institution, elle, devrait développer une culture de recherche qui s'oriente vers l'amélioration des terrains de la formation et de l'enseignement, mais également vers la production de connaissances contribuant à l'avancement des recherches en éducation.

Pour notre part, nous dirons que les travaux présentés dans cet ouvrage sont des signes réels d'un rapprochement entre recherche, formation et enseignement. Le changement est donc en marche, il s'agira au sein des Hautes écoles pédagogiques en Suisse de le poursuivre et de le renforcer ces prochaines années.

Références bibliographiques

- Aballéa, F. (1995). Demande sociale et commande publique : problématique générale. *Recherche sociale*, 136, 7-23.
- Altet, M. (2012). Comment articuler Formation et Recherche : l'exemple des apports des recherches du Réseau OPEN sur les pratiques enseignantes à la formation des enseignants. Formation et pratiques d'enseignement en questions. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 14, 37-45.
- Akkari, A. & Wentzel, B. (2012). L'enseignement comme profession ancrée dans la recherche : difficultés et perspectives. Formation et pratiques d'enseignement en questions. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 14, 47-59.
- Bru, M. & Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 9-33.
- Chatel, E. (2002). L'incertitude de l'action éducative : enseigner une action en tension. Dans J.-M. Beaudoin & J. Friedrich (dir.). *Théories de l'action et éducation* (pp. 179-202). Bruxelles : De Boeck Université.
- Crahay, M. (2002). La recherche en éducation : une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale. Dans F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Ed.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (Raisons éducatives) 5, 253-275. Bruxelles : De Boeck.
- Henkel, M. (2004). La relation enseignement-recherche. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 16, 21-36.
- Kogan, M. (2004). L'enseignement et la recherche : quelques questions fondamentales. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 2 (16), 9-19.
- Pasche Gossin, F. (2015). La spécificité des formations tertiaires à l'enseignement en Suisse : expériences, perceptions et questions vives. *Enjeux pédagogiques*, 25, 12.
- Pasche Gossin, F. (2012). *Agir en formateur dans une formation des enseignants par alternance. Une analyse de l'activité des formateurs dans trois dispositifs de formation par alternance*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève (Suisse).
- Talbot, L. (2004). Intérêts et limites des apports de la recherche aux pratiques de l'enseignement, *Éduquer* [En ligne], 8 | 2004, mis en ligne le 15 octobre 2008, consulté le 14 novembre 2016. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/354>
- Tomamichel, S. & Clerc, F. (2005). La recherche en sciences de l'éducation. État des lieux et points de vue. *Recherche en soins infirmiers*, 4 (83), 4-17.

Liste des auteurs

Francesco Arcidiacono, HEP-BEJUNE

Stéphanie Boéchat-Heer, HEP-BEJUNE

Romain Boissonnade, HEP-BEJUNE

Nathalie Bonnardel, HEP-Vaud

Sandrine Breithaupt, HEP-Vaud

John Didier, HEP-Vaud

Mylène Ducrey Monnier, HEP-Vaud

Marcelo Giglio, HEP-BEJUNE

Patricia Groothuis, HEP-BEJUNE

Etienne Honoré, HEP-Vaud

Alaric Kohler, HEP-BEJUNE

Jean-Steve Meia, HEP-BEJUNE

Giuseppe Melfi, HEP-BEJUNE

Céline Miserez-Caperos, HEP-BEJUNE

Alain Pache, HEP-Vaud

Sheila Padiglia, HEP-BEJUNE

Françoise Pasche Gossin, HEP-BEJUNE

Denis Perrin, HEP-BEJUNE

Christine Riat, HEP-BEJUNE

Patricia Rothenbühler (†), HEP-BEJUNE

Patrick Studer, ZHAW