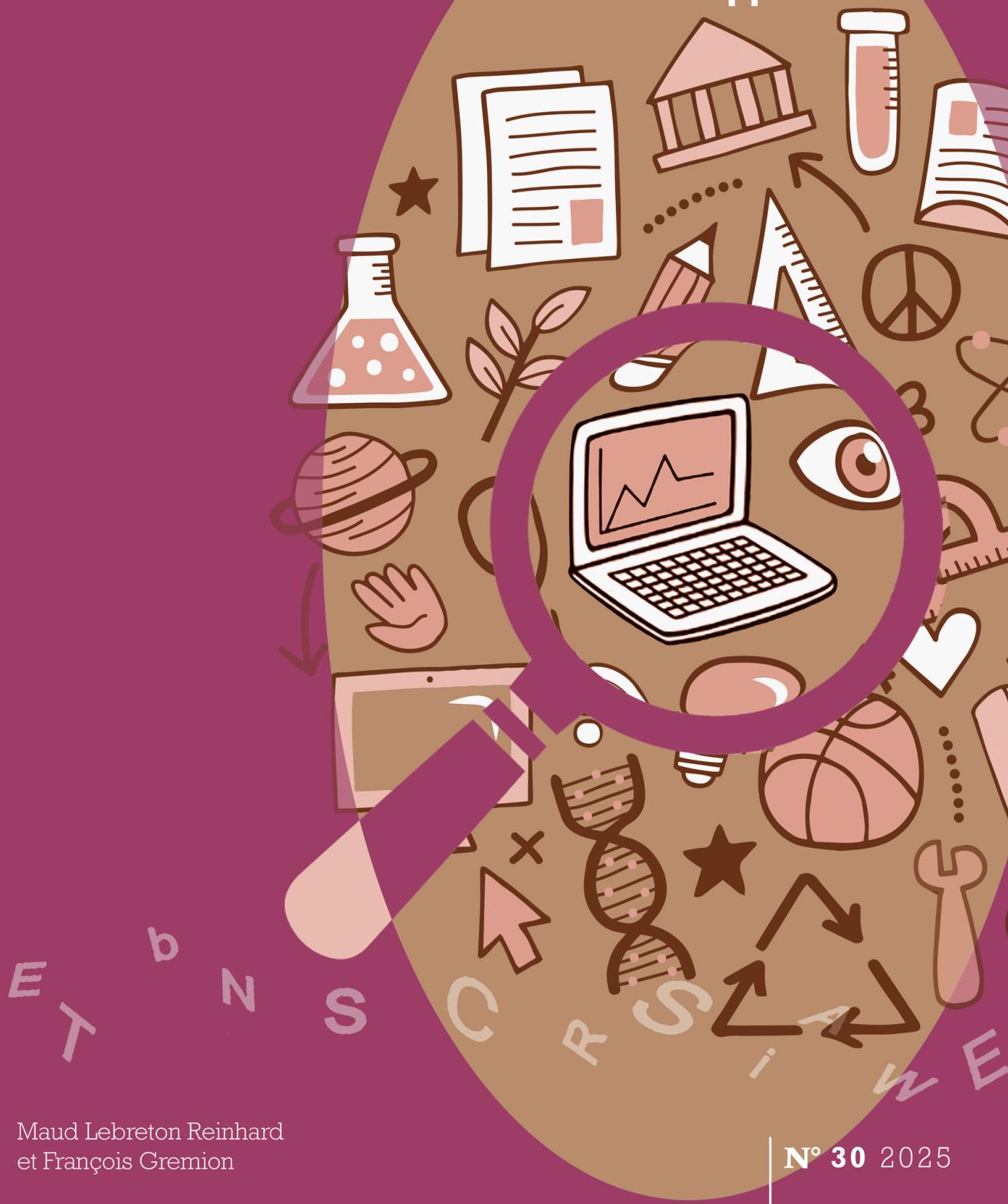




Revue des institutions de formation des enseignant·e·s de Suisse romande et du Tessin

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





Pour une approche systémique de la pratique, la recherche et la formation

Maud LEBRETON REINHARD¹ (HEP-BEJUNE, Suisse)
et François GREMION² (HEP-BEJUNE, Suisse)

Plus de 20 années après l'académisation de la formation professionnelle des enseignant·e·s, le rôle et la place de la recherche menée dans les hautes écoles pédagogiques (HEP) et institutions apparentées invitent au questionnement voire à la re-problématisation.

L'identité de la recherche dans les HEP et institutions apparentées

La naissance des HEP et institutions apparentées est traditionnellement associée au développement de la recherche puisqu'elle les différencie des écoles normales qui les ont précédées (Wentzel, 2012). Cette recherche dans les HEP et institutions apparentées reste ainsi très récente en regard de la recherche dite académique (Marcel, 2016). Deux grandes acceptations de cette recherche coexistent aujourd'hui. L'approche pluraliste s'attache à une recherche sur l'éducation qui mobilise différentes disciplines universitaires en fonction des objets qu'elle problématise (Laot & Rogers, 2015) ; l'approche unitariste propose une recherche en éducation grâce à des chercheur·e·s qui, par leur polyvalence et leur double profil de compétences (théorique et pratique), sélectionnent des champs pour documenter le phénomène éducatif et développer les pratiques. Nous identifions dans cette dernière approche un champ de tensions, déjà pointé en 1974 par De Bruynes *et al.*, puisque tout chercheur·e doit fonder son activité sur des principes épistémologiques, théoriques, techniques et méthodologiques dont il·elle doit rendre compte pour valider les connaissances qu'il·elle produit. Or,

Certains types de recherche, dont le but premier n'est pas la connaissance, l'explication, mais la description et la transformation de situations existantes, obéissent à des normes extérieures à la pratique scientifique dont la dominance détruit le principe d'autonomie de la recherche. Les aspects épistémologiques et théoriques seront alors négligés au profit des seules manipulations techniques, à visée directement pragmatique et parfois thérapeutique (De Bruynes *et al.*, 1974, p. 26).

1. Contact: maud.lebreton@hep-bejune.ch

2. Contact: francois.gremion@hep-bejune.ch



Nous postulons ici que ce qui fonde la démarche scientifique, quel que soit le contexte institutionnel, est cette garantie d'autonomie interne de la recherche permettant au·à la chercheur·e d'en préserver son exigence intrinsèque de développement et d'autocontrôle. Or Schön (1994) montre aussi, 20 ans plus tard, combien tout un pan des recherches orientées vers la pratique sont contraintes par les multiples décisions auxquelles elles sont soumises et la variété des critères qu'elles supposent de prendre en compte. Pour certain·e·s (Savoie-Zacj, 2001), cela permet de s'affranchir de s'inscrire dans une vision de la réalité et de justifier la nature du savoir produit et la place occupée par le·la chercheur·e.

Dès lors, ces recherches font de l'exigence épistémologique un implicite difficile à classer dans une absence réelle ou une présence erronée. Pourtant, de la position épistémologique du·de la chercheur·e relève l'engagement qu'il·elle prend «de rendre compte de ce qui constitue une connaissance ou en des termes procéduraux, à rendre compte de quand quelqu'un peut prétendre savoir quelque chose» (Ibekwe-Sanjuan & Durampart, 2018, p. 12). De manière consciente ou non, tout chercheur est donc touché dans sa démarche par l'épistémologie qui légitime les données qu'il·elle produit. Gageons donc qu'un ancrage épistémologique explicite relève de l'éthique du·de la chercheur·e et constitue une attente fondamentale dans la restitution des recherches menées puisqu'il permet d'évaluer la cohérence, la reproductibilité et donc les résultats.

Les pratiques scientifiques, construites sur le modèle académique, sont communément inscrites dans une démarche processuelle débutant par une *prise de données* sur un terrain destinée à constituer le *matériau empirique* et se poursuivant par leur *analyse* par des chercheur·e·s dont l'expertise garantit la tangibilité des résultats. Les HEP et institutions apparentées, par l'organisation de leurs différentes missions de formation (théorique et pratique) et de recherche, ont sans nécessairement le vouloir posé une temporalité et une spatialité fortes entre ces missions. Ajoutées au modèle académique expérimental, les représentations extérieures de cette recherche supposent d'abord de produire des connaissances à l'issue d'enquêtes, ensuite d'enseigner les résultats obtenus dans les formations initiales, enfin d'implanter ces mêmes résultats sur le terrain scolaire via notamment les formations continues. Cette linéarité du processus, valable lorsque les actrices et acteurs de la recherche, de la formation et de la pratique sont différents, résiste de moins en moins aux pratiques réelles. La notion de transfert des résultats de la recherche vers le terrain se heurte d'ailleurs depuis 20 ans au décalage persistant observé entre le discours de la recherche *en/sur* l'éducation et la sédimentation des pratiques ordinaires (Maulini et al., 2005 ; Dupriez, 2015). Rejoignant ce constat, nous re-problématisons la recherche menée dans les HEP et institutions apparentées en questionnant son identité singulière du point de vue de sa démarche, des postures de ses actrices et acteurs et de ses terrains situés en dehors d'un lieu dédié à la recherche à l'image du «laboratoire» dans une communauté professionnelle plus large que celle des chercheur·e·s institutionnalisés.



La double finalité scientifique et pratique de la recherche menée dans les HEP et institutions apparentées force à placer les actrices et acteurs au cœur des questionnements, d'où la place croissante accordée à la pratique ordinaire comme objet scientifique (Yvon & Saussez, 2010). Les projets menés, en visant à la fois l'évolution des pratiques et la production de connaissances, ont des destinataires multiples qui forcent des démarches toujours plus collaboratives (Bednarz *et al.*, 2015; Vinatier & Morissette, 2015). En construisant les questionnements comme des objets frontières (Trompette & Vinck, 2010), ces démarches collaboratives (Couture, 2005) impliquent l'expertise de chacun·e tout en créant des rapports d'influence réciproques qui interrogent chacun·e dans sa pratique, créent du commun et développent une culture de la recherche. La vision applicationniste de la recherche résiste ainsi difficilement aux pratiques scientifiques actuelles et remet en question les représentations sociales et politiques visant à produire des résultats qui permettent de développer la formation des enseignant·e·s et donc les pratiques. Une vision qui repose d'ailleurs sur la notion de résultat, compris comme quelque chose de nécessairement nouveau et positif, et s'inscrit dans une approche déficitaire où la recherche doit répondre à des besoins et où le non résultat (existe-t-il?) est un échec. Ainsi, reproduire une recherche *en/sur* l'éducation est quasiment inconcevable dans les pratiques scientifiques en cours car la confirmation ou l'infirmation d'un résultat ne s'apparente pas à une connaissance nouvelle; pire, certain·e·s chercheur·e·s créent des besoins non démontrés dans les pratiques des actrices et acteurs pour justifier leurs travaux. En cultivant cette notion de résultat et de transfert de ce dernier depuis la recherche vers le terrain, les missions des HEP et institutions apparentées sont maintenus dans un cloisonnement qui sépare les actrices et acteurs et attribue aux chercheur·e·s un rôle social défini, étroit, immuable, en surplomb.

Pour une approche systémique de la recherche menée dans les HEP et institutions apparentées

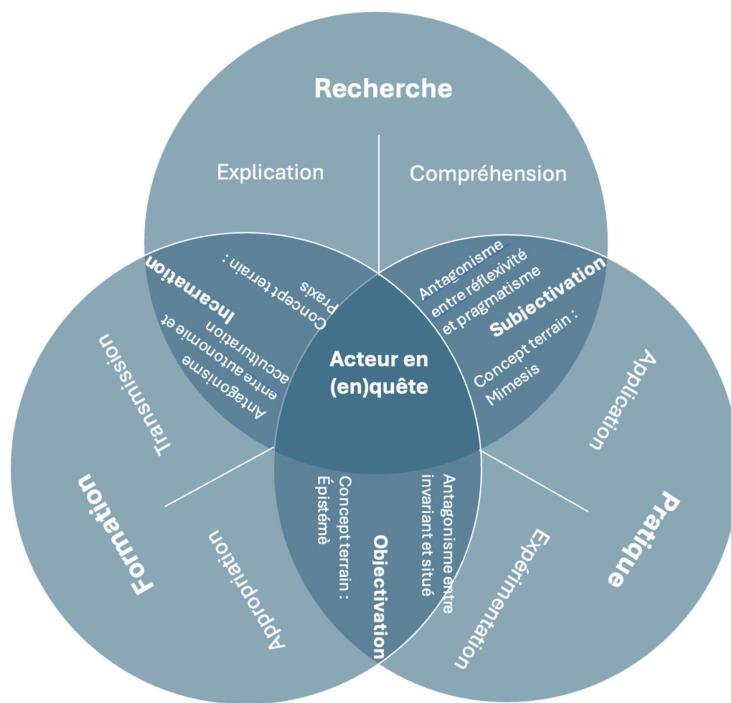
L'approche systémique de la recherche, la formation et la pratique nous semble une bonne candidate pour re-problématiser la place et le rôle de la recherche au sein des HEP et institutions apparentées. Suivant Lugan (1993), toute modélisation systémique :

- relie les éléments d'un ensemble
- insiste sur leurs relations
- joue sur la modification de plusieurs variables
- intègre la durée et l'irréversibilité des phénomènes
- valide les faits par comparaison du fonctionnement du modèle avec la réalité
- adopte des modèles à boucles rétroactives
- manifeste de l'efficacité lorsque les interactions sont non linéaires et fortes
- est plutôt fondée sur un enseignement pluridisciplinaire
- conduit à une action par objectifs
- procède d'une connaissance floue des détails et précise des objectifs



Pour modéliser cette approche systémique, nous nous basons sur trois principes théorisés par Edgar Morin (2013) :

- Le principe dialogique nous permet de penser et d'articuler des domaines inséparables car constituant une réalité indissociable et complexe. Il nous invite ainsi à sortir de la réflexion la dialectique qu'il faudrait «dépasser» pour revenir à une forme d'unité et qui séparait voire mettait en opposition la recherche, la formation et la pratique ;
- Le principe de récursion organisationnelle considère une organisation dont les effets et les produits sont nécessaires à sa propre existence et sa propre production. Ainsi, les missions des HEP et institutions apparentées s'inscrivent dans des processus récursifs dans lesquels les résultats ont une influence sur leur commencement ;
- Le principe hologrammatique permet de poser que la partie est dans le tout et que le tout est inscrit dans la partie.



Trialectique de l'acteur en (en)quête (Gigand, 2010)

Les missions des HEP et institutions apparentées sont constituées de trois pôles : la recherche, la formation et la pratique. Au centre, nous plaçons l'acteur en situation d'enquête. La toile de fond temporelle du déploiement des 3 pôles au centre desquels il est situé est celle de la professionnalisation (Wittorski, 2007). En tant que processus d'acquisition de compétences, celle-ci peut concerner une institution autant qu'un individu ou un groupe. Le mouvement de professionnalisation du métier d'enseignant (Tardif, 2013) se caractérise par la prise en compte de la recherche et son rôle central dans la définition de la professionnalité enseignante. Cela enjoint les institutions et les individus à aligner leurs compétences sur de nouvelles exigences (par. ex., accréditations ou certifications obligatoires, identité



professionnelle, etc.) marquant un changement majeur en cours dans l'espace de l'enseignement. Ainsi, le passage des Écoles normales aux HEP et institutions apparentées au début des années 2000 concrétise cette volonté de professionnalisation, incitant les institutions de formation à faire une place nouvelle à la recherche, impliquant une reconfiguration identitaire. Pour l'individu en développement, cela implique de redéfinir la place de la théorie dans l'acquisition des compétences du métier, et les apports des résultats de la recherche pour la validation des pratiques. La perspective de l'acteur ou l'actrice en situation d'enquête se situe donc dans une dynamique multiple : un sujet individuel ou collectif, en quête d'identité, évolue dans un environnement lui-même en développement. Dans ce changement constant, chacun·e à son niveau interagit avec d'autres dont l'identité est en construction d'une part, et en tension au centre des trois pôles d'autre part. Le sujet en situation d'enquête, individuel ou collectif, s'inscrit au cœur d'une dynamique systémique dans un environnement institutionnel lui aussi en redéfinition identitaire.

Au sein du pôle «*recherche*», les concepts de compréhension et d'explication désignent, depuis Dilthey (Schurmans, 2006) deux approches différentes, mais complémentaires, pour saisir et rendre compte des phénomènes étudiés. Comme le rappelle Zaccāï Reyners (1995), «Pour Dilthey, la distinction entre sciences de la nature et sciences de l'esprit n'est pas *ontologique*.» (p. 20) mais elle est «d'ordre épistémologique : elle réside dans la différence d'attitude qu'adopte le sujet de la connaissance vis-à-vis de son objet, mais aussi dans la façon différentielle dont cet objet se donne à être connu.» (p. 20). L'approche explicative vise ainsi à fournir une clarification des causes, des mécanismes ou lois sous-jacentes à un phénomène donné. La compréhension, quant à elle, est une approche plus interprétative qui vise à saisir la signification d'un phénomène dans son contexte, en tenant compte du sens et des implications pour les individus ou groupes concernés.

Dans le pôle «*formation*», les concepts de transmission et d'appropriation mettent en lumière une dynamique qui repose à la fois sur une action pédagogique et un processus actif et personnel. La transmission est l'activité pédagogique qui représente le transfert de savoirs et de compétences de l'enseignant·e vers l'apprenant·e. Elle fait écho à l'explication et se situe donc plutôt du côté du formateur ou de la formatrice. L'appropriation, quant à elle, symbolise le processus faisant écho à la compréhension, processus par lequel l'apprenant·e intègre les savoirs et les compétences enseignées, les fait siens et les réinvestit dans son expérience propre.

Dans le pôle «*pratique*», les concepts sont l'expérimentation et l'application. L'expérimentation représente l'aspect actif et concret de la mise en œuvre d'un savoir ou d'une compétence dans des situations réelles. Cela renvoie aux processus d'essai et d'erreur, d'adaptation et d'apprentissage par l'action. Quant à l'application, elle symbolise l'utilisation et l'intégration des connaissances dans un contexte spécifique, en vue de produire un résultat ou d'atteindre un objectif. Elle met en lumière le projet de transférer dans des contextes opérationnels les acquis théoriques ou conceptuels.



Les concepts de chaque pôle qui se font écho d'un pôle à l'autre permettent de constituer deux triangles modalisant pour le premier: l'explication, la transmission et l'application et, pour le second, la compréhension, l'appropriation et l'expérimentation. Ces deux dimensions sont à la fois jointes et disjointes, au sens où elles permettent de considérer les antagonismes en présence entre chaque pôle.

Chacun de ces pôles peut se caractériser par un processus central, mais non exclusif, d'objectivation pour la recherche, de subjectivation pour la formation et d'incarnation pour la pratique. Le but de la recherche scientifique étant la production de savoirs, on entend par objectivation le fait de transformer des concepts ou des phénomènes, par une mise à distance, en objets de connaissance structurés et analysables. En considérant la formation comme un processus de subjectivation, cela permet de ne pas la réduire à une seule transmission de savoirs ou un transfert d'informations, mais de la considérer comme un projet de transformation de l'individu autonome. Il s'agit d'une dynamique où le sujet s'approprie des connaissances et des compétences pour les intégrer à son identité, ses valeurs et son agir. Quant à la pratique, elle peut être envisagée comme un processus d'incarnation. En effet, c'est dans l'action concrète, au moyen du corps et des gestes, que les savoirs et les compétences prennent forme. En les rendant opératoires dans un contexte réel, la pratique rend tangible et vivante des connaissances et compétences acquises. Au-delà de la théorie ou de la seule réflexion, l'incarnation insiste sur la matérialité et l'ancrage des savoirs dans le monde physique et social, soit le «monde de la vie» (Zaccaï-Reyners, 1995).

Ainsi, en tant que processus d'objectivation, la recherche menée dans les HEP et institutions apparentées permet, par une prise de distance, de structurer et d'analyser des connaissances que la formation, en tant que processus de subjectivation, permet de s'approprier et d'intégrer dans l'identité tandis que la pratique, via un processus d'incarnation, permet de concrétiser et rendre opératoire. Dans la perspective systémique, ces trois processus peuvent être vus comme interdépendants, formant un réseau où la connaissance, de manière dialogique, récursive et holographique est objectivée, subjectivée et incarnée.

Pour chacun de ces processus, un concept terrain pose les bases de dynamiques nécessaires et complémentaires pour articuler les pôles recherche, formation et pratique. L'*épistémè* offre les cadres pour comprendre et structurer ces dynamiques; la *mimésis* pose les bases de l'individu en formation et la *praxis* actualise et adapte les savoirs dans l'action. L'*épistémè*, la *mimésis* et la *praxis* sont des concepts issus de la tradition philosophique grecque, Aristote notamment, repris par de nombreux auteurs contemporains comme par exemple Marx ou Arendt pour la *praxis*, Ricoeur et Girard pour la *mimésis* ou encore Bachelard ou Foucault pour l'*épistémè*. Ces auteurs, par leurs ancrages variés (philosophie politique, sciences sociales, épistémologie, etc.), montrent comment ces concepts restent d'actualité pour répondre aux questions modernes quels que soient les contextes.



L'épistémè renvoie aux cadres et aux conditions qui rendent la connaissance possible dans un contexte donné. Alors que la recherche vise en principe la formulation de vérités stables et transmissibles, toute production de savoirs est néanmoins ancrée dans des contextes historiques, sociaux et culturels spécifiques. L'objectivation des phénomènes par la recherche s'inscrit donc dans la quête d'un équilibre entre une prétention à l'universel et la reconnaissance du caractère situé et contingent de la connaissance. L'antagonisme propre à la recherche et à son processus d'objectivation situe l'épistémè dans une tension entre l'universalité des savoirs et leur contextualité.

La *mimésis* est un concept qui désigne l'imitation créative dont la fonction n'est pas reproductive, mais interprétative. Tout en les adaptant, le sujet en formation apprend par la reproduction des schémas, des gestes ou des idées issus d'autrui. Dans la formation, la *mimésis* permet au sujet de se constituer en intégrant des modèles tout en affirmant sa singularité. Par la réflexivité, le sujet engage une réflexion critique sur ce qu'il imite et comment cela affecte son identité tandis que par le pragmatisme, les nécessités du terrain imposent un apprentissage ancré dans l'action. Avec l'antagonisme propre à la formation, le sujet oscille entre une appropriation des outils du monde de la pratique et une réflexion sur son propre positionnement dans ce monde.

La *praxis* est un concept qui désigne l'action humaine qui dépasse le simple «faire» ou la *poïesis* en intégrant des choix éthiques, sociaux ou politiques. Alors que la *praxis* suppose une capacité à agir librement et de façon critique face aux contraintes, comprise comme de l'autonomie, celle-ci ne se déploie pas dans le vide mais repose sur des traditions, des normes et des valeurs propres à des systèmes culturels. L'antagonisme entre autonomie et acculturation dans le processus d'incarnation propre à la pratique place le sujet en tension entre son désir d'autonomie le poussant à agir selon ses propres choix et les influences structurelles le contraignant à se plier à un cadre acculturé. Le sujet est ainsi en tension entre sa liberté individuelle et les influences culturelles.

Pour ne pas conclure...

La recherche dans les HEP et institutions apparentées a aujourd'hui une vingtaine d'années. Son identité singulière est indissociable de ses missions de formation initiale et continue des enseignant·e·s. Si la recherche académique a pu servir de modèle dans une étape initiale de développement, elle ne peut rester ni une référence exemplaire ni un idéal à atteindre. Les spécificités des HEP et institutions apparentées leur sont propres et leur ont permis de façonner une recherche imbriquée de manière systémique dans les pratiques empiriques. Cette identité propre gagnerait à être revendiquée mais ne peut pas se départir de ce qui fait la légitimité de toute démarche scientifique que de Bruynes *et al.* (1974) posaient brillamment autour de quatre pôles: épistémologique, théorique, méthodologique et technique. Les courants épistémologiques et théoriques qui traversent les sciences humaines et sociales à l'origine des sciences de l'éducation sont nombreux et complexes, mais de leur mobilisation explicite par les chercheur·e·s relève la légitimation des savoirs produits.



Ce numéro hors-série se compose de deux parties. Dans la première, trois contributions libres de chercheur·e·s illustrent la pluralité de la recherche menée dans les HEP et institutions apparentées. Dans la seconde partie, les coordinateurs ont réuni des témoignages de cinq acteurs et actrices ayant fait l'expérience de la recherche aux côtés d'un·e chercheur·e.



Références

- Bednarz, N., Rinaudo, J.L. et Roditi, É. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, (1), 171-184.
- Bruyne, P.D., Herman, J., Schoutheete, M.D. et Ladrière, J. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales: les pôles de la pratique méthodologique*. Presses Universitaires de France.
- Couture, C. (2005). Repenser l'apprentissage et l'enseignement des sciences à l'école primaire: une coconstruction entre chercheurs et praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 317-333.
- Dupriez, V. (2015). Le point de vue des travaux sur l'organisation des établissements scolaires, dans L. Ria (Ed.). *Former les enseignants au XXI^e siècle* (p. 49-59). De Boeck.
- Gigand, G. (2010). *Se cultiver en complexité: La trialectique, un outil transdisciplinaire*. Chronique sociale Editions.
- Ibekwe-Sanjuan, F. et Durampart, M. (2018). Le pluralisme épistémologique et méthodologique en recherche scientifique. *Les Cahiers du numérique*, 14(2), 11-30.
- Laot, F.F. et Rogers, R. (dir.) (2015). *Les sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*. Presses Universitaires de Rennes.
- Lapointe, J. (1993). *L'approche systémique et la technologie de l'éducation*. disponible sur: <http://www.fse.ulaval.ca/fac/ten/reveduc/html/voll/nol/apsyst.html>
- Lugan, J.C. (2013). *La systémique sociale*. Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je?
- Marcel, J.F. (2016). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation: accompagner le changement*. Educagri éditions.
- Morin, E. (2013). *La méthode*. Le Seuil.
- Savoie-Zacj, L. (2001). La recherche-action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón, *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Presses de l'Université Laval.
- Schurmans, M.-N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales*. Carnets des sciences de l'éducation, FPSE, Université de Genève.
- Tardif, M. (2013). La professionnalisation de l'enseignement trente ans plus tard: deux pas en avant, trois pas en arrière. *Educação & Sociedade*, 34, 551-571.
- Trompette, P. et Vinck, D. (2010). Retour sur la notion d'objet-frontière (2). Fécondité de la notion dans l'analyse écologique des objets innovants. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(4-1).
- Wentzel, B. (2012). Places multiples de la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant (e) s. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 14, 61-82.
- Zaccaï-Reyners, N. (1995). *Le monde de la vie. 1. Dilthey et Husserl*. les Editions du Cerf.





Des outils d'évaluation pour les compétences transversales

Francine PELLAUD¹ (Université de Fribourg, Suisse),
Gilles BLANDENIER² (HEP-BEJUNE, Suisse),
Philippe MASSIOT³ (HEP-BEJUNE, Suisse), **Philippe GAY⁴** (HEPL, Suisse), **Céline LEPAREUR⁵** (HEPL, Suisse),
Noémie GEY⁶ (Université de Genève, Suisse),
Rebecca SHANKLAND⁷ (Université Lumière Lyon 2, France),
Isabelle DAUNER-GARDIOL⁸ (éducation 21, Suisse),
Christel SUDAN⁹ (SEnOF, Fribourg, Suisse) et **Jeanne MUTHS¹⁰** (CS Belmont-Broye, Suisse)

Cet article présente les différentes étapes qui ont conduit, d'abord, à la création de ressources «clé en main» à l'attention des enseignant·e·s, pour finalement arriver à des outils permettant d'évaluer, chez les élèves, la manière dont des compétences cognitives, socio-émotionnelles et métacognitives se développent. Sans s'attarder sur la définition des concepts utilisés ou sur les détails des résultats obtenus, son ambition est plutôt de décrire le cheminement que peut prendre un travail mêlant recherche et développement au service de la communauté enseignante, tout en mettant en évidence les apports et la complémentarité des différents partenaires.

Les ressources «clé en main», disponibles en libre accès, portant sur des problématiques complexes, proposent aux élèves des réflexions personnelles visant des compétences cognitives telles que la pensée réflexive ou prospective. Les activités incluses dans les fiches conduisent au développement de compétences socio-émotionnelles, tant intra- qu'inter-personnelles. Enfin, ces fiches proposent également une réflexion métacognitive à travers la réalisation d'auto-évaluations portant sur les activités demandées.

Partant de ces éléments, différents outils visant une évaluation-soutien d'apprentissage ont été proposés à des enseignant·e·s volontaires. L'analyse de l'utilisation de ces outils ayant montré les forces et les faiblesses de ces derniers, une communauté de pratique a vu le jour pour affiner leur réalisation.

1. Contact: francine.pellaud@edufr.ch
2. Contact: gilles.blandenier@hep-bejune.ch
3. Contact: philippe.massiot@hep-bejune.ch
4. Contact: philippe.gay@hepl.ch
5. Contact: celine.lepareur@hepl.ch
6. Contact: noemie.gey@edufr.ch
7. Contact: rebecca.shankland@univ-lyon2.fr
8. Contact: isabelle.dauner-gardiol@education21.ch
9. Contact: christel.sudan@fr.ch
10. Contact: jeanne.muths@edufr.ch



Cette recherche, en partie financée par éducation21 dans le cadre de son soutien aux «projets innovants», s'est terminée par la rédaction d'un document présentant la manière dont peuvent être évaluées les compétences en éducation en vue d'un développement durable (EDD). Elle a également fait l'objet d'une thèse qui sera soutenue en 2025.

Mots-clés: compétences transversales, évaluation-soutien d'apprentissage, complexité, éducation en vue d'un développement durable

Introduction

Pour faire face aux multiples défis de notre siècle, les élèves doivent acquérir des outils intellectuels qui dépassent la seule accumulation de connaissances. Nous basant sur ces nouveaux besoins, identifiés par une première recherche empirique (Pellaud *et al.*, 2021), nous avons développé des ressources «clé en main» pour les enseignant·e·s. Ces ressources, composées d'un guide de l'enseignant·e et de fiches élèves, traitent de sujets d'actualité complexes, tels que la gestion de l'eau ou des océans, l'agriculture ou le prélèvement des ressources fossiles.

Pensées pour conduire enseignant·e·s et élèves vers une pédagogie de projet, ces ressources partent d'une problématique globale pour conduire à un projet local, en promouvant une vision forte du développement durable (Pellaud et Eastes, 2020). Elles s'appuient sur l'acquisition de connaissances puisées dans tous les domaines disciplinaires et suivent les objectifs définis par les programmes (Plan d'études romand (PER), de 5 à 11H), tout en développant des compétences spécifiques à une éducation en vue d'un développement durable (EDD) (Pellaud, 2011 ; Morin, 1999a, 1999b ; Giordan et Souchon, 2008). La définition de ce que peut représenter une compétence dans le cadre d'une éducation en vue d'un développement durable (EDD) a également fait l'objet d'une recherche approfondie, basée sur les travaux existants pour élaborer, dans un premier temps, une taxonomie -inspirée de celle d'Anderson et Krathwohl (2001) - adaptée au contexte de l'EDD, ainsi qu'à une définition de la compétence compatible avec les objectifs de l'EDD dans le cadre spécifique d'une salle de classe des niveaux primaire et secondaire (Gey *et al.*, 2023).

Mais comment peut-on affirmer que les élèves développent ces compétences et sont capables de les mobiliser à bon escient? La réponse à cette question est d'autant plus difficile à donner que les compétences se développent dans l'action. Dès lors, comment envisager un outil permettant d'évaluer l'évolution de l'acquisition de ces compétences en milieu scolaire ? C'est le défi que nous avons relevé dans cette recherche financée en partie par la fondation éducation21 (centre national de compétences pour l'EDD en Suisse) dans le cadre de son soutien aux «projets innovants des HEP pour l'EDD».

Il est à relever que, pour y parvenir, la collaboration entre des institutions de formation tertiaire: HEP de Fribourg, Vaud, Berne-Jura-Neuchâtel, Universités de Genève et Lyon 2, mais également avec la fondation éducation21, le service de l'enseignement obligatoire du canton de Fribourg et les enseignant·e·s de la communauté de pratique, toutes et tous co-signataires de cet article, a été déterminante.



Contexte : Des ressources pour développer des compétences transversales

Pour définir les compétences transversales, nous nous sommes inspirés des travaux de Tardif et Dubois (2013), Bissonnette et Richard (2001) et Hadji (2015). Un travail de compilation d'éléments produits par des instances internationales (OCDE (2007), Forum Économique Mondial (2018), UNESCO (2017)) et nationales (éducation21 (2016), plan d'études romand (PER) : CIIP (2010)), complété par une première recherche empirique auprès du corps enseignant, nous a permis de définir une typologie de ces compétences (Pellaud *et al.* 2021). Cette première publication a contribué à une révision de la définition des compétences EDD d'éducation21, en particulier l'ajout des compétences socio-émotionnelles dans leur référentiel.

Nous nous sommes ensuite posé la question de ce qui est nécessaire pour comprendre les problématiques complexes que l'humanité a initiées et auxquelles elle est maintenant confrontée, mais également pour tenter de leur apporter des solutions. Nous avons cherché à établir les liens entre compétences transversales au sens large et compétences transversales en EDD, ce qui nous a conduits à introduire l'idée de "métacompétence" (Mulnet, 2020). Celles-ci représentent le niveau conceptuel le plus élevé, similaire à des domaines de compétence (Bates *et al.*, 2022). Un travail visant l'identification de compétences pouvant faire l'objet d'un apprentissage scolaire a permis de définir douze compétences que nous estimons spécifiques à une EDD (Tableau 1).

Afin de rendre les élèves capables d'anticiper et de façonnner l'avenir, il est nécessaire d'amener les élèves à développer des compétences cognitives telles que la pensée complexe, mais également la réflexivité ainsi que la pensée prospective. Plus précisément, au niveau d'une EDD, la pensée complexe devrait permettre d'appréhender n'importe quel sujet avec une approche systémique et d'identifier les incertitudes et les paradoxes afin d'en tenir compte dans la mise en perspective.

La réflexivité, quant à elle, devrait se caractériser par une bonne compréhension de ce que signifie une approche critique scientifique, afin de lutter, par exemple, contre les mouvements complotistes, de plus en plus présents sur les réseaux sociaux. Posséder ainsi des éléments épistémologiques afin d'être capable d'identifier la validité d'une source d'informations nous semble un élément important.

Mais, tant la compréhension de la complexité que la réflexivité ne peuvent se contenter d'une approche scientifique. Elles doivent également faire appel à une réflexion éthique, dans laquelle la clarification de ses propres valeurs est essentielle.

Enfin, la pensée prospective ne peut se faire sans une pensée créatrice. Celle-ci se décline autant dans la capacité à se projeter dans l'avenir que dans celle à résoudre des problèmes. Toute cette réflexion s'est concrétisée dans la réalisation de nos ressources, largement inspirée par les travaux de Morin (1990, 1999a, 1999b), Pellaud (2000), Pellaud *et. al.* (2012) et Kyburz-Graber, Nagel et Gingins (2013).



Si les connaissances, dans le développement de ces diverses compétences, ont une place extrêmement importante, c'est avant tout leur identification, puis leur utilisation qui est privilégiée, et non leur mémorisation. Si ces connaissances sont nécessaires pour justifier une argumentation, elles doivent être accompagnées de compétences socio-émotionnelles tout aussi importantes.

Les compétences socio-émotionnelles sont de deux types. Les premières, interpersonnelles, permettent une communication et une collaboration reposant sur des notions de respect, de participation et d'empathie. Ce n'est que dans un tel état d'esprit que des négociations peuvent être envisagées sereinement, condition *sine qua non* à un développement durable fédérateur.

Pour arriver à un tel niveau de compétences interpersonnelles, des compétences intrapersonnelles sont nécessaires. Car, pour parvenir à prendre des initiatives et des responsabilités, il est nécessaire d'avoir développé une certaine confiance en soi (Pellaud et Gay, 2017; Pellaud et al., 2020; Shankland, Williamson et Desjardin, 2021 ; Shankland et Gayet, 2023). Cette dernière ne peut s'épanouir que si l'individu se sent autonome, tant dans ses actes que dans sa manière de penser.

Les compétences métacognitives, qui font référence au développement de cette autonomie passent alors par la responsabilité vis-à-vis de son propre apprentissage et la confiance que l'on peut développer dans sa capacité à apprendre. La boucle est ainsi bouclée, car sans confiance dans sa capacité à apprendre, l'individu ne pourra pas développer de compétences cognitives (Giordan, 1998; Giordan et Pellaud, 2008; Giordan et Saltet, 2019 ; Pellaud et Giordan, 2023).

Nous voyons que, si ces trois types de compétences sont ainsi définis, ils sont en fait totalement interconnectés et ne peuvent se penser l'un sans l'autre. La présentation en colonne (Tableau 1) n'est donc qu'une manière de représenter ces éléments afin de les rendre plus accessibles.

Tableau 1 : définition des compétences transversales (Pellaud et al., 2024)

Compétences transversales		
Typologie	Métacompétences	Compétences EDD
Compétences cognitives	Pensée complexe	<ul style="list-style-type: none"> Approche systémique Gestion de l'incertitude/des paradoxes
	Réflexivité	<ul style="list-style-type: none"> Approche scientifique/critique Réflexion éthique
	Prospective	<ul style="list-style-type: none"> Pensée créatrice Anticipation
Compétences socio-émotionnelles • Interpersonnelles	Collaboration/Communication	<ul style="list-style-type: none"> Respect Participation Empathie
	Prise d'initiative, Prise de responsabilité	<ul style="list-style-type: none"> Confiance en soi Clarification des valeurs
Métacognitives	Apprendre à apprendre Responsabilité vis-à-vis de son apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> Autonomie



Les ressources que nous avons élaborées permettent donc d'exercer ces différents types de compétences durant plusieurs séquences d'enseignement. A plusieurs moments de ces séquences, des questions d'auto-évaluation pour permettre aux élèves d'identifier leurs besoins d'apprentissage leur sont également proposées.

Partant de ce matériel, nous avons construit une recherche visant à développer des outils permettant aux enseignant·e·s d'évaluer le niveau de développement de ces compétences, qu'elles soient cognitives, socio-émotionnelles ou métacognitives.

Mise en œuvre : Des outils pour évaluer des compétences transversales

Douze classes des cantons de Fribourg, Neuchâtel, Berne et Vaud allant de la 5H à la 11H ont participé à cette recherche. Plus précisément, 4 classes de 5-6H, 4 classes de 7-8H et 4 classes du cycle 3.

Le recrutement du personnel enseignant s'est fait généralement par le biais de nos réseaux et connaissances respectives. Nous avons également bénéficié des contacts privilégiés que nous entretenons avec les animatrices pédagogiques d'un Parc régional proche (Parc Chasseral) pour trouver des enseignantes et enseignants située·e·s dans le périmètre de celui-ci et à même de participer à la recherche. Un modèle de soutien au personnel enseignant intéressé original comprenant des offres d'animation et un montant financier de base utilisable à bien plaisir a pu être mis sur pied dans le cadre du programme «Graines de chercheurs» existant. Grâce à la fondation éducation21, ce soutien a pu également être étendu aux classes situées hors du périmètre du Parc qui ont participé au projet de recherche. Elles ont ainsi eu la possibilité de participer gratuitement à une animation du Parc dans le cadre d'une sortie scolaire.

Avant toute intervention didactique, les élèves ont reçu un questionnaire visant prioritairement à connaître leur sentiment subjectif de compétence (auto-efficacité perçue), et la conscience qu'ils ou elles ont de leur responsabilité et de leur capacité à agir face à des problématiques actuelles. Afin de pouvoir évaluer l'impact des séquences qu'ils·elles auront vécu en classe, le même questionnaire leur a été distribué à la fin du projet et un mois plus tard. L'analyse des réponses de plus de 200 élèves n'a pas permis de mettre en évidence de différences significatives entre le pré- et le post-test. En effet, des améliorations du sentiment de compétence, de la conscience de leur responsabilité et de leur capacité à agir chez les élèves sont probablement envisageables sur une période plus longue, dans le cadre d'une progression curriculaire intégrant divers éléments construits par touches successives, mais n'ont pas pu être démontrées de manière significative dans la partie quantitative de cette recherche.

Afin de pouvoir suivre, sur l'ensemble du projet, l'évolution de deux capacités que nous avions choisies en fonction des ressources et de l'espace-ment entre les co-évaluations - il s'agissait de la capacité (cognitive) à tisser



des liens et de celle (interpersonnelle) à collaborer au sein d'un groupe - les élèves devaient impérativement remplir leur auto-évaluation à des moments bien précis, correspondant à ceux où les enseignant·e·s devaient, eux aussi, noter le travail effectué. Une co-évaluation (Hadji, 2015), mettant en présence l'élève et l'enseignant·e, devait conduire à un échange constructif sur la manière dont l'élève avait réalisé le travail demandé et l'auto-évaluation qui en découlait, ainsi que la perception que l'enseignant·e avait de ce même travail. Pour chaque classe, l'enseignant·e a choisi 4 élèves, chacun devant être mis en situation de co-évaluation 8 fois durant la durée du projet. Le choix des élèves était laissé au soin de l'enseignant·e. Dans pratiquement toutes les classes, les enseignant·e·s ont choisi un très bon élève, un élève présentant des difficultés d'apprentissage et deux élèves situés plutôt dans la moyenne de la classe. La récolte des données s'est faite au travers de l'enregistrement audio de ces échanges, qui ont été retranscrits par la suite.

Un entretien avec chaque enseignant·e a été mené en amont de la recherche. Cet entretien visait à mieux connaître la vision que ces derniers·ères avaient de l'EDD, de la pédagogie de projet, de ce que représentaient les compétences et s'ils et elles pouvaient envisager leur évaluation.

A la fin de la recherche, un deuxième entretien a été mené afin de percevoir l'évolution de leur conception sur ces différents éléments, mais également récolter leur avis sur les résultats obtenus auprès des élèves, ainsi que sur les outils d'évaluation proposés. De plus, des informations sur le niveau de difficulté des fiches et la formulation des questions relatives aux auto-évaluations mais également sur l'intérêt des élèves pour ce matériel ont également permis de revoir les ressources proposées. Par exemple, une simplification de certains textes, des exercices en lien avec les mathématiques ou la géographie mieux ciblés en fonction des attentes du PER, des choix de vidéos plus récents ou mieux adaptés aux objectifs visés, moins d'auto-évaluations, etc.

Les enseignant·e·s avaient une année scolaire pour mettre en place le dispositif et parvenir à réaliser un véritable projet avec leurs élèves. Ce dernier était important dans le sens où les compétences exercées par le biais des fiches élèves devaient être mobilisées durant le projet, dont la thématique et l'organisation étaient laissées au libre choix de l'enseignant·e et des élèves.

La présentation détaillée de la méthodologie utilisée, tant quantitative que qualitative a fait l'objet d'une publication antérieure (Pache *et al.*, 2023).

Résultats

Si tous les enseignant·e·s participant à cette recherche étaient volontaires, aucun·e ne se sentait expert·e en EDD, en évaluation des compétences ou en pédagogie de projet, comme le révèle l'entretien *ante*. Cependant, la pédagogie de projet, ainsi que l'idée de pouvoir observer leurs élèves sous des aspects différents ont été des moteurs pour leur investissement dans cette recherche.



Tout le personnel enseignant n'est pas arrivé à la réalisation complète d'un projet avec les élèves. Dans certains cas, ce dernier a en effet été mis en place de manière élaborée alors que dans d'autres, les activités de ce type n'ont été qu'esquissées. Cinq projets sont visibles sur le site internet des ressources.

Par ailleurs, aucun·e enseignant·e n'a eu l'occasion de demander aux élèves de s'auto-évaluer durant tous les moments définis et d'ainsi réaliser les dernières co-évaluations demandées. Dans le meilleur des cas, nous n'avons donc que trois enregistrements pour chacune des capacités que nous souhaitions mesurer. Si ceci péjore quelque peu les résultats escomptés, la manière dont ces échanges ont eu lieu nous a permis de mettre en lumière des éléments que nous n'avions pas anticipés.

Tout d'abord, nous pouvons constater que les enseignant·e·s ont éprouvé des difficultés à mener les co-évaluations. D'une part, plusieurs d'entre eux·elles ont ressenti un malaise à enregistrer les entretiens menés avec leurs élèves. D'autre part, nous avons constaté un certain manque de compréhension des objectifs scientifiques que nous visions. Ces éléments ont largement influencé la qualité des réponses.

De plus, souvent pris par leurs propres habitudes, certain·e·s enseignant·e·s ne laissent que peu de place à l'expression de l'élève, malgré une volonté affichée de dialogue. Les silences sont alors rapidement remplis par des suggestions que l'élève, dans la majeure partie des cas, se contente de confirmer. On retrouve là la manière dont beaucoup d'enseignant·e·s abordent l'évaluation formative, certes bienveillante, mais ne conduisant pas à une démarche visant à mieux définir les besoins en termes d'apprentissage.

A contrario, certain·e·s enseignant·e·s questionnent l'élève, écoutent ses réponses mais ne prennent pas position face à la pertinence de l'auto-évaluation proposée. L'élève n'a donc pas la possibilité de se situer par rapport à la vision de son enseignant·e, ni de savoir si son auto-évaluation est pertinente. Dans les deux cas, le soutien aux apprentissages visé par ce type de travail n'est pas réalisé.

Malgré ces constats, les enseignant·e·s restent très enthousiastes face à cette focalisation portée sur des éléments qui ne sont habituellement pas évalués. En effet, durant l'entretien *post*, plusieurs participant·e·s ont relevé le fait que, en focalisant leur attention sur des éléments moins «scolaires», ils et elles ont découvert chez leurs élèves des capacités souvent insoupçonnées. Il peut s'agir de manières de réfléchir, de connaissances non scolaires mobilisées à bon escient, de comportements au sein d'un groupe, d'un manque de confiance en soi bien caché ou d'une attitude provocatrice qui masque d'autres difficultés. Le fait que les élèves soient personnellement interpellés pour donner leur avis a aussi révélé des manières de penser ou de ressentir qui ne se seraient pas exprimées autrement.

Les propos recueillis dans l'entretien *post* montrent donc un véritable intérêt pour cette évaluation des compétences. En revanche, les outils proposés ont été très largement remis en question. Les trois grilles qui étaient



proposées sur support informatique ont montré de grandes faiblesses, dues essentiellement au manque de cohérence entre la formulation des critères présentés dans les auto-évaluations et celle des critères figurant sur les grilles destinées aux enseignant·e·s.

Mais nous pouvons également relever le manque de convivialité de ces instruments, et le temps nécessaire pour mener à bien les co-évaluations. Toutes et tous, à l'unanimité, nous ont confirmé qu'une telle démarche était impossible à mettre en place pour l'ensemble de la classe.

Des critiques à la construction d'outils fonctionnels

Ces différents résultats nous ont conduits à poursuivre notre recherche, mais d'une manière beaucoup plus pragmatique. En collaboration avec le Senof (Service de l'enseignement obligatoire du canton de Fribourg), deux communautés discursives de pratiques (Roy, Gremaud et Jenny, 2023) ont vu le jour. L'une de ces communautés, travaillant déjà sur des supports visant la formation générale (FG) et les capacités transversales (CT) du PER nous a permis de rebondir sur les différentes critiques que les enseignant·e·s avaient émises sur les ressources. En collaboration avec l'une des participantes à notre recherche et co-auteure de cet article, nous avons donc repris les documents destinés tant à l'enseignant·e qu'aux élèves afin de les améliorer. Les ressources ayant servi à la recherche ont donc été revues et corrigées et une nouvelle thématique a été créée sur ce modèle. Testée en classe, nous pouvons affirmer qu'elle répond aux objectifs que nous nous étions fixés en termes d'acquisition et d'évaluation des compétences.

La création de cette ressource nous a également conduits à revoir notre terminologie, afin que les enseignant·e·s perçoivent mieux les objectifs globaux visés, à savoir le développement des compétences EDD, tout en mettant en évidence le fait qu'il fallait décomposer ces dernières en capacités (Tableau 2).

Enfin, pour atteindre ces capacités, des critères de réussite doivent être discutés entre enseignant·e·s et élèves, afin que tant du côté enseignant·e qu'élève la compréhension de ce qui est attendu soit parfaitement explicite. Ce n'est que dans de telles conditions que l'auto-évaluation et la co-évaluation sont possibles. Les indicateurs sont également négociés entre les protagonistes, car ils peuvent être facilement adaptés en fonction des potentiels de chacun·e, ce qui favorise la différenciation.

Dans une telle démarche d'évaluation des compétences EDD, une grande part est donc dévolue à l'enseignant·e. Cette responsabilité qui lui est ainsi restituée lui apporte également une plus grande liberté dans son enseignement.



Tableau 2 : Concept d'évaluation des compétences EDD (Pellaud *et al.*, 2024)

Défini par la théorie				Défini par les enseignant·e·s et les élèves	
1. Typologie	2. Métacompétences	3. Compétences EDD	4. Capacités à :	5. Critères de réussite/d'évaluation possibles	6. Indicateurs possibles
Compétences cognitives	Pensée complexe	• Approche systémique	• Faire des liens entre plusieurs informations • Faire une synthèse • Identifier ce qui semble incertain/paradoxalement	Tous deux sont dépendants de la situation. Ce qui suit ne sont que des exemples à adapter J'identifie les principaux éléments. Je dessine une carte conceptuelle avec des flèches Je dessine des flèches qui indiquent des choses différentes Je dessine des boudes de rétroaction, des enchaînements non linéaires Je repère les variables, les contradictions.	Combien sur x? Combien d'items/df Réalisation avec l'aide de l'enseignant·e des pairs/sans aide?
		• Gestion de l'incertitude/des paradoxes	• Mener une investigation	Je fais preuve de curiosité, j'envie de comprendre, cherche de la documentation, pose des questions, m'informe. Je vérifie mes sources, cherche d'où vient l'information requise. Je donne un avis argumenté en fonction de différents points de vue	Questions posées? Intérêt? Vérification? Avis donné?
		• Réflexivité	• Argumenter en tenant compte de valeurs (propres, sociales, etc.)	Je tente des résolutions/procède par essais/ m'inspire des autres pour proposer autre chose Je peux imaginer un futur qui ne ressemble pas à mon présent Je peux anticiper sur les conséquences de mes actes/de choix de vie/de technologies... Je peux changer d'avis, d'arguments, d'activité,..	Proposition de stratégies? Identification de conséquences? Combien? Flexibilité?
	Prospective	• Pensée créatrice	• Résoudre des problèmes	Je ne coupe pas la parole Je respecte les avis contraires aux miens Je donne des idées sans écraser les autres. Les autres peuvent compter sur moi. Je comprends des situations qui n'ont rien à voir avec ma propre vie	Suivi des critères difficile/facile/pas possible? Etat émotionnel serein/non serein?
		• Anticipation	• Se projeter dans l'avenir • S'adapter à une situation nouvelle	Je choisis la responsabilité d'une tâche qui m'est familière/que je pense pouvoir assumer/qui est un défi pour moi Je choisis une tâche parce qu'elle a du sens pour moi/ correspond à mes valeurs/même si les autres la critiquent.	Réalisation de la tâche avec l'aide de l'enseignant·e des pairs/sans aide?
	Compétences socio-émotionnelles • Interpersonnelles	Collaboration/Communication	• Respect • Participation • Empathie	Je sais dans quel contexte, avec quels outils j'apprends le mieux. Je sais m'autoévaluer, ce que je dois encore travailler	L'élève tient compte de ses forces et de ses faiblesses dans l'autoévaluation? L'élève s'investit un peu/bcp dans la tâche?
		• Intrapersonnelles	• Confiance en soi • Clarification des valeurs	Je montre mon envie d'évoluer en m'investissant dans mon travail.	
Compétences métacognitives	Apprendre à apprendre Responsabilité vis-à-vis de son apprentissage	• Autonomie	• Identifier ses stratégies d'apprentissage • Identifier ses forces/faiblesses/besoins • S'investir dans son apprentissage		

L'autre communauté de pratique, travaillant déjà sur l'évaluation des capacités transversales (CT) présentées dans le PER, nous a permis d'aller plus loin dans le développement d'outils d'évaluation. Par exemple, le « tableau en T » (Figure 1), déjà bien développé par certain·e·s enseignant·e·s du groupe, a permis des avancées intéressantes pour parvenir à des propositions concrètes d'évaluation dans les « guides de l'enseignant·e » proposés dans nos ressources.

Faire des liens



« Ce qu'on peut voir » (actions)



« Ce qu'on peut entendre » (paroles)

Je fais des flèches dans le sens que ça va.

J'écris des mots clé sur les flèches.

Je fais un dessin.

Je fais une carte mentale.

J'explique mon schéma / mon dessin.

Je sais expliquer mes mots clés.

Je comprends la définition des mots.

J'argumente quand j'explique.

Figure 1 : Tableau en T réalisé dans la classe de J. Muths en 7H

La problématique du temps que nécessite la co-évaluation a également été thématisée. Notre collaboration avec la HEP Vaud (Lepareur, 2023 ; Morales *et al.*, 2023) nous a permis d'envisager des manières différentes de les concevoir et de les mettre en œuvre pour qu'elles soient réalisables par l'ensemble des élèves d'une classe.



Ainsi, grâce à la créativité des enseignant·e·s au sein de ces communautés de pratiques couplée aux réflexions théoriques découlant de notre recherche, de nouveaux outils d'évaluation ont pu voir le jour, tel que présenté dans la figure 1. La nécessité de discuter entre élèves et enseignant·e·s les critères de réussite sur lesquels reposent l'auto-évaluation et l'évaluation (faite soit par l'enseignant·e soit par les pairs) afin que la co-évaluation prenne le sens d'un véritable soutien aux apprentissages est maintenant intégrée dans le document final qui a été rendu à éducation21 pour clore cette recherche (Pellaud *et al.*, 2024).

Conclusion

Comme on le voit dans cet article, une approche purement académique dans laquelle les chercheuses et chercheurs travaillent en vase clos à la création de ressources à destination des élèves et se questionnent ensuite sur les moyens d'interroger la communauté pour mesurer les impacts des activités créées ne fait que partiellement sens. Si cette démarche amène des éléments réflexifs et théoriques utiles à la construction de certains savoirs, il reste à les mettre à l'épreuve dans la réalité de la classe pour que cela devienne véritablement opérationnel. La chercheuse ou le chercheur doit, dans ce cadre-là, faire preuve d'humilité, rester en tout temps à l'écoute des praticiennes et des praticiens pour entrer dans une logique de co-construction et prévoir du temps pour des allers-retours entre réflexions théoriques et apports pratiques. Ce n'est qu'à ce prix-là qu'un travail de recherche-développement comprenant la création de ressources peut, *in fine*, soutenir adéquatement les apprentissages de tous les élèves.

Néanmoins un élément important nous semble encore irrésolu. Si les chercheurs et les chercheuses sont payés pour organiser et participer à ces rencontres entre membres des institutions académiques et praticien·ne·s, ces derniers·ères doivent généralement prendre sur leur temps libre pour participer à ces réunions. Organisées dans le cadre d'une formation continue, seule une attestation de participation leur est alors délivrée. Même les frais liés à leur déplacement ne sont pas pris en charge. À ce titre, la collaboration avec le Senof a permis de réduire ce problème et constitue un exemple inspirant. En effet, les participant·e·s aux communautés de pratique sous l'égide de cette institution cantonale obtiennent des contreparties (un certains nombre d'heures leur sont payées afin qu'ils puissent participer aux séances, mais également mettre en œuvre dans leurs classes les innovations pensées durant ces échanges) et leurs frais de déplacements sont pris en charge. De plus, leur travail peut être souvent valorisé au sein même de leurs établissements.

En ce qui concerne l'implication des différentes institutions académiques, le découpage du travail, bien qu'établi en amont, n'est pas toujours aisé. Les méthodologies ainsi que les outils de recherche diffèrent d'un champ à l'autre et si leur complémentarité est une grande source de richesse dans une telle approche interdisciplinaire, nous nous sommes néanmoins trouvés confrontés à des limites que nous sommes, encore aujourd'hui, en train



de tenter de dépasser. C'est le cas pour les données récoltées lors des co-évaluations. Pensées au travers d'une approche qualitative classique en sciences de l'éducation, une analyse fine de ces enregistrements avec les outils de la psychologie s'avère difficile. Un travail d'anticipation, de coordination et de prise de connaissance des outils spécifiques à chacune des parties, basé sur des hypothèses propres à chaque champ de recherche, aurait dû être mieux explicité dès le départ.

Si ces éléments péjorent certaines facettes de cette recherche, nous ne pouvons que nous réjouir du travail collaboratif que nous avons mené. Toutes et tous en ressortons enrichis, que ce soit par les résultats concrets qui en émanent autant que par les difficultés évoquées. Comme les élèves, nous apprenons de nos erreurs et celles-ci doivent nous conduire à nous améliorer.

Nous pouvons finalement relever que, pour qu'une recherche éducative soit véritablement durable, elle doit s'inscrire dans une démarche réflexive qui ne se limite pas à corriger les pratiques défaillantes, mais interroge également les structures et dynamiques systémiques qui les conditionnent, afin de générer des solutions réellement transformatrices.

En intégrant une posture critique ancrée dans le dialogue entre théorie et pratique, la recherche éducative peut non seulement éclairer les enjeux actuels, mais aussi anticiper les défis futurs, en contribuant à un renouvellement progressif et significatif du système éducatif.



Références

- Anderson, L.W. et Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Addison Wesley Longman.
- Bates, R., Brenner, B., Schmid, E., Steiner, G. et Vogel, S. (2022). Towards meta-competences in higher education for tackling complex real-world problems – a cross disciplinary review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 23(8), 290-308. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2021-0243>
- Bissonnette, S. et M. Richard. (2001). *Commentaire Construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme*. Chenelière/McGraw-Hill.
- CIIP (2010). Plan d'études romand. Neuchâtel: conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. <https://www.plandetudes.ch/> (Consulté le 26 avril 2021).
- Éducation21 (2016). L'éducation en vue d'un développement durable. Berne: éducation21. https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/edd/Comprehension-EDD_version-longue-avec-sources_2016_0.pdf (Consulté le 26 avril 2021).
- Forum économique mondial (2018). L'avenir des emplois, rapport. Genève: WEF. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf (Consulté le 26 avril 2021).
- Gey, N., Pellaud, F., Blandenier, G., Lepareur, C., Massiot, P., Shankland, R. et Gay, P., (2023). Assessment of cross-cutting competencies in education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 29(5), 766-782. 10.1080/13504622.2022.2136362
- Giordan, A. (1998) *Apprendre!* Belin.
- Giordan, A. et Pellaud, F. (2008). *Comment enseigner les sciences*. Delagrave.
- Giordan, A. et Souchon, C. (2008). *Une éducation pour l'environnement: vers un développement durable*. Delagrave.
- Giordan, A. et Saltet, J. (2019). *Apprendre à apprendre*. J'ai lu.
- Hadji, C. (2015). L'évaluation à l'école. *Pour la réussite de tous les élèves*. Nathan.
- Kyburz-Graber, R., Nagel, U. et Gingins, F. (2013). *Demain en main: Enseigner le développement durable*. LED.
- Lepareur, C. (2023). Apprentissage autorégulé en classe de sciences: Penser l'articulation de l'évaluation formative à la démarche d'investigation. In J.-L. Berger & S. Cartier (Eds.), *L'apprentissage autorégulé* (pp. 161-180). De Boeck Supérieur.
- Morales Villabona, F., Lepareur, C., & Ducrey Monnier, M. (2023). Évaluer dans une perspective inclusive: mais est-ce si simple d'impliquer les élèves? Étude de cas d'une recherche collaborative sur l'enseignement de l'anglais au primaire. *La Revue LEE*E, 9. <https://doi.org/10.48325/rleee.009.01>
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. ESF.
- Morin, E. (1999a). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Unesco.
- Morin, E. (1999b). *La tête bien faite*. Seuil.
- Mulnet, D. (2020). Métacompétences, Compétences, Critères et Indicateurs sur le développement durable et son éducation. <https://reunifeedf.fr/wp-content/uploads/2021/01/M%C3%A9tacomp%C3%A9tences-et-indicateurs-D%D.pdf>
- OCDE (2007). Pisa 2006: Compétences scientifiques pour le monde de demain, Volume 1 Analyse. <https://www.oecd.org/pisa/39777163.pdf> (consulté le 26 avril 2021).
- Pache, A., Gey, N., Lausselet, N., Mühlmatter, Y., Blandenier, G., Massiot, P., Pellaud, F. et Gay, P. (2023). Research approaches in ESD/ESE: reflections of Swiss researchers. *Environmental Education Research*, 29(8), 1170-1185.
- Pellaud, F. (2000). *L'utilisation des conceptions du public lors de la diffusion d'un concept complexe, celui de développement durable, dans le cadre d'un projet en muséologie*. [Thèse de doctorat, Université de Genève] <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:97>
- Pellaud, F. (2011). *Pour une éducation au développement durable*. Quae.
- Pellaud, F., Bourqui, F., Gremaud, B. et Rolle, L. (2012). L'éducation en vue d'un développement durable: enjeux, objectifs et pistes pratiques interdisciplinaires. *Revue de l'interdisciplinarité didactique*, 2(1), 19-55.
- Pellaud, F. et Gay, P. (2017). Des connaissances au passage à l'acte: les complexités de l'éducation au développement durable. *Revue francophone du développement durable*, Hors-série 5, 6-17.



- Pellaud, F., Gay, P., Blandenier, G., Massiot, P. et Dubois, L. (2020). Developing Self-Confidence through the transformation of evaluation practices. In A. Diemer, E. Nedelciu, M. Schellens, M. Morales, M., & M. Oostdijk, *Paradigms, Models, scenarios and practices for strong sustainability* (pp. 397-406). Oeconomia.
- Pellaud, F. et Eastes, R.-E. (2020). Éduquer à la condition terrestre. *Éducation relative à l'environnement*, 15(2), 1-19.
- Pellaud, F., Shankland, R., Blandenier, G., Dubois, L., Gey, N., Massiot, P. et Gay, P. (2021). The Competencies That School-Leavers Should Possess in Order to Meet the Challenges of the 21st Century. *Frontiers in Education*, 6, 660169.
- Pellaud, F. et Giordan, A. (2023). Apprendre, un véritable pari. In E. Leleu-Galland & F. Samarine. *Comment l'enfant entre dans les apprentissages* (pp.15-27). Nathan.
- Pellaud F., Gey N., Dauner Gardiol I. et Bosset I. (2024). *Evaluer les compétences EDD - Un concept basé sur le projet Transformations*. HEP Fribourg, éducation21. https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/Evaluation_competencesEDD_Concept_Glossaire.pdf
- Roy, P., Gremaud, B. et Jenni, P. (2023). Problématiser l'objet «chocolat» dans une perspective d'éducation en vue d'un développement durable au sein d'une Communauté Discursive de Pratiques Interdisciplinaires. In P. Roy, C. Orange, & M.-N. Hindryckx (Dir.), *Construire et mobiliser des savoirs en éducation scientifique et dans le champ des «Éducations à» au moyen des recherches participatives* (pp.51-85). Presses Universitaires de Liège.
- Shankland, R., Williamson, M-O. et Desjardin, S. (2021). Les compétences psychosociales. De Boeck.
- Shankland, R. et Gayet, C. (2023) Les compétences psychosociales au service des apprentissages. In E. Leleu-Galland &, F. Samarine. *Comment l'enfant entre dans les apprentissages* (pp.77-95). Nathan.
- Tardif, J. et Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation: Une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 18, 29-45.
- UNESCO (2017). L'éducation en vue des objectifs du développement durable. Paris: ONU. <https://www.unesco.ch/wp-content/uploads/2017/01/Objectifs-dapprentissage.pdf> (Consulté le 26 avril 2021).





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) :

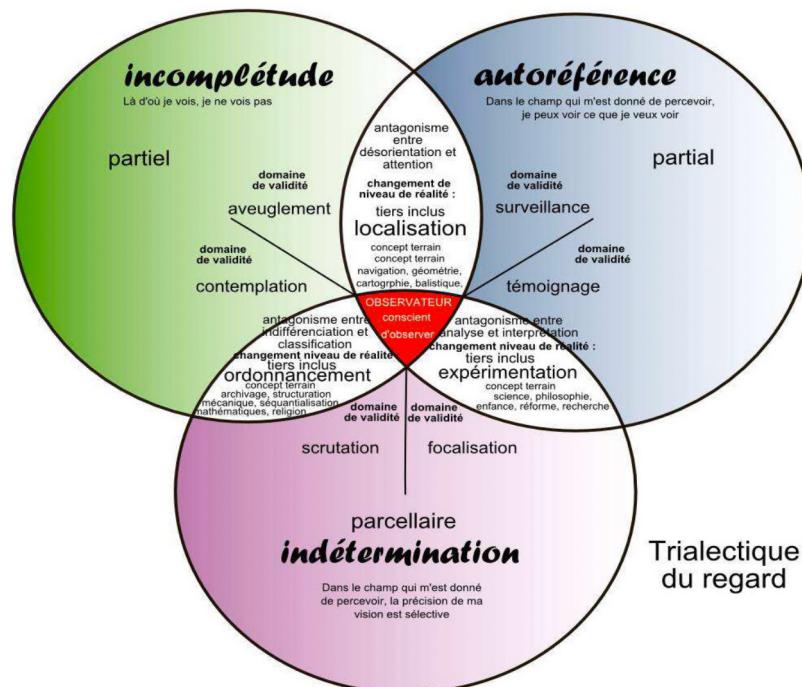


Figure 1 : Schéma du traitement trialectique du regard



- 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>





Le rôle de la recherche dans le développement de stratégies d'inclusion pratiques. Transfert des résultats de la recherche vers la pratique ?

Daniel HOFSTETTER¹ (Haute école pédagogique intercantonale pour la pédagogie spécialisée (HfH), Institut pour la professionnalisation et le développement des systèmes (IPSE), Suisse)

Cette contribution interroge la notion de «transfert» des résultats de recherche vers la pratique, souvent envisagée comme un processus linéaire et unidirectionnel. En mobilisant une analyse critique fondée sur des travaux récents dans le champ de l'inclusion scolaire et de la pédagogie spécialisée, elle plaide pour une compréhension réflexive et systémique des liens entre recherche, formation et pratique professionnelle. L'auteur y défend une perspective praxéologique, inscrite dans le paradigme reconstructif-interprétatif, qui met en lumière les dynamiques d'exclusion persistantes dans les contextes scolaires et souligne le rôle potentiel d'une recherche critique dans le développement de stratégies inclusives.

Mots-clés: exclusion scolaire, épistémologie critique, recherche ethnographique, perspective praxéologique, paradigme reconstructif-interprétatif, stratégies inclusives

Introduction

Dans ma contribution, je reprends l'appel «Propos libres sur la recherche dans les hautes écoles pédagogiques et institutions apparentées» afin d'apporter un éclairage critique sur la relation complexe entre la recherche scientifique et sa mise en œuvre pratique. Je mets un accent particulier sur la notion de «transfert» des résultats de la recherche vers la pratique, souvent décrite comme un processus unilatéral et linéaire: de la recherche vers l'application (Willmann, 2023). Cette conception présente le domaine scientifique comme un simple fournisseur de connaissances, tandis que la pratique se limite au rôle de mise en œuvre. Dans le titre, le point d'interrogation qui suit le «transfert» signale mon examen critique de cette vision. Dans la présente contribution, je me réfère en particulier à Willmann (2023) et Sturm (2022) qui, dans leurs travaux sur la relation théorie-pratique en pédagogie, plaident en faveur d'une compréhension dynamique et réciproque de la relation entre la recherche et la pratique.

1. Contact: daniel.hofstetter@hfh.ch



Les deux domaines, la théorie et la pratique, ne devraient pas être considérés comme des entités isolées, mais comme des entités étroitement liées qui s'inspirent mutuellement et développent ensemble de nouvelles approches d'action (Sturm, 2022). C'est précisément dans le contexte de la pédagogie spécialisée et de la recherche sur l'inclusion que cette perspective devient de plus en plus pertinente (Willmann, 2023 ; Sturm, 2022). Dans ce qui suit, je vais remettre en question les hypothèses sous-jacentes de la notion traditionnelle de transfert et montrer pourquoi un modèle systémique, tel qu'il est également suggéré dans le texte de cadrage du présent numéro, est approprié pour saisir les interactions complexes entre la recherche, l'enseignement et la pratique. Ce faisant, j'aborde différents modèles de relation théorie-pratique et souligne la nécessité d'une pratique de recherche réfléchie et critique, qui contribue au développement de stratégies inclusives dans l'éducation (Helsper, 2021 ; Sturm, 2022).

Discussion controversée sur le concept d'inclusion et la relation théorie-pratique en pédagogie spécialisée

L'inclusion représente un thème social central qui a posé des défis majeurs à la pédagogie spécialisée au cours des dernières années. Le débat sur la manière dont la recherche peut soutenir le développement de stratégies d'inclusion pratiques révèle toutefois des divergences de position. Il existe à ce sujet différents modèles de relation théorie-pratique qui montrent diverses manières de transférer les connaissances scientifiques dans la pratique et quelles formes de coopération sont possibles entre la science et la pratique (Willmann, 2023 ; Sturm, 2022). L'importance de ces modèles réside dans le fait qu'ils proposent des approches théoriques pour soutenir la pratique, la question centrale étant de savoir dans quelle mesure les études scientifiques peuvent réellement contribuer à la mise en œuvre pratique de l'inclusion (Sturm, 2022). Cela donne lieu à un débat controversé dans la communauté scientifique.

En tant que discipline des sciences de l'éducation, la pédagogie spécialisée traverse une phase de transformation profonde, car l'inclusion scolaire est devenue un thème-clé. Le débat sur l'inclusion intensifie les questions bien connues de l'intégration scolaire et souligne les problèmes fondamentaux liés à la constitution et à la légitimation de la pédagogie spécialisée (Willmann, 2023 ; Sturm, 2022). L'inclusion oblige la discipline et la profession de la pédagogie spécialisée à une autoréflexion et à une réorientation globales (Reh, 2017 ; Sturm, 2022). La nécessité de concilier les fondements théoriques et la mise en œuvre pratique est notamment identifiée comme un champ de tensions central dans le débat (Hänsel, 2018 ; Hofstetter & Koechlin, 2024 ; Sturm, 2022). Willmann (2023) souligne à cet égard l'importance d'un modèle dynamique et collaboratif de la relation théorie-pratique, qui encourage une collaboration active entre les chercheurs·euses et les praticiens et praticiennes. Ces développements mettent en évidence l'urgence de trouver de nouveaux moyens de collaboration entre la recherche et la pratique afin de relever avec succès les défis de l'inclusion dans la pratique scolaire (Reh, 2020 ; Sturm, 2022).



L'inclusion comme thème-clé et la légitimation de l'éducation spécialisée

L'inclusion est souvent comprise comme un projet de réforme qui s'oppose directement aux structures traditionnelles du système éducatif. Dans cette compréhension idéal-typique, l'inclusion est conçue comme une pratique pédagogique optimisée qui tente d'attribuer l'échec des approches inclusives à la tradition sélective du système éducatif existant (Emmerich, 2016). Afin de surmonter cette tradition, l'éducation spécialisée se définit de plus en plus par son objectif de soutenir une pratique pleinement inclusive (Hänsel, 2018). Dans ce contexte, l'accent est mis sur les soi-disant connaissances spécialisées de l'éducation spécialisée qui se sont développées au cours de l'histoire et qui se reflètent dans des approches axées sur les compétences qui exigent une professionnalisation différenciée des enseignant(e)s spécialisé(e)s, adaptée aux conditions individuelles des élèves (Helsper, 2021 ; Ludwig *et al.*, 2023). Ces développements se reflètent également dans les discours sur la relation entre les normes et la pratique, qui sont de plus en plus thématiqués dans la recherche sur l'inclusion (Sturm, 2022 ; Ludwig *et al.*, 2023 ; Willmann, 2023). Ces ensembles de connaissances doivent guider l'action dans la pratique scolaire et fournir une base pour la mise en œuvre pratique de l'éducation inclusive.

Parallèlement, dans un contexte de critique sociale, l'inclusion est souvent analysée en opposition à son concept opposé, l'exclusion (Emmerich, 2016 ; Hofstetter & Koechlin, 2024). Cette perspective attire l'attention sur le fait que les processus d'exclusion sont constamment présents, même dans des environnements soi-disant inclusifs. Elle souligne, par exemple, que les mesures de différenciation didactique, perçues comme un appui non sélectif dans les programmes pédagogiques inclusifs, créent en fait des différences et des inégalités continues. Cette analyse est étayée par des approches praxéologiques qui mettent en lumière l'écart entre les attentes normatives et les mises en œuvre pratiques dans les contextes scolaires inclusifs (Sturm, 2022 ; Willmann, 2023). Ces dynamiques de différenciation persistantes, ainsi que l'attribution d'opportunités éducatives inégales qui en découlent, sont considérées comme un problème fondamental (Emmerich, 2016 ; Hänsel, 2018 ; Hofstetter, 2017 ; Ludwig *et al.*, 2023). Par conséquent, l'inclusion et l'exclusion ne doivent pas être perçues comme des lieux figés – par exemple, une classe ordinaire inclusive opposée à une classe spéciale exclusive – mais plutôt comme des processus dynamiques et continus au sein des systèmes éducatifs (Emmerich, 2016). Dans ce contexte, on s'attend à ce que la pédagogie spécialisée fasse face de manière critique et réflexive à sa participation à de tels phénomènes d'exclusion (Hofstetter & Koechlin, 2022, 2023, 2024 ; Reh, 2017). Sturm (2022) souligne que la réflexion sur cet écart entre les normes et la pratique joue un rôle central dans le cadre des processus d'éducation inclusive. Willmann (2023) souligne également que la recherche devrait de plus en plus mettre l'accent sur le rôle de la participation et de la collaboration entre la science et la pratique pédagogique afin d'aborder de manière adéquate les défis de l'éducation inclusive.



Les approches basées sur les compétences et les caractéristiques, qui ignorent les dynamiques habituelles de l'action professionnelle, sont notamment jugées insuffisantes, car elles ne tiennent pas suffisamment compte des processus de différenciation persistants dans le système éducatif (Helsper, 2021; Sturm, 2022; Willmann, 2023). Une tâche centrale de la pédagogie spécialisée consiste donc à remettre en question et à développer sa propre action professionnelle et son rôle dans le maintien des processus d'inclusion et d'exclusion (Willmann, 2023; Ludwig *et al.*, 2023; Hofstetter & Koechlin, 2022, 2023, 2024).

Deux modèles de relation théorie/recherche/pratique

Dans le discours scientifique de l'éducation spécialisée, on peut distinguer deux modèles fondamentaux de la relation entre la théorie, la recherche et la pratique : le modèle traitant-technologique-éducation, axé sur des interventions mesurables, et le modèle compréhensif-dialectique, fondé sur une compréhension réflexive (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Les deux approches reposent sur des hypothèses anthropologiques spécifiques, souvent implicites, et offrent des perspectives différentes sur le développement des processus éducatifs (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Le modèle traitant-éducatif-technologique se base sur une pédagogie comportementale. Il est fortement influencé par la technologie et considère l'éducation comme un processus qui peut être amélioré par des interventions contrôlées et mesurables (Willmann, 2023). L'accent est mis sur l'application de méthodes scientifiquement fondées afin d'obtenir des changements de comportement spécifiques (Sturm, 2022). La relation entre la théorie et la pratique est ici comprise comme une relation technocratique, dans laquelle les connaissances scientifiques servent de directives d'action directe pour la pratique pédagogique (Willmann, 2023; Sturm, 2022).

A l'opposé, on trouve le modèle compréhensif-dialectique, qui poursuit une pédagogie habilitante (Willmann, 2023; Reh, 2020; Sturm, 2022). Ce modèle est basé sur une compréhension herméneutique de l'éducation et met l'accent sur la relation réciproque entre la théorie et la pratique (Sturm, 2022). L'éducation est comprise comme un processus ouvert et complexe, caractérisé par la compréhension et la confrontation réflexive avec les contextes sociaux et culturels (Willmann, 2023). La pratique n'est ici pas seulement destinataire des concepts théoriques, mais participe aussi activement à leur développement (Sturm, 2022). Dans le modèle compréhensif-dialectique, la collaboration entre la théorie et la pratique est considérée comme dynamique et dialectique, les deux domaines s'influencant et se développant mutuellement (Willmann, 2023; Sturm, 2022).

La confrontation de ces deux modèles met en évidence les différentes façons dont la recherche scientifique peut influencer et soutenir la pratique (Sturm, 2022). Alors que le modèle traitant-technologique-éducation vise une mise en œuvre systématique reposant sur des approches méthodologiques rigoureuses, le modèle compréhensif-dialectique privilégie un développement réflexif, participatif et ancré dans des contextes spécifiques des



processus éducatifs (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Les deux approches offrent des perspectives différentes sur la manière dont la théorie et la pratique peuvent être mises en relation dans le champ de l'éducation spécialisée (Willmann, 2023; Sturm, 2022).

Le paradigme empirico-quantitatif : la relation théorie-pratique comme «instruction de la pratique»

Dans le modèle technologique de l'éducation, la relation entre la théorie pédagogique, la recherche et la pratique est comprise comme une forme d'instruction de la pratique par la science (Willmann, 2023; Sturm, 2022). L'objectif central de la recherche empirique dans ce paradigme est d'identifier des séries causales typiques et des formes de déroulement qui se produisent avec une certaine probabilité (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Cette recherche sert à développer des technologies éducatives qui doivent contribuer à résoudre efficacement les problèmes dans la pratique éducative (Sturm, 2022). L'efficacité des mesures développées est alors mesurée à l'aune de leur évidence, c'est-à-dire de leur capacité à produire le résultat souhaité - le plus souvent du côté des élèves, parfois aussi du côté des enseignants et enseignantes (Willmann, 2023). Ces résultats se rapportent généralement à des comportements spécifiques qui peuvent être enregistrés et mesurés à l'aide de critères définis (Sturm, 2022). Les mesures ainsi identifiées sont considérées comme efficaces et sont recommandées de manière normative pour la pratique (Sturm, 2022; Ludwig et al., 2023). Le transfert dans la pratique se fait de manière hiérarchique et linéaire : les résultats de la recherche doivent être directement transférés dans la pratique éducative et y devenir efficaces (Willmann, 2023; Sturm, 2022).

Ce modèle tente de surmonter le «déficit technologique de l'éducation» et minimiser les incertitudes pédagogiques ainsi que la contingence des interactions pédagogiques (Willmann, 2023; Sturm, 2022). La pédagogie sous-jacente peut être décrite comme une pédagogie d'intervention, car elle vise une adaptation ciblée à une norme (Sturm, 2022). En ce sens, elle peut également être comprise comme une forme de «pédagogie de contrôle», car les mesures visent à contrôler et à normaliser les comportements souhaités (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Ce modèle de relation théorie-pratique est étroitement lié à la recherche en éducation basée sur les preuves, qui a pris de plus en plus d'importance dans le domaine de la pédagogie spécialisée empirique (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Un exemple probant de cette orientation est le modèle Response-to-Intervention (RTI), qui prévoit des interventions systématiques pour soutenir les élèves afin d'atteindre des objectifs éducatifs spécifiques (Willmann, 2023; Sturm, 2022).

Le paradigme reconstructif-interprétatif : la relation théorie-pratique en tant que «réflexion sur la pratique».

Le paradigme reconstructif-interprétatif, également connu sous le nom de modèle compréhensif-dialectique, ne cherche pas à transférer les résultats de la recherche sous forme d'instructions dans la pratique. Il s'agit plutôt de



remettre en question la pratique par la réflexion et de générer et développer de nouvelles approches théoriques à partir de l'observation de la pratique (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Dans ce paradigme, la pratique, y compris la pratique de l'enseignement, est comprise comme une pratique sociale qui se déroule dans un cadre de communication et d'interaction (Sturm, 2022). L'élément central est la reconnaissance du fait que les attributions de sens et de signification dans les contextes pédagogiques sont individuelles, dépendent de la situation et ne peuvent donc pas être standardisées (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Par conséquent, elles ne peuvent pas non plus être optimisées par des instructions prédéfinies (Willmann, 2023).

La recherche dans ce paradigme se concentre sur l'étude des formes de savoir implicites et des pratiques quotidiennes qui contribuent à la reproduction et à la transformation des structures sociales (Ludwig *et al.*, 2023; Reh, 2020; Sturm, 2022; Willmann, 2023). Par exemple, des études ethnographiques sont menées sur la manière dont la norme de performance est invoquée de manière performative dans les écoles inclusives et sur la manière dont les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont simultanément inclus par leurs camarades de classe et entravés ou désavantagés par leurs enseignants dans certaines situations (Sturm, 2022). De telles études ne fournissent pas de directives d'action concrètes, mais un cadre d'analyse des routines, des normes et des pratiques sociales au sein des communautés pédagogiques (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Ce type de recherche permet d'obtenir un aperçu plus profond des règles non écrites et des formes de connaissances implicites qui guident l'action des professionnels dans des contextes sociaux (Sturm, 2022). En outre, les approches théoriques de la pratique mettent en lumière la réflexion sur le rôle spécifique des chercheurs et chercheuses dans le processus de recherche, notamment en ce qui concerne l'influence de l'observation participante sur le champ de recherche (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Un objectif central de cette recherche est de permettre aux praticiens et praticiennes, par le biais de textes théoriques sur la pratique, de davantage comprendre leur univers professionnel et de réfléchir de manière critique à leurs actions (Sturm, 2022). Ces approches ouvrent ainsi de nouvelles perspectives sur la pratique et aident les praticiens et praticiennes à reconnaître leur implication dans la production de différences et d'inégalités (Hofstetter & Koechlin, 2024; Sturm, 2022; Willmann, 2023). Contrairement aux approches empiriques et quantitatives, les approches basées sur la théorie de la pratique ne visent pas à mesurer les processus éducatifs (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Ces approches ne suivent pas la logique de la mesure, car la pratique est considérée comme non standardisable et ne pouvant être guidée de l'extérieur (Sturm, 2022). L'apport de cette recherche réside plutôt dans la possibilité d'une réflexion plus approfondie sur les dynamiques et les relations de pouvoir qui caractérisent l'action pédagogique (Willmann, 2023; Sturm, 2022).



Importance des deux paradigmes pour le rôle de la recherche dans l'élaboration de stratégies d'inclusion pratiques

La manière dont les chercheurs et chercheuses en pédagogie spécialisée situent leurs positions sur le plan argumentatif, les hypothèses implicites qu'ils font sur «l'inclusion» et le modèle théorie/recherche/pratique dans lequel ils ancrent leur travail ont des conséquences importantes (Willmann, 2023; Sturm, 2022). C'est pourquoi je plaide, comme Willmann (2023) et Sturm (2022), pour un examen critique de ses propres présupposés, en particulier des bases théoriques, même si la recherche empirique semble à première vue se passer de théorie explicite. Une compréhension hiérarchique de la science et de la pratique, telle qu'elle est inhérente au paradigme empirico-quantitatif, implique que la science fixe le cadre de ce qu'est la pratique et de la définition d'une «bonne» pratique (Sturm, 2022). Dans ce modèle, la science ne se contente pas de générer des concepts pour la pratique, mais elle l'évalue également sur la base des critères qu'elle a elle-même développés (Willmann, 2023; Sturm, 2022). En revanche, les approches théoriques de la pratique reflètent le monde d'expérience des praticiens et praticiennes et encouragent une réflexion sur leur propre pratique (Willmann, 2023; Sturm, 2022).

Cette réflexion a certes des répercussions sur l'action pédagogique, mais elle n'est pas mesurable en termes quantitatifs (Sturm, 2022). Alors que les approches empiriques et quantitatives tentent d'optimiser la pratique par des procédures standardisées, les approches théoriques de la pratique offrent un cadre pour la réflexion critique et l'analyse des interactions sociales et des routines dans le quotidien pédagogique (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Le paysage actuel de la recherche en pédagogie spécialisée est fortement dominé par des approches empiriques et quantitatives basées sur des preuves (Sturm, 2022). Le modèle technologique éducatif, qui promet une pratique optimisée et contrôlée, jouit d'une grande importance et est systématiquement soutenu par les programmes de politique éducative ainsi que par le financement public de la recherche (Reh, 2017; Willmann, 2023). Cette domination se renforce particulièrement dans les conditions d'une concurrence néolibérale, dans laquelle les solutions fondées sur des preuves sont considérées comme particulièrement efficaces et efficientes (Reh, 2017, 2023; Sturm, 2022; Willmann, 2023). L'influence de ce modèle sur le développement de stratégies d'inclusion ne doit donc pas être sous-estimée (Sturm, 2022). En même temps, le déséquilibre montre que les approches alternatives, qui considèrent la pratique comme un processus réflexif et interactif, reçoivent moins de poids dans la recherche en pédagogie spécialisée (Willmann, 2023; Sturm, 2022). La préférence structurelle accordée au paradigme empirico-quantitatif soulève ainsi des questions fondamentales quant au rôle de la recherche dans le développement de pratiques éducatives inclusives (Willmann, 2023; Reh, 2020; Sturm, 2022). Il convient de discuter de la manière dont les différents paradigmes se complètent mutuellement ou sont en tension les uns avec les autres et de la contribution qu'ils peuvent apporter au développement d'une pratique scolaire inclusive (Willmann, 2023; Sturm, 2022).



Perspective de développement : de la «pédagogie curative» à la «pédagogie spécialisée empirique» - à la «pédagogie spécialisée en tant que science critique et réflexive»?!

Dès le début, j'ai argumenté qu'il ne s'agit pas d'un «transfert» au sens classique du terme dans le rapport entre les résultats de la recherche et la pratique. Une telle compréhension impliquerait que la recherche donne des instructions à la pratique, une approche que je remets en question en tant que chercheur ethnographique se situant dans le paradigme critique et réflexif. Néanmoins, cela ne signifie pas que la recherche n'est pas pertinente pour la pratique. Au contraire, mes expériences – notamment dans le cadre du projet de recherche INSIGHT (Hofstetter & Koechlin, 2022, 2023, 2024) ou en relation avec les résultats de recherche sur la «Schulische Selektion als soziale Praxis» (Hofstetter, 2017), – montrent que les résultats de la recherche ethnographique suscitent un grand intérêt dans la pratique et font bouger les choses. Ainsi, les praticiens et praticiennes constatent souvent qu'ils se reconnaissent dans les résultats de la recherche et qu'ils peuvent considérer leur pratique sous une nouvelle perspective (Hofstetter & Koechlin, 2022, 2023, 2024; Sturm, 2022).

Ces connaissances ne fonctionnent pas comme des instructions d'action concrètes, mais plutôt comme des transparents de réflexion qui incitent à remettre en question de manière critique la pratique existante et à examiner les présupposés et les limites des concepts théoriques - y compris du côté de la recherche elle-même (Sturm, 2022). Cela correspond à la conception critiquée par Willmann (2023), qui considère la pratique uniquement comme une application des connaissances scientifiques. Il argumente qu'une telle relation technocratique entre la théorie et la pratique s'oppose à une pédagogie réflexive et inclusive. Le processus de transformation de la pédagogie spécialisée est toutefois plus lent que celui des sciences de l'éducation et reste plus fortement ancré dans le paradigme empirico-quantitatif (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Tandis qu'en sciences de l'éducation, notamment dans le domaine de la recherche sur l'inclusion, des approches reconstructives-interprétatives et ethnographiques se sont établies et effectuent un travail différencié sur la notion d'empirisme, l'idée de soumettre son propre domaine d'objet à un traitement technologique continue de dominer en pédagogie spécialisée (Sturm, 2022). Cela se traduit par exemple par le fait que le handicap est souvent attribué au personnage et que l'on en déduit des besoins pédagogiques spécifiques qui doivent être traités dans le cadre d'une pédagogie d'intervention (Sturm, 2022). Willmann (2023) critique également cette approche et souligne que la focalisation technocratique dans la pédagogie spécialisée réduit la complexité des questions pédagogiques et néglige les aspects sociaux et sociétaux. La pédagogie spécialisée empirique tire sa légitimité du développement d'approches et de programmes de soutien pédagogique spécialisé, sans remettre en question le positionnement théorique de son propre objet (Sturm, 2022). La critique de cette perspective est souvent contrée par l'affirmation de soi-disant «besoins» de la pratique et immunise l'action propre



contre la réflexion (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Les dimensions sociales et sociétales, qui sont centrales pour la question de l'inclusion, sont rarement abordées dans le discours scientifique (Reh, 2017; Sturm, 2022). En ce qui concerne l'inclusion, la pédagogie spécialisée est donc confrontée à de grands défis. Une évolution vers une science critique et réflexive pourrait non seulement contribuer à la réflexion scientifique et théorique au sein de la discipline, mais aussi permettre une discussion plus approfondie et à plusieurs niveaux sur son propre rôle dans le développement de stratégies inclusives (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Cela nécessiterait une évolution de la perspective technocratique dominante au profit d'une réflexion sur les conditions sociales et sociétales de l'action pédagogique.



Références

- Emmerich, M. (2016). Differenz und Differenzierung im Bildungssystem. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (S. 42-57). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hänsel, D. (2018). Ansprüche der inklusiven Sonderpädagogik an die Grundschule. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, et al. (Hrsg.), *Profession und Disziplin - Grundschulpädagogik im Diskurs*. Jahrbuch Grundschulforschung (Band 22, S. 39-54). Wiesbaden: Springer.
- Hofstetter, D. (2017). Die schulische Selektion als soziale Praxis: Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hofstetter, D. et Koechlin, A. (2024). Ethnografische Einsichten in (sonder)pädagogische Praxis zwischen Tradierung und Transformation. In J. Budde, M. Meier, G. Rissler, & A. Wischmann (Hrsg.), *What's New? Neue Perspektiven in ethnographischer Erziehungswissenschaft* (S. 153-169). Opladen, Berlin: Barbara Budrich.
- Hofstetter, D. et Koechlin, A. (2023). „Soll ich die Einbettung sonst kurz erzählen damit ihr sie nicht lesen müsst?“ Auftakterzählungen zu sonderpädagogischen Fallbesprechungen als Weichenstellungen für eine kritisch-performativen Perspektive. In K. te Poel, P. Gollub, C. Siedenbiedel, S. Greiten, & M. Veber (Hrsg.), *Heterogenität und Inklusion in den Schulpraktischen Studien - Theorie Empirie Diskurs* (Band 8, S. 133-151). Münster: Waxmann.
- Hofstetter, D. et Koechlin, A. (2022). Inklusionsorientierte heil- und sonderpädagogische Professionalität und die Transformation habitualisierter Denk- und Handlungsgewohnheiten. In C. Stalder & W. Burk (Hrsg.), *Entwicklungsorientierte Bildung – ein Paradigmenwechsel* (S. 90-101). Weinheim: Beltz Juventa.
- Helsper, W. (2021). Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Opladen: Barbara Budrich.
- Ludwig, J., Wolf, L., Dietze, T., Hummrich, M. et Moser, V. (2023). „Ich habe ja irgendwie mein Zuhause in jeder Klasse“ - Sonderpädagogische Lehrkräfte an inklusiven Schulen zwischen Beziehungs- und Expertiseorientierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 679-696.
- Reh, S. (2020). Brauchen wir besondere qualitative Ansätze und Methoden für eine Inklusionsforschung? Kritische Bemerkungen Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung. In J. Budde, A. Dlugosch, P., Herzmann, L. Rosen, A. Panagiotopoulou, T. Sturm, & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 189-198). Opladen: Barbara Budrich.
- Sturm, T. (2022). Relation von Norm und Praxis erziehungswissenschaftlicher Zugänge zu Inklusion und Partizipation in der Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15, 1-14.
- Willmann, M. (2023). Behandeln - Verstehen - Partizipieren! Theorie-Praxis-Relationierungen in der Pädagogik und ihre Implikationen für die schulische Inklusionsforschung und sonderpädagogische Theoriebildung. In T. Sturm et al., *Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung* (S. 185-219). Opladen: Barbara Budrich.







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

Maud LEBRETON REINHARD¹ (HEP-BEJUNE, Suisse)
et **François GREMION²** (HEP-BEJUNE, Suisse)

Les projets de recherche menés dans les hautes écoles pédagogiques et institutions apparentées amènent les chercheur·e·s à travailler avec des «partenaires de recherche» qui, par leur implication, sont considéré·e·s comme des co-producteurs et co-productrices de savoirs scientifiques. Pour saisir l'impact de cette expérience de la recherche qu'ils et elles font dans le cadre de ces projets et les retombées potentielles de ces collaborations, les auteur·e·s ont proposé à cinq d'entre eux de témoigner.

Tou·te·s ces partenaires partagent une certaine inexpérience du monde de la recherche, ce qui crée un terrain commun d'apprentissage et de découverte fondé sur un dialogue ouvert, où les questions, les doutes et les réflexions permettent d'aborder les problématiques de recherche avec des perspectives issues de la pratique qui viennent nourrir et parfois restructuring la construction des questionnements. Cette inexpérience de la recherche se révèle par ailleurs un véritable moteur d'engagement même si les motivations de la collaboration peuvent être très différentes. Certains partenaires s'engagent en effet pour vivre une expérience réflexive et saisir une opportunité institutionnelle quand d'autres sont motivés par l'utilité immédiate en fonction de besoins personnels, institutionnels ou politiques. Les partenaires qui ont accepté de témoigner sont enseignant·e, administrateur ou administratrice cantonal·e, étudiant·e, formateur ou formatrice. En fonction de leurs statuts, les relations qu'ils et elles entretiennent avec les chercheur·e·s se situent à plusieurs niveaux, chacun comportant ses enjeux :

- Le niveau institutionnel conditionne le cadre de l'action, les responsabilités et la légitimité des initiatives menées ;
- Le niveau interprofessionnel met en dialogue des perspectives et des attentes spécifiques ;

1. Contact: maud.lebreton@hep-bejune.ch

2. Contact: francois.gremion@hep-bejune.ch



- Le niveau scientifique met en tension l'autonomie de la recherche que doit garantir le·la chercheur·e et la pertinence des résultats pour la réalité professionnelle des partenaires ;
- Le niveau symbolique implique les représentations respectives de la réalité de l'autre.

Ainsi, la co-production de savoirs ne se limite pas à un simple partage de tâches mais inscrit les chercheur·e·s et leurs partenaires dans un véritable processus où chacun·e apprend de l'autre et contribue à la recherche.

Sans utiliser un carré sémiotique parfait, on trouve dans les témoignages restitués dans cette partie des relations entre les signes qui opposent des concepts et permettent d'exposer les effets de sens produits par cette approche dialectique sur leurs représentations de la recherche, du soi professionnel, de la pratique ordinaire et de l'environnement professionnel.

Les représentations de la recherche qui habitent les différents partenaires montrent une ambivalence qui oscille entre attirance et répulsion et l'on peut ainsi passer d'une forte impression de ne pas connaître le monde de la recherche à celui de mieux le connaître. À ce premier couple dialectique s'en ajoutent d'autres puisque la recherche est située à la fois comme tout-à-coup proche mais également lointaine, comme quelque chose de haut dans un «ici-bas» ainsi que dans une relation d'infériorité et de supériorité entre les acteurs et actrices. Ces couples dialectiques s'inscrivent néanmoins dans un rapport de complémentarité qui dévoile une apparente exclusion réciproque entre les éléments étudiés tout en dégageant leurs rapports mutuels. Autrement dit, ces partenaires se représentent la recherche comme un phénomène éloigné, d'un ordre supérieur, qui se loge en haut mais ces éléments sont en fait sur un continuum que l'expérience leur a permis de relativiser pour faire le constat que la recherche peut aussi être proche des praticien·ne·s et non exclusivement située dans une bulle théorique. Conjointement, ce sentiment d'une recherche synonyme de savoir supérieur se trouve mis en dialogue avec le besoin de se nourrir pour progresser. Et dès que la recherche porte son regard sur le terrain et le prend au sérieux, elle déconstruit la position de surplomb du·de la chercheur·e comme une fatalité.

Les témoignages des partenaires sur leur expérience de la recherche laissent également percevoir des reconfigurations du soi professionnel, de la pratique ordinaire et du contexte professionnel à travers d'autres couples dialectiques. Ainsi, les partenaires développent à la fois leur confiance tout en faisant part du développement de leur humilité, renforcent leur sentiment de légitimité avec leurs pair·e·s tout en gardant un sentiment d'illégitimité face aux chercheur·e·s et font part de l'impact de la reconnaissance que génère la collaboration tout en pointant l'écart qui se creuse avec les pair·e·s.

L'exercice de verbalisation provoqué par les auteur·e·s a ainsi favorisé la réflexivité et montré une posture empreinte d'une confiance renforcée mais également d'une certaine humilité face à l'incertitude et au doute générés



par la recherche. Pour toutes et tous, l'expérience de la recherche relève finalement d'un processus irréversible de questionnement et d'enquête sur la pratique. Sur la relation, les partenaires témoignent avant tout d'une aventure humaine permise par une posture d'humilité de la part du·de la chercheur·e qui favorise l'appropriation progressive de la recherche, développe leur professionnalité et reconfigure progressivement leurs représentations. Néanmoins, les témoignages ne montrent pas que la collaboration produit nécessairement des nouveaux savoirs puisque l'enrichissement ressenti reste souvent implicite et demanderait un approfondissement ultérieur pour aboutir à une pleine re-signification de l'expérience vécue de la recherche. Le genre du témoignage laisse le·la partenaire dans une approche synchronique de sa pratique ordinaire, laquelle, pour être mise en réflexion dans une visée transformatrice, devrait pouvoir être accompagnée d'une verbalisation dirigée vers la décontextualisation et la reconceptualisation. L'intention était ici autre mais le potentiel est à relever.

Ces quelques témoignages montrent que les recherches partenariales favorisent une acculturation à la démarche scientifique et une compréhension renouvelée de la pratique ordinaire, passant d'une perception immédiate à une analyse plus approfondie et dynamique. Du côté scientifique, ces recherches partenariales invitent à re-questionner l'expertise et la posture du·de la chercheur·e. En effet, en confrontant la recherche à la demande sociale, elles questionnent l'autonomie et la neutralité de la recherche, et interrogent la place des praticien·ne·s dans la production de savoirs. En somme, la collaboration, en tant que dispositif transformatif, ouvre la voie à une professionnalité émancipée et à une recherche plus ancrée dans la réalité des pratiques, tout en posant de nouveaux défis sur la nature et la finalité de la co-production des savoirs. Bonne lecture !





En fait, c'est un peu par hasard que j'ai découvert la recherche

Andréa FUCHS-FATEH¹ (Office de l'instruction publique et de la culture du canton de Berne, Suisse)

En fait, c'est un peu par hasard que j'ai découvert la recherche. Après plusieurs années de travail pour le canton de Berne, une rencontre fortuite a permis d'engager une discussion sur les activités de recherche. Cet échange avec le chercheur a conduit à un contact régulier et au développement de projets communs. Ce que nous avons pu accomplir ensemble est formidable. En s'appuyant sur l'expérience et des bases solides, on a pu élaborer des outils concrets adaptés aux besoins du canton et utiles pour les pratiques sur le terrain. L'un des apports majeurs de cette collaboration est la réalisation d'un outil pour une mise en œuvre du Plan d'études romand (PER) pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Cet outil est désormais utilisé dans toutes les écoles francophones du canton de Berne. La réflexion autour du modèle des capacités nous a permis de produire un document pour concevoir des projets pédagogiques individualisés (PPI), en établissant des assises solides et des liens directs avec le PER. Ce document offre désormais aux enseignantes et aux enseignants spécialisés une base claire et un cadre de référence. Les résultats obtenus ont été reconnus au-delà du canton d'origine, soulignant la portée et la qualité du travail réalisé.

La recherche menée avec le chercheur a généré des retombées particulièrement significatives. Dès le début de la collaboration, un échange d'idées a permis d'initier une grande dynamique grâce à l'apport de perspectives nouvelles. La présence d'un partenaire externe a constitué une réelle valeur ajoutée, favorisant l'émergence de nouvelles pistes de réflexion et l'exploration de solutions auparavant non envisagées. Cette démarche a contribué à enrichir les connaissances et à élargir la compréhension des enjeux professionnels, en facilitant l'accès à des ressources et à des outils innovants. Le travail accompli a permis de valoriser les idées issues de la pratique de terrain et de les confronter à la recherche scientifique. Cette collaboration a eu un impact majeur, notamment dans l'enseignement spécialisé et le développement du dispositif PPI.

En tant que responsable de l'enseignement spécialisé francophone du canton de Berne, j'ai été confrontée à la nécessité d'adapter un document initialement conçu pour le Lehrplan 21, afin de l'arrimer au PER, conformément à nos bases légales. Je me suis retrouvée seule face à ce document, en essayant

1. Contact: andrea.fuchs@be.ch



d'en faire quelque chose, mais avec peu d'options, car les collègues de l'intercantonal ne souhaitaient pas réfléchir avec moi. La prise en main du projet par un chercheur a permis de traduire ce document, en établissant des liens entre les termes du PER et le modèle alémanique, afin de mutualiser les ressources. Dans le canton de Berne, nous sommes toujours tenus d'avoir une cohérence entre les pratiques alémaniques et francophones. Désormais, nous disposons d'un produit qui respecte cette cohérence tout en prenant en compte les différences de moyens d'enseignement et de plan d'études entre les deux régions. Nous avons aujourd'hui une brochure disponible en ligne, qui est appliquée dans les écoles. Cela a permis de créer une véritable unité dans l'enseignement spécialisé, entre les différentes écoles, tant ordinaires que spécialisées. À long terme, je pense que cela apportera une plus-value aux pratiques professionnelles. Nous parlons maintenant un langage commun, basé sur le même outil d'analyse. Cette harmonisation est extrêmement riche pour soutenir les pratiques de l'enseignement spécialisé et, surtout, pour l'élève. Ce document sert d'outil de réflexion dans la création du projet pédagogique individualisé. Il permet de se poser les bonnes questions : quels sont les besoins de l'élève ? Comment les traduire en objectifs d'apprentissage ? L'outil invite à une remise en question constante, notamment lors des évaluations. Il offre une trame structurée et constitue un support précieux pour guider la réflexion et l'analyse collective.

En ce qui concerne l'impact de cette collaboration sur mon environnement de travail, je crois qu'elle a aussi changé le regard de mes collègues et de mes supérieurs sur mon travail. Grâce à ce partenariat, nous avons réussi à résoudre un problème qui semblait insoluble en un temps record. Cela a montré que ce type de collaboration pouvait rendre des projets ambitieux tout à fait réalisables. Grâce à la confiance instaurée par cette collaboration, les démarches administratives sont désormais plus simples, car les résultats obtenus sont reconnus et il n'est plus nécessaire de justifier longuement chaque choix ou dépense comme c'était le cas auparavant.

Avant cette collaboration, je n'avais aucune expérience de la recherche ancrée dans le terrain. Ce domaine m'était inconnu. Pour moi, la recherche, c'était l'affaire de chercheurs isolés dans leurs bureaux, établissant des hypothèses et rédigeant des articles destinés à des universitaires ou à des hauts lieux académiques, comme les hautes écoles. Ces travaux restaient confinés dans ce cercle, sous forme de publications ou de présentations en colloques spécialisés. Je les percevais comme un savoir abstrait, à un niveau très « méta », inaccessible et inutilisable dans la pratique quotidienne. Aujourd'hui, mon regard a complètement changé. Je réalise que la recherche peut être un apport extrêmement précieux pour développer les pratiques professionnelles et enrichir les réflexions au niveau cantonal. La recherche de ce type est très différente des approches purement théoriques, que peu de gens lisent en dehors des cercles académiques. Lorsqu'il s'agit de problématiques concrètes, directement liées aux besoins du terrain, les données recueillies deviennent une base précieuse pour améliorer nos pratiques. Pour les projets que nous menons, elle représente une réelle plus-value, en matière d'analyse et de suivi, permettant de garantir une



cohérence dans nos démarches. D'ailleurs, les retours des écoles sont positifs. Tout le monde y gagne. Si nous pouvions multiplier ce type de collaborations, cela permettrait de développer d'autres projets tout aussi enrichissants.

Je suis consciente de ne pas connaître beaucoup d'autres chercheurs, ce qui est regrettable, car le monde de la recherche reste encore méconnu. Heureusement, certains espaces d'échanges réunissent chercheurs de la HEP et professionnels de différents secteurs, permettant des discussions enrichissantes. Toutefois, il me semble que le partenariat entre la HEP et les institutions du canton reste trop limité. Il serait souhaitable d'accorder une place plus importante à la recherche dans nos pratiques. Ce type de collaboration confère une véritable crédibilité aux projets, permet une analyse approfondie des pratiques et apporte une réelle plus-value sur le terrain.

Le partenariat que nous avons mis en place fonctionne désormais de façon naturelle. Or, pour que d'autres collaborations de ce type puissent se concrétiser, il est un peu frustrant d'être freiné par des contraintes administratives ou budgétaires. Au final, l'essentiel est de progresser collectivement. C'est l'ensemble des parties qui en bénéficie, que ce soit le canton, la recherche, la formation continue ou initiale et finalement également les membres du corps enseignant.





Le processus de recherche, un dispositif humaniste et valorisant au service de l'hétérogénéité de l'intelligence collective

Valérie RYTZ¹ (Office de l'école obligatoire et du conseil du canton de Berne, Suisse)

Mon expérience de la recherche concerne le Projet pédagogique individualisé (PPI). Le cadre de ce projet m'a offert un espace privilégié de réflexion et de collaboration, où je me suis sentie écoutée et en confiance. J'ai pu y apporter une contribution que je sentais pertinente, ce qui été très fort pour moi. Je pense que cela tenait à deux aspects : non seulement à l'approche du chercheur, mais aussi au thème abordé : le projet pédagogique individualisé pour les enfants à besoins éducatifs particuliers. L'ensemble de ces éléments a rendu l'expérience particulièrement enrichissante et formatrice. C'est clairement l'un des plus beaux projets de mon parcours professionnel.

Ce qui m'a vraiment marquée, c'est l'idée de co-construction, d'élaboration collective. On avançait ensemble sur ce projet, toujours en vérifiant où nous en étions. Cette capacité, propre au chercheur, de toujours ramener un cadre de réflexion rigoureux, a été une richesse dans notre collaboration. Cela nous ramenait toujours à la question : «Où en sommes-nous dans le projet ? Qu'avons-nous construit ?». Le chercheur avait le lead, mais cela me permettait d'apporter ma contribution en me sentant écoutée et prise en considération. C'était une vraie co-construction, et pour moi, cela représente déjà beaucoup. Car jusque-là, en matière de recherche, j'avais déjà participé à plusieurs projets au cours de ma formation. Il s'agissait souvent d'essayer des approches proposées par des chercheurs, notamment de nouveaux moyens d'enseignement, avec une validation par la suite. Mais ce n'était jamais dans une logique de co-construction. Ce qui était nouveau ici, c'est que nous, en tant que professionnels, étions vraiment intégrés au processus. Nous avions un regard méta et un vrai rôle dans la recherche, qui apportait des éléments supplémentaires et pertinents. C'était la première fois que je vivais cela, et ça a fondamentalement changé ma vision de la recherche.

Et ce qui m'a vraiment frappée, c'est de constater à quel point le chercheur avait besoin de mon regard pour avancer dans la recherche. Je n'avais pas imaginé cela. Pour moi, la recherche devait toujours être dans une position «supérieure», celle qui m'apporte quelque chose. Mais pas du tout ! Là, c'était une relation horizontale, un véritable échange où chacun apportait à

1. Contact : valerie.rytz@be.ch



l'autre. C'était une vraie rencontre, et c'est ce qui a rendu cette expérience si riche et formatrice pour chacun de nous. Le sentiment d'infériorité que j'ai pu éprouver au départ, petit à petit, quelqu'un m'a fait comprendre qu'il n'y avait pas d'histoire d'infériorité ou de supériorité, et ça m'a aidée à me repositionner. Je crois que beaucoup d'enseignants spécialisés ressentent la même chose. C'est ce sentiment de se dire : « Lui, il sait, et moi, je ne sais pas », alors que ça ne se joue pas du tout sur ce plan-là. Ce sont simplement des savoirs différents. Lui n'est pas praticien, et moi, je le suis. Et c'est précisément là que s'inscrit l'idée de collaboration et d'enrichissement mutuel.

J'avais l'habitude de lire des documents de recherche assez régulièrement, mais parfois je ne m'y retrouvais pas du tout. Là, au contraire, j'étais partie prenante. J'avais vraiment l'impression que la recherche validait la pratique, tout en la mettant en lumière. Cela permettait aussi de pointer les améliorations possibles et d'imaginer de nouvelles pistes pour aller encore plus loin et être encore plus pertinent. Ce qui a aussi beaucoup compté, c'est l'apport du cadre structurant de la recherche. Ce n'est pas une contrainte rigide, mais un cadre structurant qui apporte une réelle plus-value. Pour moi, cela a véritablement changé ma perception du processus de recherche et de son rôle dans la pratique professionnelle. Cette idée de co-élaboration et de co-construction m'est devenue naturelle. Cet apport du chercheur s'est directement intégré dans ma pratique. Cela m'a permis d'aller plus loin dans ma vision des choses. C'est comme si cela avait révélé quelque chose qui était déjà présent en moi, mais qui a trouvé une forme plus claire et évidente à travers ce travail.

À la suite de cela, ce qui m'a beaucoup marquée, c'est le fait d'avoir pu animer ensemble toute une série de journées de formation sur le PPI. Ça a été une expérience incroyable. Au début, je pensais même que ma présence n'était pas nécessaire. Mais en réalité, notre complémentarité était essentielle : le fait d'avoir à la fois le praticien et le chercheur changeait tout. J'ai l'impression que cela a quand même permis de transmettre quelque chose de nouveau. C'est ce sens-là qu'on a pu construire ensemble, je crois. Et, je me sens porteuse d'un projet qui a été réfléchi, structuré.

Le fait que ce projet soit si solidement pensé m'aide aussi à mieux l'expliquer dans les conseils que je donne. Et aujourd'hui, je reçois de plus en plus de retours de la part des enseignants qui me disent : « Ah mais c'est ça ! » ou « Maintenant, je comprends mieux ce que vous vouliez dire ». Ce qui valorise à la fois leur travail, les valeurs portées par l'enfant, et qui, je l'espère, peut vraiment contribuer à un changement dans l'école. Et ça, c'est grâce à ce qu'on a construit ensemble. Cependant, je ne vais pas me voiler la face. J'aimerais vraiment que ce soit un champ de fleurs. Il faut être honnête : certains restent persuadés que les chercheurs sont « perchés dans les nuages », et ce type de discours peut continuer à les conforter dans cette idée. Si, face à des propos denses, tu veux penser que ça « pelote les nuages », et bien, tu peux te convaincre que c'est le cas. Mais ce qui est intéressant, c'est qu'en réalité, c'est exactement ce qu'on fait avec nos élèves : on les accompagne, on les amène à comprendre différemment. Là, on avait une salle



d'enseignants, et c'était un peu pareil. Les plus réticents à la recherche le restent peut-être, mais ils ne peuvent pas nier qu'on a fait l'effort de montrer clairement le lien entre la recherche et leur pratique. Ce lien est bien là. On n'a pas cherché à vulgariser, mais plutôt à montrer la pertinence du projet et du métier qu'on fait. Donc oui, il faut un certain terreau pour que l'expérience de la recherche puisse véritablement s'enraciner. Il faut être dans une disposition favorable, être prêt à entrer dans ce dialogue. C'était passionnant d'avoir quelqu'un avec qui dialoguer, quelqu'un qui m'a aussi fait avancer, comme je le fais avec mes élèves. Il a fallu qu'il vienne à ma rencontre et que j'aille à la sienne.

Je n'oserais pas pour autant aujourd'hui me qualifier de chercheuse! Je ne sais même pas ce que cela signifie réellement, être chercheuse. Moi, j'ai plutôt l'impression d'être une «grailleuse», quelqu'un qui a envie de chercher, d'explorer et de faire mieux dans ce sens-là, vraiment. Alors, je dirais plutôt que je suis une co-rechercheuse. Ça a toujours été comme ça pour moi. Je n'ai jamais enseigné seule, parce que je suis convaincue que le regard de l'autre est essentiel. Et là, le regard de l'autre était d'autant plus pertinent, car il a vraiment amené un éclairage différent. Ce n'est pas juste une référence à un texte de loi, un document pédagogique ou les pairs. C'est vraiment cette recherche qui est venue compléter ma pratique et enrichir ma manière de voir les choses. Cela m'a aussi permis de mieux valoriser le travail des enseignants, de leur donner une reconnaissance plus fine et plus juste. Et ça, c'est sans doute l'un des aspects les plus précieux de cette expérience.





Douter et choisir quand même

Mathilde SCHINZ¹ (Centre des Terreaux, Neuchâtel, Suisse)

La question de la recherche en HEP (Haute École Pédagogique) me renvoie principalement aux deux expériences majeures que j'ai vécues en tant qu'étudiante. La première a consisté à rejoindre un projet de recherche déjà en cours, en collaboration avec une chercheure, et la deuxième a été la réalisation de ma propre recherche dans le cadre de mon travail de Bachelor. J'ai beaucoup apprécié l'encadrement que j'ai reçu au début, avant de me lancer seule dans ma propre recherche, dans le sens où cet accompagnement a été très enrichissant tant sur le plan académique que pratique.

En repensant à cette période maintenant que je l'ai dépassée, la première chose qui me vient à l'esprit est surtout le stress que j'ai ressenti. La recherche m'a plongée dans un univers encore assez inconnu, malgré les séminaires introductifs et autres préparations. Cette immersion dans la recherche a été une source d'insécurité pour moi au départ. Avec le recul, toutefois, je réalise que la perspective qu'elle m'a donnée sur mon travail quotidien a été plus intéressante que ce que j'avais anticipé. Cela m'a permis de prendre du recul, d'analyser mon propre travail et de mieux le comprendre, et ce aujourd'hui encore, bien que je n'aie plus de lien direct avec la recherche. Ce regard réflexif, que je continue de garder, reste un des apports les plus précieux de cette expérience. Par exemple, dans le cadre de ma propre recherche, je me suis filmée et j'ai analysé certaines scènes sous tous les angles possibles, de manière répétée. Bien que je ne pense pas refaire cet exercice exactement de la même manière, j'essaie d'adopter cette «caméra mentale» dans ma pratique, surtout lorsque les choses ne vont pas comme prévu. Cela me permet de prendre du recul, de revoir une situation, et de la mettre en perspective par rapport à d'autres éléments. Je considère cela comme un outil précieux que j'ai conservé.

Il y a aussi eu cet aspect intéressant de porter pleinement la casquette de chercheuse amateur, bien que le terme «amateur» ne soit pas nécessairement valorisant. Beaucoup parmi nous partageaient ce sentiment de ne pas être pleinement formés pour cette tâche. Cela a aussi été un défi supplémentaire dans la réalisation de nos travaux de Bachelor: il fallait produire un travail concret et abouti, alors que c'était la première fois que nous faisions réellement de la recherche. De plus, pour ma part, c'était la deuxième fois que je réalisais un travail de Bachelor, ayant déjà suivi un premier cursus avant d'arriver à la HEP. Mais la sensation de devoir endosser le rôle de chercheure, sans être formée pour cela, est restée la même. Le statut

1. Contact: mathilde.schinz@ne.ch



de chercheure et le monde de la recherche peuvent être assez impressionnantes. Je me suis souvent sentie illégitime dans ce rôle, malgré un encadrement rassurant. Ainsi, bien que l'expérience de recherche ait été positive et que tout se soit bien déroulé, cette sensation d'imposture a persisté du début à la fin. Cela m'a empêchée de ressentir une véritable fierté face au travail accompli, ce qui rend cette expérience ambivalente, entre la satisfaction d'avoir mené à bien un projet et la sensation de ne pas être entièrement à ma place.

Dans ma pratique quotidienne, où je me consacre à 100 % à l'enseignement, je pense souvent à l'impact de la recherche, notamment en lien avec le thème de mon travail de Bachelor, qui portait sur l'influence de la pratique enseignante sur l'activité de l'élève. Cette expérience m'a permis de mieux comprendre à quel point il est difficile de saisir pleinement ce qui se passe dans la tête des élèves. Cela m'a appris à être plus humble. Je crois que, depuis ma recherche, j'ai développé une plus grande humilité dans ma pratique. En réfléchissant aux liens entre ma pratique et la littérature, ou même la théorie de l'enseignement, je constate qu'ils ne sont pas toujours évidents à établir, surtout lorsqu'on est plongé dans la pratique au quotidien. Si on ne prend pas le temps de faire une pause, ces liens peuvent facilement être négligés. Ces moments de recul sont importants, mais on oublie souvent de les prendre. Après quatre mois de pratique, je réalise que je suis encore pleinement dans la pratique, et bien que je ne sois pas consciente de tisser des liens directs avec la théorie ou avec ce que j'ai appris en recherche, je sens qu'il existe un grand écart. C'est ma première année, ma première classe, et je suis dans un tout nouveau monde, après les études et la recherche. J'ai la sensation que la recherche m'a préparée à cette transition, en remplissant ma « boîte à outils » avec de nombreuses compétences, même si je ne savais pas exactement de quoi j'allais avoir besoin. L'une des choses que je garde de cette période est la « caméra intérieure » que j'ai pu réactiver, bien que je ne sois pas encore convaincue d'avoir trouvé un moment où cet outil m'a été réellement utile.

J'ai vécu donc deux expériences distinctes. La première a consisté à rejoindre un projet en cours. Le fait d'avoir travaillé avec une chercheure sur un autre projet m'a permis d'acquérir une première expérience plus approfondie. Nous étions deux, et nous avons participé à l'analyse de données pour formuler quelques hypothèses et les confronter. J'appréciais le fait que ce soit un projet bien cadré, avec un objectif clair : ce module, nommé crédit d'ouverture, serait consacré à cette tâche, et nous nous concentrerions sur celle-ci pendant un certain temps. Je ne me souviens plus précisément de la durée, mais sachant qu'il y avait aussi le travail de recherche à réaliser en fin de formation, et étant consciente que la recherche m'effrayait, j'ai pensé qu'il serait utile de m'y frotter une première fois, sans trop d'enjeux. Cela a agi comme une sorte de désensibilisation, et, en réalité, cela a assez bien fonctionné, car cela m'a permis de comprendre ce qu'était un projet de recherche : dans quel état d'esprit il se situe, dans quel contexte, et en quoi il pourrait être utile à l'avenir. C'était un exemple concret de recherche réelle, lue par des gens, ce qui était plutôt mystérieux avant de me lancer dans le



travail de Bachelor. Nous percevions bien les enjeux de la pratique enseignante, notamment le fait de se regarder travailler, mais la question de ce que nous allions réellement poursuivre comme but dans notre recherche n'était pas évidente avant de l'avoir terminé. Il a fallu attendre la fin pour dire : « Ah, c'était ça ! » Cette première expérience m'a permis de clarifier l'objet de la recherche, et en même temps, de le « fermer » en quelque sorte, parce qu'il a fallu faire des choix, et ça reste toujours compliqué pour moi. Savoir que mon module allait être dédié à ce projet était vraiment rassurant et très pratique.

Quant à la seconde expérience, la rédaction de mon travail de Bachelor à la HEP a été une alternance entre panique et moments d'incertitude, où je ne savais pas par où commencer ni comment procéder. Le projet était très ouvert : on pouvait choisir son thème et décider de ce qu'on allait explorer, ce qui a été une source de panique. Faire des choix et les assumer a été, pour moi, une étape difficile, et le fait que tout soit ouvert a ajouté une forme d'incertitude sur la direction à prendre. C'était la première fois que j'adoptais cette posture de chercheuse. Heureusement, les rendez-vous avec ma directrice ont été un point d'ancrage, un garde-fou temporel qui m'a permis d'avancer. Ces moments de suivi, ces « check points », étaient essentiels, mais en même temps ils me terrifiaient. Je me disais qu'à chaque rendez-vous, on allait se rendre compte que j'étais complètement hors sujet, que mes données étaient insuffisantes ou que ma question ne correspondait pas à la méthodologie. Chaque rencontre avec ma directrice était un plongeon dans l'inconnu, mais cela m'a permis de progresser petit à petit. Je pense que cette ambivalence est née du fait que, bien que rassurée par ces points de suivi, chaque étape semblait aussi une source potentielle d'échec.

La recherche, une fois terminée, m'a procuré un grand soulagement, mais après la soutenance, je me suis dit que, finalement, ça me mettait face au fait que j'étais satisfaite de ce que j'avais accompli. Si je devais recommencer, je le ferais exactement de la même manière, car ce processus m'a vraiment fait progresser. Au départ, je n'aurais jamais imaginé arriver au résultat auquel je suis parvenue. À un moment donné, il faut accepter de déposer le travail, car il y a une date de remise. Il faut donc considérer qu'on a terminé, même si l'on sait qu'il reste toujours des éléments à explorer. Dans l'enseignement, c'est pareil : on doit décider qu'on dispose d'un certain temps et qu'on va l'utiliser de manière aussi judicieuse que possible, en fonction de ce qu'on a organisé, ou non.

La recherche, c'est avant tout faire des choix, les assumer, et se satisfaire de ce qu'on a fait. Je me sens parfois imposteur, mais finalement, j'ai les compétences nécessaires pour assumer cette démarche. En réalité, j'ai plutôt bien réussi dans les deux cas. Il n'y a pas vraiment de fin, c'est nous qui décidons quand ça se termine, qui fixons les limites, même si on peut les anticiper. Et c'est assez drôle, car cela a résonné avec ce que je vis dans l'enseignement. C'est à la fois ce que j'adore et ce qui peut être épuisant : ce n'est jamais fini. Ainsi, on finit par se dire qu'on porte un poids, mais au fond, c'est peut-être juste une question de choix à faire et d'assumer ces choix.



Bien que ma curiosité soit déjà largement satisfaite par cette première année, je me dis que, puisque je vais suivre cette classe de septième en huitième, je vais d'abord me laisser un cycle de découverte. Ensuite, je réfléchirai à mes centres d'intérêt et aux projets auxquels je pourrais m'intégrer. Le lien entre la recherche et la pratique est déjà là, ce qui n'était pas nécessairement le cas avec le travail de Bachelor, où il a fallu le forcer, car c'était une exigence. J'aimerais beaucoup travailler sur cette idée, mais je ne sais pas sous quelle forme cela pourrait se présenter. J'aimerais vraiment mettre la recherche au service de ce qui est déjà un projet de terrain, ou inversement. Je ne sais pas d'où vient cette motivation, mais je trouve qu'il y a une évidence qui s'installe, contrairement à ce sentiment forcément que j'ai eu en réalisant la recherche dans le cadre du Bachelor, où il fallait d'abord définir une question. Commencer par une activité de terrain et la relier directement à la recherche. C'est une approche qui me parle, car, même en seulement quatre mois, on se heurte très rapidement à des incompréhensions, à de vraies difficultés avec certains élèves, où l'on ne comprend pas forcément ce qui se passe. Et donc je réalise qu'il me manque des éclairages différents, du recul, d'autres points de vue. Je pense qu'en un an, il y aura largement suffisamment de points d'interrogation pour que la recherche soit véritablement utile.

Ce que je garde de tout ça, c'est que la subjectivité est omniprésente, pas seulement dans la recherche, mais dans tout. Ce qui est rassurant, en fait, c'est de se dire qu'on n'est jamais totalement objectif. J'ai pu le constater dans mon propre travail, en particulier lorsqu'il s'agissait d'interpréter des données. Puis, lors de la soutenance, je me suis retrouvée face à trois subjectivités différentes, et j'ai réalisé qu'il n'y avait pas forcément beaucoup de points de convergence. Cela reste une petite lumière allumée dans ce métier en particulier : nous sommes tous très subjectifs en permanence. En prenant du recul, après avoir eu une vraie pause et être sortie du sujet, je trouve intéressant de se poser des questions sur ce qui revient en premier, ce qui manque, et si cela me manque réellement. C'est une réflexion que je trouve intéressante à ce stade.



La recherche : une des pièces de mon puzzle professionnel où chaque élément donne du sens à l'ensemble

Sophie KERNEN¹ (HEP-BEJUNE, Suisse)

Mon expérience de la recherche, au niveau institutionnel, s'articule autour de deux axes principaux. Le premier concerne mon rôle de directrice de mémoire dans le cadre de la formation spécialisée à laquelle j'ai été associée avant d'être mandatée pour des projets de recherche. Ces deux axes se nourrissent mutuellement : l'un enrichit l'autre et inversement. De manière générale, mes expériences de recherche à la HEP ont considérablement enrichi mes autres rôles et postures professionnelles. À l'inverse, mes autres fonctions ont également apporté beaucoup à mes projets de recherche. Tout semble s'imbriquer naturellement, comme les pièces d'un puzzle professionnel où chaque élément trouve sa place et donne du sens à l'ensemble.

Mon rôle de directrice de mémoire n'a pas toujours été simple. Passer d'une posture d'enseignante et de formatrice à celle d'accompagnatrice de recherche a été une transition délicate. Il n'est pas évident de se positionner en experte face à d'autres lorsqu'on ne se sent pas encore totalement légitime en tant que chercheuse. J'ai dû me documenter en même temps que les étudiants que j'accompagnais, ce qui n'était pas toujours confortable. J'avais souvent l'impression de n'avoir qu'une légère avance sur eux, et parfois même d'être simplement à leur niveau. Cela dit, avec les années, j'ai pu construire des outils et capitaliser sur mes expériences précédentes pour m'appuyer dessus et me sentir progressivement plus à l'aise dans ce rôle. Chaque année, je gagne en légitimité grâce aux apprentissages réalisés avec les étudiants des promotions précédentes. Par ailleurs, participer à des jurys constitue également une expérience précieuse. Cela permet de confronter son regard à celui d'un collègue. J'ai d'ailleurs souvent été en jury avec le professeur avec lequel je travaille. Ces collaborations ont permis de riches échanges et une vraie complémentarité. Nos points de vue se rejoignaient parfois, mais divergeaient aussi, ce qui ouvrait toujours des perspectives intéressantes. Voilà pour un premier aperçu de mes expériences en recherche.

Mon expérience de la recherche avant la HEP se résume essentiellement à ce que j'ai vécu dans le cadre de mes études. La première expérience marquante a été mon mémoire de master en enseignement spécialisé. Cela représentait mon plus gros mandat de recherche en tant qu'étudiante.

1. Contact: sophie.kernen@hep-bejune.ch



J'ai également réalisé un autre travail de recherche lors d'une formation en approche systémique. Ce mémoire était bien moins important que celui de mon master, mais je l'ai abordé dans un état d'esprit différent. Avec l'expérience de mon premier mémoire, j'ai su éviter certaines erreurs. Lors de mon mémoire en enseignement spécialisé, je me suis un peu perdue, notamment par intérêt, car j'adore la recherche et je suis allée beaucoup trop loin dans mes explorations. À l'inverse, pour le mémoire en systémique, j'ai su me recadrer. J'ai bénéficié d'un accompagnement différent, plus structurant, qui m'a permis de rester concentrée sur l'essentiel. Ces deux expériences, bien qu'intenses et consommatrices de temps et d'énergie, restent pour moi des repères essentiels. Elles nourrissent constamment ma pratique, notamment dans mon rôle de directrice de mémoire. Si je compare mes deux travaux de recherche, le premier m'a été très utile sur le plan théorique et en termes d'expertise. Le deuxième, en revanche, m'a davantage apporté sur la manière d'articuler un travail de recherche. Il m'a appris comment structurer une recherche, organiser les différentes étapes et formuler des retours précis pour aller plus loin ou affiner les résultats.

Pour ce qui est de mon expérience dans le cadre de mon engagement dans le domaine de l'inclusion scolaire, je ne me sentais à la base pas légitime pour participer à ce type de projet. Lorsque les appels à participation sur le domaine de l'inclusion ont circulé par mail, je les ai vus passer, mais cela ne m'a pas d'abord interpellée. J'avais aussi des inquiétudes concernant ma charge de travail et je pensais que la recherche n'était peut-être pas pour moi. Pourtant, le thème de l'inclusion est aussi un sujet qui me parle particulièrement. Même si, en tant qu'enseignante ou formatrice, on n'est jamais vraiment spécialiste d'un seul domaine, celui-ci était étroitement lié à ce que je faisais déjà au quotidien avec les étudiants. Cela avait donc beaucoup de sens. Dans le cadre de cette collaboration au sein du domaine « Inclusion scolaire », j'ai pu travailler sur des données déjà recueillies auprès d'enseignants du terrain concernant les besoins éducatifs particuliers. Pour moi, c'était une chance incroyable, car j'avais la possibilité de me concentrer sur la partie analyse, qui est particulièrement stimulante. Bien sûr, le travail de collecte est également très intéressant, mais pouvoir exploiter directement des données existantes était une réelle opportunité. Ce projet a aussi résonné avec une thématique qui m'anime depuis longtemps : la créativité des enseignants. Cela m'a permis d'explorer jusqu'où on peut aller dans notre pratique, parfois en frisant la ligne rouge pour faire avancer les choses ou pour être en accord avec soi-même.

C'est dans mon rôle de formatrice que ce travail d'analyse se révèle le plus marquant. En effet, sur le terrain, c'est peut-être plus inconscient. J'ai déjà une certaine expérience de l'enseignement, et cela fait assez longtemps que, dans ma pratique quotidienne, je m'autorise une certaine liberté. Tant que je peux justifier ce que je fais, je n'ai jamais vraiment hésité à aborder les choses de manière créative. Donc, sur le terrain, ce travail a surtout renforcé mes convictions. Il a conforté l'idée qu'il est essentiel d'habiter ce métier avec créativité et ingéniosité, tant que cela reste dans un cadre justifiable. Cela s'inscrit aussi pleinement dans une démarche inclusive. En revanche,



dans mon rôle de formatrice, les apports de cette recherche sont bien plus évidents. Depuis que j'ai mené ce travail, je me sens davantage outillée pour parler de la créativité enseignante. J'y fais régulièrement référence, notamment lors des analyses de pratique avec mes étudiants, en l'utilisant comme une réponse possible ou une solution. Avant cette recherche, je ne considérais pas forcément la créativité comme une thématique à part entière. Maintenant, je peux la décliner et l'articuler avec des notions comme l'accessibilité et l'inclusion. Or, cela résonne profondément avec qui je suis. Cette cohérence entre ma recherche et mes aspirations a été un élément clé dans cette expérience. C'est devenu une thématique incarnée dans ma posture. En tant que formatrice, ce travail m'a donc beaucoup apporté : il m'a donné de l'assise et, quelque part, une petite «marque de fabrique», de légitimité.

Ce n'est pas du tout comme cela que je me représentais la recherche. Avant cette expérience, pour moi, la recherche à la HEP, en tant qu'enseignante ou formatrice qu'on vient chercher pour compléter un groupe de recherche sans en être à la tête, consistait surtout à participer à certaines étapes spécifiques : recueillir des données sur le terrain ou réaliser des tâches précises, sans nécessairement suivre tout le processus de recherche de bout en bout. Aujourd'hui, ma perception est complètement différente. Alors que je pensais être guidée dans des tâches précises, cet engagement m'a plutôt permis d'expérimenter chaque étape de manière autonome. Avec ce mandat de recherche, je me disais au début que c'était une expérience unique, que j'aurais fait quelque chose en recherche à la HEP, et que je n'y reviendrais sans doute pas. Cela me semblait être une activité supplémentaire, un «plus». Mais aujourd'hui, après avoir fait vivre cette recherche, l'avoir présentée et reçu des retours, je me positionne différemment. Les retours des enseignants m'ont particulièrement marquée. Par exemple, lors du congrès du CSPS, c'est le chercheur qui a présenté la recherche, et un collègue de formation, avec qui j'avais beaucoup échangé à l'époque, m'a écrit pour me dire : «Je suis vraiment passionné par ce que vous avez fait.» Voir les répercussions et l'impact de notre travail m'a convaincue que c'était une expérience enrichissante que je pourrais volontiers renouveler. Si une nouvelle occasion se présente, de partir dans des réflexions qui me permettent de prendre de la hauteur par rapport à ma filière ou à mon rôle sur le terrain, j'y réfléchirai sérieusement. Il y a encore un an, je n'aurais jamais dit cela.

Avec le recul, je suis extrêmement reconnaissante. Ce projet m'a aussi donné beaucoup de visibilité. Toutefois, je pense que dans d'autres domaines de recherche à la HEP, cela pourrait être différent. Ce que j'ai vécu n'est donc pas nécessairement représentatif de toutes les pratiques de recherche dans ce contexte. Cela dit, je reste consciente que cette expérience a aussi beaucoup dépendu des personnalités en présence. Le chercheur et moi avons trouvé une réelle complémentarité. Quand nous présentons nos résultats, nos visions et nos postures pédagogiques sont différentes, mais elles se complètent sans jamais être hiérarchisées. Dès lors, pour moi, la recherche et le terrain sont deux forces complémentaires, comme deux mouvements qui se rencontrent : le terrain apporte une perspective «par le bas» tandis



que la recherche offre une vue «par le haut». Ce n'est pas une question de hiérarchie ou de niveau, mais plutôt de complémentarité. La formation se situe précisément à cette jonction, entre les expériences du terrain et les avancées de la recherche. Si on peut avoir la chance de toucher aux deux, alors on est nourri par ces deux perspectives, et je suis convaincue que l'un ne va pas sans l'autre. À la HEP, nous sommes à l'intersection de ces deux réalités, que ce soit en tant que formateurs ou étudiants.

L'occasion qui m'a également été donnée de participer à une revue de processus dans le cadre du département de la recherche m'a permis de réaliser à quel point la recherche consiste à tisser des liens. Ces liens ne sont d'ailleurs pas toujours évidents. Ce jour-là, j'avais été surprise par la proximité que la recherche pouvait avoir avec les enseignants ou les directions d'établissement qui portent des projets. Je me suis rendu compte que la recherche est bien plus proche du terrain qu'on ne l'imagine. Pourtant, sur le terrain, on n'a souvent pas cette perception. On a l'impression qu'il existe un fossé entre les deux, alors qu'en réalité, ce fossé n'a pas lieu d'être. Il persiste à cause de certaines représentations. Cette découverte a cassé mes propres représentations sur la recherche et sa distance supposée. J'ai pris conscience que la recherche peut réellement se mettre au service du terrain. Pourtant, les acteurs du terrain – les enseignants ou même les directeurs d'école – ne pensent pas forcément à solliciter la recherche pour répondre à leurs questions ou les accompagner dans leurs projets. C'est cela qui m'avait vraiment frappée et que j'avais appris à ce moment-là.

Cette mise en contact avec la recherche m'a permis de rencontrer des collègues que je n'aurais jamais connus autrement. À mes yeux, chaque membre de l'institution devrait avoir cette opportunité. Rien que pour cela, cela vaut la peine. Et puis, il y a l'idée de considérer l'enseignant comme un potentiel chercheur. Ce que fait le département de la recherche est vraiment essentiel. Je pense que c'est l'avenir. Sincèrement, merci de cette ouverture, car je n'imaginais pas à quel point cela pouvait être aussi nourrissant à tous les niveaux.



Pour construire ensemble du commun, il faut un langage commun

Samuel GRILLI¹ (HEP-BEJUNE, Suisse)

Chercheur: Alors, Samuel, comme je te l'ai expliqué, l'idée est d'échanger librement sur ce que représente la recherche pour toi en HEP.

Samuel: La recherche, de manière générale, c'est pour moi une démarche scientifique visant à comprendre des phénomènes et à les partager. Cela permet à une communauté, quelle qu'elle soit – notamment une communauté éducative – de prendre des décisions éclairées sur son fonctionnement. Dans le domaine de l'éducation, c'est particulièrement important, car l'école a encore de gros progrès à faire pour amener les élèves à adopter une véritable démarche scientifique. Bien sûr, il y a déjà eu de grandes avancées, et je m'en réjouis. Mais si j'observe, sans études précises, la manière dont les gens abordent des problématiques politiques, environnementales, etc., notamment lors des votations en Suisse, je trouve souvent que le débat manque d'un véritable ancrage scientifique. Cela m'inquiète. Ce sont des citoyennes et citoyens qui ont été scolarisés, et pourtant, le niveau du débat est assez faible, rarement fondé sur une réflexion scientifique. Or, j'ai la conviction profonde que les défis qui nous attendent ne pourront être relevés qu'avec des individus véritablement éduqués, capables d'utiliser la science pour partager des connaissances et prendre ensemble des décisions importantes pour la société. On parle beaucoup du «vivre ensemble» avec des règles souvent tacites, mais il reste une certaine confusion autour des questions d'éthique et des moyens concrets pour penser et mettre ces règles en place. Pour moi, la recherche contribue à cette communauté de savoirs, avec des techniques éprouvées qui se sont construites au fil de l'histoire de l'humanité. C'est l'un des meilleurs moyens pour continuer à faire société. Dans ce contexte, je suis heureux de pouvoir participer, à ma modeste échelle, à cette démarche. Il y a aussi une idée forte de communauté scientifique. Même si, individuellement, nous sommes peu de chose, nous contribuons tous à ce foisonnement et ce brassage d'idées. Certaines perdurent, d'autres disparaissent, mais cela alimente constamment la réflexion. Cette communauté s'appuie sur un langage commun, permettant de véritables discussions et débats, sans obligation de consensus, mais toujours sur une base partagée. Cette dimension philosophique et anthropologique me semble essentielle. Je suis convaincu que nous avons besoin de ce dénominateur commun. Travailler dans un département de la recherche a donc énormément de sens pour moi. C'est ce que je peux espérer de mieux dans ma carrière, surtout dans un parcours qui n'est pas, à l'origine, strictement académique.

1. Contact: samuel.grilli@hep-bejune.ch



Chercheur : Dirais-tu que cette conviction dont tu parles, tu l'avais déjà avant de commencer à travailler dans ce domaine, notamment avec une chercheure ? Ou est-ce une réflexion qui s'est construite à partir de ton expérience pratique ?

Samuel : Oui, cette conviction était déjà là, bien avant. Ce que m'a apporté l'expérience avec la chercheure, ce sont des outils, un cadre théorique et des méthodes. Mais la conviction, je l'avais déjà. J'avais déjà une réflexion sur le monde à travers la philosophie. J'ai beaucoup étudié la philosophie marxiste, en commençant par Hegel, notamment autour de la transformation, de la dialectique et de la démarche scientifique à travers le matérialisme historique. Je retrouve d'ailleurs complètement cette démarche dans les outils que nous utilisons pour la recherche en sciences humaines et en éducation. Par exemple, quand on parle de systémique, cela résonne beaucoup avec la théorie marxiste, qui propose des analyses économiques, sociologiques et anthropologiques. Ces outils existaient déjà dans ce cadre-là. Cependant, entre la connaissance et la mise en œuvre, il y a un véritable écart. La mise en pratique permet d'être critique par rapport à ce que l'on connaît déjà et d'ajuster, de réorienter les choses en fonction des projets. Il y a toujours cette forte dialectique : théorie et pratique sont interdépendantes. Cette idée d'interdépendance, on la retrouve dans la systémique et dans le holisme. En ce sens, il y avait effectivement un savoir préexistant chez moi. Mais me confronter à des projets concrets, non, ça, je ne l'avais jamais expérimenté de cette façon. J'avais fait un peu de recherche auparavant, mais dans un cadre très différent, puisque je viens du domaine technique, plus précisément de l'électrotechnique. À ce moment-là, il s'agissait davantage de recherche orientée vers l'innovation technologique, dans le but de développer de nouveaux produits à mettre sur le marché. C'était une démarche scientifique en soi, mais avec des finalités complètement différentes de ce que je fais aujourd'hui.

Chercheur : Dans ton activité de formateur, tu me parlais tantôt des expériences où l'on prend la parole et la voix d'un autre pour découvrir l'empathie. Comment le fait d'avoir désormais une activité de recherche, que tu n'avais pas auparavant, influence-t-il tes cours ? Quels liens établis-tu entre ta pratique et celle des étudiants, qui sont aussi dans une démarche de recherche, notamment à travers leur mémoire de Bachelor ?

Samuel : Alors, si je dirige des mémoires, je n'interviens pas directement dans la formation à la recherche. En revanche, c'est très présent dans le travail que nous faisons au théâtre. Comme je te le disais tout à l'heure, ce qui m'importe, c'est que les étudiants puissent, à travers le théâtre, incarner la pensée d'un autre. Il s'agit de comprendre et de s'approprier cette pensée dans tous les sens du terme, littéralement et symboliquement. Cela nous oblige, dans une activité artistique souvent perçue comme ludique ou divertissante, à mobiliser des outils d'analyse. Ces outils servent à décortiquer la parole de l'autre, à analyser son contexte de création, son contexte narratif, et celui de l'auteur. Cette pratique est, en réalité, fortement interdisciplinaire, avec de nombreuses intersections avec les sciences et leurs outils.



Au théâtre, par exemple, nous travaillons beaucoup sur le lien entre le signe donné et ce qu'il raconte. Là, on entre dans le champ de la linguistique. J'ai beaucoup expérimenté cela au théâtre à travers la linguistique saussurienne et le structuralisme, qui suffisent souvent pour ce type d'analyse. Avec l'apport de la recherche et des outils contemporains, on peut pousser plus loin, notamment avec Peirce, pour intégrer davantage le contexte de production, la signification, la perception et l'interprétation du signe. Cette démarche est véritablement scientifique vis-à-vis du texte. Dernièrement, j'ai fait travailler les étudiants sur une fable de La Fontaine, «Le lièvre et la tortue». Ce fut surprenant de constater la grande distance culturelle entre les étudiants et ce genre de texte, pourtant étudié par des générations entières. À un moment, le texte dit que le lièvre n'a que «quatre pas» à faire pour atteindre son but, et que ce sont ces mêmes pas qu'il fait quand il est poursuivi par des chiens, ce qui lui permet de les semer. Les étudiants ne comprenaient pas le sens de cette précision de l'auteur, alors je les ai invités à faire une petite étude sur le lièvre et ses comportements pour échapper à ses poursuivants. Ils ont découvert que le lièvre fait des bonds de côté, ce qui l'avantage face aux chiens. Cette réflexion les a menés loin, jusqu'à des considérations physiques sur la masse corporelle et les différences de perception entre le chien et le lièvre. Le chien flaire, alors que le lièvre n'a pas besoin de le faire. C'est ainsi que l'on s'approprie véritablement un texte. Même une simple fable peut conduire à une démarche scientifique poussée pour parvenir à se l'approprier pleinement et la restituer comme si nous l'avions nous-mêmes écrite, comme si les mots étaient inventés sur le moment.

Je parle souvent aux étudiants de «pensée longue»: dans la conversation, la pensée est là, mais les mots et les phrases se construisent au fur et à mesure. Cela laisse parfois le discours en suspens. Cette suspension, nous cherchons à la reproduire dans le jeu théâtral. D'un point de vue scientifique, on a remarqué que lorsqu'une idée est laissée en suspens, cela rend l'auditeur actif: il anticipe le sens à venir. Ce phénomène est particulièrement présent dans les écritures versifiées, notamment dans l'alexandrin, où la césure en fin de vers incite l'auditeur à imaginer la suite. Nous avons également expérimenté la notion de «paquets de sens». Jusqu'où peut-on aller dans une phrase pour que l'auditeur puisse en saisir le sens avant de faire une pause? Chaque interprète a sa manière de créer ces paquets de sens. Mais nous avons observé que, selon la métrique du texte, on peut les structurer en nombre de syllabes binaires ou ternaires, ce qui produit des effets différents sur l'auditeur. Le binaire est souvent perçu comme rassurant, alors que le ternaire peut générer un sentiment d'incertitude ou d'instabilité. Cette démarche scientifique peut donc s'appliquer à des disciplines inattendues. Mais parfois, cet intérêt me perd, car je l'exerce avec la même intensité, même pour des choses insignifiantes. Comme on dit, «le mieux est l'ennemi du bien». Il y aurait sans doute un travail à faire sur soi pour mieux sélectionner les sujets qui en valent vraiment la peine.

Chercheur: Tu évoquais la dialectique tout à l'heure. Comment, selon toi, la résolution de la tension entre deux opposés, notamment dans la perspective de Hegel ou de Marx, pourrait-elle se traduire? Et dans ton activité de



recherche en sémiologie, quel lien peut-on établir avec ce que tu proposes aux étudiants ? Finalement, tu disais « je suis quelqu'un, mais je prends la voix d'un autre ». Peut-on imaginer que cet exercice résout la tension lorsque l'expérience est pleinement intégrée ? Et, à l'inverse, que celui qui ne parvient pas à s'approprier cette voix extérieure reste dans une tension non résolue ?

Samuel : Ta question est très intéressante, car elle rejoint une problématique essentielle du théâtre : celle du rôle du metteur en scène. En effet, il peut y avoir une véritable tension entre l'intention du metteur en scène et ce que le comédien ou la comédienne est capable de produire. Dans certains cas, on peut travailler pour que l'acteur parvienne à incarner l'idée du metteur en scène, et ainsi, la tension disparaît. La contradiction se résout à travers le travail. Mais il arrive aussi qu'un metteur en scène s'entête à vouloir obtenir quelque chose que le comédien ne peut pas produire, même si l'idée est brillante. Dans ce cas, la tension reste irrésolue et le résultat peut être décevant, voire rendre le spectacle mauvais. Cependant, l'attitude la plus constructive est celle où ces deux réalités, celle du metteur en scène et celle du comédien, coexistent dans un processus de découverte mutuelle, un travail en constante évolution. Nous sommes alors dans une forme de théorisation ancrée dans la pratique, où le dialogue et l'adaptation permettent de faire émerger un point d'équilibre. Le metteur en scène, en restant à l'écoute, peut se dire : « J'avais la meilleure idée du monde, mais je ne pourrai pas l'obtenir exactement comme je l'imaginais. Il me faut trouver un terrain de fonctionnement avec le comédien pour qu'il puisse me donner le meilleur de lui-même. Cet « optimum », même imparfait, devient le point d'accord. Il ne s'agit pas d'une résolution absolue de la contradiction, mais d'une négociation au sens fort du terme : une négociation qui ne se joue pas seulement dans l'abstraction des idées, mais aussi dans la matérialité d'une pratique, dans le vécu concret et dans la prise en compte mutuelle de ce que chacun est, véritablement.

Chercheur : Et par rapport à ton activité de chercheur, comment ces formes de contradiction dialectique pourraient-elles aboutir à une forme de résolution, ou au contraire, rester irrésolues ?

Samuel : Je dirais que, dans le cadre d'un travail de recherche, nous avons parfois l'avantage – si je peux le formuler ainsi – d'être confrontés à des contradictions par rapport à nos prévisions initiales, que ce soit dans la problématique ou la méthodologie choisie. Parfois, on réalise en cours de route que les outils ne sont pas ou plus adaptés. Bien sûr, il y a des raisons pour lesquelles on peut s'entêter : la pression du temps, l'impossibilité de tout remettre en question. Dans ces cas-là, on n'arrive pas nécessairement au résultat escompté. Cependant, dans ce type d'activité, il me semble que cela fait partie du processus : la contradiction n'est pas toujours résolue immédiatement. Elle peut rester en suspens pour se résoudre plus tard, dans un autre travail, ou par le biais d'une autre personne. Ce qui est essentiel, à mon avis, ce n'est pas tant de résoudre toutes les contradictions que de les identifier clairement et de reconnaître qu'elles persistent, sans chercher à les



masquer. Peut-être même que certaines contradictions restent insolubles parce que la question a été mal posée dès le départ. Ce que j'aimerais souligner ici, c'est la chance incroyable que j'ai de pouvoir faire ce travail. Et ce, d'autant plus au regard de mon parcours, qui ne m'y destinait pas particulièrement. Dans cette dynamique de recherche appliquée, où l'on intègre des formateurs dans la réflexion, je bénéficie de la confiance de collègues qui m'introduisent dans leur domaine, et d'une institution qui me permet d'évoluer dans cet espace. Cette richesse est inestimable, et je suis infiniment reconnaissant pour cela. Mon souhait le plus profond est que cela puisse perdurer. Malgré les nombreuses années d'existence de ce département de la recherche, il persiste encore une forme de dichotomie entre l'univers des formateurs et celui des chercheurs. Pour moi, c'est un échec à dépasser, car je crois profondément que la recherche a beaucoup à offrir à la manière dont nous formons les étudiantes et étudiants. Chaque personne devrait avoir la chance de travailler dans un tel environnement de recherche, non pas nécessairement pour faire de grandes découvertes, mais parce que cela enrichit profondément la réflexion et le dialogue. C'est par ce biais que nous pouvons viser, même sans jamais l'atteindre complètement, une certaine forme d'excellence – une excellence à prendre avec des guillemets, mais qui reste un cap nécessaire, comme le principe d'éducabilité. Nous savons que nous n'y parviendrons jamais à 100%, mais cela doit rester notre moteur.

Pour ma part, je n'avais jamais eu l'opportunité de faire de la recherche auparavant, même si cela m'a toujours intéressé. J'ai toujours lu des articles scientifiques, ce que je trouve essentiel, notamment dans la formation primaire. Il me semble d'ailleurs que nos étudiants manquent parfois d'un accès facilité à cette littérature. Nous leur demandons de faire des travaux de recherche, mais il serait déjà précieux de leur apprendre à consulter cette littérature, à s'orienter, à trouver des pistes face à un problème, à comprendre comment ces articles sont construits, à évaluer leur valeur scientifique, et à savoir à quels travaux ils peuvent se fier. Ce n'est pas pour en faire des chercheurs à tout prix, mais pour les initier à la démarche scientifique. En ce sens, j'ai été récemment impressionné par la qualité de certains moyens d'enseignement en géographie et en histoire, notamment en sixième et septième année. Dès le départ, ces moyens introduisent une véritable démarche scientifique, sans concessions, dans des disciplines qui sont résolument interdisciplinaires. Prenons le moyen d'enseignement en géographie : il contient tout ce qu'il faut pour initier nos élèves, et si nous parvenons à les faire entrer dans cette démarche, je pense que nous aurons véritablement gagné quelque chose pour l'exercice de la citoyenneté. C'est une avancée qualitative par rapport à ce qui se faisait auparavant. Cela m'émeut de voir ce potentiel. Pourtant, sur le terrain, il arrive que ces disciplines soient reléguées au second plan, souvent par manque de temps ou à cause d'autres priorités. On retombe alors dans une géographie «à l'ancienne», centrée sur les montagnes et les rivières. C'est dommage, car ces disciplines portent en elles une forme de totalité, une richesse que je trouve extraordinaire.



En tout cas, je me réjouis de voir ce que tu pourras tirer de tout cela. Dans ce genre d'exercice, on a toujours l'esprit d'escalier: on sait après coup ce qu'on aurait dû dire pour paraître plus intelligent! Mais j'espère que tu pourras en faire quelque chose d'utile. Merci pour cette démarche, et merci encore à l'institution, à la chercheure qui m'a accueilli dans son domaine, et à toi pour les échanges que nous avons eus dans le cadre de cette activité de recherche. Tout cela est vraiment précieux. J'aimerais que chacun puisse avoir la chance d'en bénéficier.