



Nicolas Perrin, professeur formateur, HEP-Vaud, nicolas.perrin@hepl.ch
Pierre-François Coen, responsable du Service de la recherche, HEP-Fribourg, CoenP@edufr.ch

L'introduction à... la recherche dans la formation des enseignants

«Sensibiliser à» ne concerne pas seulement les élèves. Les cours d'«introduction à» la recherche s'adressent aux futurs enseignants. C'est donc en tant que formateurs que nous sommes amenés à réfléchir comment «sensibiliser à».

Une erreur serait de penser que ce qui caractérise un cours d'«introduction à» est que l'étudiant serait vierge de toute connaissance dans le domaine. Au contraire, l'enjeu d'un tel cours est pour nous de susciter, chez le futur enseignant, un changement de regard, tant sur sa pratique que sur la nature des savoirs qui sont produits dans son champ professionnel. Il ne s'agit pas de former des méthodologues mais des acteurs qui peuvent s'appuyer sur une compréhension de la méthodologie pour questionner les gestes quotidiens et les débats portant sur l'enseignement. L'idée est qu'un tel cours puisse permettre une mise à distance de la pratique.

Une formation par la recherche

Dans un cours d'«introduction à», il s'agit d'utiliser les gestes du chercheur pour aider le futur enseignant à changer d'angle de vue. L'approche est modeste. Il ne s'agit pas pour le futur enseignant de maîtriser de manière autonome ce que fait un chercheur averti. Un mémoire professionnel est accompagné. L'approche

reste cependant ambitieuse car il s'agit de comprendre l'essence de certains gestes, leurs conditions de validité, pour pouvoir discerner les conséquences de ceux-ci, pour changer de posture. Cette démarche étayée par un chercheur, mais assumée pour ce qu'elle a d'essentiel, est celle d'une formation *par* la recherche (et non d'une formation *à* la recherche).

Ces gestes sont ceux qui consistent à formuler un questionnement, problématiser, poser une hypothèse, récolter des données et les interpréter. D'une certaine façon, ce sont les gestes de l'enseignant: face à une difficulté d'apprentissage, il se pose des questions, cherche au-delà des évidences, quitte à modifier sa compréhension de la situation, récolte et interprète des données pour réguler les apprentissages. Mais l'enjeu est d'apprendre, d'une part, à problématiser pour ne pas rester prisonnier de ses convictions ou de son regard premier et, d'autre part, à récolter des données valides, celles qui portent effectivement sur l'apprentissage et non sur des aspects connexes, qui certes ont leur importance dans la dynamique de la

classe, mais qui ne disent rien de l'apprentissage. Le défi est de taille car si une formation par la recherche n'a pas pour vocation de produire des savoirs scientifiques généralisables, pour garder tout son sens elle a besoin de mobiliser des démarches de recherche rigoureuse qui aboutissent à la fois sur des pistes d'action pertinentes tout en contribuant au développement personnel et professionnel des étudiants. Dans cette perspective, une approche collaborative entre chercheur et enseignant s'avère féconde. En formation, l'enseignant apprend à problématiser (mais sans que le chercheur puisse le faire à sa place car c'est à ses yeux que la problématique doit être pertinente) et en retour des pistes d'action sont mises en évidence en réponses aux questions qu'il se pose (et qui permettent au chercheur d'explorer de nouveaux terrains ou de nouvelles problématiques).

Dans ce contexte, le cours d'«introduction à» la recherche a pour but de former des interlocuteurs qui pourront comprendre la nécessité et l'utilité de certaines démarches parfois perçues comme des détours. Non seulement ils pourront identifier suffisamment rapidement les gains possibles d'une démarche de recherche (gestes utilisables au quotidien dans la classe...), mais ils pourront le cas échéant résister de manière argumentée pour faire valoir leur point de vue spécifique sur les situations d'enseignement. Ils auront donc les outils suffisants pour tirer parti d'un processus de recherche tout en pouvant l'infléchir.

Entrer par la généralité sans être abstrait

Encore faut-il aborder des aspects essentiels de la recherche en sciences de l'éducation sans être trop abstrait. En d'autres termes, la difficulté d'un cours d'«introduction à» est d'aborder des éléments clés sans avoir le temps de faire progressivement l'expérience d'une cohérence entre une pluralité de situations similaires.

Or c'est bien la difficulté que rencontrent les formateurs et les enseignants lorsqu'ils cherchent à vulgariser. Pour eux, ce qui leur semble essentiel correspond à des traits qu'ils ont progressivement abstraits. C'est ainsi que la recherche en éducation peut paraître particulièrement désincarnée pour des étudiants qui, eux, ne peuvent pas voir, derrière les généralités, les multiples cas qui permettent de comprendre les traits essentiels.

Nous faisons toutefois le pari qu'il est possible d'entrer par la généralité sans être abstrait. L'enjeu d'un cours d'«introduction à» la recherche est donc de permettre de faire des distinctions importantes à l'aide d'un nombre réduit d'exemples. Un cours d'«introduction à» ne consiste surtout pas à papillonner, à renvoyer les étudiants à plus tard ou à rester dans l'approximatif. Pas plus qu'il ne s'agit de simplifier, d'évoquer vaguement ou de procéduraliser. A chaque fois, l'expérience est vraisemblablement trop vague pour permettre de faire des distinctions essentielles. Au contraire, l'enjeu est de favoriser un regard général

mais précis, lié à des gestes intellectuels qui sont autant de moyens pour se former et pour changer de regard.

Ce pari de l'entrée par la généralité découle aussi d'une évidence: tous les étudiants ont déjà entendu parler de recherche et tous ont déjà construit un regard sur le fonctionnement d'une classe. En adoptant une entrée par la généralité, nous faisons l'hypothèse que des distinctions nouvelles permettront de reconstruire d'autres distinctions déjà faites en mettant en évidence leurs limites.

Il est par exemple difficile de faire accepter qu'il n'existe pas «la» bonne solution pour résoudre un problème d'enseignement. Il est par contre possible de faire accepter que problématiser consiste à proposer un éclairage d'une situation, et qu'il est possible de proposer plusieurs éclairages différents. L'enjeu n'est donc pas tant d'opposer une nouvelle idée à la recherche de «la» bonne solution, mais de permettre une expérience différente, tout aussi acceptable, qui pourra constituer un nouveau point de vue sur le monde.

Une «sensibilisation à»?

Nous avons fait l'hypothèse que l'«introduction à» pouvait être traitée dans ce dossier en apportant une contribution à la définition de ce qu'est une «sensibilisation à».

L'entrée par la généralité, pour permettre de se repérer dans un champ, nous semble être une caractéristique d'une telle formation. Nous avons précisé que proposer des points de repères impliquait, paradoxalement, de permettre aux apprenants de pouvoir faire l'expérience de caractéristiques abstraites sans forcément saisir tous les détails de ce qui fait la recherche en sciences de l'éducation. L'enjeu est alors de rendre possible le partage d'une même expérience entre le formateur et les étudiants de telles distinctions.

La «sensibilisation à», rendre «sensible à», recouvre pour nous deux idées complémentaires: celle de questionner ses propres sens et celle de ne pas perdre le sens de ce que l'on fait. On peut souhaiter un changement de regard, une prise de recul, mais cela ne va pas de soi si l'on ne questionne pas ce que l'on voit et comment on le voit. Il est rarement question d'illumination, surtout si celle-ci ne semble pas permettre de résoudre des problèmes rencontrés dans le quotidien de la classe. Cela s'applique à tous les types de perceptions et peut conduire à des remises en question importantes. Il est donc essentiel de ne pas perdre le sens de ce qui est fait dans une telle formation par la recherche. Cet «affûtage des sens» et ce sens se construisent sur les expériences quotidiennes, soit à partir de gestes modestes pleinement significatifs pour l'enseignement, qui sont susceptibles de modifier le regard sur la science, soit dont la pertinence pour la recherche ne pose pas de problème, mais qui ont en retour un pouvoir de reconfiguration pour ce qui est des gestes quotidiens de l'enseignement. ●