

Rapport scientifique final

Quelle recherche pour un·e étudiant·e en formation à l'enseignement ?

01.08.2019 - 31.07.2022

Meia Jean-Steve
Stumpf Alexia

Bienne, le 30.11.2022

Résumé

Au-delà d'un état des lieux sur la place de la recherche en formation d'enseignant·e·s, en Suisse romande notamment, et sur la manière dont les institutions traduisent les recommandations officielles, la recherche dont le présent rapport fait l'objet visait à recueillir, au moyen de focus-groupes, les perceptions d'étudiant·e·s, en formation et récemment sortis de formation, ainsi que celles de formatrices et formateurs, impliqués ou non dans les cours recherche, quant aux finalités de la recherche en formation. Ces données ont été complétées par le recueil d'éventuelles formes alternatives au travail de recherche, sous forme écrite, et par des pistes d'amélioration du dispositif recherche. La recherche a permis de mettre en évidence un cadre général non prescriptif dont la traduction dans les institutions est commune en ce qui concerne les masters et variable pour les filières post-master. Les perceptions recueillies sont plutôt positives et à mettre en lien avec les apports de la réalisation d'un travail de recherche dans une perspective développementale, à savoir une forme de réflexivité qui permet d'améliorer sa pratique. Les pistes d'amélioration formulées peuvent constituer des recommandations à l'attention de responsables de formations à l'enseignement.

1. Rappel des objectifs de la recherche

Cette recherche a vu le jour suite aux retours critiques récurrents sur la composante recherche de leur formation que les étudiant·e·s ont eu l'opportunité de formuler dans l'Enquête de fin d'étude de la formation secondaire, destinée à recueillir leurs perceptions de la qualité de la formation.

Le dispositif de formation à et par la recherche des étudiant·e·s des filières secondaires à la HEP-BEJUNE a fait l'objet, dans les dix dernières années, de plusieurs adaptations de manière à le rendre plus lisible pour les personnes impliquées, qu'elles soient étudiantes, étudiants, formatrices ou formateurs accompagnants les travaux de recherche des étudiant·e·s ou autres actrices et acteurs de la formation. Un article scientifique a présenté les fondements théoriques et la structure du dispositif (Kohler et al., 2017). Par la suite, les guides relatifs aux travaux de recherche et à leur accompagnement ont été revus, avec notamment l'introduction d'une partie visant à renseigner sur les fondements théoriques et institutionnels, les visées générales et objectifs des travaux de recherche, ainsi que l'intégration de la recherche dans le parcours de l'étudiant·e (HEP-BEJUNE-Formation secondaire, 2022). Dans le prolongement de ces publications, un dépliant a été préparé et distribué aux formatrices et formateurs en établissement (HEP-BEJUNE-Formation secondaire, 2020). Au fil des mêmes années, la perception de la recherche s'est améliorée, comme en témoigne l'enquête de fin de formation déjà citée, grâce à l'implication des formatrices et formateurs en charge de ces enseignements, mais le dispositif reste l'objet de critiques récurrentes et, donc, de potentielles améliorations.

La recherche visait notamment à décrire le cadre définissant la mise en œuvre de la recherche dans les programmes de formation à l'enseignement secondaire des institutions en charge de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande, et à le confronter aux perceptions de la recherche qu'entretiennent les différent·e·s actrices et acteurs d'une formation à l'enseignement. Plus concrètement, cette recherche visait à mettre au jour les conceptions qu'ont les étudiant·e·s de la recherche, mais aussi leurs formatrices et formateurs, et à recueillir des formes alternatives à un travail de recherche de type écrit. L'intérêt était également porté sur les attentes relatives à la manière d'impliquer les étudiant·e·s dans la recherche et à la façon dont elle pourrait être davantage articulée à la formation. L'objectif était de traduire les résultats obtenus en propositions à l'adresse des responsables des formations à l'enseignement. Une des finalités de la recherche était donc de fournir une aide au pilotage de la filière de formation secondaire de la HEP-BEJUNE, mais aussi à celui des formations à l'enseignement de manière plus large, le lien entre la formation des enseignant·e·s et la recherche étant une problématique traitée dans tous les contextes (notamment au niveau de la chambre HEP de swissuniversities).

2. Données récoltées

2.1. Revue de la littérature sur la formation à et par la recherche en Suisse romande

Elle a porté sur la description du cadre fixé par le règlement de reconnaissance des diplômes d'enseignement en matière de formation à et par la recherche. Elle a visé à mettre en exergue sa retraduction au travers d'un inventaire des pratiques de recherche existantes dans les institutions de formation des enseignant·e·s en Suisse romande. Il s'agissait aussi d'identifier les possibles alternatives au travail de recherche de type mémoire. Quelques éléments de contextualisation au niveau européen sont également inclus.

2.2. Recueil des perceptions (recherche qualitative à visée compréhensive)

Le recueil des perceptions a été effectué au moyen de quatre focus-groupes, menés auprès de deux catégories de formatrices et formateurs (d'une part quatre chercheur·e·s impliqués dans les cours « recherche » et, d'autre part, cinq enseignant·e·s non impliqués dans des activités de recherche mais pouvant être amenés à accompagner des travaux de recherche d'étudiant·e·s) et auprès de deux catégories d'étudiant·e·s (six en fin de formation et quatre ex-étudiant·e·s) des filières secondaires de la HEP-BEJUNE, selon un échantillonnage de

convenance. Il est à relever que, selon la filière suivie, une partie des étudiant·e·s était déjà titulaire d'un master au moment d'entrer en formation et réalisera durant les études un « travail écrit de recherche » (TER), avec un nombre de crédits restreint et sans soutenance. L'autre partie des étudiant·e·s, titulaire d'un bachelor à l'entrée en formation, y effectue un master. Au total, 19 personnes ont été impliquées dans ces entretiens.

3. Méthodologie choisie

Le recueil de données liées à la réglementation s'est effectué via une recherche sur internet des plans d'études des différentes formations à l'enseignement en Suisse romande afin de saisir la manière dont ils traduisent les recommandations officielles de la Conférence suisse des directrices et directeurs de l'instruction publique (CDIP).

Dans la phase de recueil des perceptions, en préambule aux entretiens, nous avons demandé à chacun·e des participant·e·s de lister, par écrit, de façon non visible par autrui, cinq mots-clés qu'elle ou il associait au mot « recherche » (dans le cadre de la formation).

Le guide d'entretien qui a sous-tendu la conduite des focus-groupes a été à la fois construit à partir de l'exploitation des documents existants au niveau de la filière de formation et qui mettent au jour des perceptions liées à la recherche dans le cadre de la formation (documents de cadrage des activités de recherche, résultats des enquêtes de fin de formation et des évaluations des enseignements par les étudiant·e·s) et à partir des résultats émergeant de la revue de la littérature réalisée. Un exemple de guide d'entretien figure à l'annexe 1.

L'enregistrement des entretiens a été transcrit de manière intégrale puis ceux-ci ont été traités au moyen d'une analyse de contenu thématique, à l'aide du logiciel NVivo. Dans un premier temps, nous avons procédé à un codage ouvert qui a permis de faire émerger les catégories centrales, à partir duquel un codage sélectif a permis de croiser et développer les informations. Dans une visée illustrative, nous avons sélectionné des extraits de verbatims qui étaient significatifs en raison de leur fréquence d'apparition ou parce qu'ils apportaient un point de vue original. Ces éléments, soumis finalement à interprétation, ont été mis en regard des questions de recherche et des éléments issus de la revue de la littérature pour aboutir à un bilan notamment destiné à donner des pistes d'orientation pour le développement des formations à l'enseignement.

4. Résultats obtenus

4.1. Revue de la littérature

4.1.1. Du point de vue du cadre réglementaire

La revue de la littérature portant sur la description du cadre fixé par la réglementation en matière de formation à et par la recherche montre que le règlement de reconnaissance, émis par la CDIP, n'est aucunement prescriptif en matière de recherche. Il n'y aurait donc, dans les faits, aucune injonction à produire, du côté des étudiant·e·s, un travail de recherche. Ce résultat nous semble pertinent à relever car il vient déconstruire un mythe largement véhiculé par certaines personnes, responsables de formation ou membres du personnel académique. Le règlement de reconnaissance dit simplement, à l'article 14, que « la formation met en relation théorie et pratique ainsi qu'enseignement et recherche » (CDIP, 2019).

Dans un second temps, nous avons procédé à un inventaire des manières de traduire les éléments présents dans la réglementation de reconnaissance, en Suisse romande, à partir des différents plans d'étude des instituts de formation des enseignant·e·s. Il s'avère qu'aucune

alternative au travail de mémoire n'a été répertoriée pour les formations menant à un master d'enseignement pour le degré secondaire 1. Nous avons donc formulé l'hypothèse que cette unique modalité devait être mise en lien avec la mastérisation des formations d'enseignant·e·s et donc avec un travail de rédaction de mémoire comme outil destiné à permettre le développement de compétences liées à l'appropriation d'un cadre théorique et méthodologique, la collecte et l'exploitation de données. Parmi les objectifs associés à ce travail, le développement des compétences réflexives figure en bonne place :

L'étudiant doit montrer ses compétences à poser une problématique en lien avec la pratique professionnelle et à la traiter à l'aide des outils de recherche (Haute école pédagogique du Valais, 2020).

Partant du principe que chaque professionnel·le de l'enseignement doit à terme adopter une posture réflexive afin d'enrichir sa pratique, il convient d'apporter un étayage à cette posture par l'apprentissage et la pratique de démarches relatives à diverses approches scientifiques adoptées en sciences de l'éducation (Haute école pédagogique du canton de Vaud, 2020)

En Suisse alémanique, grâce à la collaboration avec Franziska Zellweger (Formatrice PhD, Haute école pédagogique de Zurich), nous avons pu constater que les pratiques étaient identiques à celles de la Romandie.

Plus largement en Europe, la mastérisation de la formation a conduit de facto à la réalisation d'un travail de recherche, avec des objectifs similaires à ceux figurant dans les descriptifs des formations de Suisse romande.

Si l'appel à la professionnalisation, qui domine depuis près de cinquante ans les discours, les pratiques et les réformes en matière d'éducation, a permis l'« universitarisation » des formations initiales aux métiers de l'éducation (sous forme de facultés, d'instituts supérieurs ou de hautes écoles), il n'a pas résolu la controverse sur le modèle le plus adapté pour une formation dite « professionnalisante » : La plupart des auteurs s'accordent sur un modèle qui comprend deux composantes imbriquées :

- a) une formation orientée vers l'éducation ou l'enseignement comme pratique formalisée ne se réalisant plus par simple immersion sur le terrain professionnel et sur le seul principe du compagnonnage ;
- b) une formation théorique longue et spécialisée intégrant les apports récents de la recherche scientifique dans le(s) champ(s) de référence pour la profession (Hofstetter & Schneuwly, 2009 ; Hofstetter, Schneuwly, & Lussi, 2009) (Lussi Borer et al., 2015, p.20).

Dans le contexte français, en mai 2019, un arrêté¹ modifiant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » réaffirme aussi que cette mastérisation requiert une formation à et par la recherche en éducation.

Concernant les formations menant à l'enseignement au degré secondaire 2, la mention d'un travail de recherche n'a été observée que dans deux institutions, soit la HEP-Vaud et la HEP-BEJUNE. Dans les autres institutions, la retraduction de la nécessité d'intégration de la recherche dans la formation apparaît de manière plus discrète dans les descriptifs de formation. Le lien à la recherche semble être dévolu aux unités de formation, comme en témoigne le plan d'étude du diplôme d'enseignement pour les écoles de maturité de l'Université de Fribourg-CERF (2021a, p. 2) : « La capacité à fonder son enseignement sur des connaissances théoriques est travaillée dans l'ensemble des modules de formation ainsi

¹ Arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ».

que lors des périodes de stage », tout en visant le développement de compétences de chercheur·e, à savoir « Connaître et utiliser de façon appropriée les outils de la recherche en sciences de l'éducation » (Université de Fribourg-CERF, 2021b, p. 4).

Vu globalement, l'objectif semble être le même quels que soient les contextes : intégrer la formation à et par la recherche en formation des enseignant·e·s afin de leur permettre de développer une posture réflexive sans pour autant vouloir former des chercheur·e·s. Il n'y a néanmoins pas de consensus sur la manière d'atteindre cet objectif, mais, de manière générale, on semble considérer que la réalisation d'un master, quelle que soit la discipline dans laquelle il est réalisé, est une manière de développer les compétences attendues.

4.1.2. Du point de vue de la littérature de recherche

Globalement, la revue de la littérature francophone européenne montre que la question de la perception de la recherche et de son sens, par les étudiant·e·s, n'a guère été explorée. Par conséquent, la diffusion des résultats de la présente recherche pourrait être d'intérêt pour la communauté scientifique. La littérature disponible se borne, en effet, aux perceptions des pratiques pédagogiques ou de la qualité globale de la formation suivie. Elle développe aussi les possibles apports de la recherche pour l'étudiant·e, mais sans partir de son point de vue ou s'y intéresser.

Si la recherche vécue en formation était purement disciplinaire, il paraîtrait difficile de lui trouver du sens, du point de vue étudiant, car il est établi que celui-ci est principalement dicté par des enjeux immédiats liés à la conduite de classe et à la préparation des enseignements à dispenser en stage. Il s'agit donc concrètement d'en faire un outil au service de la pratique professionnelle future : « Nous parlerons volontiers de formation à et par la recherche certes mais pour la recherche ou pour l'exercice d'un métier ou d'une profession » (Etienne, 2008, p.6). Cette dernière dimension, celle d'une recherche orientée vers le métier ou la profession, semble d'ailleurs lui conférer sa légitimité du point de vue des enquêté·e·s dans la présente recherche et du côté de la littérature :

Ces savoirs de la recherche (...) semblent jouer un rôle essentiel comme catégories de lecture pour lire, interpréter autrement et comprendre les situations d'enseignement-apprentissage, (...) ils peuvent devenir des savoirs « outils » si ils sont présentés, utilisés par de nombreux formateurs en formation, enseignants-chercheurs ou autres formateurs formés à et par la recherche, et permettre à l'enseignant de passer de catégories intuitives de lecture de ses pratiques ou de description du sens commun, ou encore de prescriptions non interrogées de certains praticiens, à des outils d'interprétation fondés, appuyés sur des résultats argumentés qui aident à lire autrement les situations (Altet, 2012, p.38).

4.2. Entretiens

4.2.1. Perception générale des participant·e·s

Le premier constat que nous pouvons formuler du point de vue des sentiments associés au processus de recherche en formation à l'enseignement est plutôt largement positif (34 occurrences positives pour 6 négatives). C'est au sein des deux groupes d'étudiant·e·s que les retours sont les plus positifs. Par ailleurs, les retours les plus négatifs sont également formulés par les étudiant·e·s, plus précisément celles et ceux finissant leur formation, ainsi que par les formateurs non impliqués en recherche, qui sont les seuls à engager des propos « très négatifs », liés à la forme du travail, étiquetée comme trop rigide.

Il faudrait effectivement concevoir (...) des projets peut-être moins ambitieux qui fassent pas l'objet d'une espèce d'hystérie collective pendant si longtemps pour un examen à la fin (Personne formatrice non engagée en recherche).

En complément à ces éléments qui ressortent des focus-groupes, l'analyse des mots-clefs associés à l'expression « recherche (en formation) », demandés aux enquêté·e·s en amont de chaque focus-groupe, abonde dans le même sens : seuls quatre sur soixante-quatre sont modérément négatifs, voire très négatifs (Tableau 1). Quels mots ou expressions ressortent du côté des éléments positifs ? Les outils et l'apport strict de connaissances n'apparaissent pas de manière significative, un focus est plutôt mis sur une *meilleure compréhension* de l'agir professionnel (Tableau 1). Par ailleurs, deux autres champs lexicaux ressortent : d'une part, un sentiment d'*ouverture* et de *découverte* et, d'autre part, le développement d'une *posture professionnelle*. Ces termes apparaissent indépendamment du type d'enquêté·e.

Tableau 1 : Termes les plus fréquemment associés à l'expression « Recherche en formation ».

Négatif	Positif
Stress Chronophage Superficialité Oppression	Terrain Analyse Questionnement Compréhension Amélioration Ouverture Découverte Posture professionnelle ...

4.2.2. Alternatives au travail de recherche

Résultat qui peut surprendre : la suppression du travail de recherche n'est une alternative mentionnée que cinq fois au cours des entretiens, par les deux groupes de formatrices et formateurs et les étudiant·e·s en fin de formation. Les propositions consistent soit à renforcer les cours existants, soit d'en ajouter de nouveaux, dans une perspective d'individualisation renforcée de l'offre de formation. Ce premier résultat va à l'encontre des intuitions premières qui étaient celles des mandants de la recherche. Il justifie d'autant plus l'intérêt de mener des recherches sur un dispositif avant d'entamer des réformes de curricula pour éviter de prendre des orientations qui s'avèreraient uniquement fondées sur des intuitions.

Lorsque des alternatives sont toutefois évoquées, lesquelles sont-elles ? Nous pouvons d'abord remarquer qu'il n'y a pas spontanément de propositions d'alternatives, ce qui contribue à dire que le travail de recherche n'est pas rejeté avec autant de virulence qu'on aurait pu l'imaginer, en amont des entretiens. Non seulement, la forme écrite n'est pas remise en question, mais elle est considérée comme adéquate pour exprimer ses idées ou son projet. Lorsque les enquêté·e·s sont appelés à réfléchir à des alternatives, elles et ils évoquent : le renforcement du caractère professionnel du travail, la réalisation d'un portfolio, d'un micro-projet ou d'une pratique pédagogique commentée (des éléments qui, à la HEP-BEJUNE, sont déjà présents dans le programme de formation à l'enseignement secondaire). Plus que la nature même du travail, qui n'est pas remise en question, les alternatives portent sur la communication des résultats du travail. Celle-ci pourrait prendre la forme de table ronde, capsule vidéo, film ou podcast. Du point de vue des proposant·e·s, de telles formes de restitution seraient susceptibles d'intéresser davantage le public, lequel pourrait devenir plus volumineux au moment de la présentation publique du travail.

4.2.3. Intérêts attribués au travail de recherche

Pour quelles raisons, le travail de recherche de recherche devrait-il être maintenu, du point de vue des enquêté·e·s ? L'élément le plus fréquemment cité concerne le développement d'une certaine « posture » qu'il convient de définir. Le développement d'une « posture professionnelle » est fondamentalement associé à la réflexivité ; cette dernière inclut une théorie au service de la pratique qui permet de « savoir aller chercher des réponses aux questions ». Ces réponses ne peuvent s'établir sans recourir à une approche instrumentalisée car elles ne sont pas données d'emblée, sans recours à une quelconque forme d'enquête. Il ne s'agit néanmoins pas de devenir chercheur·e, comme le plaisent à le rappeler les formatrices et formateurs engagés en recherche, mais de développer une posture utile aux besoins de la praticienne ou du praticien. Cette posture inclut également une dimension critique. On constate que les personnes formatrices non engagées dans les cours « recherche » partagent cette approche qu'elles orientent encore sensiblement davantage sur la recherche de solutions.

Un autre élément intéressant mentionné par les étudiant·e·s en fin de formation porte sur les résultats de recherche décrits comme susceptibles de questionner des conceptions initiales qui s'avèrent finalement erronées. Ils peuvent servir à orienter, dans ce cas, voire à réorienter, une prise de décision. Ainsi, l'une des étudiantes a décidé de communiquer les résultats de sa recherche à sa direction d'école, en phase de s'égarer dans des orientations prises sur le numérique. Par ailleurs, un résultat récurrent relatif à la mise en place d'un dispositif d'enquête décrit celui-ci comme un moyen de comprendre plus finement comment les élèves vivent les démarches pédagogiques proposées et de mieux appréhender les origines de leurs difficultés.

Un ancien étudiant indique continuer d'adopter une posture d'enseignant-chercheur qu'il ne perçoit cependant pas dans son établissement : les nouveaux professeur·e·s seraient-ils progressivement contributifs d'une nouvelle professionnalité enseignante ? Toutes les personnes précisent que cette posture revêt un caractère « long life ». Pour l'une d'entre elles, le détour par la recherche permet de légitimer l'action pédagogique qui en découle.

4.2.4. Facteurs d'adhésion à la réalisation d'un travail de recherche

L'explicitation nécessaire des liens entre les différents axes de la formation est l'élément qui apparaît le plus fréquemment dans le verbatim. Il est mentionné par trois groupes d'enquêté·e·s sur quatre. Il n'est pas évoqué par le groupe des ancien·ne·s étudiant·e·s. Quelle réalité recouvre l'expression explicitation des liens ? Les formatrices et les formateurs en charge du cours recherche ont le souci de travailler à ce que leurs étudiant·e·s perçoivent du sens à l'activité de recherche, en soulignant le lien entre des connaissances basées sur la pratique d'une recherche et l'exercice d'une profession.

Il y a quelques conditions pour que ces connaissances intéressent les futurs et les actuels professionnels : il faut que la partie des écrits scientifiques pertinente à leur action soit accessible, présentée, analysée, appliquée devant eux. Comme les étudiants ne voient pas immédiatement la pertinence, la valeur, la signification et l'utilité des résultats de la recherche scientifique, celles-ci doivent leur être montrées. En effet, contrairement à ce que pensent certains chercheurs, la signification professionnelle de la connaissance scientifique ne va pas de soi. Il faut donc parfois rendre accessible le langage de certaines publications au format ésotérique, leur présenter le contexte et le cadre théorique de la recherche, analyser la validité des résultats autant que la possibilité d'en transférer les conclusions à différents problèmes et milieux de pratique, et leur montrer comment les résultats ou les conclusions de la recherche (Van der Maren, 2008, p.86).

Une situation idéale apportée par un formateur du cours recherche serait celle où l'étudiant·e se poserait une question à laquelle la littérature existante n'apporterait pas d'élément de réponse. La question de recherche ne serait donc aucunement alibi pour l'étudiant·e.

Une étudiante indique que le sens du travail de recherche passe également par la réalisation du travail : c'est au moment où le questionnement s'ancre dans le faire, en questionnant les élèves ou un·e collègue que l'utilité du processus commence à avoir davantage de sens. Les témoignages convergent vers l'idée qu'une bonne connaissance du dispositif, de ses objectifs et des défis auxquels font face les étudiant·e·s constitue un élément facilitateur d'adhésion au processus de recherche. Une marge de progression existe néanmoins dans ce domaine, dans la mesure où certaines personnes formatrices méconnaissent le dispositif qu'elles soient ou non engagées dans les enseignements recherche :

Bon moi je réalise, je vous écoute, j'ai, j'ai très peu de contact avec les étudiants de toute façon, et leur univers, de stage, ou tout ça (...) ça m'échappe un peu encore en fait, pour moi ça, c'est pour moi presque des animaux exotiques.

4.2.5. Obstacles à l'adhésion à la réalisation d'un travail de recherche

Au niveau des obstacles, à côté d'un excès de formalisme sur lequel nous reviendrons dans la partie 5.1, l'absence de liens avec le parcours de l'étudiant·e est mentionnée par les quatre groupes et c'est l'item pour lequel on dénombre le plus de références, avec l'absence de sens immédiat qui n'est logiquement pas évoqué par le groupe des ancien·ne·s étudiant·e·s. Les autres freins mentionnés, de manière moins évidente, sont le manque de temps à disposition et la dimension abstraite de la recherche.

Quelle réalité recouvre l'absence de liens avec le parcours de l'étudiant·e ? Une formatrice évoque le fait que le parcours universitaire de l'étudiant·e n'est pas pris en considération puisque, quel que soit le cursus de base, les contenus du cours recherche sont identiques et le volume du travail demandé également. Les étudiant·e·s abondent dans la même direction et proposent que les cours de recherche deviennent facultatifs, notamment pour les étudiant·e·s déjà titulaires d'un master. Ils déplorent aussi le fait que le dispositif de formation s'étale sur toute la durée des études, fixe des exigences élevées en termes de cadre théorique et de la forme exigée alors que les données qui peuvent être traitées, dans le temps imparti et le volume prescrit, sont réduites ; les résultats sont donc perçus de manière non significative, en raison d'un décalage entre les exigences institutionnelles et le potentiel d'apport du travail. Certain·e·s étudiant·e·s peinent également à faire le lien entre leur démarche de recherche et leur pratique enseignante.

Quelle réalité recouvre l'absence de sens immédiat ? Elle paraît liée à la temporalité : les étudiant·e·s ont un rapport serré au temps, en passant d'un cours à l'autre, d'une journée de stage à une autre, - réalité qui perdurera au-delà de la formation comme en témoigne le groupe d'étudiant·e·s sorti de la formation - laissant peu d'espace pour un travail qui s'inscrit dans un temps long. Une des pistes évoquées pour apporter du sens serait de pouvoir lier le travail de recherche aux travaux menés dans les autres unités de la formation mais la temporalité ne s'y prête pas : au moment où le travail serait exploitable, la formation sera terminée.

5. Retombées

5.1. Pour l'institution

5.1.1. Comprendre les perceptions de la recherche

Les résultats de la présente recherche constituent une source d'information à l'intention de la direction de la filière et du personnel académique permettant une connaissance plus

approfondie des perceptions qu'entretiennent les étudiant·e·s des contenus enseignés, spécifiquement ceux liés à la recherche. En ce sens, ils constituent une aide précieuse au pilotage, évitant des modifications du plan d'étude qui s'appuieraient sur des intuitions. À quel type de recherche les étudiant·e·s font-ils référence lorsqu'ils l'évoquent ? Il s'agit d'une recherche qui favorise le « développement professionnel ». Elle apparaît, du point de vue des personnes enquêtées, comme celle qui ferait le plus sens car elle permet d'améliorer sa pratique.

Malgré les tensions — ou sans doute en raison d'elles — la formation à et par la recherche est une caractéristique significative d'une formation envisagée dans le cadre d'un développement professionnel, ce qui signifie pour nous aussi bien de la personne du professionnel que du groupe des professionnels, voire de la profession tout entière. (Etienne, 2008, p.8)

Ce type de recherche s'écarte néanmoins de la recherche en sciences de l'éducation dont l'objectif principal serait de produire des connaissances plus universelles et transférables. Or « si la recherche scientifique apparaît adéquate pour la production de savoirs, son emploi sans transposition est moins évident, moins indiqué pour le développement de compétences professionnelles » (Etienne, 2008, p.8). Aussi, l'objectif de production de savoir, indissociable pour certain·e·s de la réalisation d'un master qui doit témoigner de la capacité de « produire du savoir selon des principes et critères scientifiques » (Université de Fribourg-CERF, 2020), mériterait d'être relativisé ou du moins questionné.

Du côté des formatrices et formateurs, l'adhésion moins marquée des personnes non engagées en recherche pourrait conduire à se questionner sur le fait qu'elles sont pourtant amenées à encadrer des travaux de recherche des étudiant·e·s. Si certain·e·s pourraient y voir une seule logique d'emploi (il n'est pas envisageable d'assurer l'entier des accompagnements sans recourir à cette catégorie de personnel académique), l'opportunité de renforcer la dimension professionnalisante des travaux de recherche d'étudiant·e·s et de renforcer le lien recherche-formation constitue une clé de lecture plus positive. Dès lors, il s'agit de veiller à assurer une formation continue des accompagnant·e·s afin de développer leurs connaissances et compétences dans le domaine de la recherche.

5.1.2. Quel type de recherche promouvoir ?

Que nécessiterait la mise en place d'une recherche plus orientée « développement professionnel » dans le cursus de formation ? Les personnes enquêtées indiquent : des outils méthodologiques de recueil et d'analyse, un état de la littérature sur les thématiques explorées. En quoi ces éléments se distinguent-ils des contenus dispensés actuellement ? Il semblerait qu'une erreur - ou plutôt un flou - d'adressage soit associé au dispositif existant. S'adresse-t-il à de futurs enseignant·e·s ou à de potentiels chercheur·e·s ? Il n'est aisé de répondre de manière tranchée à cette question, dans la mesure où, d'une part, la recherche « développement professionnel » n'est pas un concept clairement établi et reconnu et, d'autre part, les étudiant·e·s réalisant un master sont censés produire un travail susceptible de leur ouvrir la voie vers un doctorat. Si cette voie n'est, de loin, pas plébiscitée, la question du bagage scientifique et méthodologique inhérent à l'obtention d'un titre de niveau master doit être prise en compte de manière à ce que sa reconnaissance par les milieux académiques soit assurée ainsi que les conditions nécessaires à promouvoir la relève dans les hautes écoles pédagogiques.

5.1.3. Les attentes exprimées

Dans le champ de tensions qui vient d'être formulé, l'excès de formalisme, plusieurs fois mentionné dans les entretiens (notamment en lien avec les normes relatives à la bibliographie ou la structure du travail) mérite attention. D'un côté, il semble constituer un frein majeur au sens donné au travail, celui-ci étant fondé essentiellement sur une perspective développementale. D'un autre côté, il représente un incontournable pour un travail

académique, notamment un travail de master. Comment, dans ce cas, concilier avec plus de souplesse libertés individuelles et exigences structurelles dans une ingénierie de formation ?

Une plus grande différenciation des contenus des cours d'introduction à la recherche est attendue, en raison de la redondance avec un master universitaire.

5.1.4. Recommandations

A l'issue de cette recherche, et comme nous l'escomptions, nous pouvons formuler les recommandations suivantes, à l'intention de la direction de la filière et du personnel académique en charge des cours recherche, concernant le dispositif de formation à et par la recherche des étudiant·e·s en formation secondaire à la HEP-BEJUNE :

- Conserver un travail de recherche, sous une forme écrite, dans la mesure où le dispositif développé au fil des ans et l'orientation choisie, c'est-à-dire si elle permet une articulation étroite avec la pratique professionnelle, recueillent à la lumière de notre étude (mais aussi des dernières enquêtes de fin de formation réalisées auprès des étudiant·e·s) une adhésion assez large. Précisons que les avis recueillis confirment que cette partie du programme de formation, dont les retombées ne sont pas immédiates, nécessite d'être explicitée et contextualisée, auprès des étudiant·e·s en particulier.
- Faire évoluer les contenus du cours « Introduction à la recherche » dans l'optique d'individualiser encore davantage le parcours des étudiant·e·s, notamment de celles et ceux qui sont déjà titulaires d'un master et plus spécifiquement d'un master en lettres ou sciences humaines.
- Afin de renforcer davantage l'ancrage du travail de recherche dans la pratique, à l'instar de ce qui se fait déjà dans certaines écoles spécialisées, solliciter des enseignant·e·s du terrain comme expert·e·s pour l'évaluation et les soutenances des travaux de master.

Bien qu'ancrées dans un contexte très local, ces recommandations paraissent pouvoir alimenter les réflexions d'autres personnes chargées de développer un dispositif de formation à et par la recherche, à l'interne comme à l'externe de l'institution.

5.2. Pour la communauté scientifique

Comme nous l'avons précédemment évoqué, le résultat le plus prégnant pour la communauté scientifique réside dans l'intérêt déclaré par les étudiant·e·s pour le travail de recherche, sous une forme écrite, en ce sens qu'il contribue fortement à leur développement professionnel et que cette population ne revendique pas d'alternatives. Par ailleurs, la revue de la littérature faisant peu état des perceptions de la recherche entretenues par les étudiant·e·s dans les formations à l'enseignement, notre recherche participe, certes modestement, à combler ce manque. Comme d'autres l'ont relevé (Etienne, 2017; Serres et al., 2019), il paraît aujourd'hui indispensable de s'intéresser aux perceptions des étudiant·e·s car, comme nous l'avons déjà souligné ailleurs (Meia et al., 2021), leurs demandes sont généralement légitimes, et, parce que ces personnes sont au centre du dispositif de formation, leur adhésion aux démarches proposées est un élément nécessaire au développement des compétences visées par la formation et à l'amélioration de sa qualité.

5.3. Pour la communauté éducative

Comme nous l'évoquions à la fin de la partie 5.1, les recommandations destinées à la filière qui a fait l'objet de nos investigations peuvent être inspirantes pour d'autres contextes. Il est, en effet, assez impressionnant de remarquer, en Europe mais probablement au-delà aussi,

que les positionnements des actrices et acteurs des formations à l'enseignement en alternance sur les enjeux de la recherche se rejoignent largement, quel que soit le contexte. Parce que la recherche revêt une forte dimension intégrative, la formation à et par la recherche des étudiant·e·s à l'enseignement constitue une thématique opportune pour amener ces actrices et acteurs à se retrouver et à échanger, notamment sur les compétences nécessaires à l'exercice de la profession et à la construction des connaissances contributives du développement desdites compétences.

6. Limites à la recherche menée et éléments conclusifs

À ce stade, deux limites apparaissent de manière assez évidente :

La première est liée à la représentativité de notre échantillon : les personnes ayant accepté de participer aux focus-groupes sont celles qui sont vraisemblablement plutôt convaincues par le dispositif recherche. De ce fait, les retours très critiques sont peu présents.

La seconde limite réside dans le fait que notre perception des enjeux de la recherche en formation d'enseignant·e·s a quelque peu orienté le contenu des échanges (thématique du sens, articulation théorie-pratique). C'est pourquoi la question du lien entre écriture et réflexivité, par exemple, que nous avons initialement prévu de thématiser, est restée insuffisamment abordée.

Malgré ces limites, la présente recherche a permis de mettre en évidence un cadre général non prescriptif, se limitant à exiger que formation à l'enseignement et recherche soient liées. Sa traduction dans les institutions est commune en ce qui concerne les masters, qui impliquent tous un travail personnel de recherche écrit, de type mémoire. Pour les filières post-master, les traductions sont variables mais la recherche a mis en évidence une perception plutôt positive quant au fait qu'un travail de même type soit aussi demandé aux étudiant·e·s de ces filières. Cette perception est à mettre en lien avec les apports du travail de recherche dans une approche développementale, à savoir le développement d'une posture professionnelle réflexive en vue d'améliorer ses pratiques. De plus, la mise en relation du travail de recherche avec les autres activités du cursus est ressortie comme un élément crucial pour susciter l'adhésion.

Des pistes d'amélioration ont aussi émergé des entretiens conduits. Très concrètement, les résultats de cette recherche nous invitent à envisager des améliorations au dispositif existant, notamment dans la perspective d'individualiser encore davantage les parcours de formation, sans remettre pour autant en question le nécessaire passage par un travail de recherche. Enfin, si le travail de recherche, au fil du temps et des améliorations du dispositif, commence à faire sens auprès des étudiant·e·s, comme le montre la présente recherche, tout ne se passe pas de la même façon du côté du terrain. En effet, si ce travail se veut ancré dans la pratique pour qu'il fasse le plus sens possible, il serait souhaitable de familiariser les formatrices et formateurs en établissement avec son existence. Or, alors que par le passé, nous avons déjà entamé une démarche à visée informationnelle, la réalité montre une résistance certaine de leur part à prendre en considération cette composante de la formation.

Ainsi, il est possible, dix ans après, de nuancer les propos d'Akkari et Wentzel (2012) relatifs au « scepticisme des diplômés (qui) semble se retrouver chez les formateurs d'enseignants qui attribuent une valeur relativement faible au rôle de la recherche comme fondement de la profession ». C'est avec les formatrices et formateurs de terrain qu'il s'agit maintenant de travailler :

Il s'agit donc non seulement de faire connaître aux enseignants ces savoirs et théories sur les pratiques, mais de les « articuler », de les « reconfigurer » pour les « transférer » ou les « transposer » à la pratique, d'amener les praticiens eux-mêmes à les réinterpréter (Altet, 2012, p.38).

Envisager la recherche à l'interface terrain-institut de formation continue de représenter un vaste défi pour les formations en alternance qu'il s'agit de ne pas négliger.

Bibliographie

Akkari, A., & Wentzel, B. (2012). L'enseignement comme profession ancrée dans la recherche : difficultés et perspectives. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14, 47-59. https://revuedeshep.ch/pdf/14/04_akkari.pdf

Altet, M. (2012). Comment articuler Formation et Recherche : l'exemple des apports des recherches du Réseau OPEN sur les pratiques enseignantes à la formation des enseignants *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14, 37-48. https://revuedeshep.ch/pdf/14/03_altet.pdf

Conférence suisse des directrices et directeurs de l'instruction publique [CDIP]. (2019). Règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement du degré primaire, du degré secondaire I et pour les écoles de maturité. https://edudoc.ch/record/202451/files/Regl_Lehrdiplom f.pdf

Étienne, R. (2008). « Professionnalisation », « formation à et par la recherche ». *Recherche et formation*, 59, 121-132. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.659>

Étienne, R. (2017). Rôle de l'analyse dans une formation en alternance : faire avec la complexité et accompagner le changement ? In J. Desjardins, J. Beckers, P. Guibert & O. Maulini (Éds.), *Comment changent les formations d'enseignants ?* (pp. 178-195). De Boeck Supérieur.

Haute école pédagogique du canton de Vaud. (2020). *Diplôme d'enseignement pour le degré Secondaire I – Mémoire professionnel*. <https://candidat.hepl.ch/accueil/formations-a-l-enseignement/master-enseignement-secondaire-1/memoire-professionnel.html>

Haute école pédagogique du Valais. (2022). *Master secondaire 1*. <https://www.hepvs.ch/formation/formations-secondaires-i-ii/formation-secondaire-i>

HEP-BEJUNE-Formation secondaire. (2020). La formation à et par la recherche des étudiant·e·s - Information à l'intention des formatrices et formateurs en établissement (FEE). https://extranet.hep-bejune.ch/docs/Documents/Public/FSEC/03_Recherche/HEP-BEJUNE-FlyerFormationRecherche-WEB260820.pdf

HEP-BEJUNE-Formation secondaire. (2022). La formation à et par la recherche des étudiant·e·s à la HEP-BEJUNE - Formation secondaire. <https://qmpilot.hep-bejune.ch/qmp2/File/CoreDownload/3892>

Kohler, A., Boissonnade, R., Padiglia, S., Meia, J. S., & Arcidiacono, F. (2017). La formation à et par la recherche des enseignants du secondaire à la HEP-BEJUNE : le dispositif actuel et quelques perspectives pour le futur. In G. Melfi & F. Pasche Gossin (Éds.), *Synergie entre recherche, formation et enseignement* (pp.03-119). <https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/310055>

Lussi Borer, V., Durand, F., & Yvon, M. (2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. De Boeck Supérieur.

Meia, J.-S., Stumpf, A., & Garessus P.A. (2021). Traductions de la professionnalisation en formation à l'enseignement : des difficultés de mise en œuvre aux pistes d'amélioration. *Formation et profession*, 29 (3). <https://formation-profession.org/fr/pages/article/29/32/609>

Serres, G., Escalié, G., & Magendie, E. (2019). Alternance et formation des enseignants : entre « écarts nécessaires » et « écarts réductibles ». In G. Escalié & E. Magendie (dir.), *Alternance intégrative et formation des enseignants* (pp. 27-36). Presses Universitaires de Bordeaux.

Université de Fribourg-CERF. (2020). *Master DAES I*. <https://www.unifr.ch/cerf/fr/master-daes-1.html>

Université de Fribourg- CERF. (2021a). *Plan d'études Diplôme d'enseignement pour les écoles de maturité (DEEM) – 60 ECTS 2021*. <https://www.unifr.ch/cerf/fr/assets/public/pdf/formation/Plan%20d'études DEEM 170821.pdf>

Université de Fribourg-CERF. (2021b). *Référentiel de compétences de la formation DEEM*. <https://www.unifr.ch/cerf/fr/assets/public/pdf/formation/Référentiel%20de%20compétences%20DEEM.pdf>

Van der Maren, J.M. (2008). La formation à la recherche des enseignants au Québec. *Recherche et formation*, 59, 75-88. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.639>

Annexe 1 : Exemple de guide d'entretien

Guide d'entretien pour les ex étudiant·e·s :

Thèmes	Questions de relance	Remarques
Perceptions du dispositif de formation à et par la recherche	Quels souvenirs gardez-vous de votre formation à et par la recherche ? À votre avis, quel est l'intérêt d'une telle composante en formation d'enseignant·e ?	
Obstacles au sens (si ce point de vue apparaissait) OU Apports de la recherche	Qu'est-ce qui vous rend critiques par rapport à ce volet de la formation ? Que pensez-vous avoir appris au travers de cette formation à et par la recherche ?	<i>« Souvent, les connaissances théoriques de la HEP n'ont pas toujours de sens pour moi, tout simplement parce que je n'avais assez d'expérience pédagogique à mon actif. Ces dernières auraient sans doute été plus pertinentes dans 5 ans. Toutefois, il semble important d'être formé avant d'entrer en formation... Cette question relative au moment propice à effectuer une formation pédagogique n'a pas vraiment de réponses... »</i> (Extrait de l'Enquête de fin de formation, 2019-2020)
La formation à et par la recherche idéale	Selon vous, elle serait composée de quoi, idéalement ?	
Le mémoire (outils méthodologiques)	Quels outils méthodologiques avez-vous utilisés dans votre recherche ? (Entretiens, observation, questionnaires, protocole d'action.) Quelle est leur place maintenant dans votre pratique ? La façon dont vous avez analysé vos données vous sert-elle aujourd'hui ?	

Le mémoire (effets formatifs)	Pouvez-vous nous dire le sujet de votre mémoire ? Est-ce que vous pensez que votre mémoire a eu des effets formatifs ? Pouvez-vous les nommer ?	
Écriture et lecture	Le passage par l'écriture est-il un outil dans votre pratique ? Et la lecture ?	On les a obligés à écrire. En ont-ils gardé une habitude ? Est-ce qu'écrire les aide à réfléchir ?
Le travail idéal à produire	Si l'on devait être amené à changer la forme du travail lié à la recherche, quelles formes idéales pourrait-il prendre, selon vous ?	« <i>Le TER n'est pas un travail nécessaire après un mémoire, nous connaissons tous la structure et la discipline que demande un mémoire académique. Travail de recherche oui, mais de taille plus petite et par deux. Le TER est vu comme un élément supplémentaire qu'il faut « faire pour le faire »</i> » (Extrait de l'Enquête de fin de formation, 2019-2020)