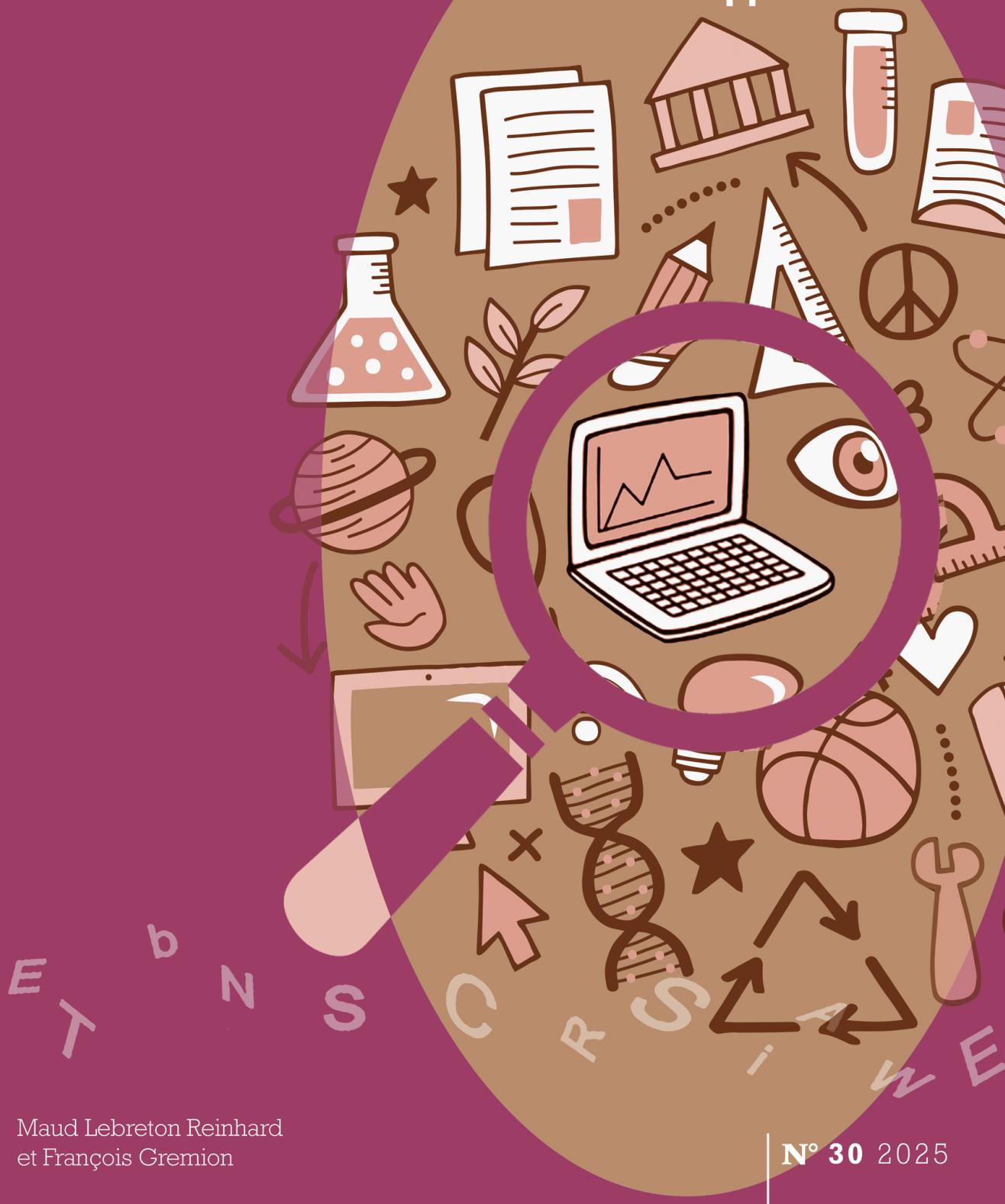




Revue des institutions de formation des enseignant·e·s de Suisse romande et du Tessin

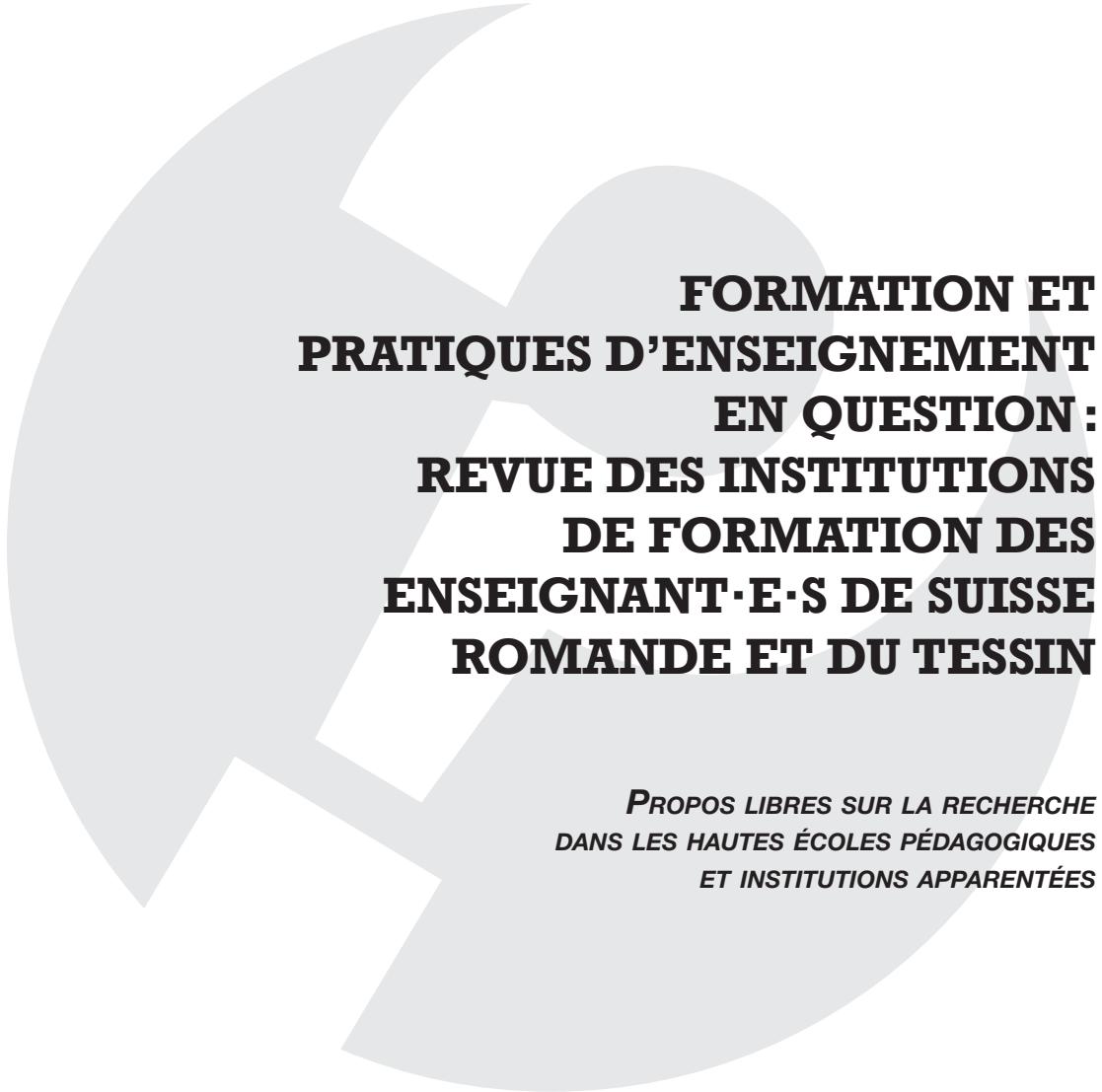
Propos libres sur la recherche

dans les hautes écoles pédagogiques et institutions apparentées



Maud Lebreton Reinhard
et François Gremion

Nº 30 2025



**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTION :
REVUE DES INSTITUTIONS
DE FORMATION DES
ENSEIGNANT·E·S DE SUISSE
ROMANDE ET DU TESSIN**

*PROPOS LIBRES SUR LA RECHERCHE
DANS LES HAUTES ÉCOLES PÉDAGOGIQUES
ET INSTITUTIONS APPARENTÉES*

Numéro coordonné par
Maud Lebreton Reinhard
et François Gremion
N° 30, 2025

Comité de lecture

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)
Francine Chainé, Université Laval (Canada)
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)
Stéphane Soulaine, Université de Montpellier (France)
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

La revue *Formation et pratiques d'enseignement en question* est une revue Open access et tous les articles sont publiés sous une licence Creative Common Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC-BY-NC-SA 4.0)

ISSN 1660-9603

Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz





Propos libres sur la recherche dans les hautes écoles pédagogiques et institutions apparentées

Numéro coordonné par
Maud Lebreton Reinhard et François Gremion

TABLE DES MATIERES

PARTIE 1

<i>Pour une approche systémique de la pratique, la recherche et la formation</i> Maud Lebreton Reinhard et François Gremion	7
<i>Des outils d'évaluation pour les compétences transversales</i> Francine Pellaud, Gilles Blandenier, Philippe Massiot, Philippe Gay, Céline Lepareur, Noémie Gey, Rebecca Shankland, Isabelle Dauner-Gardioli, Christel Sudan et Jeanne Muths	17
<i>Une expérience d'enseignante chargée de recherche : le trait d'union entre pratique-recherche-formation, un lien pour construire un sentiment de légitimité</i> Léna Ruefli	31
<i>Le rôle de la recherche dans le développement de stratégies d'inclusion pratiques. Transfert des résultats de la recherche vers la pratique ?</i> Daniel Hofstetter	45

PARTIE 2

<i>De l'expérience vécue de la recherche à la recherche de l'expérience. Témoignages de partenaires de projets de recherche menés dans une Haute école pédagogique</i> Maud Lebreton Reinhard et François Gremion	57
<i>En fait, c'est un peu par hasard que j'ai découvert la recherche</i> Andréa Fuchs-Fateh	61
<i>Le processus de recherche, un dispositif humaniste et valorisant au service de l'hétérogénéité de l'intelligence collective</i> Valérie Rytz	65
<i>Douter et choisir quand même</i> Mathilde Schinz	69
<i>La recherche : une des pièces de mon puzzle professionnel où chaque élément donne du sens à l'ensemble</i> Sophie Kernen	73
<i>Pour construire ensemble du commun, il faut un langage commun</i> Samuel Grilli	77



**PROPOS LIBRES SUR LA RECHERCHE
DANS LES HAUTES ÉCOLES PÉDAGOGIQUES
ET INSTITUTIONS APPARENTÉES**

PARTIE 1



Une expérience d'enseignante chargée de recherche : le trait d'union entre pratique-recherche-formation, un lien pour construire un sentiment de légitimité

Léna RUEFLIN¹ (HEP-BEJUNE, Suisse)²

Ce propos libre est le témoignage d'une enseignante chargée de recherche qui explore différents angles de vue au travers de l'outil trialectique proposé par Gigand (2007) de l'observateur·trice conscient·e d'observer. Ce rôle vécu au carrefour des trois espaces de pratique-recherche-formation par le développement d'un projet de recherche sur l'enseignement des stratégies d'apprentissage au primaire met en lumière les différentes interactions systémiques entre ces trois lieux ainsi que leurs finalités et leurs limites. Le processus dynamique enclenché par cette expérience renforce progressivement le sentiment de légitimité du témoin grâce notamment aux changements de regard possibles. Le tout cherche à «unir sans confondre et distinguer sans séparer» (Gigand, 2007) en pensant le trait d'union entre pratique-recherche-formation.

Mots-clés : outil trialectique, stratégies d'apprentissage, recherche participative, légitimité

Introduction

Dans ce texte, en guise de propos libre, mon intention est de témoigner de mon expérience d'enseignante chargée de recherche à la HEP-BEJUNE en portant un regard réflexif sur la manière dont j'investis ce rôle. En effet, j'occupe cette fonction depuis l'été 2023 dans le cadre d'un projet portant sur l'enseignement des stratégies d'apprentissage (ESA) élaboré en collaboration avec une collègue rencontrée durant mes études de master en pédagogie spécialisée et sous la direction du professeur en charge du domaine de l'inclusion scolaire. Cette fonction d'enseignante chargée de recherche s'inscrit dans un processus dynamique de réflexion au carrefour de différents lieux professionnels et en tenant compte des finalités, des limites et des interactions de ces lieux. Pourtant, bien que je remplisse toutes les qualifications requises pour l'obtention d'un tel mandat, à quel point ce projet de recherche me permet-il d'évoluer dans mon sentiment de légitimité concernant l'enseignement des stratégies d'apprentissage tant sur les plans de la pratique, de la recherche que de la formation ?

1. Contact: lena.rueflin@rpn.ch, lena.rueflin@hep-bejune.ch

2. Je remercie François Gremion pour la relecture de ce texte, les échanges que nous avons eus à son sujet et l'orientation qu'il m'a suggérée de m'approprier le modèle trialectique de Gigand (2007) pour structurer cette analyse réflexive.



Le développement de ce propos libre s'inspire du modèle trialectique de Gigand (2007) de l'observateur·rice conscient·e d'observer, en tant que fil conducteur pour la description du trait d'union entre les trois lieux de la pratique, de la recherche et de la formation. Quelques citations tirées de la définition du mandat officiel d'enseignante chargée de recherche, comme prescrit dans le document-cadre intitulé «mandat pour les enseignant·e·s chargé·e·s de recherche» parsèment ce texte qui comporte également une description du travail de recherche. Dans un premier temps, j'expose le processus dynamique du projet d'enseignement des stratégies d'apprentissage afin de comprendre les idées et les directions qui en retournent. Dans un second temps, j'explique les trois lieux mentionnés précédemment, c'est-à-dire la pratique, la recherche et la formation et les liens entre eux. Dans un troisième temps, je développe la notion de sentiment de légitimité qui se construit au fil du temps. Enfin, je conclus par mes impressions après une année de travail.

Cadre conceptuel

L'outil trialectique que propose Gigand (2007) clarifie et rend visible les interactions systémiques entre les trois lieux qui se rencontrent dans mon expérience. Les espaces de pratique-recherche-formation sont liés par un signe : le trait d'union. Ce dernier est le regard que je porte sur ces trois lieux qui sont à la fois distincts et complémentaires. Cette perspective permet d'*«unir sans confondre et distinguer sans séparer»* (Gigand, 2007), car en tant qu'enseignante chargée de recherche, je suis essentiellement observatrice. Je change ma prise de vue selon le lieu où je me trouve, en sachant les limites de celui-ci.

Voici le schéma présenté par Gigand (2007) :

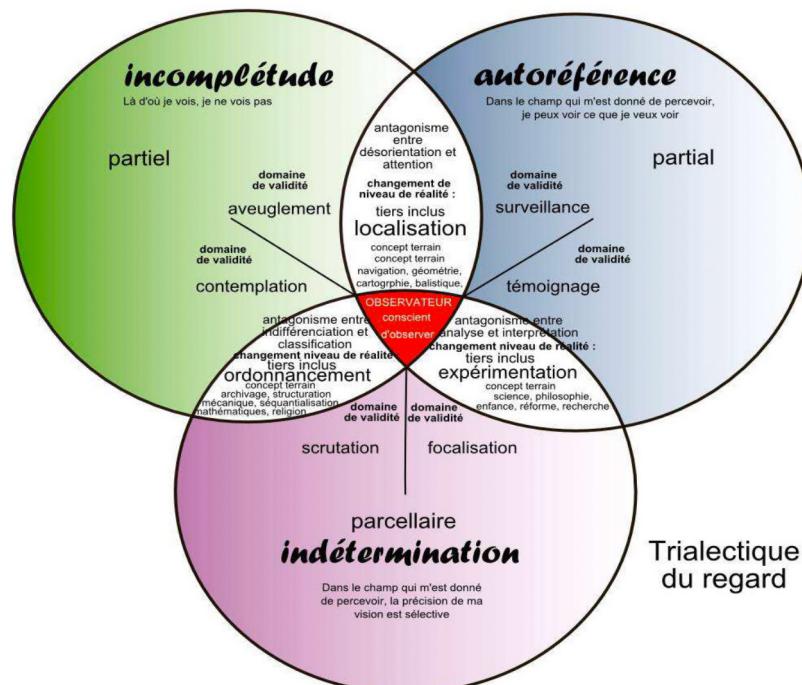


Figure 1 : Schéma du traitement trialectique du regard



- L'incomplétude : étant la pratique, car «*là d'où je vois, je ne vois pas.*»
- L'autoréférence : étant la recherche, car «*dans le champ, qui m'est donné de percevoir, je peux voir ce je veux voir.*»
- L'indétermination : étant la formation, car «*dans ce champ, qui m'est donné de percevoir, la précision de ma vision est sélective.*»

Compte tenu de mon identité professionnelle, d'enseignante avant tout, de chargée de recherche ensuite et de formatrice finalement, je décris comment de cette vision partielle de praticienne, l'apport de la recherche me permet de localiser des concepts, de naviguer avec rigueur dans ce champ épistémique qui, de par ses méthodes, implique une partialité du regard. Dans le cadre de mon activité de formatrice que le projet de recherche induit, mon regard partiel d'enseignante en contact avec les élèves, je ne traite pas du phénomène total de formation, mais du champ dans lequel il m'est donné de travailler. C'est celui de l'enseignement de stratégies d'apprentissage et comment cette parcellisation de par la formalisation du programme de cours, m'incite à ordonner mon propos. Le projet de recherche me donne donc l'occasion d'expérimenter et de nourrir le volet enseignement, certes à un autre niveau, où le choix conceptuel partial guide et conduit les apports parcellaires. Ainsi, dans cette trialectique, la pratique enrichit et supporte, voire légitime l'expérimentation. La recherche donne sa légitimité à l'ordonnancement tandis que la formation est soutenue par la localisation des concepts en regard de l'expérience active de l'enseignement des stratégies d'apprentissage, avec les élèves.

Départ du mandat d'enseignante chargée de recherche

Selon la définition du mandat telle que la HEP BEJUNE le spécifie dans le document cadre intitulé «mandat pour les enseignant·e·s chargé·e·s de recherche» :

Un·e enseignant·e chargé·e de recherche est un·e professionnel·le qui, à côté de son activité d'enseignement au sein d'un ou plusieurs établissements scolaires, participe à une étude scientifique en tant que membre d'une équipe au sein du département de la recherche de la HEP-BEJUNE.

Cette première partie laisse entendre que le processus de recrutement d'un·e enseignant·e chargé·e de recherche se fait de manière *top down*. Or dans notre cas, c'est nous qui avons pris l'initiative de contacter la HEP-BEJUNE, via le responsable de la formation spécialisée - que nous avons terminée en 2020 - afin de demander un suivi scientifique de notre projet fondé principalement sur un ouvrage de Pierre Vianin. Nous avons été réorientées et c'est en nous accompagnant à la formalisation de notre projet ESA que le professeur est entré dans l'équipe. Ainsi, le projet est devenu également le sien, à la suite de l'obtention du mandat de recherche. Le premier travail a donc été la réécriture du projet initial, selon les critères formels pour le dépôt d'un projet scientifique.

Conformément au modèle trialectique suggéré, mon regard d'enseignante, partiel, a été confronté au regard partial de la recherche et de son exigence de formalisation. À part la rédaction des travaux de recherche



réalisés dans les cadres des formations initiales d'enseignante primaire puis d'enseignante spécialisée, l'élaboration d'un projet de recherche en vue de l'obtention d'un mandat est une expérience nouvelle. Cette formalisation implique des considérations qu'un travail de master ne met pas en avant de la même manière et dont les retombées ne sont plus une certification, mais l'entrée réelle et concrète au sein d'un monde, celui de la recherche. Cela implique aussi la prise de risque de ne pas être retenue et les conséquences qui en découlent. À ce stade, la conscience de l'observateur·rice conscient·e d'observer est davantage *a posteriori* qu'*a priori*.

Processus du projet d'enseignement des stratégies d'apprentissage

Le projet de recherche d'ESA tente d'approfondir les connaissances sur la manière d'enseigner les stratégies d'apprentissage (SA) au cycle 2 à l'école primaire *pour* et avec tous les élèves. Ce projet s'intéresse plus spécifiquement aux obstacles et aux ressources que les enseignant·e·s rencontrent dans leur enseignement pour favoriser l'utilisation et la conscientisation des SA chez leurs élèves. Ceci en faisant le pari qu'une communauté d'apprentissage serait un moyen propice pour répertorier les données souhaitées. En effet, compte tenu de ce que l'on sait sur la pertinence et l'efficacité des SA, comment se fait-il que les enseignant·e·s ne s'y réfèrent pas davantage dans leur enseignement ? D'autant qu'on les incite à plus d'inclusion, donc à plus de réussite scolaire, et que les SA ont démontré leur pertinence à ce sujet.

Dans le cadre du projet lui-même, le regard de l'enseignant·e est confronté à entrer dans une vision partielle, celui du champ épistémique de la recherche, en sachant que la finalité première d'une recherche scientifique est de produire de la connaissance. Ici, je me base plutôt sur des connaissances que la recherche en sciences cognitives a produit pour les implémenter dans ma pratique. Le savoir que je peux prétendre produire sera donc modeste. Néanmoins, je pourrai humblement en retirer une connaissance, celle de situer les obstacles et les ressources perçus par les enseignant·e·s à l'enseignement des SA, accompagné·e·s par un objet d'aide à l'enseignement, le KIT ESA. De ce fait, ce travail est avant tout un projet de recherche-développement, avec la création d'un produit qui se décline comme suit.

En parallèle à la recherche, un KIT est élaboré pour matérialiser et faciliter l'enseignement des SA. Actuellement, le KIT est composé de trois éléments : un guide, un support « l'Iplouf » destiné aux élèves et du matériel. Le tout se veut à la fois didactique et pédagogique, au service de l'équipe enseignante et de tous les élèves en partant des idées développées dans le livre de Pierre Vianin (2020) « Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ? L'enseignement des stratégies d'apprentissage ». Didactique, car il est un lien entre un savoir et l'enseignant·e et pédagogique, car il est un lien entre l'enseignant·e et les élèves. La structure de cet enseignement s'inspire d'une approche à la fois stratégique et explicite, tout en tenant compte de l'environnement, avec pour étayage théorique la conception universelle



des apprentissages (CUA). En précisant bien que les stratégies d'apprentissage peuvent être apprises à travers tous les domaines disciplinaires ou plus spécifiquement et à n'importe quel moment. Par ailleurs, ce projet s'intègre dans le domaine de l'inclusion scolaire pour tenir compte de la diversité présente naturellement dans une classe, des capacités de chacun·e et des recherches récentes sur la question. Comme l'explique Vianin :

Les recherches à ce propos sont maintenant très nombreuses et prouvent que les élèves en difficulté sont souvent en échec parce qu'ils ne connaissent pas les bonnes stratégies. Leurs stratégies cognitives et métacognitives sont inadaptées et ils tentent de compenser leurs difficultés en surutilisant celles qui leur sont familières (Saint-Laurent et al, 1995, cité par Vianin). L'élève qui connaît les stratégies qu'il peut appliquer et qui est capable d'évaluer leur efficacité dispose d'un avantage déterminant sur celui qui persiste à utiliser une démarche inadaptée, sans savoir pourquoi elle ne convient pas – et même sans savoir, souvent, qu'il utilise une procédure pour effectuer sa tâche (2020, p. 15).

L'enseignant·e est considéré·e comme un·e médiateur·rice qui a pour préoccupation de rendre accessible les connaissances enseignées. Ici, les connaissances en question sont les stratégies d'apprentissage. Il existe diverses définitions de ces dernières, celle retenue pour l'ESA est celle de Viau (2003) qui explique qu'«elles sont les moyens que les élèves peuvent utiliser pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on leur enseigne». Elles sont également l'une des cinq capacités transversales présentes dans le plan d'étude romand (PER) qui sont liées au fonctionnement de l'apprenant·e. Actuellement, les 24 stratégies d'apprentissage proposées dans le PER sont explicitées et peuvent être travaillées au travers de diverses activités pensées dans ce but, dans le KIT. Suite à des réflexions sur les différentes configurations possibles (en groupe ou avec toute la classe), d'autres stratégies plus spécifiques sont également explicitées.

Cette composition actuelle du KIT est la résultante de moments d'exploration, de déséquilibre, de discussion, d'expérimentation, de découverte et de questionnement. Chaque mot, chaque image et chaque idée peut être source de reconsideration de mon point de vue et d'un approfondissement de ma compréhension de ce qui est en jeu. C'est un exercice qui exige de préciser ma pensée et mes choix, car tout professionnel pourrait me demander :

- *Quels sont les avantages à enseigner les stratégies d'apprentissage ?*
- *Comment les enseigner pour que cela entre dans les pratiques quotidiennes ?*
- *Pourquoi ce KIT est-il composé ainsi ?*

Pour répondre à ces questions, c'est la compréhension des trois lieux de pratique-recherche-formation qui constitue une voix pertinente pour justifier les choix faits et ceux à venir, car les différents espaces dans lesquels j'évolue me permettent d'observer le même objet avec des points de vue différents, comme l'explique le modèle trialectique.



La spécificité propre à chaque lieu est ici interrogée par un double profil grâce au mandat qui m'a été confié :

Le double profil d'enseignant·e sur le terrain et de chargé·e de recherche permet le développement d'intérêts scientifiques au profit de l'école dans laquelle le mandataire exerce sa profession, afin que la communauté scolaire puisse élargir ses propres connaissances sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. (HEP-BEJUNE)

L'identité de l'enseignant·e muni·e de ce double profil exige de clarifier ce qui est prioritaire. Quand j'enseigne (regard partiel), mon focus est surtout sur l'explicitation des stratégies d'apprentissage et leur conscientisation chez les élèves. Quand je cherche (regard partial), mon attention se porte sur l'analyse, la compréhension et l'explication des situations. En supplément, quand je forme (regard parcellaire), mon intention est de transmettre l'essentiel. Le tout demande une prise de distance pour élargir ma vision et jongler avec souplesse entre les exigences de chaque espace.

De plus, grâce aux moments de réflexion permis par la recherche, le KIT est perpétuellement rendu le plus utile et le plus intelligible possible pour l'équipe pédagogique et pour tous les élèves. Pour cela, j'effectue constamment des allers-retours. Comprendre les finalités, les limites et les interactions de ces trois lieux permet d'appréhender le processus de construction dans son ensemble et de comprendre comment l'un et l'autre s'enrichissent mutuellement. Le contenu est donc abordé selon la propre perspective du lieu : du point de vue de sa production dans la pratique, de son amélioration par la recherche et de sa transmission au moyen de la formation.

La pratique, pour la production de contenu : un enseignement spécialisé en milieu ordinaire

«*Là d'où je vois,
je ne vois pas.*»

En tant que praticienne, je comprends d'abord ainsi cette première perspective de la pratique. Quand bien même mon expérience du métier progresse, je ne sais pas à tous les coups, si ce que je prévois de faire avec mes élèves va fonctionner ou non. On pourrait songer à une tension entre l'aveuglement et la contemplation. Dans le contexte singulier d'enseignante spécialisée de soutien, qui peut travailler en groupe, il se peut que je veuille rapidement généraliser, quand des éléments ont bien réussi jusque-là, ou inversement. Ici, le piège est de faire des raccourcis sur l'efficacité ou non de ce que je propose, ou de croire que ce que je vois, je pourrais le voir dans toutes les situations d'enseignement. Désormais, le projet m'invite à réfléchir sur ce risque, du moment que je teste les activités du KIT avec mes élèves. Conformément à ce que précise le document-cadre de la HEP-BEJUNE des enseignant·e·s chargé·e·s de recherche :

[le mandat permet] de renforcer les capacités de réflexion sur ses propres pratiques professionnelles.



Concrètement, je procède ainsi. Dans un premier temps, les activités inventées pour le KIT ainsi que les SA sont explicitées et expérimentées, dans ma pratique d'enseignante spécialisée avec de petits groupes d'élèves. Ceci me donne l'occasion de regarder leurs réactions et les miennes. Puis dans un deuxième temps, j'écris. La récolte de données se fait par des moments d'écriture dans mon journal de bord qui est rédigé avec un focus sur comment j'enseigne les stratégies d'apprentissage, l'utilisation de celles-ci et leur conscientisation chez les élèves.

J'ai noté rigoureusement chaque semaine mes observations, mes choix et les actions faites. J'illustre le texte avec quelques photos. Au fil du temps, je remarque que selon les élèves, les effets d'une même activité peuvent être différents, que beaucoup de stratégies sont déjà utilisées implicitement et que les nommer permet de mettre en lumière des ressources déjà présentes. Si les stratégies manquent, certain·e·s ont besoin de brèves remédiations, alors que d'autres ont besoin d'un accompagnement complet de la procédure, pour ensuite pouvoir la refaire de manière toujours plus autonome. Ces expérimentations me permettent d'essayer ce que je produis et de l'améliorer. Comme l'expliquent Borg et Gall (1989) les mises à l'essai empiriques devraient conduire à un processus de validation du produit. La théorie est transférable en actions qui semblent être bonnes selon la situation, puis, ces mêmes actions sont critiquées et ajustées pour améliorer la théorie et la structure proposée dans le KIT.

Recherche participative et développementale, pour une amélioration du contenu

*«Dans le champ,
qui m'est donné de percevoir,
je peux voir ce je veux voir.»*

En tant qu'enseignante chargée de recherche, le regard partial sur lequel repose ce témoignage, et en même temps la surveillance qu'il permet sur la pratique par le choix d'un modèle et d'un cadre d'analyse, permet une distanciation précise pour penser et repenser le contenu. C'est un modèle de recherche mixte qui est utilisé pour l'ESA, car elle est à la fois participative et développementale. La première est sélectionnée pour éprouver les documents en construction par un collectif. La seconde vise à améliorer le produit souhaité tout au long du processus et de recenser les choix, comme mentionné précédemment. L'originalité de ce modèle est intéressante, bien que peu conventionnelle.

Si le mandat d'enseignante chargée de recherche précise que le type de projet est une recherche-action, nous y ajoutons aussi la participation, qui implique un engagement actif des enseignant·e·s dans leur terrain :

Il [le mandat] permet d'enrichir les compétences scientifiques du mandataire, notamment au travers de projets de type «recherche-action». Il s'agit donc de viser un perfectionnement professionnel d'une part, via un apprentissage par projet basé sur l'engagement actif des enseignant·e·s du terrain et, d'autre part, de permettre la co-construction d'une culture scientifique au sein des établissements scolaires. (HEP-BEJUNE)



Par cette citation, je comprends que le mandat d'enseignant·e chargé·e de recherche permet de développer des recherches pratiques et fondées sur l'action, menées de manière participative et dans une perspective développementale.

Participative :

La recherche participative «*constitue une action de la pensée sur soi, sur le groupe et sur l'environnement, puisque c'est dans et par les échanges que chacun apprend à accueillir les limites inhérentes à ses propres structures de signification*» (Masciotra, 2004, p. 262). C'est donc ensemble que nous développons de nouvelles idées. Pour le dire autrement, je reprends les mots de Freire (1991) qui expliquent «*voir comment l'intelligence collective et l'engagement actif de petits groupes d'acteurs se mobilisent, dans l'échange et le dialogue, pour transformer la réalité*».

En ce sens, l'écoute de l'expérience de mes pairs m'a permis de leur donner la parole en prêtant une attention toute spéciale à leurs retours sur le KIT ESA, de sorte que ce dernier soit davantage utilisable au quotidien, car :

Le mandat permet aussi de développer un dialogue accru sur des questions éducatives actuelles

[le mandat] contribue à la valorisation in loco des approches basées sur la recherche appliquée en contexte scolaire. (HEP-BEJUNE)

De ce dialogue avec les praticien·nes, cinq suggestions sont ressorties afin d'améliorer la perception, l'accompagnement et l'implantation d'ESA dans les classes :

1. Conscientiser l'utilisation des stratégies d'apprentissage (comment, quand, pourquoi et où) ;
2. Avoir un langage commun entre collègues ;
3. Penser l'approche (par la tâche ou par la stratégie) et la configuration (en classe, en groupe ou en individuel) ;
4. Accepter de perdre du temps pour en gagner en toute légèreté ;
5. Être guidé·e dans le matériel à disposition et dans la mise en place dans sa pratique.

Ces retours laissent le défi de prendre en compte leur point de vue, tout en incluant mon regard de praticienne (partiel) et de chercheuse (partial), principalement guidée par les concepts et les objectifs du projet de recherche. L'idée est de comprendre le plan théorique et la production de connaissance que ces retours impliquent pour nourrir l'envie de transformation de la réalité selon Freire. La complexité du regard sur le réel, la compétence de l'enseignant observateur·rice et conscient·e d'observer est primordiale pour extraire et réajuster les idées, puis les situations proposées.



Développementale :

Déjà évoquée précédemment, je donne à présent une définition et les intentions de la recherche développementale. Plusieurs expressions définissent ce type de recherche en se référant au développement d'objets dans un contexte de recherche (Loiselle et Harvey, 2007), l'objet en question étant le KIT ESA. Ici, deux axes primordiaux me guident. Le premier est que le fond et la forme se rejoignent, ce qui explique le choix de faire un scénario de l'enseignement explicite et stratégique. Le deuxième est d'éviter que le KIT reste sur les étagères des salles des maîtres. Il doit donc être perçu comme utile et répondant aux besoins des situations d'apprentissage d'un plus grand nombre d'enseignant·e·s. C'est la raison pour laquelle il est intéressant d'identifier les obstacles et les ressources de la mise en œuvre d'un enseignement des stratégies d'apprentissage. Tout ce travail implique une vigilance accrue du regard.

C'est un processus complexe de création, strict et semé de détails invisibles, comme : la mise en page, la création de dessins, l'agencement pour la version papier, l'agencement pour la version numérique, le choix des couleurs, la police d'écriture, etc. Cette phase est intéressante, même si parfois j'ai l'impression de ne pas avancer après plusieurs heures de travail. C'est un moment très important et crucial pour offrir un objet de qualité, car :

Le processus de création et le développement de produits, de modèles ou de pratiques adaptés à une situation d'enseignement ou d'apprentissage occupent une place importante dans l'activité éducative. La recherche en éducation doit donc fournir des outils susceptibles de faciliter ce processus de création et de développement d'objets pédagogiques» (Loiselle et Harvey, 2007).

La formation, pour la transmission du contenu

*«Dans ce champ, qui m'est donné de percevoir,
la précision de ma vision est sélective. »*

Pour ce lieu, le regard parcellaire est nourri de la pratique, la mienne, et celle des participant·e·s, par un regard qui scrute le terrain avec attention, en sélectionnant précisément par un regard focalisé grâce à la recherche, le contenu à transmettre. La première formation s'est déroulée sur deux demi-journées. Un espace de deux mois entre les deux rencontres a été prévu afin de laisser le temps aux enseignant·e·s d'expérimenter des activités proposées dans le KIT.

De manière générale, la formation permet de cibler ce qui est essentiel à transmettre tout en tenant compte de l'hétérogénéité des participant·e·s. L'envie de répondre au plus proche des attentes est à la fois un gage d'amélioration de la qualité de la formation et un excellent moyen de se mettre la pression. Un équilibre est à trouver dans la gestion du temps, selon le nombre de personnes présentes et dans les connaissances sélectionnées. Trois formations sont organisées pour l'année scolaire 2024/2025, et ce, pour de grands groupes d'enseignant·e·s. Les attentes sont nombreuses :



pouvoir ancrer les savoirs de la formation directement à la pratique ; pouvoir vivre des activités perçues comme transférables ; comprendre rapidement une théorie complexe, entre autres.

Maintenant que les lieux ont été présentés, je prends conscience que la recherche mixte adoptée permet d'expliquer l'efficacité du projet, de l'ajuster et de lier au mieux les connaissances scientifiques et pratiques. De plus, cette approche tient compte de la complexité de la réalité vécue et observée. Ainsi, l'enrichissement du KIT et de la recherche avancent conjointement dans une dynamique collective, évolutive et innovante.

Du trait d'union au sentiment de légitimité

Dans l'expression pratique-recherche-formation, le trait d'union lie la recherche aux autres lieux. En effet, c'est la recherche qui est au centre du processus. Dans l'article de Kohn (2001) intitulé « *Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur* », l'auteur explique qu'en tant que :

professionnel·les, nous agissons dans une routine, nous ne réfléchissons pas du tout, heureusement nous avons nos recettes, nos manières de faire et le jargon alentour fait que l'on se comprend à peu près, tant que ça marche... Nonobstant, dès lors que l'on essaie de pousser plus loin, seul ou ensemble, émergent la difficulté et l'exigence d'expliciter et de penser ses représentations et ses actions : de prendre de la distance et de mettre en question les évidences... il n'y a que la recherche qui suppose la rupture épistémologique bien connue. (p. 31)

La recherche permet de rendre légitime ce que je pense et ce que je fais, sur la base de mes observations conscientes et celles partagées avec mes pair·e·s. Ici, le mot légitime renvoie à la définition de ce qui est justifié³ (par le bon droit, la raison, le bon sens). J'avance en me sentant davantage capable de justifier mes choix, tout en me laissant une ouverture à continuer d'apprendre.

J'accrois mon sentiment de légitimité à la fois didactiquement et pédagogiquement, car avec l'ESA, le terrain d'investigation est double puisqu'il est vécu dans la formation et dans la pratique. Au-delà de mon sentiment, les trois lieux sont nécessaires pour construire un contenu qui soit légitime, c'est-à-dire reconnu par la profession et la communauté scientifique. Selon Turcotte (2013, p. 3), plusieurs caractéristiques sont nécessaires pour définir qu'une connaissance est légitime par une communauté scientifique :

1. Sa production résulte d'une démarche explicite jugée rigoureuse, vérifiable, reproductible et conforme aux critères de scientificité reconnus ;
2. elle est développée en fonction d'un questionnement contextualisé (la problématique) ;
3. elle s'appuie sur des outils d'analyse dont la pertinence est justifiée par la référence à une théorie ou un cadre conceptuel ;
4. elle est soumise au débat scientifique, c'est-à-dire communiquée publiquement afin de permettre sa remise en question par les pairs.

3. https://dictionnaire.lerobert.com/definition/legitime#google_vignette



Dans le projet sur l'ESA, les théories de l'enseignement stratégique et explicite sont connues, car des recherches sur ces sujets existent. La démarche du journal de bord, l'élaboration d'une formation et la récolte de données par enregistrement sont reproductibles (1). La problématique de l'enseignement des stratégies d'apprentissage semble être une réponse possible aux défis de l'école d'aujourd'hui qui tend vers une visée toujours plus inclusive et qui reconnaît la diversité des individus (2). Le journal de bord est lisible par l'ensemble de l'équipe de recherche et l'analyse des retours des participants est étudiée en ayant comme focus les obstacles et les ressources vécus (3). Enfin, la recherche a déjà été présentée à une partie des membres du service de l'enseignement jurassien, au colloque de la Société Suisse de Recherche en Education en juin 2024 et le sera encore à l'avenir (4).

C'est grâce au trait d'union que les quatre critères tendent à être respectés et qu'il est possible de bâtir une représentation toujours plus solide de l'enseignement des stratégies d'apprentissage. Je vois le signe du trait d'union comme une porte qui s'ouvre ou non, c'est-à-dire une frontière franchisable dans un sens comme dans un autre, entre le praticien qui cherche et le chercheur qui pratique (Kohn, 2001). D'ailleurs, le journal de bord constitue lui le trait d'union physique. Cet outil est la preuve de l'évolution de mon regard, de mes pensées et de mes actions, partout et il me soutient dans la construction de ce sentiment de légitimité.

Conclusion

La question mentionnée en introduction de ce propos, à laquelle ce témoignage d'expérience vécue et analysée sous le prisme de l'observateur·rice conscient·e d'observer tirée du modèle trialectique de Gigand (2007), était la suivante: À quel point ce projet de recherche me permet-il d'évoluer dans mon sentiment de légitimité tant sur les plans de la pratique, de la recherche que de la formation ?

Après une année de travail, je peux affirmer que ma plus grande évolution est mon sentiment de légitimité à l'égard de mon enseignement des stratégies d'apprentissage, certes sans pour autant pouvoir le mesurer. Ceci se traduit, dans ma pratique, par une plus grande confiance à prendre le temps de dialoguer avec les élèves sur leurs manières de faire et avec les personnes autour de moi sur ce sujet. Concernant la recherche et la formation, j'ai davantage conscience de l'importance d'un langage commun au cœur des équipes pédagogiques et j'acquiers une plus grande capacité à pouvoir m'exprimer en public grâce aux présentations.

Je comprends mieux le fonctionnement et le rôle de la recherche grâce à une direction de projet ouverte et pédagogue, une participation aux différents moments proposés par le département de la recherche et aux explications données par diverses personnes chercheuses et bienveillantes. La recherche en HEP, telle que je la vis, peut être définie comme un processus de décentration de la réalité vécue, c'est-à-dire de compréhension d'autres points de vue que le mien, car je saisirai autrement les phénomènes qui me sont donnés à voir et je construis de nouvelles représentations concernant



le beau métier d'enseignant·e. La recherche rend possible la mise en réseau d'idées et de personnes, ce qui crée une force en mouvement, en donnant une impression de contribution, tels des colibris qui apportent leur goutte d'eau, et ce malgré les moments de doute, de déséquilibre et d'avancée vers l'inconnu.



Références

- Albert, M.-N. et Avenier, M.-J. (2011). Légitimation de savoirs élaborés dans une épistémologie constructiviste à partir de l'expérience de praticiens. *Recherches qualitatives*, 30(2), 22-47.
- Albert, M-N et Couture, M-M. (2013). La légitimation de savoirs issus de récits autobiographiques dans une épistémologie constructiviste pragmatique. *Recherches qualitatives*, 32(2), 175-200. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67. <https://doi.org/10.7202/018989ar>
- Bourassa, M., Bélair, L. et Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 35(2), 1-11. <https://doi.org/10.7202/1077645ar>
- Ellis, C. et Bochner, A. (2003). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. Dans N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 199-258). Sage.
- Freire, P. (1991). *L'éducation dans la ville*. Paideia.
- Gigand, G. (2007). *Ingénierie du regard transdisciplinaire*. L'Harmattan.
- Gobet, J-P. (2011). Autorité, négociation, co-construction un défi pour l'éducation. *Actualités en analyse transactionnelle* 2011/1 (N°137), pages 1 à 19. <https://www.cairn.info/revue-actualites-en-analyse-transactionnelle-2011-1-page-1.htm>
- Griffiths, M. et Tann, S. (1992). Using Reflective Practice to Link Personal and Public Theories, Journal of Education for Teaching: *International research and pedagogy*, 18:1, 69-84. <http://dx.doi.org/10.1080/0260747920180107>
- Kohn, R.-C. (2001). Les positions enchevêtrées de praticien-qui-devient-chercheur. Dans M.-P. Maciekiewicz (Ed.) *Praticien et cher-chercheur: Parcours dans le champs social* (p. 15-38). L'Harmattan.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche-développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, Vol.27(1), 40-59. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Masciotra, D. (2004). Être, penser et agir en situation d'adversité, perspective d'une théorie du connaître ou de l'enaction. Chapitre 15 dans P. Jonnaert et D. Masciotra (Éds). *Constructivisme, choix contemporains – Hommage à Ernst Von Glaserfeld* (p. 255-287). Presses de l'Université du Québec.
- Raiche, G. (2008). Article de recherche théorique et article de recherche empirique : particularités. *Revue des sciences de l'éducation*, janvier, 1-5. <https://www.researchgate.net/publication/251763366>
- Savoie-Zacj, L. et Karsenti, T. (2000). La méthodologie. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zacj (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 127-140). Éditions du CRP.
- Turcotte, D. (2013). *La légitimité des savoirs d'action*. Conférence du X^e colloque de l'AIFRIS. Université de Laval.
- Vianin, P. (2020). *Comment donner à l'élève les clés de sa réussite. L'enseignement des stratégies d'apprentissage à l'école*. De Boeck.
- Vianin, P. (2022). Les stratégies d'apprentissage : des capacités transversales... et centrales. *Bulletin CIIP*, 12/2022, 30-33.
- Zussman, R. (2012). Narrative freedom. *Sociological Forum*, Vol. 27, No. 4, december 2012, pp. 807-824. <http://www.jstor.org/stable/23362153>