

In F. Pasche Gossin & G. Melfi (Eds.) (2017), *Synergies entre recherche, formation et enseignement* (pp. 103-119). Bienne: Editions HEP-BEJUNE. (ISBN 978-3-970-11750-6)

Auteurs

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

Titre

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

Introduction

Plan du chapitre

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 enseignants¹, en présentant et 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 empirique. 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 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. 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 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.

¹ Le masculin a été utilisé uniquement dans l'objectif d'alléger la rédaction.

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

1. les étudiants peuvent participer activement à la recherche ou, au contraire, sont essentiellement des lecteurs des recherches effectuées par d'autres;
2. 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 recherche scientifique – 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 des velléités politiques de transformation 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 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

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 rétro-activement à l'évaluation de ces connaissances scientifiques, à travers les réalisations effectuées.

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 déterminant pour la construction d'une micro-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, 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, etc. 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*, 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 (filiale C).

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

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

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.

Dans la perspective d'inscrire le dispositif décrit dans un cadre plus large, les étudiants sont invités aux séminaires, colloques et conférences organisées 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.

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

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

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 : il exige 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) 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 adaptées 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'étude, etc) faut-il mettre en place pour soutenir le travail de recherche, et instaurer la relation entre directeur 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 étudiants⁶ 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 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

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.

⁶ En s'inspirant de la notion de dispositif *centré sur l'étudiant* de Rogers (1984). Il ne s'agit néanmoins pas d'une formation centrée sur l'étudiant au sens strict, puisque le travail de recherche lui-même est imposé aux étudiants et répond aux obligations institutionnelles en termes d'évaluation, de présence aux cours, etc.

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 MEM de la part des étudiants : ils connaissent désormais leur directeur de recherche dès l'inter-semester 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 ;
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.

2.4.1 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 Ariew (2015) retracent différentes études portant sur ses 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, 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 décrire⁷. La recherche scientifique est souvent valorisée et

⁷ Comme l'opinion publique que les sondages sur les intentions de vote sont censés mesurer, mais qu'ils participent à construire (Garrigou, 2006).

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 employée et en tant que réponse à une question pour laquelle la démarche et les choix méthodologiques sont cohérents. Ces remarques prennent 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 elle-même des étudiants – les TER et 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 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 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 au niveau de 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 envisagé⁸. Cette dimension critique est indispensable 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.

⁸ 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 de la *quantité* des publications scientifiques.

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 mot, 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*.

2.4.2 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 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'apport 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 note, 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 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.

2.4.3 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).

A 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 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 co-construction d'une grille d'évaluation. Un exercice de co-évaluation 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. A 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 ». Quelque 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 à 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 oeuvre pour favoriser la constitution d'un groupe mû 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 à cette difficulté, en particulier par les moments d'échanges et un exercice de co-évaluation.

Un autre défi des travaux de recherche en formation d'enseignant est l'interdisciplinarité, qui concerne ces travaux à deux niveaux au moins :

- 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.
- 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 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 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. A travers la lecture, la reprise et même la critique des travaux de recherche des étudiants, des échanges entre professionnels pourraient se mettre en place, 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. Revue scientifique internationale en éducation*.
- 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. In B. Wentzel & M. Mellouki (Eds.), *Recherche et formation à l'enseignement: spécificités et interdépendance* (pp. 151-173). Bienne: Editions HEP-BEJUNE
- Mialaret, G. (2011). À quoi servent les sciences de l'éducation? In 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 Ecole Pédagogique de Berne, Jura et Neuchâtel: entre constitution d'outils et démarche compréhensive. In A. Akkari & M. Mellouki (Eds.), *La recherche au service de la formation des enseignants* (pp. 13-42). Bienne: Editions 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. In 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: Editions 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.