

<https://doi.org/10.1590/1980531411454>

DISPOSITIFS DE RECHERCHE-FORMATION POUR PROFESSIONNALISER LES ENSEIGNANT·E·S

 Francesco Arcidiacono^I

 Bernard Wentzel^{II}

 Isabelle Vivegnis^{III}

^I Haute École Pédagogique BEJUNE (HEP-BEJUNE), Bienne (BE), Suisse ; francesco.arcidiacono@hep-bejune.ch

^{II} Université Laval (ULaval), Québec (QC), Canada ; bernard.wentzel@fse.ulaval.ca

^{III} Université de Montréal (UdeM), Montréal (QC), Canada ; isabelle.vivegnis@umontreal.ca

Résumé

Les questions concernant les relations entre recherche et formation demeurent un enjeu majeur dans la formation des enseignant·e·s. Afin de réfléchir aux apports de la recherche, nous avons analysé les liens entre recherche et formation à partir de la mise en perspective de deux dispositifs développés en Suisse et au Québec. Ces dispositifs mobilisent des activités issues de la recherche en éducation au service du développement professionnel des enseignant·e·s et contribuent à leur entrée dans le métier dans des bonnes conditions. Dans notre perspective, ce travail permet de dresser des indications utiles pour la conception et mise en place de dispositifs adéquats en formation initiale et continue des enseignant·e·s.

RECHERCHE-FORMATION • ENSEIGNEMENT • RÉFLEXION ENSEIGNANTE • PROFESSIONNALISATION

DISPOSITIVOS DE PESQUISA-FORMAÇÃO PARA PROFISSIONALIZAR OS(AS) PROFESSORES(AS)

Resumo

As questões referentes à relação entre pesquisa e formação continuam sendo um elemento essencial na formação dos(as) professores(as). A fim de refletir sobre as contribuições da pesquisa, analisamos as relações entre pesquisa e formação a partir da colocação em perspectiva de dois dispositivos, um desenvolvido na Suíça e o outro no Quebec. Esses dispositivos mobilizam atividades oriundas da pesquisa em educação a serviço do desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) e contribuem para seu ingresso na profissão em boas condições. Em nossa perspectiva, este trabalho permite levantar indicações úteis para a concepção e a implementação de dispositivos adequados na formação inicial e contínua de professores(as).

PESQUISA-FORMAÇÃO • ENSINO • REFLEXIVIDADE DOCENTE • PROFISSIONALIZAÇÃO

RESEARCH EDUCATION DEVICES FOR THE PROFESSIONALIZATION OF TEACHERS

Abstract

The issues concerning the relationship between research and continuous programmes to be an essential element in teacher education. In order to reflect on the contributions of research, we analyzed the relationship between research and teacher education from the perspective of two devices – one developed in Switzerland and the other in Quebec. These devices incorporate educational research activities in the service of teachers' professional development and facilitate their entry into the profession under favorable conditions. We believe this work provides useful insights for the design and implementation of effective tools in both initial and ongoing teacher education programs.

RESEARCH EDUCATION • TEACHING • TEACHING REFLECTIVENESS • PROFESSIONALIZATION

DISPOSITIVOS DE INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN PARA PROFESIONALIZAR AL PROFESORADO

Resumen

Las preguntas sobre la relación entre investigación y formación continúan siendo un elemento esencial en la formación del profesorado. Con el fin de reflexionar sobre los aportes de la investigación, analizamos las relaciones entre investigación y formación desde la perspectiva de dos dispositivos, uno desarrollado en Suiza y otro en Quebec. Estos dispositivos movilizan actividades surgidas de la investigación en educación al servicio del desarrollo profesional del profesorado y contribuyen para su ingreso a la profesión en buenas condiciones. Desde nuestra perspectiva, este trabajo nos permite plantear indicaciones útiles para el diseño e implementación de dispositivos adecuados en la formación inicial y continua del profesorado.

INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN • ENSEÑANZA • ENSEÑANZA DE LA REFLEXIÓN •
PROFESIONALIZACIÓN

Reçu le : 25 SEPTEMBRE 2024 | Accepté pour publication le : 17 FÉVRIER 2025



Il s'agit d'un article en accès libre, distribué sous la licence Creative Commons BY.

LES RELATIONS ENTRE RECHERCHE ET FORMATION DEMEURENT UN ENJEU MAJEUR, AUX multiples facettes, du mouvement de professionnalisation, tant pour en comprendre les limites que pour contribuer à son développement. En effet, la recherche en éducation est censée pouvoir accompagner le développement des professionnel-le-s de l'enseignement, même si les modalités pour y parvenir ont souvent fait l'objet de débats au niveau international. Néanmoins, il est reconnu que les relations entre recherche et formation ont connu une certaine évolution au cours des dernières décennies, en tirant profit des innovations dans les manières de penser et mettre en œuvre les formations initiales et continues à l'enseignement, en tenant compte des visées de la professionnalisation.

Dans cet article, nous partons du constat, déjà bien posé dans certains de nos travaux précédents (Wentzel, 2012), de la diversité existante au sein des processus professionnalisants de construction de savoirs pour enseigner reposant notamment sur la formalisation de l'expérience. Plus particulièrement, nous nous référons aux processus de recherche inspirés du mouvement de professionnalisation des formations à l'enseignement, telles que la valorisation des démarches réflexives et du développement professionnel qui se dessine tout au long de la vie. Comme l'ont souligné Barbier et Clerc (2008), l'entrecroisement des démarches de recherche et de formation conduit à revenir sur les dispositifs qui utilisent la production de savoirs par les actrices et acteurs sur leurs propres situations et activités comme occasion de formation et de développement professionnel. Il s'agit donc d'une vision de la recherche à des fins de formation et plus précisément dans le but de construire des sujets professionnels : penser aux activités de recherche au sein de la formation des enseignant-e-s d'une manière collaborative (Desgagné, 1997) pour, d'une part, construire des sujets professionnels et garantir un accompagnement à l'explicitation des savoirs d'expérience (Desgagné & Larouche, 2010) et, d'autre part, pour contribuer à reconnaître et améliorer les compétences existantes chez les professionnel-le-s.

Dans cet article, nous nous focalisons sur les liens entre recherche et formation à partir de la mise en perspective de deux dispositifs, l'un développé en Suisse et l'autre au Québec, qui partagent la mobilisation d'activités scientifiques au service du développement professionnel des enseignant-e-s en formation ou en début de carrière : il s'agit donc de dispositifs mis en place afin de favoriser les pratiques réflexives chez des (future-s) professionnel-le-s de l'enseignement. Pour le Québec, un dispositif permettant d'entrer dans différentes modalités d'écriture réflexive sera présenté pour mettre en évidence les apports de la recherche en éducation dans l'accompagnement et le développement professionnel de futur-e-s enseignant-e-s. Du côté helvétique, une analyse d'espaces d'interaction sera proposée pour rendre compte d'un dispositif conçu autour d'expériences significatives de parcours d'insertion professionnelle chez des enseignant-e-s débutant-e-s (c'est-à-dire dans les deux premières années d'exercice du métier).

Pour articuler les relations entre recherche et formation dans une visée de professionnalisation des personnes, la présente contribution est structurée de la manière suivante : une courte présentation des principaux enjeux liés aux relations entre recherche et formation dans la formation des enseignant-e-s sera offerte, pour mettre en évidence la problématique de base de notre étude et le lien avec le mouvement de professionnalisation de l'enseignement. Ensuite, les deux dispositifs annoncés seront présentés de manière distincte, en apportant pour chacun des éléments de contextualisation, quelques résultats de mise en œuvre et également quelques défis d'application. Une discussion concernant les deux dispositifs, sur la base de l'analyse des apports et des limites issus des exemples proposés, sera ensuite fournie. L'article se terminera par la mise en évidence de

certaines effets d'activités de recherche en formation, sur le développement professionnel des enseignant-e-s. Nous discuterons des enjeux et de l'importance d'offrir des espaces d'accompagnement et de réflexion aux (future-s) enseignant-e-s.

A propos de la professionnalisation : Entre recherche et formation

L'intégration de la recherche dans les programmes de formation et les parcours de professionnalisation des enseignant-e-s est largement reconnue et soutenue dans de nombreux pays, notamment en Europe et en Amérique du Nord. Prônée par des organisations internationales comme l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), longtemps considérée comme une condition nécessaire pour accéder au statut professionnel, elle est aujourd'hui un élément moteur du développement à la jonction entre la scientification et la professionnalisation des formations à l'enseignement. L'ambition de renforcer les formations initiales et continues tout en s'inscrivant dans un processus de tertiarisation (Ambühl & Stadelmann, 2010 ; Périsset & Lehmann, 2010) s'est donc concrétisée par un alignement de la formation des enseignant-e-s sur certains « standards » universitaires.

Si des synergies entre recherche et formation à l'enseignement servent désormais de cadre de référence, les formes d'investigation et les effets sur le développement professionnel des enseignant-e-s font encore l'objet de différentes études, notamment pour évaluer et optimiser certains dispositifs de formation. A ce propos, nous pouvons rapidement mentionner l'intérêt développé par de nombreuses études autour de différents dispositifs basés sur le modèle de la recherche-action et visant des approches collaboratives (Barbier, 2008) entre professionnel-le-s. Par ailleurs, la mise en œuvre de dispositifs de formation à et par la recherche (Étienne, 2008 ; Kohler et al., 2017 ; Wentzel, 2008), en vigueur dans plusieurs institutions de formation à l'enseignement, a aussi permis de mettre les futur-e-s enseignant-e-s dans différentes postures et pratiques de recherche à vocation professionnalisante.

Nous explorons ici ces postures et pratiques de recherche orientées vers la professionnalisation des individus dans deux contextes différents de dispositifs mis en place au sein de formations à l'enseignement pour faire bénéficier des futur-e-s enseignant-e-s mais aussi pour les accompagner lors de l'entrée dans le métier. Concernant les personnes en formation initiale, il nous semble très pertinent d'étudier comment ils s'approprient différents savoirs, outils et pratiques proposés par la recherche, aussi bien pour survivre en situation professionnelle que pour prendre une distance critique par rapport à leurs interventions et se développer professionnellement. Quant au choix des publics en insertion, il se justifie surtout au sein de systèmes éducatifs qui ne prévoient pas d'accompagnement formel des enseignant-e-s lors de la transition entre la fin de la formation et la prise de fonction au sein d'un établissement scolaire. Bien que les acquis de la formation soient fondamentaux pour entrer dans le métier, notamment par le développement des capacités réflexives, le manque d'expérience et les difficultés typiques d'un début de carrière peuvent constituer un frein à une insertion réussie. C'est face au manque d'accompagnement formel que la création de dispositifs conçus en tant qu'espaces de réflexion nous semble fondamentale, afin de permettre l'échange entre professionnel-le-s et favoriser leur développement professionnel même au-delà du temps de la formation. Nous avons choisi de cibler cette phase de transition – entre la fin de la formation et l'insertion professionnelle – aussi car nous reconnaissons qu'un des enjeux majeurs pour les enseignant-e-s est de surmonter les défis liés à la prise de fonction (Wentzel et al., 2015).

Nous mobilisons ici le champ de la professionnalisation en tant que processus social visant à former des professionnel·le·s capables de répondre aux défis et aux changements de l'univers scolaire : elle est ainsi vue comme un moment charnière du parcours de la vie des enseignant·e·s qui permet l'insertion dans un collectif de travail.

Même si une pluralité des modèles de professionnalisation a été mise en évidence à plusieurs reprises au niveau international (Menter et al., 2010), certains ont mis l'accent sur la nécessité d'une formation continue et collaborative des professionnel·le·s de l'éducation (« *the reflective teacher* » : cf. Schön, 1983), sur le rôle actif de l'enseignant·e dans la promotion du changement social (« *the transformative teacher* » : cf. Sachs, 2003 ; Zeichner, 2009), ou encore sur l'importance de la recherche dans l'enseignement et dans la formation (« *the teacher as researcher* » : cf. Forde et al., 2006). Ces différents modèles suggèrent que la professionnalisation impacte la construction d'un rapport particulier au travail, la structuration d'une identité professionnelle, ainsi que le développement de nouvelles compétences (Akkerman & Meijer, 2011 ; Iannaccone et al., 2008). Notre contribution traite des liens entre recherche et formation, alors nous retenons le modèle du « *teacher as researcher* » (Forde et al., 2006) pour mettre l'accent sur les pratiques réflexives qui (re)professionnalisent les actrices et acteurs et potentiellement le métier grâce à des fondements scientifiques. Dans ce sens, la reconnaissance de l'importance de la recherche est à coupler avec l'utilisation de pratiques réflexives en tant que mécanismes par lesquels les identités en devenir des enseignant·e·s peuvent gagner en stabilité et permettre d'atteindre les visées de la professionnalisation.

Les dispositifs qui seront présentés constituent deux exemples issus de nos expériences de recherche-formation et n'ont pas la prétention de représenter des modèles idéaux de professionnalisation : notre idée est plutôt de rendre compte de ces activités de recherche dans le cadre de la formation à l'enseignement pour proposer une réflexion plus large sur l'accompagnement et le développement professionnel des enseignant·e·s.

Québec : Contexte et présentation d'un dispositif de développement professionnel fondé sur la recherche et l'écriture réflexive

Au cours des dernières années, les modèles universitaires de formation à l'enseignement ont connu des évolutions importantes au Québec, notamment pour faire face à un phénomène de plus en plus important et inquiétant de pénurie d'enseignant·e·s qualifié·e·s. En plus de l'injonction politique d'introduire davantage de flexibilité dans les parcours de formation pour limiter les risques d'abandon d'étudiant·e·s ou d'enseignant·e·s novices, de nouveaux programmes ont vu le jour progressivement. En effet, il est à noter que le taux d'attrition dans les programmes de formation à l'enseignement, au sein des universités québécoises, est suffisamment élevé (autour de 50%) pour inquiéter l'ensemble des actrices et acteurs de la formation et les autorités politiques.

Après la création de nouvelles maîtrises en enseignement secondaire dans plusieurs universités québécoises, venant concurrencer d'une certaine manière les traditionnels baccalauréats en enseignement, l'enseignement préscolaire et primaire connaît la même diversification de l'offre de formation. Bien entendu, ces programmes de formation plus courts ont attiré de nouveaux publics plus âgés, détenteurs au minimum d'un diplôme universitaire de niveau baccalauréat disciplinaire. En réalité, les profils de ces publics sont très diversifiés (expérience, situation familiale, niveau de formation, rapport à la formation, à la science et même à la profession enseignante).

Le dispositif sur lequel nous portons notre attention peut être qualifié de formation par la recherche (Wentzel, 2012). À travers la mobilisation de connaissances et outils méthodologiques inspirés de la recherche en éducation, pour sortir de l'urgence du quotidien et adopter une distance réflexive dans différents espaces discursifs possibles, ce dispositif, nommé Rapport de Projet d'Intervention (RPI), est un travail de fin d'études visant à articuler des interventions en classe, un recueil de traces à l'aide d'outils méthodologiques de la recherche et une démarche approfondie d'analyse de pratiques ciblées en fonction de questionnements prioritaires et d'orientations théoriques retenues par l'étudiant·e. Ce travail dure trois semestres (dont un en stage à temps complet) et s'inscrit dans une perspective de développement professionnel. Il donne lieu à la rédaction d'un rapport d'environ 25 pages. La recherche devient davantage une posture et une pratique sociale, dans et « en dehors » du contexte de travail. Il ne s'agit pas d'imiter les chercheur·e·s mais bien de réaliser des démarches de recherche plus ou moins complexes contribuant au processus de professionnalisation des individus. C'est le cas, par exemple, de la réalisation d'un mémoire professionnel (Bouissou & Aroq, 2005). Nous nous sommes en particulier appuyés sur le concept d'écriture réflexive pour mettre en œuvre ce dispositif de développement professionnel intégrant une formation par la recherche. L'écriture réflexive peut prendre des formes très variées, de la prise de notes dans un journal de bord à l'élaboration d'un mémoire professionnel, en passant par la production d'un récit d'analyse de pratiques selon un cadrage plus ou moins ouvert. Elle a valeur réflexive si elle aide à des mises en lien et à donner du sens à des expériences vécues (Morisse, 2006). L'intertextualité constitue un outil de cette mise en lien, notamment par la mobilisation de différents types de savoirs pertinents pour donner du sens aux expériences. Vivegnis et al. (2022, p. 2) précisent les liens possibles entre théorie et pratique :

... la formation devrait permettre à l'étudiant de réinvestir les apprentissages réalisés en contexte de stage dans ses cours à l'université pour que les liens se réalisent de manière bidirectionnelle et que l'étudiant perçoive l'importance de la théorie acquise à l'université et puisse la faire dialoguer avec la pratique.

L'écriture réflexive contribue enfin à la professionnalisation des individus (Morisse & Lafortune, 2014), au sens entendu par Wittorski (2008), c'est-à-dire un processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles et de construction d'une identité. Nous avons par ailleurs fait le pari scientifique de pouvoir évaluer certains effets de professionnalisation (Bodergat et al., 2020) en analysant les productions écrites d'étudiant·e·s en formation à l'enseignement à travers ce que nous avons nommé la posture professionnelle (Joliat & Arcidiacono, 2020). Nous nous appuyons notamment sur ces travaux antérieurs pour préciser notre cadre conceptuel et préparer le terrain d'analyse.

Analyse du dispositif à partir des productions écrites des étudiant·e·s

Nous proposons de rendre compte ici de quelques résultats issus d'analyses réalisées par ailleurs (Vivegnis & Wentzel, sous presse) et visant à identifier des effets de développement professionnel dans les productions écrites d'étudiant·e·s de Maîtrise en enseignement secondaire réalisées dans le cadre d'un dispositif de formation par la recherche. Nous présentons une démarche exploratoire basée sur l'analyse de quatre productions écrites d'étudiant·e·s (Rapports de projets d'intervention, [RPI]) réalisées en 2022. Nous avons mobilisé les catégories conceptuelles suivantes pour étudier ces productions écrites comprises entre 35 et 50 pages (la plupart des étudiant·e·s dépassent le

cadre prescriptif fixé à 25 pages) : traces d'articulation entre théorie et pratique ; l'émergence d'une identité professionnelle de praticien-ne-chercheur-e ; la construction d'un rapport professionnel à la pratique.

Concernant tout d'abord l'articulation entre théorie et pratique au service du développement professionnel, nous avons pu identifier une capacité intéressante des étudiant-e-s à problématiser des expériences et situations professionnelles, notamment en mobilisant certaines notions définies de manière plus ou moins précise. L'utilisation de la notion d'anxiété pour décrire et comprendre certains phénomènes illustre cela dans l'exemple ci-dessous :

En tant que futur enseignant, je me dois d'être en mesure d'identifier et de comprendre mes élèves lorsque vient le moment d'enseigner les cours en sciences. Déjà, des études, articles de journaux, des conférences et plusieurs autres sources d'information abordent le sujet de l'anxiété des élèves et proposent des pistes de solutions pour aider les élèves à passer au travers du parcours scolaire au secondaire. (Rapport 2, p. 4).

Les notions ne sont pas nécessairement inspirées par des lectures et des concepts scientifiques. Cette étape de réflexion sur l'expérience répond à un besoin de formuler directement et de manière concrète des questions simples à partir du travail réel avant d'aller chercher des éléments de réponse élaborés grâce à une démarche de recherche. Dans l'ensemble, les étudiant-e-s maîtrisent bien cette étape de formalisation par l'écriture de leur intérêt de recherche en lien avec des expériences vécues. C'est à l'étape suivante de l'écriture, davantage inspirée d'une démarche de recherche, que des difficultés peuvent émerger pour certain-e-s étudiant-e-s. Il s'agit de la définition d'un cadre conceptuel plus robuste sur le plan scientifique et pertinent pour analyser certains phénomènes liés à des situations professionnelles vécues. Les étudiant-e-s mobilisent des outils conceptuels avant tout dans une optique de résolution de problèmes. Ils et elles entrent volontiers dans le travail réflexif d'analyse pour résoudre des problèmes, tirer certaines conclusions et esquisser des perspectives d'actions futures. C'est dans cette optique qu'ils et elles mobilisent des démarches et des outils de recherche au service de leur développement professionnel. L'exigence institutionnelle de rédaction d'un cadre conceptuel, dans le cadre de ce dispositif de formation, semble beaucoup moins porteur de sens pour eux et elles, comme si cette étape du travail perdait de substance professionnalisante dans leurs représentations. Cette étape donne souvent lieu à une production écrite « superficielle » pour répondre minimalement aux exigences d'évaluation.

À travers ce dispositif, nous ne visons pas à former des chercheur-e-s, mais bien des praticien-ne-s réflexifs et réflexives. L'entrée assez limitée dans la littérature scientifique et la restitution superficielle qui en est proposée pour une majorité d'étudiant-e-s nous amènent à considérer que l'émergence d'une double identité de praticien-ne-chercheur-e n'est probablement pas à considérer comme un élément moteur du développement professionnel. Certes, la plupart des étudiant-e-s ne vont pas très loin dans la démarche de recherche, comme l'illustrent leurs productions écrites. Néanmoins, la recherche contribue à leur développement professionnel et notamment leur capacité à résoudre des problèmes professionnels liés à leur intervention, mais aussi leur capacité à articuler l'engagement dans l'action et la prise de distance critique grâce à une posture réflexive. Cette capacité à se distancier, pour sortir de l'urgence du quotidien, pour ne pas rester dans les émotions ou tout simplement formuler un regard critique et constructif est fondamentale pour durer dans la profession enseignante. Enfin, les étudiant-e-s utilisent ce travail d'écriture pour affirmer leur identité professionnelle en termes de valeurs, convictions,

aspirations et projections dans l'avenir. Cela aussi est assurément constitutif de leur développement professionnel. Les extraits de RPI ci-dessous sont particulièrement révélateurs de cette confirmation identitaire :

Je comprends maintenant que mon rôle, en tant que future enseignante, ne se limite pas qu'à un transfert de savoir. Je dois soutenir mes élèves socialement et académiquement, leur assurer un climat de classe bienveillant et sécuritaire, les stimuler sur le plan cognitif, diversifier mes approches, réfléchir sur mes actions et tisser des liens avec eux. (RPI, 2022).

Pour moi, enseigner va au-delà de la simple transmission disciplinaire des savoirs, c'est également favoriser l'apprentissage de tous en veillant au bien-être de chacun des élèves. Ces éléments correspondent à ma représentation de moi comme enseignant construite en lien avec mes connaissances, mes valeurs, mes aspirations et mes buts. (RPI, 2022).

Suisse : Un dispositif d'échange entre pairs pour accompagner l'entrée dans le métier

Le dispositif ici présenté a été développé à la lumière des éclairages de la psychologie sociale et des théories de la transition (Padiglia & Arcidiacono, 2020 ; Zittoun, 2012) pour réinterroger l'insertion professionnelle en termes de ruptures vécues lors du passage de la formation au métier. Afin de comprendre comment les enseignant·e·s vivent leur insertion professionnelle et comment ils et elles s'y prennent dans cette phase de transition, nous avons essayé de créer les conditions pour considérer cette période de passage en tant qu'opportunité de développement lorsque certaines constructions de significations sont possibles (par ex. en termes de réélaborations identitaires et d'apprentissages). Cette perspective – qui vise à entendre la conception de dispositifs de recherche au service de la formation – considère l'impact d'une telle démarche lors de la transition entre la formation et l'entrée dans le métier en tant que moment clé pour la réussite professionnelle d'une carrière. Dans ce sens, l'idée de transition « désigne les processus de réajustement dans lesquels les personnes s'engagent après avoir vécu une rupture, en tant qu'événement externe ou interne qui a remis en question le mode de vie habituel (considéré comme acquis) » (Arcidiacono et al., 2019, p. 241, notre traduction).

Nous sommes partis du constat que l'évolution du métier d'enseignant·e requiert de faire référence à différents éléments à capter diachroniquement – en termes de permanences et ruptures – dans le processus de professionnalisation et plus précisément d'insertion. En effet, nous considérons que le décalage perçu entre les contenus de la formation et les pratiques du quotidien (Girardet, 2020), souvent cristallisé autour de la place de la théorie vue par les enseignant·e·s comme loin d'être « applicable » dans le métier, est à dépasser. A ce propos, nous pensons que la théorie ne peut pas servir en tant que bagage indépendant de la pratique : elle doit soutenir et alimenter une lecture compréhensive de la réalité chez les enseignant·e·s, surtout en début de carrière. Comme souligné par Altet (2010, pp. 16-17), la professionnalisation devrait viser une finalité pratique « qui engage à la fois l'appropriation . . . de savoir-faire et de savoir-être, ainsi que la construction de schèmes de perception, de pensée et d'action qui permettent de mobiliser ces savoirs ».

Comme la possibilité de réfléchir aux apports théoriques acquis en formation et aux liens avec la pratique du métier n'est pas toujours garantie lors de l'insertion professionnelle, il s'agit de définir les conditions nécessaires pour interroger les parcours de professionnalisation des enseignant·e·s et permettre aux actrices et acteurs de l'enseignement de dialoguer autour des éléments

fondamentaux de ces processus. Pour ce faire, nous avons conçu un dispositif afin de saisir le lien entre le processus de professionnalisation et l'insertion dans une perspective qui essaie de mettre en exergue la réflexion (Wentzel, 2007 ; Wentzel & Perrin, 2009 ; Tardif & Borgès, 2009 ; Périsset, 2010 ; Tardif et al., 2012). La perspective psychosociale que nous adoptons nous amène à reconnaître la nécessité d'une réflexion qui puisse se faire surtout *entre* enseignant·e·s, par une approche interactionniste, dans l'idée que c'est dans l'action avec autrui que les professionnel·le·s peuvent saisir l'occasion pour évaluer leur expérience et redéfinir leur fonctionnement. Si l'insertion est à appréhender « sous l'angle de la complémentarité, au service d'une compréhension par étapes ou par couches superposées, d'un processus socialement construit impliquant des acteurs sociaux et des institutions dans un jeu complexe de stratégies, d'expériences biographiques, ou encore de logiques sociétales » (Wentzel et al., 2008, p. 6), notre approche situe l'insertion dans le contexte lui-même transitionnel d'un mouvement de professionnalisation du métier d'enseignant·e : c'est dans ce cadre que l'expérience prend forme au travers d'une non-linéarité, dans un espace d'investissement et de transformation, selon une visée compréhensive qui met en avant la nature sociale de la pensée et de l'action. L'échange entre pairs peut alors devenir un acte favorisant la réflexion, la formalisation de l'expérience et l'élaboration collective de perceptions et positionnements professionnels. C'est dans un tel cadre que nous reconnaissons à la recherche un rôle à jouer, notamment par sa capacité à solliciter la reconstruction de processus de transition professionnelle par une attention aux significations et interprétations des vécus en lien avec la formation et l'entrée dans le métier et qui peuvent émerger à travers la production discursive et les médiations sémiotiques (Filliettaz, 2002 ; Giglio & Arcidiacono, 2017 ; Valsiner, 2007) qui se développent dans des situations de partage et de confrontation entre professionnel·le·s.

Contexte et conception du dispositif

Dans les cantons de Berne francophone, du Jura et de Neuchâtel en Suisse, les enseignant·e·s débutant·e·s (c'est-à-dire dans les deux premières années d'exercice du métier) n'ont pas de lieux formels d'échange entre pairs ou de dispositifs d'accompagnement dans une perspective d'insertion. C'est pour cette raison que nous avons décidé de mettre en place (déjà entre 2016 et 2020) des espaces dédiés à ce public afin de susciter une réflexion critique chez les professionnel·le·s nouvellement diplômé·e·s et les inciter à dégager des hypothèses d'actions dans la phase d'entrée dans le métier. Ces occasions de réflexion ont été donc conçues afin d'accompagner les enseignant·e·s débutant·e·s et les aider à surmonter certains défis liés à la prise de fonction. Ce premier dispositif avait donc le but de créer un cadre sécurisé de confrontation entre pairs, sans avoir la prétention de donner une réponse à la multitude de problématiques qui se dessinent autour du processus d'insertion.

L'outil du focus group a été choisi comme format pour la confrontation en raison de son fonctionnement en tant que contexte communicationnel et culturel dans lequel il est possible de valoriser les différentes voix impliquées (Marková et al., 2007). Le focus group permet le partage socio-émotionnel dans un cadre sécurisé, en groupe restreint et à la présence d'un modérateur ou d'une modératrice qui garantit la prise de parole libre et intimiste. Le choix du focus group s'inscrit aussi dans l'idée d'une démarche d'accompagnement à l'insertion selon une logique de recherche-formation, pour repenser le rapport entre connaissance et action, les processus d'intersubjectivité (Grossen, 1988) et de réflexion qui guident l'interprétation des pratiques mises en acte lors d'échanges en groupe. Ces éléments ont constitué un aspect d'intérêt tant du point de vue scientifique que dans la perspective de former des professionnel·e·s de l'enseignement à l'utilisation

d'outils méthodologiques en tant que dispositifs d'échange entre pairs. Cette expérience conduite entre 2016 et 2020 a permis donc de tester le potentiel du focus group en tant qu'expérience de « *social help* » visant à combler – au moins en partie – le manque d'expérience des enseignant·e·s dans la phase d'entrée dans la profession. En effet, les débutant·e·s ayant participé aux focus groups proposés ont fait l'expérience d'un partage de perceptions sur la formation initiale et sur l'adéquation avec l'exercice de la profession (Arcidiacono et al., 2016, 2018 ; Arcidiacono & Padiglia, 2022). Les résultats de la mise en place de ce premier dispositif ont souligné l'importance de considérer la subjectivité des expériences des enseignant·e·s, mais aussi de tenir compte du lien entre dimensions personnelles et collectives dans la co-construction de signification et dans un parcours de développement professionnel.

A la lumière de ces quelques résultats, nous avons choisi de proposer un dispositif ultérieur pour le partage entre pairs qui s'est basé – entre autres – sur l'expérience précédente, par le visionnement de séquences issues des focus groups conduits jusqu'à 2020 en tant que moment de développement professionnel par l'hétéro-confrontation autour des situations vécues par les participant·e·s du premier volet. Ceci afin de prendre connaissance des situations problématiques potentielles et réfléchir aux solutions possibles pour pallier au manque de ressources dans la phase d'entrée dans le métier, voire à les compléter. Dans ce contexte de mise en place d'un second dispositif, nous avons aussi formé des futur·e·s enseignant·e·s (étudiant·e·s en formation) à animer eux-mêmes les séances de focus group. Cette implication à la place des chercheur·e·s a été conçue pour deux raisons : d'une part pour les introduire à des démarches de recherche dans le cadre de leur formation, pour qu'ils et elles puissent comprendre les enjeux d'application d'une méthode telle que le focus group ; d'autre part, pour offrir à ces étudiant·e·s l'opportunité de tirer également profit du dispositif en termes de formation, par une réflexion autour des situations liées au métier, en amont à la phase d'insertion professionnelle.

Le second dispositif a été testé entre 2021 et 2023. L'équipe de recherche a travaillé autour de trois objectifs principaux : 1) contribuer à une analyse compréhensive des composantes diverses et complémentaires du processus d'insertion professionnelle des enseignant·e·s ; 2) réinterroger la professionnalisation à l'issue des éclairages de la psychologie sociale et des théories de la transition pour considérer les changements, les ruptures, les vécus lors du passage de la formation au métier, ainsi que la dimension discursive du processus de transition ; 3) créer une communauté de pairs (futur·e·s professionnel·le·s et enseignant·e·s) pour permettre un accompagnement plus adéquat lors de la transition entre la fin de la formation et l'entrée dans le métier. En lien avec ces objectifs, les questions de recherche suivantes ont été posées : quelles sont les perceptions des enseignant·e·s débutant·e·s sur leur insertion professionnelle ? Qu'en est-il de l'adéquation entre les perceptions de la formation reçue et la réalité de l'enseignement à l'école ? Comment des espaces de réflexion centrés sur la prise de conscience de l'activité professionnelle et sur le dialogue entre pairs peuvent contribuer à renforcer les liens avec le terrain ?

Quelques éléments issus de la mise en œuvre du dispositif

Des rencontres impliquant en principe quatre groupes de quatre enseignant·e·s débutant·e·s (de tous les degrés de la scolarité) qui se sont rencontré·e·s en ligne¹ cinq fois par année ont été

1 Comme la période de mise en œuvre du dispositif a été affectée par la pandémie covid-19, les rencontres ont été réalisées à distance (via Google Meet et Zoom) pour offrir l'opportunité d'une plus grande amplitude espace-temps et afin de faciliter la participation.

proposées. Au total, seize enseignant·e·s en début de carrière, recruté·e·s sur base volontaire et réparti·e·s aléatoirement dans les quatre groupes ont participé. Vingt séances de focus groups ont été menées, à la présence d'enseignant·e·s en formation qui ont accepté de jouer le rôle de modérateurs et modératrices des échanges et qui ont été préalablement formé·e·s à ce propos par l'équipe de recherche. Cette animation de focus groups par des pairs a envisagée une meilleure participation des enseignant·e·s débutant·e·s en minimisant les biais possibles en lien avec la présence des chercheur·e·s – potentiellement perçu·e·s comme « externes » et pas toujours « neutres ». De plus, comme déjà indiqué, la valeur formative de la modération garantie par des enseignant·e·s a été considérée comme un élément de formation professionnelle. Chaque séance de focus group a été enregistrée en modalité vidéo et les interactions ont été ensuite intégralement transcrites pour permettre le traitement qualitatif des données par l'équipe de recherche. Pour les analyses, en procédant au fur et à mesure de la récolte des données, l'équipe de recherche a identifié progressivement des situations « marquantes », en lien avec les objectifs de l'étude, qui ont fait l'objet de discussion² lors de rencontres suivantes qui impliquaient les mêmes participant·e·s. Les vidéos de focus groups du premier volet de l'étude (2016-2020) ont été considérées comme une base ultérieure pour la réflexion : les participant·e·s ont donc visionné certains passages, selon un procédé d'hétéro-confrontation à des situations vécues par d'autres collègues diplômé·e·s dans les années précédentes. L'échange s'est fait aussi autour de thématiques « récurrentes » dans la phase d'entrée dans le métier, telles que les questions liées au nouveau rôle d'enseignant·e, le rapport à la formation achevée, la charge de travail et les relations à gérer en début de carrière.

L'analyse thématique des focus groups a été réalisée par un procédé à la fois inductif – qui nous a permis d'extraire ce que les participant·e·s ont fait émerger pendant les échanges – et déductif (proposition de sujets de discussion issus de la recherche précédente). Nous avons focalisé notre attention sur deux aspects soulevés par les enseignant·e·s débutant·e·s : le lien avec la formation reçue ; la perception d'utilité du dispositif en tant qu'outil permettant une élaboration dialogique qui participe au développement professionnel des enseignant·e·s. Notre analyse compréhensive des composantes diverses et complémentaires du processus d'insertion professionnelle des enseignant·e·s a été réalisée à la lumière des éclairages de la psychologie sociale et des théories de la transition auxquelles nous avons fait référence (Padiglia & Arcidiacono, 2020 ; Zittoun, 2012). A titre d'exemple, nous présentons ici quelques aperçus issus d'extraits de transcription d'échanges entre participant·e·s pour chacun des deux aspects sélectionnés : l'intériorisation de ressources liées à la formation ; la perception d'utilité du focus group comme occasion de développement professionnel.

Un premier aspect que nous aimerions mettre en évidence concerne le fait que les participant·e·s saisissent la possibilité d'habiter l'espace de partage garanti par le focus group pour intérioriser certaines ressources dialogiques et faire des liens avec la formation à l'enseignement reçue. Il s'agit d'un élément identifié à plusieurs reprises dans les séances enregistrées, car la perception d'une utilité présumée des connaissances acquises en formation initiale constitue un thème sensible pour l'exercice du métier.

2 La prise en compte de « situations » émergées précédemment au sein d'un même groupe avait le but de favoriser une conscientisation et contribuer – pour chaque enseignant·e – à une meilleure compréhension de ses propres expériences et de celles des autres.

En effet, à la question « *qu'est-ce qui vous a été le plus utile dans votre formation (HEP)³ pour la suite ? Pourquoi ?* », deux enseignants débutants, âgés entre 20 et 30 ans (A, 2 ans d'enseignement, et B, 1 an d'enseignement) indiquent l'apport des séquences d'enseignement surtout en lien avec l'évaluation :

B : Séquence utile quand même (point de départ et point final), on n'est pas perdu d'y aller leçon par leçon, niveau administration rien n'a été utile parce que rien vu à part Pronote.

A : Préparer des séquences, oui. Idée de savoir à quoi va ressembler ton évaluation. Sinon on ne sait pas où on va. Évaluation égale à relation avec objectifs d'apprentissages. Savoir dans quel ordre quoi faire.

Toutefois, des indications sur ce qui leur a manqué lors de la formation émergent dans le même temps :

B : On n'a pas tous cette chance-là. Ceux qui ont pris une classe on n'a jamais vu toute la checklist à faire avant de commencer, genre : commande de matos, rien vu à la HEP. Ils auraient dû prendre du temps à la HEP pour nous expliquer. Mais les rondes sont à jour.

A : Le rôle de classe → à qui s'adresser ? Direction/collègues. Commande de matos difficile, 1ère fois que tu remplis le doc ça prend du temps, tu arrives pas à anticiper.

De manière générale, ces deux participants indiquent certaines ressources issues de la formation (comme les séquences) qui ont été perçues comme utiles pour le début de carrière. En effet, les enseignants soulignent comment cela leur a permis de garder un fil rouge et également de se repérer dans le cadre de l'évaluation. Dans le même temps, ce qui peut nous interpeller est qu'il n'y a que ce point qui est ressorti lorsque l'on a parlé de ce qui était utile dans la formation pédagogique pour leur avenir. Dans le cas spécifique, aucune autre mention « positive » n'a été relevée. De plus, toujours autour de la thématique de la formation, ces deux enseignants avouent ne pas être prêts du côté administratif et soulignent que cela est à considérer comme un manque dans le cadre de leur formation. Ce sont des aspects considérés comme cruciaux par des enseignant-e-s qui débutent leur carrière.

Un autre élément émergé lors des échanges est lié aux perceptions de la plus-value d'avoir été impliqué-e-s au sein du dispositif proposé. Le focus group a été perçu comme une expérience positive par les participant-e-s :

Nous avons appris de nombreux éléments essentiels pour notre futur commencement dans le métier. Nous avons également été rassurées du fait que ce n'est pas si angoissant que ce que nous imaginions et que finalement tout se passe.

La notion de prendre en compte notre vie privée et ne pas se laisser emporter par le travail scolaire est également un aspect que nous avons entendu et retenu. En effet, nous pensons que nous allons vouloir faire tout parfaitement, mais comme elles nous ont communiqué, cela ne sera pas tenable sur le long terme. Il sera donc important de trouver une bonne balance.

De plus, pour certain-e-s le focus group a été perçu comme un outil de partage, permettant la création et le maintien d'un cadre propice pour la confrontation entre pairs :

3 Haute École Pédagogique, en Suisse, institution de niveau universitaire en charge de la formation des enseignant-e-s.

Nous avons remarqué plusieurs avantages à fonctionner en focus group. En outre, il permet de comparer et de faire des liens entre les expériences de plusieurs personnes. De plus, la forme du focus group permet aux interviewées de se sentir plus libres de s'exprimer plus ou moins sur un sujet et de partager les expériences qu'elles souhaitent . . . De plus, le fait de conduire une séance en tant qu'animatrices, a été enrichissant du point de vue de la formulation de nos relances, comment combler les éventuels blancs et d'aller chercher les informations chez les participantes. Nous avons eu de la chance de leur bienveillance et de leurs nombreuses réponses données spontanément.

En tant que futur-e-s enseignant-e-s, ce travail de recherche nous a permis de nous projeter dans nos futures premières années d'enseignement ; en répondant à certaines de nos questions et interrogations en récoltant des conseils et en partageant avec des jeunes enseignantes.

Les narrations produites par les participant-e-s lors des focus groups montrent que le dispositif mis en place a été perçu comme un espace constituant, à des degrés divers, une ressource pour l'entrée dans le métier, que cela soit au niveau de la redéfinition identitaire, des processus d'apprentissage et de la construction de sens (Arcidiacono et al., 2018). La liberté de parole inhérente au cadre particulier des focus group a permis aux participant-e-s de créer un espace intermédiaire entre leur intériorité et le discours d'autres collègues. Certains indices autour des perceptions des enseignant-e-s débutant-e-s – sur leur environnement social au moment de leur insertion professionnelle – ont émergés : l'importance d'établir et maintenir des relations avec les collègues, les élèves et les parents ; les bénéfices de la collaboration professionnelle ; le besoin d'une reconnaissance au sein du monde de l'éducation ; l'intérêt de réinvestir dans l'exercice du métier les compétences acquises en formation initiale.

L'expérience menée avec nos enseignant-e-s a mis aussi en évidence la validité du focus group en tant qu'outil de transition professionnelle, dans la mesure où il permet la conscientisation de certains besoins d'une pratique du métier, favorise l'échange et le partage nécessaires à la réussite de l'insertion dans le métier – surtout quand les enseignant-e-s ne trouvent pas, ou pas suffisamment, cette possibilité au sein des établissements employeurs. La participation aux focus groups a aussi été bénéfique pour les enseignant-e-s en formation qui ont fait l'expérience de modération des échanges : cette forme d'implication montre sa plus-value en termes d'acquis d'expérience et permet plus aisément la création d'un cadre plus intime, entre professionnel-le-s de l'enseignement, en dehors de toute contrainte évaluative.

Nous considérons que le dispositif du focus group, comme indiqué par Padiglia et Arcidiacono (2020, p. 39), « pourrait apporter une innovation pour accompagner les étudiant-e-s HEP réalisant leur stage en emploi, car le focus group favoriserait le dialogue au sein d'un espace protégé et de confiance, en complément des programmes de formation initiale ». De plus, « cette sécurité en dehors de toute évaluation certificative, de toute menace évaluative, permet de rétablir ainsi la symétrie souhaitée par les futurs professionnels qui perçoivent le processus de professionnalisation comme une dimension profondément humaine » (Gremion et al., 2020, p. 25). La possibilité de penser aux focus groups comme des « espaces transitionnels » (Iannaccone & Zittoun, 2014) propices au développement professionnel suggère la possibilité de reconnaître que l'enseignant-e qui débute une carrière ne se développe pas uniquement par les acquis d'actions professionnelles, mais a aussi besoin de réfléchir aux transformations qui s'opèrent sur le plan de ses représentations. Par l'expérience de partage au sein des focus groups, il ou elle peut passer d'une perception subjective de la réalité professionnelle à une objectivation progressive.

Autour du focus group en tant que lieu privilégié de partage d'expériences, il nous semble possible d'imaginer une intégration – au sein des cours de la formation initiale à l'enseignement – d'exemples issus d'expériences concrètes proposées par nos participant·e·s afin d'anticiper les situations difficiles que les futur·e·s enseignant·e·s pourraient rencontrer et en faire un objet de réflexion dans les curricula institutionnels. Ceci pourrait aussi contribuer à offrir une formation plus axée sur des questions vives de la professionnalisation et ainsi permettre une plus aisée entrée dans le métier. Nous soulignons encore une fois l'intérêt de concevoir des espaces privilégiés de discussion et de partage où les difficultés de la pratique professionnelle peuvent être perçues par les participant·e·s en termes de ressources. La possibilité de se retrouver entre collègues au sein de focus groups, dans un espace sécurisé permettant la prise de parole intime, offre l'avantage de profiter de l'expérience des autres et d'avoir une meilleure prise de conscience des opportunités et des difficultés en lien avec la profession.

Discussion et conclusion

Les deux dispositifs présentés dans ce travail s'insèrent au sein d'une volonté de proposer des modalités d'accompagnement et de professionnalisation pour des étudiant·e·s et des enseignant·e·s novices, à l'aide d'outils mobilisés par la recherche en éducation. En effet, les dispositifs québécois et suisse constituent des exemples de formation *par* la recherche (Wentzel, 2012), des occasions de construction de sujets professionnels, par des démarches de collaboration et confrontation entre pairs, ainsi qu'un accompagnement à l'explicitation des savoirs d'expérience. Il s'agit donc de dispositifs qui permettent aux (futur·e·s) enseignant·e·s de reconnaître et améliorer leurs compétences par l'adhésion à des pratiques de recherche capables de solliciter des pratiques réflexives et contribuer à une entrée dans le métier plus aisée.

La composante réflexive au sein des deux dispositifs présentés constitue l'élément central dans notre bilan après la mise en place des parcours de formation par la recherche dans les deux contextes visés. En effet, l'exercice d'écriture réflexive sollicité au Québec constitue un outil d'aide à la mise en lien de savoirs professionnels avec la capacité de donner du sens aux expériences de formation (par ex. les stages). Il s'agit pour les étudiant·e·s d'une opportunité de bénéficier d'un mécanisme qui les invite à formaliser un écrit (le RPI) par lequel leurs identités en devenir peuvent gagner en stabilité. De même, le dispositif de focus group mis en place en Suisse constitue un acte réflexif réussi par l'opportunité offerte aux enseignant·e·s novices de formaliser leurs premières expériences d'enseignement et élaborer collectivement des positionnements professionnels qu'autrement ils et elles n'arriveraient pas à formaliser, aussi en raison de l'absence d'autres espaces de confrontation entre pairs.

La mise en évidence de ces éléments de similarité entre les deux dispositifs constitue une opportunité de souligner quelques apports de la recherche en termes de capacité de concevoir et proposer des outils capables de participer au processus de professionnalisation de la formation et de l'insertion des enseignant·e·s. En effet, nos dispositifs montrent à quel point la formation peut être enrichie par la recherche, notamment au travers d'une implication directe d'étudiant·e·s et enseignant·e·s, par un rapprochement qui leur permet d'apprendre à devenir membres d'une communauté capable de réfléchir aux situations actuelles, mais aussi de promouvoir les changements nécessaires et favoriser ainsi des pratiques de développement professionnel. Il s'agit donc d'une vision de la recherche à des fins de formation qui nous permet d'affirmer notre positionnement en

tant que scientifiques engagés dans le domaine de la formation des enseignant·e·s. Ceci répond aussi à une volonté professionnelle d'être en recherche, plutôt que de faire de la recherche. Il s'agit d'un travail qui nous appelle à travailler autour de l'idée d'une réflexivité à nourrir (en tant que pratique professionnelle), qui peut contribuer de manière indéniable à l'accompagnement des étudiant·e·s et des enseignant·e·s, particulièrement dans la phase d'entrée dans le métier.

Bien évidemment, les deux dispositifs proposés se caractérisent aussi par des différences marquées qu'il convient d'explicitier. En premier lieu, les formats de la réflexion sollicitée dans le cadre des deux études divergent et font appel d'une part à l'écriture, et d'autre part à l'oralité. Il s'agit donc de deux manières différentes de solliciter un retour sur l'expérience, en faisant appel à l'émergence d'une individualité marquée dans le cadre de la production écrite, tandis que l'insertion dans un collectif de confrontation orale entre pairs invite les participant·e·s à devoir insérer leur propre vécu au sein d'une élaboration collective, socialement et culturellement marquée. De plus, les contextes d'émergence des deux dispositifs divergent en termes de « statut » académique des activités proposées aux participant·e·s. Les RPI au Québec s'insèrent au sein de la formation initiale à l'enseignement et constituent un acte formel qui est évalué pour l'obtention des crédits nécessaires pour le diplôme visé. Au contraire, la participation au focus group organisé en Suisse pour accompagner les enseignant·e·s novices dans leur insertion professionnelle ne s'inscrit pas dans un cadre impliquant une évaluation certificative. En tant qu'espace de pensée (Perret-Clermont, 2001) et de narration (Bruner, 1991), le dispositif proposé a été perçu comme un espace sécurisé pour l'apprentissage et le développement professionnel, remplissant une des conditions d'efficacité des programmes de soutien à l'insertion professionnelle, c'est-à-dire l'absence de visée évaluative (Martineau & Mukamurera, 2012). La reconnaissance n'est pas liée à une évaluation de la part d'un expert, mais est médiatisée par le focus group lui-même et son cadre éthique et non jugeant. Comme déjà souligné par Gremion et al. (2020, p. 25), « cette sécurité en dehors de toute évaluation certificative, de toute menace évaluative, permet de rétablir ainsi la symétrie souhaitée par de futurs professionnels qui perçoivent le processus de professionnalisation comme une dimension profondément humaine ».

L'expérience menée par la mise en œuvre des deux dispositifs proposés permet de se projeter vers la conception d'activités ultérieures pour mieux lier la recherche et la formation et aller dans la direction du modèle « *teacher as researcher* ». A titre d'exemple, du côté suisse, une possibilité de participer à une réflexion professionnelle tant du point de vue scientifique que pédagogique est désormais offerte par un nouveau statut d'*enseignant·e chargé·e de recherche* qui est actif au sein de la HEP-BEJUNE.⁴ Ce profil se caractérise par un double positionnement d'enseignant·e et chercheur·e : il s'agit d'un professionnel 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 de recherche de l'institution. Ce sont donc des enseignant·e·s de terrain qui intègrent de manière formelle, avec un statut académique défini et reconnu, les groupes de recherche de l'institution de formation à l'enseignement. Comme indiqué par Arcidiacono (2022), le statut en question constitue un profil unique qui n'existe pas – à notre connaissance – au sein d'autres institutions similaires de Suisse romande. Il s'agit d'un premier pas dans l'idée de favoriser les liens entre recherche, formation et terrain, car l'enseignant·e chargé·e de recherche devient potentiellement l'élément de médiation entre des multiples instances impliquées dans la réalisation

4 Haute École Pédagogique des cantons de Berne francophone, du Jura et de Neuchâtel.

d'un projet scientifique. Dans ce sens, il ou elle peut favoriser la « conversion entre recherche et enseignement [dans] un lieu où les hypothèses de recherche se traduisent en hypothèses de travail qui sont amenées à évoluer dans le travail commun » (Perrin-Glorian, 2019, p. 8).

D'une manière plus générale, l'implication d'actrices et acteurs différent·e·s dans les processus de recherche-formation contribue aussi au partage plus large au sein de la communauté éducative de résultats issus d'études scientifiques et, dans le même temps, permet le développement professionnel de chacun·e – étudiant·e·s en formation, enseignant·e·s, chercheur·e·s – au sein d'espaces interprétatifs partagés (Bednarz, 2013 ; Ligozat & Marlot, 2016) dans lesquels les compétences spécifiques de chacun·e peuvent se renforcer.

Références

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM: Un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherche en éducation*, (8), 12-23. <https://doi.org/10.4000/ree.4458>
- Ambühl, H., & Stadelmann, W. (Eds.). (2010). *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants: Conférence-bilan I*. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/38226/files/StuB30B.pdf>
- Arcidiacono, F. (2022). *Compte-rendu des réflexions et activités menées au sein du groupe de travail* [Non publié]. Enseignant·e·s chargé·e·s de recherche à la HEP-Bejune.
- Arcidiacono, F., Iannaccone, A., Melfi, G., Padiglia, S., & Pirchio, S. (2018). Le développement identitaire des enseignants débutants par le partage verbal de pratiques professionnelles. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 18(1), 79-96.
- Arcidiacono, F., Iannaccone, A., Padiglia, S., & Melfi, G. (2016). La mise en place d'un dispositif de recherche-formation professionnelle: Espaces de partage d'expériences pour les enseignants débutants. In *Congrès de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE)* (pp. 78-79). SSRE.
- Arcidiacono, F., & Padiglia, S. (2022). Perspectives psychosociales d'accompagnement des enseignants débutants: Un dispositif de recherche-formation pour la mise en œuvre de pratiques réflexives. In 33. *Colloque de l'ADMEE-Europe* (pp. 219-221). ADMEE-Europe. https://r-libre.telug.ca/3197/1/Livret_des_resume_s_V1_Site_du_Colloque_1.pdf
- Arcidiacono, F., Padiglia, S., & Miserez-Caperos, C. (2019). Transitions in the representation and implementation of a language learning project within a multicultural context. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 239-254. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0367-z>
- Barbier, J.-M. (2008). Les rapports entre recherche, action et formation: Distinctions et articulations. *Éducation permanente*, (177), 49-66.
- Barbier, J.-M., & Clerc, F. (2008). Formation et recherche: Ambiguïtés sémantiques et formes d'action spécifiques. *Recherche et Formation*, (59), 133-140. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.662>
- Bednarz, N. (Dir.). (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante: Regarder ensemble autrement*. L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.barry.2013.01>
- Bodergat, J.-Y., Wittorski, R., & Wentzel, B. (2020). L'évaluation de la professionnalisation dans la formation des enseignants: Démarches et faces cachées. *Recherche et Formation*, (93), 9-15. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5973>

- Bouissou, C., & Aroq, C. (2005). Mémoires professionnels et développement des enseignants en formation: Étude des rapports aux savoirs et des rapports à l'action. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 15-31. <https://doi.org/10.7202/012356ar>
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21. <https://doi.org/10.1086/448619>
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Desgagné, S., & Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherche en Éducation*, (1), 7-18. <https://doi.org/10.4000/ree.8684>
- Étienne, R. (2008). "Professionnalisation", "formation à et par la recherche". *Recherche et Formation*, (59), 121-132. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.659>
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en interaction: Éléments de pragmatique psychosociale*. Nota Bene.
- Forde, C., McMahon, M., McPhee, A., & Patrick, F. (2006). *Professional development, reflection and enquiry*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446213186>
- Giglio, M., & Arcidiacono, F. (2017). Explorer la verbalisation, le dialogue et la discussion dans l'enseignement et la formation d'enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (2), 79-89. <https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/312169>
- Girardet, C. (2020). Origines et évolutions des croyances et pratiques des enseignant(e)s de la formation professionnelle en Suisse. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (84), 135-143. <https://doi.org/10.4000/ries.9633>
- Gremion, F., Melfi, G., Padiglia, S., Arcidiacono, F., & Iannaccone, A. (2020). Le focus group comme innovation pour le soutien du stage en emploi. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (4), 13-27. <https://revuedeshp.ch/pdf/HS4/HS4-01-Gremion.pdf>
- Grossen, M. (1988). *La construction sociale de l'intersubjectivité entre adulte et enfant en situation de test*. Delval.
- Iannaccone, A., Tateo, L., Mollo, M., & Marsico, G. (2008). L'identité professionnelle des enseignants face aux changements: Analyses empiriques dans le contexte italien. *Travail et formation en education*, (2), 1-26. <http://journals.openedition.org/tfe/754>
- Iannaccone, A., & Zittoun, T. (2014). Overview: The activity of thinking in social spaces. In T. Zittoun, & A. Iannaccone (Eds.), *Activities of thinking in social spaces* (pp. 1-12). Nova.
- Joliat, F., & Arcidiacono, F. (2020). Les "pratiques robustes" de rédaction du mémoire à la HEP-Bejune: Une question de posture d'écriture? *Recherche et Formation*, (93), 17-32. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5978>
- 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 F. P. Gossin, & G. Melfi (Dir.), *Synergies entre recherche, formation et enseignement* (pp. 103-119). HEP-Bejune. <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/6519.pdf>
- Ligozat, F., & Marlot, C. (2016). Un espace interprétatif partagé entre l'enseignant et le didacticien est-il possible? Développement de séquences d'enseignement scientifique à Genève et en France. In F. Ligozat, M. Charmillot, & A. Muller (Eds.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (pp. 143-164). De Boeck Supérieur.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M., & Salazar-Orvig, A. (2007). *Dialogue in focus groups: Exploring socially shared knowledge*. Equinox.

- Martineau, S., & Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62. <https://doi.org/10.7202/1009059ar>
- Menter, I., Hulme, M., Murray, J., Campbell, A., Hextall, I., Jones, M., Mahony, P., Procter, R., & Wall, K. (2010). Teacher education research in the UK: The state of the art. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 32(1), 121-142. <https://doi.org/10.24452/sjer.32.1.4829>
- Morisse, M. (2006). L'écriture réflexive est-elle formative? In F. Cros (Dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* (pp. 217-226). L'Harmattan.
- Morisse, M., & Lafortune, L. (Dirs.). (2014). *L'écriture réflexive: Objet de recherche et de professionnalisation*. Presses de l'Université de Québec.
- Padiglia, S., & Arcidiacono, F. (2020). De la formation à la profession: Transitions et ruptures vécues par les enseignant·e·s en début de carrière. *Enjeux pédagogiques*, (34), 39. <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/6863.pdf>
- Périsset, D. (2010). Le double enjeu de la formation à l'expertise professionnelle. *Recherche et Formation*, (65), 61-74. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.151>
- Périsset, D., & Lehmann, L. (2010). Les recherches sur les formations à l'enseignement: Perspectives et prospectives. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 32(1), 5-18. <https://doi.org/10.24452/sjer.32.1.4824>
- Perret-Clermont, A.-N. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. In *Actes du colloque Constructivismes: Usages et perspectives en éducation* (Vol. 1, pp. 65-82). Département de l'Instruction Publique; Service de la recherche en éducation. <https://www.ge.ch/document/10540/telecharger>
- Perrin-Glorian, M.-J. (2019). À l'interface entre recherche et enseignement, les ingénieries didactiques. In *Actes du 1er Congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD)* (Vol. 4, pp. 116-128). TACD. <https://hal.science/hal-02314052/document>
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Open University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Tardif, M., & Borgès, C. (2009). L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales. In R. Hofstetter, & B. Schneuwly (Dirs.), *Savoirs en (trans)formation: Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 109-136). De Boeck Supérieur.
- Tardif, M., Borgès, C., & Malo, A. (Dirs.). (2012). *Le virage réflexif en éducation: Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* De Boeck Supérieur.
- Valsiner, J. (2007). *Cultures in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. Sage.
- Vivegnis, I., Beaulieu, J., Leroux, M., Rhofir, S., Vincent, F., & Boutonnet, V. (2022). Exploration des liens théorie-pratique établis par des stagiaires en enseignement dans des incidents critiques: Vers une catégorisation des sources et des types de savoirs mobilisés. *Formation et profession*, 30(3), 1-21. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.720>
- Vivegnis, I., & Wentzel, B. (sous presse). Écriture réflexive et processus de développement professionnel d'enseignant·e·s en formation. *Phronesis*.
- Wentzel, B. (2007). Enseignants en devenir: Une recomposition identitaire à l'épreuve de la diversité. *Enjeux pédagogiques*, (5), 24. <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/5918.pdf>
- Wentzel, B. (2008). Formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche et Formation*, (59), 89-103. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.648>

- Wentzel, B. (2012). Places multiples de la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (14), 61-82. https://revuedeshep.ch/pdf/14/05_wentzel.pdf
- Wentzel, B., Akkari, A., & Changkakoti, N. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants: État des lieux et perspectives de recherche. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (8), 5-10. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2008.047>
- Wentzel, B., Lussi-Borer, V., & Malet, R. (Dirs.). (2015). *Professionnalisation de l'enseignement: Fondements et retraductions*. Presses Universitaires de Nancy.
- Wentzel, B., & Perrin, D. (2009). Entre polyvalence prescrite et réelle des enseignants: État des lieux dans quelques établissements préscolaires et primaire de l'espace Bejune. *Actes de la recherche*, (7), 43-63. <https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/309874>
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2(17), 9-36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>
- Zeichner, K. M. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. Routledge.
- Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions: Des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P.-A. Doudin, & L. Lafortune (Dirs.), *La transition à l'école* (pp. 261-279). Presses de l'Université du Québec. <https://puq.ca/catalogue/livres/les-transitions-ecole-1903.html>

Information sur l'auteur

Francesco Arcidiacono – préparation et analyse des données ; rédaction du manuscrit original, révision et approbation de la version finale du travail.

Bernard Wentzel – préparation et analyse des données ; rédaction du manuscrit original, révision et approbation de la version finale du travail.

Isabelle Vivegnis – préparation et analyse des données ; rédaction du manuscrit original, révision et approbation de la version finale du travail.

Disponibilité des données

Les données sous-jacentes à la recherche sont contenues dans l'article.

Rédacteurs responsables

 Rodnei Pereira

 Patrícia Albieri de Almeida

Comment citer cet article

Arcidiacono, F., Wentzel, B., & Vivegnis, I. (2025). Dispositifs de recherche-formation pour professionnaliser les enseignant·e·s. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Article e11454. <https://doi.org/10.1590/1980531411454>