

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

**« A quoi ça sert ? »
Quand l'échec à une recherche devient un objet
d'apprentissage**

Auteure	Collaud Sibylle
Directrice	Ogay Tania
Date	25.04.24

Résumé

Ce travail de Master présente une recherche qualitative auto-ethnographique en empruntant la forme théâtrale. L'échec à une recherche a servi de base de réflexion. L'objectif ayant été d'adopter une posture réflexive sur la manière dont un échec peut se transformer en objet d'apprentissage. J'ai utilisé mon expérience en assumant sa subjectivité. J'ai complété mon point de vue par deux entretiens (avec un ex-étudiant diplômé et avec une responsable de l'institut de formation à l'enseignement). La figure de praticien·ne réflexif·ve a été évoquée puisqu'elle permet un lien entre la théorie et la pratique, mais aussi parce qu'elle permet de développer une attitude d'ouverture sur les apports de la recherche dans la profession d'enseignant·e. Le lien entre théorie et pratique est un point d'achoppement majeur pour les étudiant·e·s qui peinent à trouver du sens dans la réalisation du travail de Master. L'apprentissage par la recherche devient un entraînement à la réflexivité. La recherche apparaît comme capable de prendre des formes multiples pour s'adapter aux besoins des étudiant·e·s et, dans la présente recherche, transformer un échec en apprentissage. Finalement, mon travail s'est intéressé aux causes de l'échec pour tenter de le prévenir, mais aussi pouvoir faire évoluer un échec vers un apprentissage positif.

Adresse¹

Quel·le étudiant·e ne s'est pas interrogé sur la pertinence de la réalisation d'un travail de Master ? Mon travail pose la question « A quoi ça sert ? » (Wentzel, 2010, p. 22) dans son titre en écho aux nombreuses interrogations des étudiant·e·s, mais aussi des enseignant·e·s en poste. Je considère la réalisation de mon travail de Master comme un long et difficile voyage. Je parle de voyage, car je le vois comme une occasion d'apprentissage et de découvertes. De plus, il n'est pas rare que l'idéal se trouve confronté à la réalité autant de manière positive que négative. Ainsi, ma vision initiale du travail de Master était empreinte d'une naïveté qui me cloisonnait dans une vision étroite de ce qui était attendu de moi. J'avais alors de grandes difficultés à comprendre le sens de ce que je faisais, ce qui m'a conduit à une 1^{ère} recherche non aboutie. J'ai alors contacté ma superviseuse et un changement d'orientation a été décidé pour passer d'une recherche de type quantitatif à une recherche qualitative.

J'ai ainsi travaillé sur ma propre expérience afin d'adresser les préconceptions autour de la recherche pour les transformer en occasions d'apprentissage. Ma 1^{ère} recherche non aboutie m'a servi de base à la réflexion sur mes erreurs afin de révéler mes préconceptions sur la recherche. La 2^{ème} recherche présentée dans mon travail de Master m'a permis de transformer mes préconceptions et mes erreurs en outil d'apprentissage. Les deux entretiens ont contribué à compléter ma réflexion afin de ne pas tomber dans le narcissisme et offrir un point de vue différent du mien. De plus, une interprétation de la forme théâtrale classique (Freytag & MacEwan, 1900) m'a fourni l'occasion de sortir du cadre. En outre, je trouve que les hauts et les bas que l'on peut trouver dans une pièce de théâtre sont à mon sens proches du parcours de la réalisation d'un travail de Master. J'ai également fait évoluer mon personnage au sein de mon travail avec un « moi » qui change de qualificatif à mesure de mon évolution en miroir de mon propre cheminement et en miroir de l'objectif du travail qui est de nous faire progresser.

Ainsi, je cherchais à donner du sens à ma démarche de réalisation de travail de Master, mais aussi utiliser le travail déjà investi dans la 1^{ère} recherche. Je voulais alors regarder en face l'abysse (Sparks, 2021) par les différentes postures que l'on peut occuper (étudiant·e, apprenti·e chercheur·euse, enseignant·e en formation) ainsi que la pression face au poids que représente ce travail soit 30 crédits ECTS (Université de Fribourg, 2024). L'idée était également de sortir de ma vision étriquée de la recherche pour parvenir à m'approprier mon travail et ne pas vivre une tragédie grecque.

Le dialogue avec ma superviseuse a été central pour le choix de réorientation de mon travail de Master. Ma situation met en évidence l'importance de la relation entre l'encadré·e et l'encadrant·e lors de la réalisation d'un travail de Master. De Ketele (2014) voit l'accompagnateur·rice comme un compagnon alors que Benkrima (2020) considère que l'encadrement est une tâche commune entre l'encadrant·e et l'encadré·e. Benkrima souligne l'importance de poser des règles et une structure de manière co-responsable entre l'encadré·e et l'encadrant·e. Ainsi, ma superviseuse m'avait transmis un contrat pédagogique en me laissant libre de fixer le rythme de travail et des rencontres. De Ketele ajoute cependant que la diversité des parcours, des expériences et des motivations constitue la richesse de la rencontre. Faire un partage conscient de cette richesse développerait un dialogue constructeur de réflexivité. De plus, une meilleure compréhension des enjeux autour de cette relation aiderait la communication en révélant les implicites autour des codes de la réalisation d'un travail de recherche universitaire.

La question de la méthodologie m'a été essentielle dans ma recherche de sens et d'appropriation du travail. Sur suggestion de ma superviseuse, j'ai commencé par réaliser une table des matières commentées. J'ai utilisé cette table des matières comme un fil rouge pendant toute la réalisation de

¹ Selon la demande du jury ayant validé le Travail de master, cette synthèse est rédigée à destination des étudiant·e·s, car elle décrit une démarche utile à leur formation à et par la recherche.

mon travail, car elle m'a donné une vision globale. En effet, j'ai pu y mettre en place et ordonner mes arguments avec les références ce qui m'a aidé à révéler les liens entre les différents éléments et donner du liant au tout. J'ai également effectué une synthèse de ma 1^{ère} recherche avec en parallèle des notes réflexives sur cette expérience. J'ai également fait ce travail sur mon expérience d'étudiante autant dans les universités de Lausanne que de Fribourg, mais aussi au gymnase d'Yverdon-les-Bains. J'ai également pris en compte mon expérience durant les stages et dans ma pratique enseignante en englobant autant les échanges formels qu'informels. J'ai élaboré les deux guides d'entretien pendant la réalisation de mon travail, et les entretiens ont été ajoutés en dernier au travail de Master. Le dernier élément concernant la méthodologie est la pratique de l'écriture libre pendant toute la durée de la réalisation de la 2^{ème} recherche. J'ai ainsi pu poser mes idées comme elles venaient et quand elles venaient sans me sentir limitée par les codes de la langue ou de la recherche scientifique. Cette phase s'est révélée essentielle pour moi dans ma recherche d'appropriation du travail, car elle m'autorisait à explorer ma pensée et ma réflexivité sans barrière. L'écriture libre a été pour moi un tremplin vers l'analyse de mon expérience.

Pour utiliser mon expérience personnelle, j'ai choisi de pratiquer l'auto-ethnographie comme méthode de recherche réflexive (Maréchal, 2010) ce qui m'a également libérée de la pression de l'objectivité même si la subjectivité a aussi ses limites. J'ai pu ainsi adapter le travail de Master à mes besoins et apporter de la flexibilité à ma recherche. En effet, plusieurs auteurs ont travaillé sur les bénéfices de l'exploration consciente de l'expérience personnelle comme outil d'apprentissage pour la pratique professionnelle (Lueddeke, 2003 ; O'Neil, 2008 ; Starr, 2010 ; Pinchon, 2013). En utilisant mon expérience personnelle, j'ai pu rendre visibles les liens entre la théorie et la pratique. J'ai ainsi examiné l'articulation entre la théorie, la pratique et la réalisation professionnelle. J'ai alors essayé d'éviter de tomber dans les deux écueils évoqués par Hofstetter et Schneuwly (1999) qui sont soit d'évaluer la recherche sous l'unique prisme du champ professionnel plutôt que sur les besoins du champ de la discipline soit d'oublier la spécificité de l'action éducative, car les modèles de laboratoires ne peuvent pas être appliqués directement en classe.

Lors de ma 1^{ère} recherche, l'articulation entre théorie et pratique ne m'apparaissait pas clairement. J'ai constaté que cette articulation était une difficulté non seulement pour moi, mais aussi pour les autres étudiant·e·s malgré qu'elle soit essentielle pour donner du sens au travail de Master. Cette constatation m'a conduite au paradigme de praticien·enne réflexif·ve (Schön, 1983) qui est présent dans le référentiel de compétence du CERF (CERF, 2024). Correa Molina et Thomas (2013) considèrent qu'il s'agit d'une compétence transversale pour développer les compétences liées à l'acte d'enseigner. Cependant, cette posture nécessite un entraînement pour se mettre en place. La responsable du CERF que j'ai interrogée a souligné l'intérêt de la réalisation de grilles d'observations à utiliser lors des stages, mais aussi de la réalisation d'un journal de bord qui permet de faire des pauses et de revenir sur les événements passés. Le travail de Master fait indéniablement partie de cet entraînement. Colin et Dolignier (2019) affirment d'ailleurs que la réalisation d'un travail de Master place les étudiant·e·s entre plusieurs postures : la posture de l'étudiant·e, la posture de l'apprenti·e-chercheur·euse et la posture d'enseignant·e en formation. Je suis passée par le paradigme qualitatif et la méthode auto-ethnographique pour développer ma réflexivité, mais ce n'est pas la seule manière d'y arriver. Il est ainsi nécessaire de faire preuve de flexibilité. De même que les enjeux de la recherche ne sont pas dans une opposition entre recherche quantitative et qualitative. Les enjeux autour de la réflexivité ne se jouent pas entre théorie et pratique. En effet, les deux sont fortement imbriqués puisque la théorie est construite d'après les données récoltées sur le terrain et il paraît difficile de vivre uniquement sur le terrain sans chercher à lui donner du sens par un discours « théorique ».

La recherche est capable de s'adapter aux besoins et expériences de chacun et seul un large choix de devis de recherche peut concilier le développement personnel des étudiant·e·s avec une réflexion sur les problématiques de la discipline (Paillé, 2007). Il est également important de dépasser ce que

Wentzel (2005) appelle le « malentendu de transfert ». En effet, toutes les connaissances n'ont pas vocation à être directement applicables. La recherche permet de développer notre capacité de réflexion et d'apprendre à mobiliser les connaissances. Ouvrir la voie des possibles d'activités de « recherche pédagogique » permet de reconsidérer les perceptions et les préjugés (Van der Maren, 2014). Il va être également possible de s'interroger sur les apports d'un type de recherche dans notre pratique. Ainsi, la formation à la recherche implique de construire la compétence de chercheur·euse, alors que la formation par la recherche implique un processus visant à développer des compétences réflexives sur l'action (Wentzel, 2010).

Le concept « d'auctorisation » m'apparaît pertinent à la compréhension des enjeux de la réalisation d'un travail de Master. En effet, Colin et Dolignier (2017) la présentent comme la capacité à s'autoriser, à se représenter comme autorisé à devenir *auctor* ou acteur. Ils ajoutent la nécessité de l'instauration d'un dialogue entre les productions précédentes et la nouvelle production objet de l'étude et cela, quel que soit le paradigme ou la méthode choisie. Rinck (2011) ajoute qu'écrire en tant que chercheur·euse demande d'apporter des éléments nouveaux ce qui demande de s'interroger sur son propre rapport aux savoirs. Ainsi, l'étudiant·e doit naviguer entre différentes postures et Delarue-Breton (2012) affirme « qu'il s'agit ainsi pour l'étudiant de parvenir à être soi à partir d'autrui, mais aussi d'accepter un processus de transformation qui lui permette de rester soi tout en devenant autre » (p. 39). Il y a alors une double détermination en acte dans les rapports texte/auteur où le rôle du producteur change de position, c'est-à-dire que parfois l'auteur produit le texte et parfois c'est le texte qui construit l'auteur (Delarue-Breton, 2014).

Mon expérience m'a montré la nécessité d'un questionnement de la place de l'erreur et de l'échec dans l'apprentissage. J'ai ainsi vu qu'il était possible de transformer un échec en occasion d'apprentissage. Reuter (1984) avait aussi souligné la capacité des erreurs à nous informer sur le rapport à soi, aux autres et aux maîtres. Je considère aussi l'erreur et l'échec comme une occasion de s'interroger sur les buts et motivations qui nous soutiennent dans notre travail et nos apprentissages de manière générale pour aider à l'appropriation du travail de recherche. Cependant, en faisant de l'erreur une stratégie d'apprentissage, nous pouvons nous demander s'il est toujours pertinent de considérer qu'il s'agit d'une erreur/échec. J'estime que cela va permettre de changer notre vision de l'erreur et nous permettre de dépasser les affects négatifs. Toutefois, même si mon expérience de l'échec m'a été profitable, je ne pense pas qu'il soit nécessaire de passer obligatoirement par là pour vivre une transformation. Toutefois, ce questionnement va impliquer un changement de la vision de l'échec et de l'erreur qui atténuera son impact émotionnel.

Ainsi, je vous invite à devenir des étudiant·e·s « with sympathy for the abyss » (Sparks, 2021) même si je vous souhaite un parcours plus aisé que le mien. Le travail de Master aura le sens que vous lui donnerez. Nos représentations et nos parcours nous étant propres, la recherche peut prendre des formes multiples capables de s'adapter aux besoins. Le travail de Master fait alors écho aux situations diverses du métier d'enseignant·e en révélant la nécessité de s'adapter, d'être flexible et la capacité à s'interroger. Dans mon cas, cela m'a également mis davantage à la hauteur des élèves en faisant l'expérience de la difficulté de l'apprentissage. J'ai pu mieux comprendre la complexité du chemin de l'apprentissage de connaissances et de compétences. De plus, en adressant les conceptions de chacun, on peut aider à mieux comprendre et peut-être aider ces différents mondes (recherche, étudiant·e et enseignement) à se rencontrer. Finalement, je vous encourage à oser être vous-même et montrer toute l'étendue de votre réflexivité.

Bibliographie

- Benkrima, F. (2020). Le mémoire de Master 2; Un projet de recherche entre réussite et échec. *Paradigmes*, 3(7), 43-46.
- CERF. (2024, janvier). *Master DAES I: Plan d'étude Bachelor et Master*. <https://www.unifr.ch/cerf/fr/master-daes-1.html>
- Colin, D., & Dolignier, C. (2017). L'autorisation d'étudiants de lettres dans l'écriture d'un mémoire de master enseignement. *Scripta*, 43(21), 208-233.
- Colin, D., & Dolignier, C. (2019). Le mémoire d'initiation à la recherche en formation d'enseignants de lettres ; Entre posture de praticien et positionnement scientifique. *Le français aujourd'hui*, 37-50. <https://doi.org/10.3917/lfa.204.0039>
- Correa Molina, E., & Thomas, L. (2013). Le praticien réflexif : mythe ou réalité en formation à l'enseignement ? *Phronesis*, 2(1), 1-7. <https://doi.org/10.7202/1015634ar>
- De Ketele, J.-M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation. *Recherche et Formation*, 77, 73-85.
- Delarue-Breton, C. (2014). Créativité, au(c)torisation et dialogisme : le mémoire de master MEEF, miroir de l'expérience psychique ? *Congrès Mondial de Linguistique Française* (pp. 2751-2766). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801109>
- Delarue-Breton, C. (2012). *Discours scolaire et paradoxes*. Academia L'Harmattan.
- Freytag, G., & MacEwan, E. (1900). *Freytag's Technique of the drama: an exposition of dramatic composition and art. An authorized translation from the 6th German ed.* Scott, Foresman.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (1999). Sciences of education between disciplinary and professional field. An analysis of the tensions and pitfalls of the process of disciplinarisation. *European Educational Researcher*, 5(3), 17-23.
- Lueddeke, G. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: A study of disciplinary variation and "teaching scholarship". *Studies in Higher Education*, 2, 213-228. <https://doi.org/10.1080/030750703200005882>
- Maréchal, G. (2010). Autoethnography. *Encyclopedia of case study research*, 2, 43-45.
- O'Neil, S. (2008). On becoming a better supervisor: a deconstruction of autoethnography as method for professional development. *South African Journal of Higher Education*, 32(6), 483-501. <http://dx.doi.org/10.20853/32-6-2970>
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches Qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Pinchon, H. (2013). Telling their stories: The use of autethnography as an instructional tool in an introductory research course. *The Qualitative Report*, 18(23), 1-18. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2013.1511>
- Reuter, Y. (1984). Pour une autre pratique de l'erreur. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 44, 117-126. <https://doi.org/10.3406/prati.1984.2469>
- Rinck, F. (2011). Former à et par l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? *Le français aujourd'hui*, 3(174), 79-89. <https://doi.org/10.3917/lfa.174.0079>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books. <https://doi.org/10.4324/978131>
- Sparks (2021). Sympathy for the Abyss [Enregistré par A. Driver, D. McDowell, & K. Philips]. Sur *Annette*. Masterworks.
- Starr, L. (2010). The use of autoethnography in educational research: Locating who we are in what we do. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 3(1).
- Université de Fribourg. (2024, février). *Règlement pour l'obtention du Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I à la Faculté des lettres et des sciences humaines*. <https://www.unifr.ch/cerf>
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels*. De Boeck Supérieur.
- Wentzel, B. (2005). Malentendu d'un transfert. *Colloque International Recherche(s) et Formation, "Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences"*. Nantes.
- Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif. *Actes de la Recherche*, 8, 15-35.

