

# Comment la participation à une recherche contribue au développement professionnel : le cas des exemples à l'Université

**Gilles Fossion**, Doctorant

---

Université de Liège, Belgique

**Daniel Faulx**, Docteur en Psychologie et en Sciences de l'éducation

---

Université de Liège, Belgique

## Résumé

Cet article aborde la question des bénéfices, en termes d'apprentissages réalisés, pour des participants à une recherche qualitative. Fondés sur une investigation consécutive à une recherche portant sur les exemples dans le discours pédagogique, les résultats montrent que ces apprentissages sont doubles. Premièrement, nous montrons que les bénéfices portent sur deux dimensions particulières : l'objet de la recherche et la recherche elle-même. Deuxièmement, ils sont utiles pour deux acteurs spécifiques de la recherche : le chercheur et les participants à la recherche.

## Mots clés

LANGAGE, APPRENTISSAGE, RECHERCHE, PROFESSIONNALISATION, HYBRIDATION  
MÉTHODOLOGIQUE

## Introduction

Cette recherche s'intègre dans le courant d'analyse des pratiques langagières des enseignants et des formateurs. Celui-ci s'intéresse particulièrement aux rôles que peuvent revêtir le(s) langage(s) au niveau cognitif et identitaire dans le contexte de l'enseignement et de la formation (Bucheton & Soulé, 2009). Fortement marqué par la combinaison entre la production de connaissances et des intentions de modifications de pratiques de terrain des enseignants, ce courant se prête aux hybridations scientifiques et formatives. Ainsi, les travaux de Vinatier (2013), Bucheton et Soulé (2009) ou encore Auriac-Slusarczyk (2013) proposent conjointement des grilles d'analyse des pratiques et des pistes concrètes de développement de celles-ci. Tout en nous inscrivant dans cette tradition qui lie recherche et modification des pratiques, la spécificité supplémentaire de cette contribution est de s'intéresser aux impacts sur les

personnes qui participent aux recherches qui lient production de connaissances et de nouvelles pratiques.

Plus spécifiquement, l'objectif de cette contribution est double. Premièrement, examiner en quoi le recours à des exemples dans un discours pédagogique facilite l'activité d'apprentissage.

Deuxièmement, identifier dans quelle mesure et sous quelle(s) forme(s) une activité de recherche peut contribuer à l'apprentissage de ceux qui y participent.

Nous proposons, dans un premier temps, une brève description de la recherche que nous conduisons actuellement à l'Université de Liège : le cadre théorique mobilisé, la méthodologie et les objectifs de ce travail. Cela donnera aux lecteurs une vue d'ensemble du projet de recherche.

Dans un second temps, nous dévoilons les premiers résultats et tenterons de mettre en évidence les caractéristiques des apprentissages supposés ainsi que leurs ampleurs.

Enfin, nous présentons et détaillons, dans la partie discussion, les principes d'hybridation à l'œuvre dans cette recherche.

### **Problématique**

L'étude de l'activité langagière des formateurs et de son impact sur les apprenants constitue aujourd'hui un champ en émergence, comme en témoigne notamment le récent ouvrage de synthèse coordonné par Emmanuèle Auriac-Slusarczyk (2013). C'est dans ce courant que notre recherche s'intègre.

Plus particulièrement, l'objectif principal de cette recherche réside en l'observation et la mise en évidence de liens entre une activité langagière – la mobilisation d'un exemple – d'un enseignant ou d'un formateur et ses *impacts sur les apprenants*.

Nous avons construit notre cadre théorique à partir de deux grands courants.

D'une part, l'approche francophone de l'activité formative et des gestes professionnels (Bucheton & Soulé, 2009; Jorro, 2000, 2002, 2006) des enseignants et des formateurs. Ces gestes professionnels se définissent « comme une manière de faire grâce à laquelle celui qui a élaboré un rapport construit et de première main au savoir va assurer la communication de ce savoir, en général au sein d'un dispositif didactique » (Sensevy, 2010). Comme nous le verrons, ils sont le plus souvent analysés et traités par rapport à leur(s) utilité(s) dans le cadre de la formation initiale des enseignants et des formateurs. En revanche, dans ces recherches, le pôle concernant *l'impact* de ces gestes professionnels sur l'activité de l'apprenant est peu investigué.

D'autre part, les travaux portant sur la pédagogie universitaire, pour la plupart anglophones, qui se sont intéressés à l'interaction entre l'enseignant et ses étudiants au travers du dispositif de formation (Entwistle, 1989; Entwistle & Ramsden, 1983; Prosser & Trigwell, 1999; Ramsden, 1988; Säljö, 1979). Ces études ont permis la mise en évidence, d'une part, de différents styles d'enseignement chez les professeurs et, d'autre part, de différents styles d'apprentissage chez les étudiants (De Ketele, 2010).

S'intéressant également au fruit de la rencontre entre l'enseignant/formateur et les étudiants/apprenants, notre étude cherche à investiguer de quelles manières des différences de comportement (langagier essentiellement), mêmes minimales, de la part des formateurs, conduisent à des effets sur les apprenants qui peuvent être fortement diversifiés. L'enjeu est donc de saisir ce qui se joue dans l'interaction formateur-apprenant, d'observer et de mettre en lien, d'une part, l'activité du formateur, composée de différents (micro-)gestes professionnels et, d'autre part, l'activité de l'apprenant.

En d'autres termes, notre finalité est double. D'une part, nous voulons observer comment les exemples au sein d'un discours pédagogique influencent l'activité de l'apprenant. D'autre part, d'une manière plus analytique, nous tentons d'identifier les différentes propriétés que peut revêtir l'exemple et leurs effets sur les participants. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que des formes particulières de l'exemple généreront des effets particuliers chez le participant.

### **Méthodologie**

Dans cette recherche, nous avons voulu apporter un regard particulier sur l'exemple à travers les yeux des étudiants. Ainsi, nous nous focalisons sur les formes et impacts spécifiques perçus par les destinataires du message.

Notre méthodologie s'articule en cinq phases :

1. De manière pratique, durant plusieurs sessions de formation, une caméra filme un enseignant qui réalise un cours. Ce film est alors découpé en différents extraits (mobilisant des exemples) sélectionnés par le chercheur. Afin que le choix de ces exemples ne soit pas biaisé par les représentations, croyances et hypothèses du chercheur, nous avons donc, d'abord, identifié tous les exemples mobilisés par le formateur et, ensuite, nous en avons pris cinq au hasard.
2. Lors de la séquence de recherche suivante, à travers des entretiens individuels basés sur la technique de rappel stimulé (Tochon, 1996), nous avons rencontré 11 étudiants assistant à des cours de psychologie clinique, de psychologie de la santé ou de dynamique de groupe. Les apprenants sont amenés à visionner les extraits sélectionnés et invités par les chercheurs à se remettre dans la situation. Durant le visionnage, la tâche des participants réside en l'identification des caractéristiques de l'exemple proposé par l'enseignant qui leur sont significatives.

et d'en indiquer les impacts générés chez eux. Ainsi, la tâche des participants est double dans le sens où nous questionnons les étudiants à la fois sur les propriétés de l'exemple et sur leurs impacts perçus mais également sur les liens qu'ils perçoivent entre ces deux dimensions.

Notre posture de recherche est donc essentiellement « emic » (Headland, Pike, & Harris, 1990) dans le sens où nous nous centrons sur l'expérience vécue et le point de vue des acteurs durant un cours lorsqu'ils sont face à un exemple particulier.

3. Enfin, à travers un traitement qualitatif de contenu et une organisation catégorielle, le travail du chercheur consiste en la mise en évidence des caractéristiques précises de l'exemple mobilisé par le formateur mises en parallèle avec leur(s) impact(s) potentiel(s) chez les étudiants. Afin de fournir des données analysées en profondeur, nous procédons à une double analyse. Premièrement, nous réalisons une analyse « superficielle » où nous soulignons et annotons les propos des étudiants. Ces annotations peuvent être de deux types : ce dont parle l'étudiant et ce qu'il en dit (Lejeune, 2014). Dans un second temps, l'analyse se veut plus profonde et consiste en l'élaboration de liens entre les différentes rubriques et catégories émergentes. Ces deux étapes successives permettent la construction de nouvelles hypothèses de travail, hypothèses immédiatement réinvesties dans l'entretien suivant. Il ne s'agit donc pas d'un guide d'entretien standardisé. Au contraire, chaque entretien est unique et se nourrit des précédents
4. Une semaine plus tard, les étudiants ayant participé à la phase 2 (rappel stimulé) sont interrogés collectivement par focus group ou par mail sur le processus de recherche qu'ils ont expérimenté. C'est l'occasion ici, pour les chercheurs, de recueillir de l'information sur la manière dont le dispositif de recherche a été vécu. Du côté des participants, cela stimule des réflexions sur la conduite d'une recherche et, en outre, cela réactive les apprentissages sur le contenu même des discussions qu'ils avaient eues.

Le focus group a pour avantage de permettre l'échange, la confrontation et la compréhension en profondeur (voir Guillemette, Luckerhoff, & Baribeau, 2010; Luckerhoff, Guillemette, & Baribeau, 2011). En ce qui concerne le recours au courrier électronique, il a pour avantage de permettre aux participants de répondre quand ils le désirent. Nous discutons plus loin les limites et mesures prises pour assurer une fiabilité à ces deux méthodes de recueil de l'information.

5. Enfin, nous avons, à travers un traitement qualitatif, réalisé des catégories pour analyser les propos tenus dans la phase 4. Ils concernent donc les effets de la

recherche sur les apprenants. Nous avons distingué, d'une part, les effets portant sur le contenu et, d'autre part, ceux portant sur la recherche.

## Résultats

Le but de l'article est avant tout de présenter un design qui combine recherche et formation et d'en discuter les différentes formes d'apports possibles tant pour la connaissance scientifique que pour l'apprentissage de ceux qui y participent. Ces questions d'hybridation seront abordées dans la discussion. Néanmoins, nous allons aborder de manière synthétique les différents résultats auxquels nous avons abouti sur ces deux dimensions.

Nous rendrons compte, premièrement, des résultats portant sur les exemples et, deuxièmement, nous abordons les différents apprentissages réalisés par les participants de cette recherche.

Dans la première partie, les résultats portent sur les impacts et propriétés des exemples identifiés par les apprenants. Dans la seconde, nous présentons les impacts de cette recherche sur ceux qui y ont participé. Ceux-ci tiennent en deux volets. Un volet relatif aux apprentissages quant aux pratiques pédagogiques et, un autre volet relatif au développement des compétences de recherche (Figure 1).

### *Résultats sur l'exemple*

Comme le définit Badir (2011) en se basant sur le Trésor de la langue française (TLF), l'exemple est « ce qui, étant antérieur à l'objet du propos et lui étant semblable, peut servir à la confirmer, à l'illustrer, à en donner une idée plus claire » (p. 22). Bien que sujette à bon nombre de critiques, cette définition met en évidence deux dimensions principales. D'une part, le rapport à l'objet et, d'autre part, ses fonctions.

De manière générale, cette recherche a permis de mettre en évidence deux aspects des exemples : leurs impacts et leurs propriétés<sup>1</sup>.

#### *Les impacts des exemples sur les apprenants*

De manière générale, il ressort que l'exemple est souvent rapporté par les étudiants comme étant un geste discursif positif.

- Étudiante : « L'exemple est utile »;
- Étudiant : « c'est une aide ».

Dans certains cas, cependant, on remarque que l'exemple peut produire des effets jugés négatifs par les étudiants.

- Étudiant : « Il n'y a pas eu pour cet exemple-là un premier apprentissage, c'est en relisant que j'ai dû chercher un autre exemple ».



Figure 1. Les deux volets de la recherche.

Ainsi, recourir à l'exemple amène des effets très variés. Tant au niveau des dimensions touchées qu'au niveau de la valence positive ou négative<sup>2</sup> accordée par les participants quant aux effets de l'exemple.

Plus précisément, les entretiens avec les étudiants nous apprennent que l'impact des exemples relève de six dimensions différentes :

- des impacts **cognitifs** (amélioration de la mémorisation, meilleure compréhension, clarification...);
- des impacts **motivationnels** (implication dans la tâche, utilité perçue, attention...);
- des impacts **identitaires** (changement de regard construction identitaire, projection dans son futur métier...);
- des impacts **émotionnels** (joie, doute, peur, inconfort...);
- des impacts **socio-affectives** (relation particulière avec le formateur, humanisation du formateur) et;
- des impacts **illustratrices** (représentation, illustration, visualisation...).

Forts de ces conclusions, nous avons étudié si la production du type d'impacts et sa valence (positif/négatif) pouvaient être liés à certaines propriétés des exemples. Nous allons donc dans un premier temps détailler les propriétés des exemples qui ont été soulignées par les sujets de la recherche. Ensuite, nous mettrons en lien une propriété particulière avec ses impacts spécifiques.

#### *Les propriétés des exemples*

À partir des données recueillies auprès des étudiants, nous avons répertorié différentes propriétés des exemples. Nous avons pu les répartir en deux dimensions :

- **La manière dont il en parle?** : il s'agit de propriétés qui sont modulables par le formateur. Ainsi, selon le contexte et ses intentions, il peut décider accélérer/ralentir son débit de parole, modifier son vocabulaire, etc. (voir Encadré 1).

**Nombre de situations** (*Combien de situations/cas utilise-t-il? issus d'un même contexte ou de différents?*).

**Durée** (*Combien de temps en parle-t-il?*)

**Vocabulaire** (*Avec quels mots en parle-t-il? Les mots utilisés sont-ils simples ou compliqués?*)

**Rythme** (*À quelle vitesse en parle-t-il?*)

**Ordre** (*Dans quel ordre en parle-t-il?*)

**Données périphériques** (*Donne-t-il des détails sur le contexte/la situation?*)

**Lien exemplifié-exemplifiant** (*En explicite-t-il le lien? l'exemple illustre-t-il bien le concept?*)

*Encadré 1. Comment il en parle?*

- **De quoi il parle?** : cette dimension fait explicitement référence au contenu de l'exemple, à sa source, son origine (voir Encadré 2).

Afin d'illustrer notre démarche, nous vous proposons une synthèse des résultats qui ressortent de la mise en lien entre la mobilisation d'un exemple vécu par le formateur et ses impacts sur les apprenants.

Ainsi, nous observons que recourir à un *exemple vécu* (EV) génère de nombreux impacts positifs. Ainsi il agit sur les six gammes d'impacts identifiés.

À la lecture des résultats, nous constatons que les EV ont également des impacts négatifs.

Une analyse des discours montre que les étudiants qui rapportent des impacts négatifs ont des difficultés à se représenter la situation qui leur est parfois totalement étrangère. Cette dimension « caractéristique des apprenants » sera abordée au point suivant.

De plus, cette difficulté de s'identifier à l'exemple nécessite de la part de l'étudiant un travail cognitif d'intégration et de mise en lien plus intense.

- C'est difficile de se représenter la situation.
- C'est plus dur de me le représenter parce que j'ai pas du tout ça dans mon vécu.
- Il m'a fallu du temps pour l'intégrer justement et pouvoir l'illustrer avec d'autres exemples que j'avais vécus pour vraiment vérifier si j'avais compris justement cette notion ou non.

**Exemple fictif** : exemple inventé par l'enseignant.

**Exemple réel** : exemple présentant des faits avérés.

**Exemple vécu** : exemple issu de l'expérience professionnelle ou personnelle de l'enseignant.

*Encadré 2. De quoi il parle?*

*L'impact des caractéristiques de l'apprenant sur les effets*

Afin de relativiser ce côté linéaire et simpliste qui induirait que telle propriété amène tel effet, une troisième dimension est apparue durant nos premiers travaux d'analyse de données : les caractéristiques de l'apprenant.

Ainsi, notre recherche a pu mettre en évidence deux caractéristiques chez l'apprenant qui, selon nous, influencent l'impact des exemples sur celui-ci :

- le degré d'identification à l'exemple;
- les connaissances préalables.

En ce qui concerne le degré d'identification, nous en avons identifié deux types (Figure 2). D'une part, nous parlerons **d'identification directe** lorsque le sujet lie l'exemple à une situation personnelle. Cette situation peut faire référence à une expérience passée, présente ou future. D'autre part, **l'identification indirecte** est, quant à elle, le lien créé avec une situation que la personne a vécue de l'extérieur. Ce vécu indirect peut prendre son origine dans la sphère sociale (entourage, ami, famille) ou sociétale du participant (publicité, actualité...).

À partir de ces données, nous constatons que le fait de pouvoir s'identifier à l'exemple a des impacts positifs essentiellement au niveau cognitif (essentiellement compréhension et transfert), motivationnel (attention et intérêt perçu) et identitaire.

- Étudiant : *Je me rappelle, j'ai fait un lien avec une situation de négociations avec mes parents... la lumière s'est allumée, le lien s'est fait. J'ai vu, j'ai compris.*
- Étudiante : *Ramener à ce que je vis, ça m'aide à tous les coups à comprendre.*
- Étudiant : *il est venu, il a capté mon attention.*
- Étudiant : *ça rend le cours intéressant.*
- Étudiante : *Je pense que si on n'arrive pas à faire ce lien avec ce qu'on étudie, avec ce qu'on voudrait faire plus tard, c'est beaucoup plus difficile.*
- Étudiante : *Un exemple est efficace quand il fait écho à une future pratique professionnelle.*
- Étudiante : *On dédramatise dans une situation qu'on pourrait vivre.*

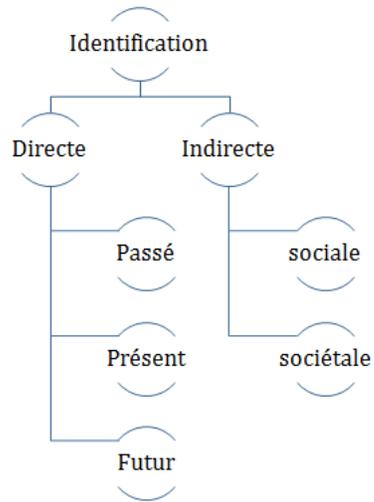


Figure 2. Les degrés d'identification.

*A contrario*, l'incapacité à pouvoir s'identifier à l'exemple semble nuire aux processus cognitifs et motivationnels de l'étudiant.

- Étudiant : *Pourquoi est-ce qu'on vient? Ca va nous servir à quoi? Pourquoi on étudie ça? En quoi je vais utiliser ça dans ma future vie professionnelle?*
- Étudiante : *Je ne me sens pas du tout impliquée.*

Une autre dimension liée au récepteur de l'exemple est les connaissances préalables que possède le participant quant au concept appréhendé.

Ainsi, comme le souligne Miéville (1983), le récepteur va interpréter, le rôle de l'exemple en fonction de ses « déjà-là » (Bourgeois & Nizet, 1997). En effet, si le récepteur a un accès direct à la définition conceptuelle, l'exemple n'aura pour « seule » fonction que d'illustrer le concept. À l'inverse, il jouera le rôle de référent, d'inducteur, de passeur permettant l'assimilation de la définition conceptuelle et l'appréhension du concept visé.

- Étudiante : *C'est surtout utile pour de nouveaux concepts... ça les rend compréhensibles.*
- Étudiant : *Ca donne du sens à un élément théorique.*
- Étudiante : *C'est comme une passerelle.*
- Étudiante : *Si je connais le concept, l'exemple ne m'aide pas mais ne m'embrouille pas non plus.*

- Étudiante : *Le concept était déjà clair donc ça ne m'a pas servi.*

Nos résultats corroborent les propos de Miéville (1983) les complètent et les nuancent en quelques points.

Premièrement, nous avons pu distinguer quatre différentes modalités des connaissances préalables :

1. Aucune connaissance du sujet;
2. Connaissance partielle du sujet;
3. Connaissance différente du sujet;
4. Connaissance théorique/conceptuelle du sujet.

Deuxièmement, nous avons pu mettre en parallèle ces modalités et leurs impacts. Nous en proposons une synthèse (Tableau 1).

#### ***Résultats sur les apprentissages liés à la participation à la recherche***

Comme annoncé dans l'introduction, un deuxième objectif de cette contribution est de questionner les apports potentiels de cette méthodologie de recherche pour ceux qui y participent.

Nous allons ici présenter brièvement les résultats relatifs aux apprentissages réalisés par les étudiants en participant à cette recherche.

Concrètement, en ce qui concerne les résultats, les étudiants font, de manière générale, une évaluation très positive (« échange constructif », « très instructif », « approche intéressante », « moments pédagogiques de grande qualité ») de cette recherche. De plus, ayant vécu de l'intérieur la recherche, ils soulignent l'impact important que ce travail de réflexion a eu sur trois dimensions principales (cognitive, motivationnelle et identitaire) et leur variabilité selon les contextes et les publics. Au niveau des apprentissages spécifiques à leur identité (posture) de chercheur, ils pointent la prise de conscience générée quant à la nécessité et la complexité d'élaborer un protocole de recherche clair et cohérent tant pour le chercheur que pour les participants.

De plus, il ressort que la participation à notre dispositif de recherche leur a permis d'explicitier leurs apprentissages et leurs stratégies d'apprentissage tant sur l'objet de recherche que sur la démarche de recherche en tant que telle. Plus précisément, cela a débouché sur :

- Une réappropriation du contenu (ex : On réapprend les concepts vus au cours);
- L'élaboration d'un nouveau savoir plus complexe et plus nuancé (dynamique d'apprentissage);
- Le développement et l'affinement de capacités d'observation (« On améliore nos capacités d'observateur »);

Tableau 1

*Connaissances préalables et impacts*

	<b>Impacts</b>
Aucune connaissance	Émotions désagréables et baisse de la motivation (découragement, stress)
Connaissance partielle	Meilleure compréhension, étayage, émotions agréables, sentiment de compétence
Connaissance différente	Émotions désagréables (doute, confusion), accommodation
Connaissance théorique	Transfert et réflexivité

- Une mobilisation de l'attention accrue (« Cet exercice m'a motivé à poursuivre cette formation qui se calque bien sur ce que j'imaginai ») (remise en question de l'enseignant);
- Le déploiement d'un regard réflexif sur sa propre pratique (d'étudiants et de futurs enseignants et de chercheurs);
- Une vision plus claire sur ce qu'est une recherche et de ses composantes.

Nous ne détaillerons pas ici les apprentissages réalisés par les enseignants. Cette démarche de feedback est monnaie courante et ses avantages ont été étudiés de manière approfondie lors des procédures d'amélioration des cours universitaires.

**Discussion**

Comme expliqué, les étudiants qui analysent les actions de l'enseignant et les effets sur eux sont à la fois en position d'**informateur** pour une recherche, et de **personne en formation**. Ces deux postures, simultanément investies et se renforçant l'une l'autre, permettent à l'étudiant de développer des savoirs utiles pour eux mais également pour la recherche.

En résumé, ils participent à un processus qui lie recherche et modification de leurs possibilités de compréhension « dans » et « sur » le monde (Sève, Saury, Theureau, & Durand, 2002). Par ce double mouvement, ils sont à la fois chercheurs et apprenants.

Le premier couplage se situe au niveau du contenu dans le sens où, premièrement, les apprenants produisent du savoir utile à la recherche en pointant leur attention sur les exemples de l'enseignant et en identifiant leurs impacts sur leur apprentissage.

Deuxièmement, étant des futurs professionnels de l'éducation, ils prennent conscience de l'influence pédagogique des micro-gestes sur l'action de formation et développent, ainsi, de nouveaux savoirs qu'ils pourront décider de mobiliser dans leur pratique professionnelle.

Troisièmement, par le fait d'expérimenter, comme participant à la recherche, une méthodologie particulière de recherche (ici, la technique du rappel stimulé), ils ont l'occasion de découvrir ce qu'est une recherche, de vivre « de l'intérieur » une méthodologie spécifique, d'en percevoir les applications, les forces et les limites afin de pouvoir les réutiliser, les transférer ou les ajuster par rapport à leurs propres recherches. Nous pouvons donc dire qu'à côté du caractère formatif pour leur profession d'enseignant, ils développent également des compétences propres à la recherche.

Il y a ici un premier effet miroir entre un dispositif hybride qui propose à la fois un contenu et une méthode pertinente pour les participant et qui génère des apprentissages relatifs au contenu et à la méthodologie de recherche.

Un second effet miroir est amené par un deuxième couplage centré sur la méthodologie de recherche. En effet, lors de la phase 4 (retour réflexif sur la recherche par focus group ou par mail), les étudiants explicitent les découvertes intuitives réalisées lors de la phase 2 en tant que sujet de recherche. Cela leur permet de discuter de la pertinence de la recherche, de ses fondements épistémologiques, de la démarche scientifique et de la posture y afférente, d'analyser la méthode employée en la comparant à d'autres, etc. D'autre part, ce retour sur l'expérience vécue une semaine plus tôt réactive également le contenu des discussions (l'utilisation des exemples dans le discours pédagogique). Ainsi, ils se réapproprient, synthétisent, affinent, précisent les réactions, échanges, confrontations réalisés la semaine précédente. Les apprenants réalisent dès lors un second double-apprentissage.

Par ailleurs, grâce aux feedbacks et à l'évaluation subjective de la recherche par les étudiants, les chercheurs sont informés de la pertinence et la qualité perçue du design méthodologique.

Sur cette deuxième étape de la recherche, il y a lieu de prendre en compte les limites des méthodes de recueil de l'information utilisées tant en ce qui concerne le focus group qu'en ce qui concerne le recours un courriel. Nous devons en effet prendre en compte l'hypothèse que les informations recueillies sur l'analyse réflexive et critique de notre design méthodologique puissent ne pas être entièrement libres et authentiques. Cette hypothèse se fonde sur la difficulté potentiellement éprouvée par certains étudiants d'émettre un jugement négatif (par voie orale ou par mail) sur le dispositif de recherche d'un membre de la communauté scientifique qui, de plus, est la personne qui anime cette discussion.

Pour pallier cette situation, nous identifions trois leviers :

- Une mise à distance docimologique : le chercheur n'a pas de pouvoir sanctionnant ou évaluatif vis à vis de l'étudiant;
- Une mise à distance affective : ce n'est pas la personne qui a donné le cours qui anime les analyses et le recueil des évaluations du cours filmé;
- Une mise à distance « sociale » : plutôt que d'avoir un étudiant confronté en face à face au chercheur pour lui communiquer la manière dont il a vécu la recherche, il a le choix entre deux dispositifs moins impliquants qui lui permettent de diminuer le caractère potentiellement anxiogène de ce type de rencontre. Dans le cas des focus group, il fait partie d'une communauté d'apprenants avec qui il entretient des rapports réguliers. De plus, ils participent à un discours collectif ce qui agit, selon nous, comme un renforcement ou une protection pour lui. Dans le cadre des mails, la rencontre est différée et le rapport est indirect, ce qui soumet moins l'étudiant aux influences verbales et non verbales du chercheur. Signalons enfin que le fait d'avoir le choix entre ces deux procédures permet à l'étudiant de sélectionner celle avec laquelle il se sent le plus à l'aise.

Ces leviers ne suppriment pas complètement le risque, mais, nous semble-t-il, l'atténuent sensiblement.

### **Conclusion**

Le but de cet atelier était de questionner les liens entre recherche et apprentissage. S'agissant ici d'étudier les mécanismes d'apprentissage à travers le discours pédagogique, les liens entre recherche et apprentissage se trouvent à plusieurs niveaux. Nous avons pu mettre en évidence deux couplages générant chacun un double apprentissage.

Ainsi, cette recherche met en évidence que les apprenants ont développé des compétences et des connaissances tant au niveau du contenu étudié qu'au niveau des compétences à développer pour mener à bien un travail de recherche scientifique.

Au niveau du contenu étudié, soulignons globalement que le recours à des exemples facilite entre autres le développement de connaissance et l'implication des étudiants.

Au niveau des compétences de chercheur développées, les étudiants ont développé leur capacité :

- à identifier les éléments constitutifs d'une recherche scientifique;
- à adopter une posture critique vis-à-vis d'un design de recherche et de ses différentes composantes;

- à identifier les enjeux, forces, limites et contextes d'application d'une méthodologie de recherche particulière;
- à observer finement et analyser des données de recherche.

C'est pourquoi, cette démarche de recherche est hybride dans le sens où elle permet à la fois de générer des connaissances dans le champ investigué et de développer des compétences multiples chez les acteurs qui y participent.

## Notes

<sup>1</sup> Le terme propriété fait référence aux caractéristiques de l'exemple, à la manière dont il est construit, au moment où il est mobilisé, au type de contenu auquel il fait référence.

<sup>2</sup> Dans les différents tableaux, nous avons fait le choix de représenter une valence positive par le symbole « X » et une valence négative par le symbole « O ».

## Références

- Auriac-Slusarczyk, E. (2013). *La dimension langagière*. Paris : Dunod.
- Badir, S. (2011). Sémiotique de l'exemple. *Méthodes et Interdisciplinarité en Sciences humaines MethIS*, 4, 19-37.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
- Entwistle, N. (1989). Approaches to studying and course perceptions : the case of the disappearing relationships. *Studies in Higher Education*, 14(2), 155-156.
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Londres : Croom Helm.
- Guillemette, F., Luckerhoff, J., & Baribeau, C. (Éd.). (2010). Entretiens de groupe, concepts, usages et ancrages I. *Recherches qualitatives*, 29(1).
- Headland, T., Pike, K., & Harris, M. (Éds). (1990). *Etics and Emics. The Insider/outsider debate*. Newbury Park, CA : Sage.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. Paris : De Boeck.

- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Communication présentée au séminaire de recherche du centre de recherches sur la formation [texte inédit]. Paris : CNAM.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative : analyser sans compter ni classer*. Bruxelles : De Boeck.
- Luckerhoff, J., Guillemette, F., & Baribeau, C. (Éd.). (2011). Entretiens de groupe, concepts, usages et ancrages II. *Recherches qualitatives*, 29(3).
- Miéville, D. (1983). Analogie et exemple. Dans M.-J. Borel, J.-B. Grize, & D. Miéville (Éds), *Essai de logique naturelle* (pp. 149-214). Berne : Peter Lang.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching : the experience of higher education*. Buckingham : Open University Press.
- Ramsden, P. (1988). *Improving learning : new perspective*. Londres : Kogan Page.
- Säljö, R. (1979). *Learning in the learner's perspective : I. Some common-sense assumptions* [Report no 76]. Göteborg : University of Göteborg, Institute of Education.
- Sensevy, G. (2010). Notes sur la notion de geste d'enseignement. *Travail et formation en éducation*, 5. Repéré à <http://tfe.revues.org/1038>
- Sève, C., Saury, J., Theureau, J., & Durand, M. (2002). La construction des connaissances chez les sportifs lors d'une interaction compétitive. *Le Travail Humain*, 65, 159-190.
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant : une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.

**Gilles Fossion** est doctorant au sein de l'Unité d'Apprentissage et de Formation continue des Adultes (UAFA) au sein du Département Éducation et Formation de la Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation. Il mène différentes recherches sur l'impact du langage dans les interactions éducatives et thérapeutiques. Par ailleurs, il est intervenant psychosocial dans le secteur non-marchand et de l'enseignement.

**Daniel Faulx** est professeur à l'Université de Liège où il dirige depuis 2007 l'Unité d'Apprentissage et de Formation continue des Adultes (UAFA) au sein du Département Éducation et Formation de la Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de

*l'Éducation. À ce titre, il conduit de nombreuses recherches et interventions dans le domaine de la formation des adultes ainsi que dans celui des relations pathogènes au travail. Il est spécialisé dans la formation d'acteurs du non marchand, de l'enseignement, du monde médical et du secteur associatif.*