

Greta Pelgrims et Danièle Périsset

Le concept de la Revue suisse des sciences de l'éducation veut que chaque numéro soit composé à partir d'un dossier thématique, comprenant des contributions de différentes perspectives, que différents articles dits *varia* viennent compléter. Or, le comité a reçu au fil des deux dernières années de nombreux articles *varia* dont la pertinence pour les sciences de l'éducation, ainsi que la qualité scientifique ont été positivement validées par la procédure d'expertise en vigueur. C'est pourquoi il a été décidé de consacrer un numéro entier à leur publication. Mais en composant le numéro à partir d'un corpus d'articles qualifiés *a priori* de *varia*, nous encourons bien sûr le risque d'offrir aux lecteurs une série d'articles désordonnés. Or, leur examen *a posteriori* nous autorise à dégager trois dimensions thématiques, transversales à chaque contribution, qui confèrent à l'ensemble une cohérence certaine.

La *première dimension* concerne la *diversité des contextes* dans lesquels sont conduites les études rapportées. Cette diversité apparente peut cependant être ordonnée en référence à la chronologie ordinaire des structures et des parcours de formation. En effet, à l'exception de la revue de la littérature sur la recherche-action de Pelt et Poncet, toutes les études s'inscrivent, respectivement, dans des *contextes successifs et représentatifs des différents ordres d'enseignement et de formation*. Cet ordre chronologique dicte d'ailleurs la présentation successive des articles du présent volume: de *l'école enfantine* (Dubowy et al.) au *secondaire 1* (Rilhac), puis de la *formation professionnelle duale* (Neuenschwander; Wandeler) et de la *formation gymnasiale* (Huber, Lehmann & Husfeldt) du secondaire postobligatoire aux *choix des études tertiaires* (Dupont & Lafontaine), ainsi que, finalement, à *l'entrée dans la profession enseignante à l'école primaire* (Losego, Amendola & Cusinay).

Ce fil de lecture nous conduit aussi à constater que la moitié des travaux étudie *des faits dans des micro-contextes particulièrement sensibles pour les acteurs*: entrée à l'école, transition entre structures scolaires, transition entre formation scolaire et formation professionnelle, entre études et insertion professionnelle. Depuis les années 2000, nous assistons à un monde préoccupé par la mobilité et

la flexibilité des individus, par les passerelles et les transitions entre des états et des structures, par l'accélération du temps et la réduction de l'espace (Rosa, 2005/2010). Cette pression socioculturelle et économique s'exerce aussi sur l'éducation (voir le numéro 1/2008 publié par la Revue suisse des sciences de l'éducation à propos des *Standards de formation et de leurs controverses*) et, partant, sur la recherche à propos de faits d'éducation comme pourrait l'indiquer les contextes d'interrogation de différents articles du présent volume (voir aussi les numéros 2/2002 et 2/2009 publiés sur, respectivement, les *Transitions* et les *Parcours de formation professionnelle*).

La deuxième dimension présente de manière transversale dans les contributions concerne les objets d'étude à propos desquels des résultats sont rapportés, des connaissances sont produites. La lecture des questions posées nous amène à constater que toutes les études examinent, certes sous des angles et des approches théoriques variables, *des faits relatifs à l'activité des élèves, des apprentis, des étudiants, des enseignants débutants*. Certains articles (Dubowy et al. et Rilhac) s'attachent à décrire ou à comprendre des faits d'apprentissage chez des élèves dits à risque d'échec ou en difficulté scolaire qui préoccupent d'autant plus les acteurs et les autorités scolaires de l'école obligatoire dans la mesure où ils sont contraints et responsables de maintenir les élèves en leur sein. Toutes les autres études contribuent à souligner le rôle de paramètres contextuels, souvent plus importants que les variables psychologiques et sociologiques, dans les tâches et dans l'activité sociale, cognitive et socio-affective des apprenants. Les paramètres contextuels sont quant à eux saisis sous l'angle de caractéristiques établies ou de perceptions et d'appréciations qu'en ont les apprenants interrogés.

À l'entrée à l'école enfantine, il s'agit d'identifier les critères qui prédisent au mieux les difficultés que rencontrent des enfants issus de l'immigration dans l'apprentissage de la langue d'enseignement, afin, notamment, de mettre en place les pratiques didactiques efficaces. Dans cette perspective, **Dubowy et al.** examinent dans quelle mesure les pratiques linguistiques familiales (soit la langue parlée en famille, laquelle médiatise plus directement les apprentissages) prédisent davantage les compétences langagières des élèves en deuxième année de l'école enfantine que les caractéristiques sociologiques des parents habituellement étudiées. Les élèves à risque d'échec scolaire au secondaire 1 sont aussi la préoccupation de **Rilhac** qui les désigne «en grande difficulté». Il examine ce qu'il nomme «les pratiques didactiques» des élèves, à savoir leur activité verbale et gestuelle dans deux situations didactiques contrastées afin de décrire et de catégoriser différentes «formes de jeu» auquel joueraient ces élèves. L'auteur qualifie ces jeux d'alternatifs car ils ne répondraient pas aux attentes épistémiques de l'enseignant qui elles semblent opérer comme référentiel normatif au chercheur.

Les cinq contributions suivantes étudient des dimensions socio-affectives du rôle et de l'activité d'apprenant chez des étudiants au-delà de l'école obligatoire.

Ainsi, **Neuenschwander** étudie le sentiment qu'ont des étudiants apprentis d'être en adéquation avec l'environnement de formation professionnelle duale vers laquelle ils viennent de transiter. L'auteur examine dans quelle mesure ce sentiment d'être en adéquation dépend de compétences scolaires et sociales développées antérieurement, ou davantage de la perception qu'ils ont du contexte professionnel dans lequel ils vont poursuivre leur formation duale. Il interroge ainsi de façon dialectique les apports à la compréhension de faits socio-affectifs de l'apprentissage d'une approche développementaliste et ceux d'une approche contextuelle amorcée dans les années 1990 (p. ex., Volet & Järvelä, 2001). D'autres aspects socio-affectifs de l'activité des étudiants apprentis en pleine formation professionnelle duale sont examinés dans le travail de **Wandeler** qui étudie l'espoir qu'ils éprouvent pour réussir avec détermination leurs tâches et leur avenir. Les résultats complètent bien ceux de la contribution précédente étant donné que cet espoir reposerait fortement sur la perception que les étudiants apprentis ont de leur contexte professionnel de formation et plus particulièrement de la capacité de ce contexte à satisfaire leurs besoins psychologiques de base: besoins de relations sociales, d'autonomie et de compétences professionnelles.

Toujours au niveau de l'enseignement secondaire 2, mais dans le cadre cette fois-ci de la formation gymnasiale, les étudiants rapportent auprès de **Huber, Lehmann et Husfeldt** la perception qu'ils ont du travail de maturité sous l'angle, notamment, de son contenu, du soutien et des ressources dont ils bénéficient pour le réaliser, ainsi que des critères d'évaluation. Les perceptions des élèves sont ici utilisées comme indicateurs dans le processus d'évaluation d'une réforme scolaire, en l'occurrence la réforme du nouveau statut scolaire du travail de maturité introduite en 2007. Interroger l'appréciation que font les élèves de pratiques d'enseignement paraît pertinent dans une démarche d'évaluation et de régulation des pratiques d'enseignement. En outre, les résultats de cette étude nous enseignent qu'un certain nombre d'élèves ne connaissent pas ou ne décodent pas les critères d'évaluation du travail de maturité. Mais, de l'avis des auteurs, cette pertinence ne semble pas partagée au niveau du pilotage des systèmes éducatifs. **Dupont et Lafontaine** étudient, quant à elles, les choix d'études supérieures (universitaires ou non) qu'opèrent des étudiants au terme de l'enseignement secondaire. Elles montrent notamment que, parmi les caractéristiques individuelles considérées, celles qui relèvent du *scolaire* (redoublement antérieur, filières suivies) motivent davantage les choix des étudiants que les caractéristiques sociologiques individuelles. Certes, le milieu socioéconomique dominant de l'établissement scolaire fréquenté contribue à rendre compte des choix des étudiants. Mais, du point de vue éducationnel, ce constat nous renseigne peu sur les processus qui médient cette relation de «cause à effet». Ainsi, ici aussi, les résultats dirigent la recherche visant à comprendre des faits d'apprentissage sur la nécessité de considérer l'action formatrice, parfois déformatrice dans le cas du redoublement, de processus scolaires, didactiques ou pédagogiques, médiateurs

ou modérateurs, tels qu'ils sont perçus par les élèves, par les enseignants ou par les chercheurs.

Finalement, **Losego, Amendola & Cusinay** interrogent des enseignants novices au terme de leur première année d'entrée en fonction à l'école primaire pour saisir une facette socio-affective de leur activité professionnelle débutante: le sentiment d'être intégré dans leur contexte professionnel. La perception d'être intégré dépendrait fortement de leur sentiment d'être compétent professionnellement à collaborer avec des collègues et à désigner des savoirs à enseigner. Le sentiment d'être reconnu et intégré par les collègues reposerait davantage sur l'accomplissement avec eux d'un ensemble de tâches professionnelles habituelles, alors que des dispositifs de soutien à l'insertion professionnel spécifiquement mis en place pour les enseignants débutants maintiendraient ces derniers dans un statut particulier peu compatible avec le sentiment d'être intégré.

La troisième dimension transversale aux articles de ce numéro concerne les *aspects de méthodologie de recherche* utilisés par les chercheurs. La dernière contribution présentée ici, rédigée par **Pelt et Poncelet**, est la seule qui relève spécifiquement de travaux de nature épistémologique qui visent, notamment, à interroger les fondements et les processus de fabrication des connaissances, ainsi qu'à fournir des outils de pensée. Leur article propose une synthèse des travaux relatifs à la «recherche-action» en sciences de l'éducation, démarches qui connaissent actuellement un essor certain. Leur revue critique de la littérature montre que ces démarches se caractérisent, notamment, par des composantes de collaboration avec des acteurs à la fois impliqués comme professionnels de l'éducation dans les faits étudiés et sollicités comme partenaires de la recherche. Il s'agit de démarches coûteuses en temps et en outils, et fragiles sous l'angle des normes de publicité des connaissances scientifiques produites. Cependant, elles visent simultanément la description, la compréhension, l'évaluation et la régulation des pratiques éducatives en collaboration avec les acteurs concernés (p. ex., Bourassa, Bélaïr & Chevalier, 2007). Elles s'intéressent en effet à induire des changements praxéologiques par la rencontre de pratiques de recherche et de pratiques éducatives dont le «fossé» fait l'objet de nombreux débats. Elles opèrent ainsi une passerelle qui transcende les frontières et les limites existantes entre les connaissances produites par la recherche fondamentale d'une part, et les processus de transposition, de formation et d'implémentation d'autre part. Les démarches de recherche action ou de recherche collaborative appellent alors à d'autant plus de garde-fous qu'elles pourraient en fait servir plus économiquement les demandes sociales qui pressent de plus en plus l'action éducative au détriment de la pensée en sciences de l'éducation et des sciences humaines en général (Waters, 2004/2008).

L'étude didactique de **Rilhac** obéit quant à elle à la perspective anthropologique tout en se réclamant de la nouvelle notion d'«algorithme méthodologique» dont la démarche essentielle est l'analyse qualitative et synoptique des corpus d'obser-

vations des élèves. Les autres contributions rapportent des études qui recourent à des mesures autorapportées par le biais de questionnaires. Les données ainsi recueillies sont l'objet d'analyses statistiques majoritairement corrélationnelles pour comprendre les faits de l'activité des apprenants à partir de mise en relation de différentes variables ou indicateurs. Les outils statistiques tels que les analyses de régression et multi-niveaux sont particulièrement pertinents pour identifier le rôle et le poids respectifs de différents types de variables (sociologiques, psychologiques, scolaires, individuelles, de groupe) dans la variance d'une variable dépendante. Ils se prêtent donc bien à répondre à des questions de recherche formulées en termes dialectiques et contribuent ainsi à confirmer l'importance de considérer avant tout le contexte dans les faits d'apprentissage et de formation. Les perceptions qu'ont les élèves, les étudiants, les apprentis de leur contexte de formation, ainsi que les particularités des contextes scolaires dans lesquels ils doivent déployer leur activité, semblent plus importantes que des caractéristiques sociologiques ou psychologiques. C'est d'ailleurs un des postulats de base qui fonde la recherche en éducation, qui motive la réalisation d'études des faits d'apprentissage et des faits d'éducation, d'enseignement et de formation dans différents contextes institutionnels. Ces démarches corrélationnelles particulières sont de plus en plus adoptées. Elles sont évidemment attrayantes, parfois davantage ergonomiquement qu'épistémologiquement: recueillir des données en nombre suffisant à l'aide de questionnaires collectivement complétés, constituer une base de données et procéder aux analyses à l'aide de logiciels de plus en plus conviviaux à cet effet. Le risque est qu'elle ne tourne en algorithme dont l'automatisation est bien sûr utile à l'action de recherche, mais peut, d'une autre façon mais dans le même mouvement que les recherches action, nous faire oublier le temps de la réflexion, de la compréhension et de la connaissance (Bollen, 1989).

Malgré la pression sociale et économique qui s'exerce sur le monde de l'éducation, les lecteurs intéressés par la compréhension et la régulation de l'activité professionnelle et de l'activité d'apprentissage pourront prendre sans doute le temps de la lecture des articles de ce numéro *Varia* pour réfléchir à ce que nous savons et aux chemins d'incertitudes qu'il conviendrait, en tant que professionnels de la recherche et de la formation, d'emprunter.

Références

- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Bourassa, M., Bélair, L. & Chevalier, J. (Éd.). (2007). *Les outils de la recherche participative. Éducation et Francophonie*, 35 (2).
- Rosa, H. (2010). *Accélération: une critique sociale du temps* (traduit de l'allemand par D. Renault). Paris: La Découverte. Original publié en 2005
- Volet, S. & Järvelä, S. (Éd.). (2001). *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*. Amsterdam: Pergamon Press.
- Waters, L. (2008). *L'éclipse du savoir* (traduit de l'anglais par J.-J. Courtine). Paris: Allia. Original publié en 2004