

LA RECHERCHE-ACTION-FORMATION ENTRE POSTURE SCIENTIFIQUE ET APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES

The current "Recherche-action-formation" ("action-research" combined with "education-research") called Didactique de la mobilité / Mobility didactics is based on socio-anthropological approaches and coaches students who take part in exchange semester. Working with this specific kind of learning environment entails specific scientific posture and reflection on the side of the researcher.

● Jésabel Robin | PH Bern



La Dr. Jésabel Robin est enseignante en didactique de langues et des cultures à la PH Bern. Ses travaux portent sur les

dynamiques entre acteurs et dispositifs de formation, sur des expériences de mobilité étudiante et sur les rapports entre communautés linguistiques en Suisse.

Dans quelle mesure le chercheur a-t-il ou non un devoir d'engagement envers et sur son terrain de recherche? Si la question dépasse largement notre domaine de compétences en tant que praticienne-chercheuse dans le domaine de la formation initiale des enseignants, elle ramène néanmoins aux nécessaires réflexions concernant l'articulation entre posture scientifique et instruments méthodologiques. Ancrant nos travaux en didactique des langues et des cultures mais empruntant aussi bien à la sociolinguistique qu'à l'anthropologie sociale ou aux approches compréhensives, nous revendiquons méthodologiquement un double statut émiq/étique et les tensions permanentes qu'il génère entre engagement et distanciation.

Cet article se propose de montrer comment le «dispositif ambitieux et complexe» (Molinié, 2015: 108) de la Recherche-Action-Formation (RAF) s'est imposé pour traiter les écarts et agir sur le terrain dans le cas de l'actuel projet Didactique de la mobilité mis en place à titre exploratoire en 2016 à la Pädagogische Hochschule Bern. Cette RAF propose un encadrement avant-pendant-après

des expériences de mobilité en région francophone d'étudiants alémaniques en formation initiale au métier d'enseignant du primaire.

1. Le choix de la Recherche-Action-Formation

Montandon (2002) étudie successivement le dispositif de «recherche-action» puis celui de «formation-action» et établit que les deux sont «fondé[s] sur le même cadre conceptuel et méthodologique» (p.262). Ils se présentent effectivement tous deux comme «des modes coopératifs de production de savoirs» (Perrenoud & Altet, 2008). Si la recherche-action vise à «répondre à un problème conceptuel, participer à la construction du champ pédagogique en proposant un dispositif de formation, agir en réponse à un besoin, se former» (Anquetil, 2006: 51), la Recherche-Action-Formation (RAF) met davantage l'accent sur la formation de tous les acteurs impliqués y compris le chercheur, lui-même partie prenante de son milieu professionnel. La RAF est intrinsèquement liée aux questionnements et à la posture du «praticien-chercheur» (Kohn, 2001).

L'articulation des pratiques de formation et de recherche répond avant tout à une quête personnelle de praticien confronté aux incertitudes de l'action. (Charlier, 2005)

Le statut du chercheur par rapport au terrain est double dans ce cas: à la fois émique et étique (Pike, 1954 [termes ici francisés]) c'est-à-dire vécu de l'intérieur et de l'extérieur.

Faire le choix de la RAF implique une posture réflexive, une forme d'auto-confrontation assumée avec ses propres pratiques et celles d'autres praticiens. Le double statut du chercheur et l'ajustement final des dispositifs par la RAF ont pour conséquence que «dans le projet, nous jouons plusieurs rôles» (Charlier & Charlier, 1998: 55). Dans une RAF, le chercheur est ainsi tout à la fois chercheur, acteur et formateur et divers processus de régulation s'établissent entre ces trois rôles. Au même titre que les acteurs interrogés, le chercheur participe à la transformation de l'environnement et contribue à enclencher des processus réflexifs réinvestis ensuite dans les dispositifs de formation. Ainsi l'on peut définir la RAF comme suit:

Une recherche-action-formation constitue selon nous une modalité de recherche spécifique. Ses principales caractéristiques seraient:

- > la construction de savoirs sur la base d'une théorisation de pratique de formation et d'action
- > la centration sur l'étude des processus plutôt que des résultats
- > la construction de savoirs dans l'intersubjectivité (...)
- > la position du chercheur comme analyste d'une pratique dans laquelle il est impliqué
- > l'implication des acteurs dans la recherche
- > la construction interactive des différentes facettes: recherche, action, formation. (Charlier & Charlier: 63)

Les questions de recherche émanent

des préoccupations de praticiens et les résultats sont exploités dans la pratique. Ils servent par ailleurs à alimenter les pratiques réflexives du chercheur. «L'application des résultats sur le milieu étudié» et donc «la transformation de ce milieu» (Blanchet & Gotman, 2007: 28) est ainsi assurée: la RAF est essentiellement une «opportunité de transformation» (Bassil & Abdul-Reda). En tant que moyen de traiter les écarts entre logiques institutionnelles et logiques individuelles et d'agir sur le terrain, ce type de dispositif est particulièrement adapté au terrain scolaire (Clerc & Richerme, 2014), mais aussi au terrain de la formation institutionnelle, notamment lorsque celui-ci présente des résistances:

Une recherche-action-formation (RAF) est une modalité de formation d'enseignants qui peut permettre de modifier en profondeur certaines représentations sociolinguistiques qui constituent les résistances idéologiques, et donc des obstacles, au développement de pratiques éducatives inclusives. (...) On y discute des représentations sociales des pratiques langagières, ce qui amène à expliciter les normes sociales et les jeux de pouvoir liés aux pratiques langagières. (Clerc & Richerme-Manchet, 2016: 19-21)

Considérant l'individu en tant qu'acteur social, c'est-à-dire ayant une capacité d'interagir avec son environnement, de constants allers-retours entre le terrain et les questionnements s'opèrent afin de co-construire les analyses. «Les participants sont amenés à jouer divers rôles» (Charlier & Charlier: 61): ainsi par exemple les informateurs deviennent co-acteurs du dispositif. Avec pour objectif de comprendre et interpréter des phénomènes sociaux en pénétrant des logiques individuelles, l'approche

1 Site de la RAF:



adoptée ne peut qu'être qualitative et c'est en toute cohérence avec cette posture de recherche émique/étique que le choix de la RAF s'est imposé dans le projet qui suit.

2. Exemple: la RAF «Didactique mobilité»

Financée pour trois années (2016-2019) par l'*Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation* (IFE) de la Pädagogische Hochschule Berne (PHBern), la RAF *Didactique de la mobilité*¹ s'intéresse aux potentiels apports pour la formation initiale des enseignants du primaire alémaniques d'un dispositif systémique d'encadrement en trois parties des semestres d'échanges dans les espaces francophones. Comme l'illustration ci-dessous l'indique, ces expériences ont actuellement le vent en poupe. L'institut de formation initiale des enseignants du primaire (ci-dessous IVP) envoie les trois-quarts des participants à ces échanges. Dans le Top 10 des institutions partenaires on constate que les trois-quarts sont francophones. Ancrée en didactique des langues et des cultures mais empruntant largement à d'autres disciplines, notamment les approches socio-anthropologiques, la

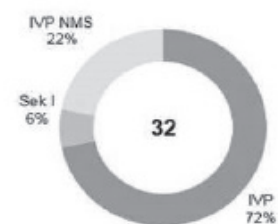
RAF propose un travail transversal sur les représentations du français des étudiants en mobilité et cherche à développer chez eux un *regard anthropologique* (Berger, 2004) permettant d'apprécier les pratiques professionnelles des enseignants dans différents espaces linguistiques (Robin, 2017). Pour ce faire, cinq étudiants volontaires (ci-après désignés par leur nom d'emprunt) ont été sélectionnés et suivis pendant trois semestres de leur formation (avant la mobilité, pendant la mobilité et après la mobilité) au moyen d'une *multiplicité* de corpus (Robin, 2011). Certains corpus sont préconstitués (travaux institutionnels) et d'autres sont provoqués dans le cadre de la RAF: fiches de données biographiques, carte de langue(s) et de mobilité(s) (Robin, 2014), questionnaires, travaux écrits de réflexion, entretien de groupe en auto-confrontation (Robin, 2015: 292). Les analyses qualitatives en plusieurs étapes et au moyen de catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2008) montrent que, véritable *distal*², la mobilité est vécue comme un moment fort de l'expérience de formation.

² Un moment-clé, voir Baudouin (2009).

Outgoings Übersicht

	Frauen	Männer	Total
PHBern	24	8	32
IVP	16	7	23
Sek I	1	1	2
IVP NMS	7		7

Outgoings nach Institut



Top 10 Partnerhochschulen (Alle) (seit HS 2017)

Via University College	10
ESPÉ Montpellier	8
Haute École Pédagogique Lausanne	7
ESPÉ Académie Toulouse	6
Haute École Libre Mosane (HELMO)	5
Université de Nice - Sophia Antipolis	5
Universität Hamburg	3
University College Absalon	2
Haute École de Namur-Liège-Luxembourg ..	1

Outgoings nach Geschlecht (Alle)

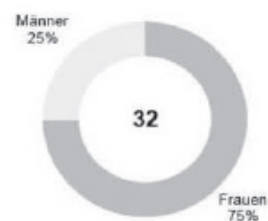


Illustration 1: Les semestres d'échange à l'automne 2018 - source: International office PHBern.

La modélisation permet ainsi de visualiser ces différentes dimensions et de montrer les tensions propres à chaque pôle.

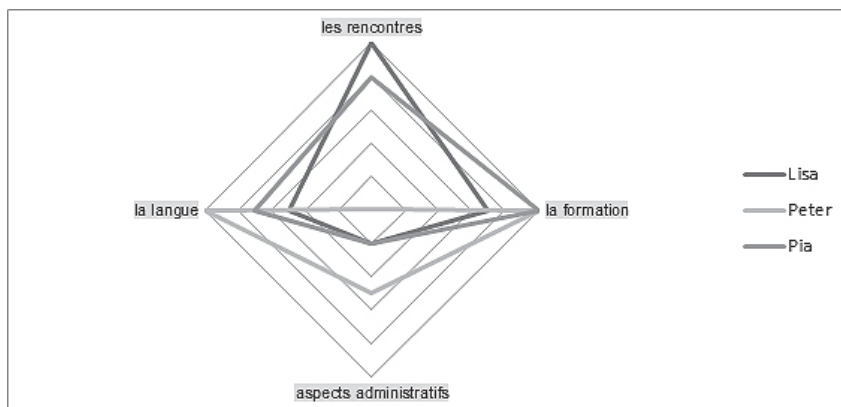


Illustration 2: Radar des quatre thèmes transversaux post mobilité.

Les analyses croisées de ces corpus font ressortir quatre grands thèmes transversaux, c'est-à-dire communs à tous les types de corpus et à tous les informateurs :

1. les rencontres
2. la professionnalisation
3. la charge administrative
4. la langue.

Toutefois ces thèmes n'occupent pas tous la même proportion d'un corpus à l'autre ni d'un informateur à l'autre et tout l'enjeu de la RAF est justement d'en modéliser les résultats. En les graduant selon leurs occurrences dans les récits et l'importance que l'informateur leur accorde, nous avons modélisé ces thèmes à l'aide de modélisation, ce qui permet par ailleurs de distinguer ce qui est propre à chaque informateur de ce qui leur est commun à tous.

Chez Peter par exemple, le thème de

la rencontre est justement caractérisé par l'absence. Si la langue, c'est-à-dire les progrès escomptés en termes de compétences linguistiques en français, représente l'un des objectifs de départ commun à tous les informateurs, la place qu'elle occupe devient finalement secondaire, voire anecdotique, après la mobilité. La modélisation permet ainsi de visualiser ces différentes dimensions et de montrer les tensions propres à chaque pôle.

Les catégories conceptualisantes, c'est-à-dire les principes organisateurs des processus, émergent à partir des grands thèmes. Nous en avons identifié trois, à savoir la mobilité comme :

1. lieu de la professionnalisation
2. lieu de l'épanouissement
3. lieu à visée fonctionnelle/utilitaire.

Ces trois catégories sont représentées ci-dessous :

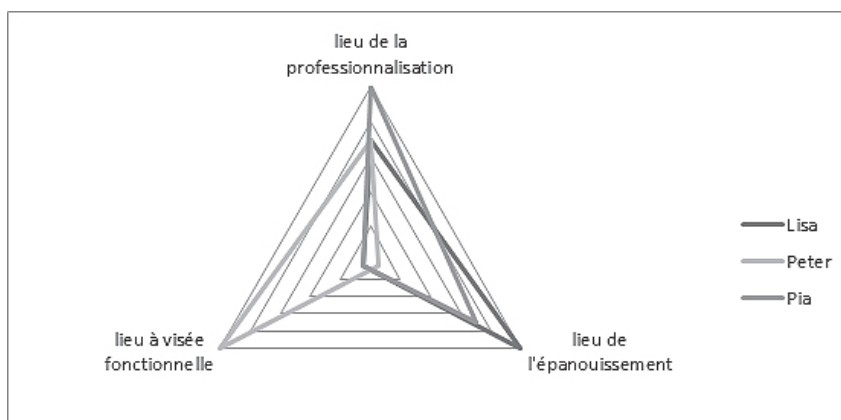


Illustration 3: Modélisation des 3 catégories conceptualisantes

La mobilité est identifiée avant tout comme lieu de la professionnalisation.

Les analyses indiquent que les objectifs énoncés avant le départ par les informateurs (à savoir progresser en français, faire l'expérience d'un autre système scolaire, se décentrer, etc.) sont tous plus ou moins atteints. De plus, la mobilité est identifiée avant tout comme le lieu de la professionnalisation. Cette professionnalisation n'étant pas directement visible au travers des termes «techniques» ou «didactiques» attendus (car proposés dans la phase de préparation avant la mobilité), l'on pourrait être tenté de croire que les réinvestissements sont pauvres. Or, si l'enrichissement professionnel n'est pas forcément conscientisé chez les informateurs, le développement de facultés d'adaptation, de flexibilité, de pratiques réflexives, de remises en question et d'autres qualités dites professionnelles de manière générale, est bien visible.

Les stages pratiques dans les écoles de langue française restent les expériences les plus marquantes de toute la formation: plus que les stages réalisés dans les écoles alémaniques, ceux-là viennent chambouler des idées reçues concernant la profession et poussent à expérimenter d'autres pratiques de classe, comme l'explique Pia à son retour de Belgique wallonne.

«J'ai essayé d'intégrer tous mes savoirs de la PH Berne, j'ai établi des préparations de cours avec beaucoup des changements de travail et des différents sou-sujets pour que ça soit plus intéressant. Mais déjà le premier jour j'ai remarqué qu'il y a beaucoup des différences et qu'il faut que j'adapte tous mes prépas! Le niveau était moins fort que j'ai pensé et ils n'étaient pas du tout habitués aux travaux de groupes qui avait comme effet qu'ils n'ont pas travaillé et donc rien avancé. En plus je devais m'adapter aussi aux demandes du maître du stage car pour lui il y avait trop des changements pendant une leçon.»³

Pia prend conscience de ses propres

évidences professionnelles (à savoir qu'il convient de varier les formes sociales au cours d'une leçon et de changer fréquemment d'activité) et qu'elle doit non seulement les expliciter mais aussi les justifier auprès de praticiens sceptiques: «J'ai expliqué mon point de vue et ce que j'ai appris et donc pourquoi moi j'interviens comme ça. Comme ça je devais remettre en cause mes propres attitudes et argumenter». Ainsi les analyses permettent de revenir sur une idée reçue: les apports principaux ne sont pas à considérer en termes de langue/compétences linguistiques mais en termes de formation professionnelle⁴. L'effet d'une telle expérience au contact d'autres cultures professionnelles est principalement d'accroître le processus de professionnalisation: à travers l'expérience de la diversité, il y a formation et diversification de ses propres pratiques professionnelles. Le stage dans une école francophone est bénéfique à toute la formation initiale.

Il est à noter que la seule ombre au tableau se dégageant des analyses semble être l'institution commanditaire elle-même. En effet la non-valorisation au retour du semestre de ces expériences, pourtant formatrices, met au jour une vision déficitaire portée sur la mobilité. Nos informateurs se sentent pénalisés et jugés



³ Langue originale.

⁴ Ce qui va dans le sens de Heinzmann (2018) qui montre que l'intérêt de la mobilité d'élèves du secondaire réside avant tout dans la motivation et l'immersion interculturelle et non dans les progrès en langue.

⁵ Entre les modules pour lesquels ils obtiennent une équivalence ECTS et ceux qu'il leur reste à suivre, impossible de suivre l'emploi du temps classique d'une quelconque année d'étude: ils doivent suivre des modules de différentes années d'étude en parallèle.

en fonction de ce qu'ils auraient manqué pendant leur absence et l'organisation de leur emploi du temps est complexifiée⁵. L'institution est ainsi jugée comme étant plutôt un frein à la mobilité.

3. Une posture de triple engagement

Le réinvestissement d'une RAF participant à la transformation du terrain, le dialogue entre le dispositif et les acteurs (c'est-à-dire l'investigation permanente de l'un et de l'autre par l'un et par l'autre) est au cœur de la recherche. Cette dynamique est indissociable d'un certain devoir d'engagement du chercheur qui se doit pourtant de «faire rupture» (Charlier, 2005) avec les pratiques du terrain. Dans

le cas présent, la sensibilisation des responsables institutionnels aux effets contreproductifs d'une vision déficitaire de la mobilité (et en contradiction avec les discours pro-mobilité mis par ailleurs sur le devant de la scène) s'avère indispensable. Par ailleurs, les résultats de la RAF invite à remettre en question de l'idée – à laquelle l'institution est fortement attachée – selon laquelle l'expérience professionnelle dans un espace francophone sert avant tout à la formation en français langue étrangère, et à envisager un ancrage plus fort du côté de la pratique professionnelle, ce qui nécessiterait de repenser le dispositif global de formation initiale.

Bibliographie

Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*. Berne: Peter Lang.

Bassil-Grappé I., Abdul-Reda S. (2012). «Une recherche action-formation (RAF) en tant qu'opportunité de transformation de ce qu'on est et du comment on transmet.» Biennale internationale de l'éducation de la formation et des pratiques professionnelles.

Baudouin, J.-M. (2011). «La recherche biographique en formation des adultes.», Module "Pratiques de recherche", Université de Fribourg - 13 avril 2011.

Berger, C. (2004). «Le travail critique du regard anthropologique, partie prenante du processus d'évaluation.» In *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*. Paris: Didier, p.110-117.

Blanchet, A., Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Armand Colin.

Charlier B. (2005), «Parcours de recherche-action-formation», *Erudit*, Vol.3², 259-272.

Charlier E., Charlier B. (1998). *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Paris: De Boeck.

Clerc S., Richerme-Manchet, C. (2014). «La Recherche-Action-Formation: une stratégie

glottopolitique en terrain scolaire», In *Des paroles, des langues et des pouvoirs*, Paris: L'Harmattan, 135-150.

Clerc S., Richerme-Manchet C. (2016). «Aspects glottopolitiques d'une recherche-action-formation visant des pratiques éducatives inclusives de la pluralité sociolinguistique en terrain scolaire francophone», In *Politiques linguistiques et enseignement-apprentissage du français: quelles perspectives pour la pluralité linguistique?* Louvain, 19-27.

Heinzmann, S. (2018). «Sprach- und kultureller Brückenschlag: Entwicklung der letzten 20 Jahren und Erkenntnisse aus der Forschung», *Babylonia*, 3, 68-73.

Kohn R. (2001). «Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur», In *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*, Paris: L'Harmattan; 2001.

Molinié M. (2015). *Recherche biographique en contexte plurilingue, cartographie d'un parcours de didacticienne*. Paris: Riveneuve.

Montandon C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*. Paris: L'Harmattan.

Paillet, P., Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoir issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Paris: De Boeck.

Pike K. (1954). *Language in relation to a unified theory of structure of human behavior*. The Hague: Mouton.

Robin, J. (2011). «Quand la multiplicité des questionnements se traduit par la multiplicité des corpus.», In *Appropriation et transmission des langues et des cultures du monde, Séminaire doctoral international*: p.66-71.

Robin, J. (2014). «Cartes de langue(s) et de mobilité(s) de futurs enseignants du primaire à Berne: quand une dynamique dialogique entre les corpus dévoile des représentations du français», *Glottopol*, 24, 64-79.

Robin, J. (2015). «Ils aiment pas le français». *Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PHBern dans leurs récits de formation et de mobilité*. Berne: Peter Lang.

Robin, J. (2017). «Conceptions successives de la mobilité dans la formation initiale des enseignants de la PHBern: diversification des pratiques à travers l'expérience de la diversité francophone?», *Alterstice*, 7,2, 55-66.