

Le rapport au savoir des enseignant·e·s dans un projet de recherche orientée par la conception

Auteur	Alexia Gobet
Directeur	Prof. Eric Sanchez, co-encadré par Elsa Paukovics, assistante-doctorante
Date	Juillet 2020

Introduction

L'innovation est une composante essentielle dans le domaine de l'éducation (Štemberger & Cencic, 2016). L'école doit s'adapter à la société et aux technologies qui évoluent en s'enrichissant de nouveaux savoirs. Ainsi, en plus d'être des praticiens¹ réflexifs, les enseignants sont appelés à être des praticiens-chercheurs (Albarello, 2004). Depuis ces dernières décennies, les recherches collaboratives, dont fait partie la Recherche orientée par la Conception (RoC), permettent une collaboration étroite entre chercheurs universitaires et enseignants dans la construction de nouveaux savoirs en éducation (Morrissette, 2013 ; Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015). On constate donc un tournant dans la recherche puisque les praticiens ne sont plus considérés comme des sujets d'étude mais participent activement à la production de savoirs (Morrissette, 2013). Mais ce changement de paradigme est-il aussi présent dans le rapport au savoir des enseignants ?

¹ Pour des raisons de commodité de lecture, nous avons renoncé à féminiser les catégories de personnes et de fonctions. Nous remercions nos lectrices et nos lecteurs de leur compréhension.

La question du rapport au savoir, ou épistémologie personnelle, a intéressé de nombreux chercheurs, notamment depuis les années 50. Nous avons choisi d'appréhender la question de l'épistémologie personnelle avec le modèle de Hofer & Pintrich (1997). Suite à une analyse portant sur la comparaison de plusieurs recherches dans le champ de l'épistémologie personnelle, ces auteurs proposent un modèle développemental en quatre dimensions :

1. Certitude ou validité de la connaissance : développement allant d'une vision absolutiste dans laquelle il existe une vérité certaine et fixe à une appréhension de la connaissance comme un objet en constante évolution.
2. Simplicité de la connaissance : représentation des savoirs comme des informations clairement distinctes les uns des autres vers une conception des savoirs comme étant reliés les uns aux autres dans un réseau conceptuel complexe.
3. Source de la connaissance : tendance à considérer que les savoirs proviennent toujours d'une autorité externe ; progression vers une responsabilité individuelle dans la collaboration permettant de créer de nouveaux savoirs.
4. Justification de la connaissance : confiance totale donnée à l'expert avec un jugement sur les savoirs se rattachant davantage à des sentiments qu'à des critères rationnels, vers une capacité d'exploiter des moyens pour évaluer si les connaissances sont pertinentes et/ou correspondent à sa propre opinion.

Notre recherche s'intéresse à un projet de RoC qui a impliqué plusieurs enseignants et a pour objectif le développement d'un dispositif permettant l'enseignement de notions de programmation dans le degré secondaire II. Ce dispositif comprend un jeu accompagné d'un temps consacré à un débriefing permettant l'institutionnalisation des savoirs après la phase de jeu. Nous nous questionnons sur le rapport au savoir des enseignants impliqués dans le projet. Tout d'abord, nous souhaitons établir les profils épistémologiques des enseignants par rapport aux savoirs en didactique de

l'informatique, à l'aide des quatre dimensions du modèle de Hofer et Pintrich (1997). Puis, nous cherchons à comprendre dans quelle mesure ils se considèrent comme des praticiens-chercheurs qui créent des savoirs en participant à ce projet. Enfin, nous abordons la question de l'évolution des croyances épistémologiques en nous intéressant à la manière dont le rapport au savoir des enseignants a évolué à travers leur formation, leur carrière et leur participation dans le projet (Muis et al., 2006).

Méthode

Nous avons fait le choix de mener une recherche qualitative, avec une approche compréhensive par étude de cas, afin d'accéder aux conceptions de trois enseignants engagés dans le projet susmentionné (Albarello, 2011). Nous articulons notre étude autour de plusieurs outils : des questionnaires, l'observation d'une séance de travail, des discussions avec la chercheuse du projet et des entretiens semi-directifs avec les enseignants. Cette triangulation des données nous permet d'appréhender le contexte de manière globale. Toutefois, notre analyse porte uniquement sur les outils suivants :

- Un questionnaire standardisé, intitulé « *Discipline-Focused Epistemological Belief Items* » (Hofer, 2000) et traduit par Therriault (2008), qui a été adapté par nos soins au contexte de la didactique de l'informatique. Ce questionnaire nous permet de situer le profil épistémologique de chaque enseignant par rapport à la didactique de l'informatique.
- Des entretiens semi-directifs permettant d'approfondir les quatre dimensions du modèle de Hofer & Pintrich (1997), en particulier la troisième dimension (« source de la connaissance ») afin de déterminer si les enseignants se considèrent comme des créateurs de savoirs dans le projet.

Les données récoltées de manière informelle servent uniquement à une meilleure compréhension du contexte de recherche et ne sont pas soumises à une analyse.

Résultats

Les résultats du questionnaire nous montrent que, comme nous nous y attendions, les enseignants présentent un profil épistémologique relativement sophistiqué². La moyenne globale des enseignants pour les quatre dimensions se situe à 3.39 (sur une échelle de 1 à 5) mais les discours des enseignants démontrent un rapport au savoir parfois plus sophistiqué, notamment dans les dimensions « certitude », « simplicité » et « justification ». Pour la dimension « source », les enseignants auraient, au contraire, une position épistémologique plus optimiste dans le questionnaire que dans leur pratique quotidienne et leur implication au sein du projet.

Nous constatons également que les enseignants ne se considèrent pas véritablement comme des créateurs de savoirs. Ils attribuent ce rôle à la chercheuse et ont l'impression d'y contribuer de manière indirecte. Les enseignants ont tous l'impression de pouvoir s'exprimer librement et semblent avoir saisi l'intérêt de la collaboration entre chercheurs universitaires et praticiens. Là où la collaboration est plus complexe, c'est dans la disparité des conceptions par rapport à la didactique de l'informatique. De manière générale, les enseignants ont principalement de l'intérêt pour la pratique concrète et les outils didactiques et accordent moins d'importance aux modèles théoriques que les chercheurs. La difficulté de s'accorder sur l'objet de recherche, accompagné de la complexité de s'engager dans deux institutions, induit des difficultés de collaboration et un certain déficit d'implication du côté des enseignants.

Contrairement à nos attentes, nous constatons que l'évolution des croyances épistémologiques n'est pas très perceptible par les enseignants. Toutefois, bien que leur profil épistémologique semble s'être majoritairement développé durant leur formation, nous pouvons supposer que le fait de collaborer et de partager avec

² Le terme « sophistiqué » est repris de la terminologie anglaise (*sophisticated*) proposée par Hofer & Pintrich (1997) et traduite par Therriault (2008).

d'autres acteurs dans un projet de recherche peut contribuer à faire évoluer les croyances épistémologiques des enseignants (Bendixen & Rule, 2004).

Conclusion

Bien que le but de ce travail ne soit en aucun cas de tirer des explications concernant la participation ou non des enseignants dans un projet de recherche, notre travail nous amène à tirer quelques pistes de réflexion non généralisables et non exhaustives visant à améliorer le développement de la posture de chercheur chez les enseignants. Premièrement, il est fondamental que l'objectif principal de la recherche soit clairement défini pour tous les acteurs. Deuxièmement, dans un projet de RoC, il nous semble important que les acteurs soient informés de leur rôle au sein du groupe, afin de les encourager à contribuer activement au développement des théories et modèles didactiques. De plus, des discussions permettant de promouvoir le développement épistémologique des enseignants pourraient permettre de les amener à réaliser qu'ils sont des créateurs de savoirs dans le projet. Cette prise de conscience permettrait également de contribuer au développement personnel et professionnel des enseignants. Ainsi, dans le cadre de la participation à un projet de RoC, il serait bénéfique de promouvoir le doute épistémique (Bendixen & Rule, 2004) par le biais de discussions réflexives sur la pratique des enseignants mais également sur la provenance, la justification ou encore la certitude de leurs connaissances. Troisièmement, un élément qui est apparu comme fondamental dans les entretiens est le besoin des enseignants de bénéficier de décharges horaires pour avoir l'occasion de s'impliquer en tant que chercheurs dans des projets de recherche de l'Université. Ce manque de disponibilité a également été soulevé par la doctorante comme une difficulté dans le fonctionnement de la RoC. Une meilleure reconnaissance de la part des institutions semble donc être une condition non négligeable pour l'implication des enseignants dans la recherche.

Bibliographie

- Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur : Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Bruxelles: De Boeck.
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- Bendixen, L. D., & Rule, D. C. (2004). An integrative approach to personal epistemology : A guiding model. *Educational Psychologist, 39*(1), 69-80.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology, 25*(4), 378-405.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories : Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research, 67*(1), 88-140.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales, 25*(2), 35-49.
- Muis, K. R., Bendixen, L. D., & Haerle, F. C. (2006). Domain-general and domain-specificity in personal epistemology research : Philosophical and empirical reflections in the development of a theoretical framework. *Educational Psychology Review, 18*, 3-54.
- Sanchez, E., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation et didactique, 9*(2), 73-94.
- Štemberger, T., & Cencic, M. (2016). Design based research : The way of developing and implementing. *World Journal on Educational Technology : Current Issues, 8*(3), 180-189.
- Therriault, G. (2008). *Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire : Une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs*. (Thèse présentée comme exigence partielle). Université du Québec, Rimouski. Repéré à <https://archipel.uqam.ca/1311/>.