La compétence de recherche et son développement auprès des étudiants - futurs enseignants en République tchèque

*The research competence and its development among student-teachers in the
Czech Republic*

*La competencia de investigación y su desarrollo para los estudiantes - futuros
docentes en la República checa*

*Die Forschungskompetenz und ihre Entwicklung bei Studenten, zukünftigen
Lehrern in der tschechischen Republik*

Alena Šeberová

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/632>

DOI : 10.4000/rechercheformation.632

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2008

Pagination : 59-74

ISBN : 978-2-7342-1137-2

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Alena Šeberová, « La compétence de recherche et son développement auprès des étudiants - futurs enseignants en République tchèque », *Recherche et formation* [En ligne], 59 | 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/632> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.632>

LA COMPÉTENCE DE RECHERCHE ET SON DÉVELOPPEMENT AUPRÈS DES ÉTUDIANTS – FUTURS ENSEIGNANTS EN RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

ALENA ŠEBEROVÁ*

Résumé *En République tchèque, les universités chargées de la formation initiale des enseignants conduisent des recherches sur les nouveaux dispositifs mis en place. Cet article se demande si la compétence de recherche en éducation (notamment en évaluation, avec sa méthodologie et ses résultats) peut être développée pour les professeurs d'école. L'objectif de l'enquête décrite ici est d'évaluer la validité du modèle de l'enseignement réflexif avec des éléments de recherche-action. Il s'agit aussi, d'évaluer le corps de connaissances de base impliquées dans la compétence de recherche en éducation.*

Mots clés : *formation à la recherche, futur enseignant, niveau élémentaire, recherche-action, auto-évaluation, Tchéquie.*

59

INTRODUCTION

Le processus de décentralisation de la politique scolaire actuelle en République tchèque est accompagné d'une *réforme curriculaire* qui concerne tous les degrés de l'enseignement (1). L'autonomie pédagogique accrue des écoles augmente le niveau

* - Alena Šeberová, université d'Ostrava, République tchèque.

1 - En 2004, la nouvelle loi scolaire est entrée en vigueur avec la mise en place d'un curriculum national participatif bipolaire à trois niveaux : le *programme d'éducation nationale* (le Livre blanc) – projet qui formule les points de départ, les objectifs généraux et l'indispensable noyau éducatif commun ; le *programme-cadre éducatif* (niveau pré-primaire, primaire, secondaire inférieur et supérieur) – il spécifie les exigences générales obligatoires de l'État (objectifs, contenus et résultats attendus) ; le *programme scolaire éducatif* – élaboré par les

d'exigence professionnelle des enseignants qui deviennent désormais, non seulement les *auteurs du curriculum scolaire*, mais aussi ses (auto)évaluateurs (2). Au cours des cinq dernières années, les enseignants ainsi que les spécialistes des sciences de l'éducation ont discuté des problèmes liés aux « nouvelles » compétences professionnelles qui en découlent ainsi que de la *recherche-action comme un des genres de la recherche éducative* en tant qu'elle entretient un rapport immédiat avec les processus de l'(auto)évaluation. Outre la profession elle-même, c'est la formation des enseignants de tous les degrés des écoles qui est au centre des préoccupations, celle-ci étant en République tchèque obligatoirement universitaire, de niveau master (3). Ces changements posent un certain nombre de questions.

- Le prestige de la profession de l'enseignant et la demande croissante d'expertise des enseignants en tant que garants de la qualité de l'éducation et porteurs des changements exigent-ils que la recherche fasse partie intégrante des compétences professionnelles ?
- Comment définir la compétence en recherche éducative ? Comment spécifier les activités professionnelles et les connaissances spécifiques et définir cette compétence du point de vue de sa fonction et du contenu, par rapport aux autres compétences d'(auto) diagnostic, (auto) réflexives et (auto) évaluatives ?
- À quels types de recherches pédagogiques faut-il préparer les enseignants ?
- Quelles connaissances professionnelles les enseignants devraient-ils maîtriser pour pouvoir réaliser une recherche dans leurs activités professionnelles ?
- Comment développer ces connaissances professionnelles spécifiques et quels principes clés respecter dans ces processus ?
- Quelles sont les possibilités, au niveau élémentaire, pour développer la compétence de recherche des étudiants de l'enseignement primaire (futurs professeurs d'école) dans le cadre de leur formation universitaire ?
- Comment refléter ces possibilités et la qualité du système (en développement) des connaissances spécialisées des étudiants dans le domaine de la recherche comme composante centrale de la compétence pour la recherche des enseignants ?

enseignants – (document curriculaire obligatoire spécifiant les catégories clés et qui tient compte des conditions concrètes de l'école de même que des besoins et intérêts des élèves, parents et enseignants).

2 - La loi scolaire oblige les écoles à évaluer le programme scolaire éducatif et à élaborer l'évaluation de l'école.

3 - Les programmes d'étude sont, maintenant, d'une durée de cinq ans et ils sont structurés en deux niveaux – licence et master. Ils sont aussi réalisés dans des facultés de pédagogie qui font partie des universités.

La compétence de recherche, son importance et sa place dans la profession enseignante

Nous faisons l'hypothèse que, si l'enseignant doit être un *expert dans le domaine de l'éducation*, il ne peut pas se passer de formation continue pour pouvoir argumenter les procédés et les résultats d'enseignement, ce qui suppose une compréhension théorique et pratique appuyées non seulement sur les études théoriques critiques et la réflexion systématique mais aussi sur les résultats objectifs des recherches (recherches-action et recherches évaluatives).

De même, la *formation universitaire des enseignants* devrait répondre aux exigences des « études universitaires » (comme c'est le cas pour les autres professions), et finalement, les étudiants doivent faire preuve de connaissances dans le domaine de la recherche conformément aux objectifs du master. Les mémoires de master peuvent remplir ce rôle. Mais ceux-ci ne portent pas nécessairement sur la pratique pédagogique. C'est pourquoi, il est pertinent de réfléchir aux possibilités de développer des projets d'actions pédagogiques à long terme pour des apprentis enseignants, dans lesquelles les étudiants pourraient s'investir sur problématiques pédagogiques et psychologiques pratiques.

Nous définissons la *compétence de recherche* comme un système ouvert et évolutif des connaissances (déclaratives et procédurales) dans le domaine de la recherche, des attitudes et des dispositions personnelles qui permettent aux enseignants de réaliser dans le cadre de leur propre pratique pédagogique une recherche en éducation et plus précisément une recherche pédagogique. Nous partons de l'analyse comparée des modèles de compétences/connaissances de la profession enseignante en considérant leur dimension de recherche. Cette analyse inclut les approches tchèques (Švec, 1998 ; Nezvalová, Parker, 2002 ; Lukášová, 2003 ; Vašutová, 2004 ; Janík, 2005 ; Kasáčová, 2005) ainsi que celles des spécialistes ou des concepts théoriques étrangers (Schön, 1983 ; Spring, 1993 ; Korthagen 1995 ; Foster, Gomm, Hammersley, 2000 ; Schratz, 2005).

61

La compétence de recherche dans les principales approches théoriques et dans les modèles de compétences éducatives

La discussion sur les activités professionnelles d'enseignement orientées vers la recherche s'est intensifiée ces dernières années. L'importance de la compétence de recherche est mise en relief. Par ailleurs, une plus grande place est consacrée à la recherche-action éducative. Son importance dans la pratique pédagogique, ses traits spécifiques et ses principes sont reconnus pour le développement d'une compétence de recherche en éducation.

Les chercheurs hollandais C.P. Koetsier, T. Wubbels, F.A. J. Korthagen (1996) (4) pensent que *les compétences de recherche* facilitent chez l'enseignant l'analyse de ses propres activités et permettent leur amélioration par la suite parmi les trois domaines clés des compétences professionnelles. Le programme écossais « Enseignant qualifié » (*Chartered teacher Programme*) (Christie, 2003) (5) prescrit aux enseignants, dans le domaine des valeurs et obligations professionnelles, de partir de la réflexion critique, de l'auto-évaluation et de son développement et ceci, non seulement par un engagement personnel et par un contrôle systématique, mais aussi par l'étude de la littérature spécialisée et par la *recherche*. Dans un des quatre points de ce domaine intitulé « la réflexion critique, l'auto-évaluation et l'auto développement », on demande à l'enseignant d'être capable de généraliser les preuves relatives aux effets de son enseignement, des différentes stratégies d'enseignement et d'apprentissage de l'élève et d'assurer que les cours sont construits sur les connaissances de la littérature spécialisée provenant de la recherche qui, en tant que recherche-action, permet à l'enseignant « d'appliquer les nouvelles connaissances, de refléter les nouveaux résultats de la recherche et modifier de façon convenable la pratique de même que vérifier les différents points de vue théoriques et de les appliquer dans la pratique » (p. 97).

Les experts de la Commission européenne (6) parlent de la complexité des processus d'enseignement fondés sur un réseau compliqué des rapports contextuels. Ces derniers ne peuvent pas être démontrés à l'enseignant par l'imposition d'un standard professionnel mais, bien au contraire, ce sont les enseignants qui, en tant que professionnels, devraient être capables de trouver les solutions aux situations-problèmes par la voie des enquêtes de recherche, et de construire leur compétence professionnelle sur la base des connaissances acquises par la recherche (*research knowledge*). En plus, la participation des enseignants aux processus d'amélioration de la qualité de l'école exige de leur part, des capacités à réaliser les recherches-action et les projets évaluatifs de recherche (tout en revendiquant l'aide des consultants externes de temps en temps).

Dans les années soixante-dix et quatre-vingts du siècle passé, en Grande-Bretagne, en Australie (cf. Foster, Gomm, Hammersley, 2000) et aux États-Unis d'Amérique à la fin du vingtième siècle (Spring, 1993) le modèle de *l'enseignant-chercheur et explorateur* (*teacher as researcher and scholar*) a été développé dans le domaine de la formation des enseignants.

4 - In Švec, 1998 ; Nezvalová, 2001.

5 - In Vašutová, 2004.

6 - M. Schratz (ed.), 2005.

Dans son travail *American Education*, J. Spring (1993) s'intéresse à ce modèle et parle des risques qui, dans les conceptions dominantes du passé, consistent à considérer les enseignants comme de simples objets passifs auxquels seuls les universitaires peuvent transmettre les meilleurs conseils pour améliorer l'enseignement. Ainsi, les universitaires ont tendance à donner aux enseignants des consignes, des modes d'emploi et des recommandations concrètes sous forme de stratégies et matériaux d'enseignement. Mais ces matériaux ont été élaborés et structurés d'une façon si compliquée que certains enseignants ne sont pas capables de s'en servir. Cette approche attribue aux enseignants un rôle de techniciens : mettre en pratique et en œuvre dans les cours les méthodes d'enseignement et les matériaux faits par d'autres. *Le modèle de l'enseignant-chercheur et explorateur* s'oppose à cette conception car il suppose que les enseignants sont les spécialistes les plus convenables pour réaliser les recherches dans le domaine de l'enseignement.

Parmi les autres inspirations, nous pourrions mentionner les textes de Stenhouse (1975), Elliott (1991) et McNiff (1992) (7) qui proposent l'idée selon laquelle les enseignants seraient les chercheurs au sein de leurs propres classes et seraient capables de connaître et développer leur propre travail, ses résultats et ses effets par l'intermédiaire d'une « recherche pratique ».

Analyse du processus et des résultats du développement du niveau élémentaire des connaissances de recherche auprès des étudiants de l'enseignement primaire

63

Le *Modèle de l'enseignement réflexif avec éléments de la recherche actionnelle* (MERRA) fait partie de la formation universitaire des enseignants de l'éducation primaire (étudiants – futurs enseignants de l'école primaire) à la faculté de pédagogie de l'université d'Ostrava. Il est très proche de la recherche-action réalisée durant les stages pratiques pédagogiques. Mais il ne contient pas tous les traits clés d'une vraie recherche et comme tel, il ne peut pas être considéré comme une véritable recherche. Les étudiants de l'enseignement primaire le réalisent au cours des stages pratiques, au cours de l'enseignement mené par l'étudiant lui-même et au cours d'autres activités professionnelles qui y sont liées. Ils analysent de manière méthodique les thèmes problématiques sélectionnés de la théorie et de la pratique de l'enseignement primaire et tentent de les décrire, analyser et évaluer à l'aide des moyens de recherche. Les tâches et les activités professionnelles se trouvent ainsi « à califourchon » entre *l'enseignement réflexif* (cf. Wile, Zisi, 2001 ; Farrell, 1998) et *la recherche-action* (cf. Ebbutt, 1985 ; Mcmillan, Wergin, 1998 ; Seebauer, 2003).

7 - In Kasáčová, 2005.

Les objectifs à atteindre chez les étudiants en pédagogie sont les suivants :

- améliorer la qualité du processus et des résultats de l'enseignement en créant les conditions pour un apprentissage qui a du sens et qui est actif, métacognitif, auto-régulé et « engagé » ;
- permettre aux étudiants de créer sa propre œuvre pédagogique qui s'approche, par son caractère et exigences relatives à la qualité de l'élaboration, du projet de recherche-action ;
- développer systématiquement la compétence de recherche en tant qu'ensemble de connaissances et de savoir-faire pour la préparation, réalisation et évaluation du projet de recherche ;
- faciliter dans les différentes phases du modèle MERRA le développement des composantes partielles de la compétence de recherche, à savoir : le mode critique et créatif de penser, la sensibilité théorique ; les savoir-faire de la communication ; la sensibilité sociale et éthique ; les connaissances réflexives ; les connaissances méthodologiques.

Le modèle MERRA comporte trois phases clés (*projective : théorique et méthodologique, phase de réalisation et phase réflexive*) au cours des trois derniers semestres de ses études. Ensuite, il défend ce projet sous forme écrite (*portfolio*) dans le cadre de l'examen d'État en pédagogie.

• Dans la première phase (*projective théorique*) du modèle MERRA, l'étudiant formule un problème pédagogique inspiré par ses études théoriques ou par sa pratique pédagogique du stage ponctuel ou cohérent (plusieurs semaines « en bloc »). Il propose une manière de procéder pour trouver une solution fondée sur l'étude des sources théoriques, il analyse la problématique à l'aide de la carte des notions, il élabore les concepts relatifs aux notions clés. Pour la recherche de terrain et la solution au problème posé, il choisit les méthodes de recherche correspondantes et, si besoin est, il crée ou modifie les techniques spécifiques (*1^{re} phase projective méthodologique*). Les séminaires proposent aux étudiants un espace pour défendre la solution envisagée au problème choisi, et en même temps, ils lui procurent un feedback précieux à partir des discussions de groupe avec d'autres étudiants et des enseignants.

• Dans un deuxième temps (*phase de réalisation*), la recherche permettant de trouver la solution pratique à un problème pédagogique au cours de deux stages pratiques professionnels continus (de sept semaines) devient pour l'étudiant une expérience importante.

- La troisième *phase réflexive* vise à faciliter l'analyse, l'interprétation des données recueillies par les méthodes de recherche et la formulation de la réponse à la question problématique. Les étudiants essaient d'intégrer les résultats et les points de vue construits au cours de leurs études tout en appliquant les approches théoriques mentionnées dans la littérature. Ils cherchent des exemples dans leur stage pratique, décrivent des situations, choisissent des activités d'enseignement qui illustrent les réponses à la question problématique. Ils évaluent les situations rencontrées au cours du stage pratique. La construction de la solution au problème pédagogique n'est pas un simple raisonnement détaché de la pratique pédagogique. Elle revêt un caractère « pragmatique » permettant aux étudiants de faire l'expérience, très exigeante, de la réflexivité.

NOTRE RECHERCHE : PROBLÈME ET OBJECTIFS

Le but de notre recherche était de valider le modèle MERRA, d'en décrire et évaluer les potentialités dans le processus de développement de la compétence de recherche, ainsi que d'identifier la qualité des connaissances et des savoir-faire dans le domaine de la recherche en cours d'élaboration chez les étudiants de l'enseignement primaire à la faculté de pédagogie d'Ostrava.

Les objectifs de la recherche ont été structurés suivant quatre niveaux clés :

- le premier était lié à l'évaluation du *curriculum formel* MERRA (les points de départ définis par rapport à l'objectif et les contenus, l'opérationnalisation des objectifs d'enseignement, des devoirs et activités des étudiants dans les différentes phases) ;
- le deuxième niveau des objectifs était orienté vers le diagnostic de la *qualité du système de développement des connaissances de recherche* des étudiants en pédagogie et ceci, même par l'analyse qualitative des productions écrites et orales (le portfolio des documents et la performance de l'étudiant à l'examen d'État en pédagogie) ;
- les troisième et quatrième niveaux des objectifs étaient liés à l'analyse réflexive des *opinions* des étudiants eux-mêmes sur le modèle MERRA (les sources et les causes des difficultés, les différentes sortes de solutions et les sources possibles de l'aide extérieure ; l'évaluation subjective de difficultés des différentes tâches ; le sens de la méthode MERRA, sa signification pour la profession de l'enseignant) et aux conditions choisies de l'enseignement direct facilitant le développement de la compétence à la recherche (dimension de la personnalité de l'enseignant, l'enseignement de la matière, les aspects cognitifs et motivants de l'action de sensibilisation, la dimension sociale et la dimension autoréflexive, personnelle et professionnelle).

Méthodes de la recherche

Nous avons choisi une stratégie complexe de recherche qui combinait les méthodes quantitatives et qualitatives de l'analyse des faits examinés et de la collecte des données. La recherche a été caractérisée comme une recherche appliquée empirique *ex post facto* à caractère descriptif, diagnostique et évaluatif.

Notre enquête auprès des étudiants a été réalisée en deux étapes divisées par la suite en cinq phases partielles réalisées au cours de la période 2003-2005. Dans la première étape (avant la recherche elle-même), l'échantillon de base était représenté par 71 étudiants issus du cursus régulier et des études parallèles à un emploi – filière de l'enseignement primaire –, et qui ont passé leur examen d'État en pédagogie dans une session de jury régulière. Dans la deuxième étape de la recherche, l'échantillon était composé de 52 étudiants (21 étudiants du cursus régulier et 31 parallèles à un emploi).

Les méthodes et techniques de recherche ont été les suivantes :

- analyse de contenu du curriculum formel du modèle MERRA (opérationnalisation des objectifs d'enseignement, des devoirs et activités des étudiants au cours des trois phases du modèle MERRA – phase projective, phase de réalisation et réflexive) ;
- questionnaire pour les étudiants permettant d'identifier et de suivre les étapes de la formulation du problème pédagogique et de sa solution (59 items en 4 catégories ont été créés par les échelles d'évaluation numériques bipolaires, les échelles de type Likert, items ouverts) ;
- analyse de contenu des produits des activités d'apprentissage des étudiants – technique indiquant la qualité du produit écrit (technique qualitative de la structuration à base d'échelles) ;
- le portfolio documentaire et le produit oral – la performance de l'étudiant à l'examen d'État en pédagogie (analysés par la même technique) ;
- l'analyse quantitative de la cartographie des notions (partie du portfolio) – technique du score positif et négatif servant à détecter le degré de l'élaboration des cartes des notions ; forme modifiée de l'échelle standardisée d'évaluation CLIC (*Check – List of Instructional Characteristics*) (8) comprenant 32 items en 4 catégories – les échelles de type Likert avec item ouvert) ;
- des entretiens libres et semi-directifs.

8 - L'auteur de l'échelle d'évaluation est R. G. Hoffman ; traduit en tchèque et adapté par J. Mareš, in Švec, Štáva, 2002.

Quelques résultats et discussion

Comment le développement des composantes clés de la compétence de recherche peut-il être facilité par les tâches des phases successives du modèle MERRA ?

Dans le modèle MERRA, l'étude de la littérature (théorique) n'a pas la forme d'un simple apprentissage formel à mémoriser, mais vu les tâches qui suivent, elle oriente les étudiants vers la nécessité d'une compréhension supposant la comparaison critique des différentes sources bibliographiques et contribue ainsi au développement de la sensibilité théorique (cf. Strauss, Corbin, 1999). Comme les résultats de la recherche l'ont démontré, les étudiants en ont besoin même au cours des autres phases de la démarche : la plupart des étudiants ne se dispensent pas des lectures et analyses théoriques jusqu'à la phase finale et même jusqu'à la défense du portfolio à l'examen d'État, développant ainsi les connaissances contextuelles motivées par leur propre pratique pédagogique réflexive. La comparaison critique des sources théoriques, les exigences scientifiques posées pour l'analyse et l'interprétation des données de recherche de même que pour l'évaluation des conclusions, aident à développer une pensée critique chez les étudiants débutants de l'enseignement et une meilleure maîtrise de la terminologie.

Les critères retenus pour l'évaluation du portfolio (évalué à l'aide de la technique de la structuration des échelles indiquée ci-dessus) étaient, pour la première phase : 1. validité de contenu du résumé théorique ; 2. structure logique du résumé théorique ; 3. classement du problème pédagogique dans un contexte théorique plus large ; 4. qualité scientifique du résumé théorique. Ils comportaient 9 degrés (9) (1 : la moindre qualité) avec des valeurs favorables allant de 6,1 à 8,4. Le degré de difficulté subjective perçue durant cette phase par les étudiants a atteint sur l'échelle d'évaluation de 9 degrés (1 : le moins difficile), les valeurs de difficulté moyenne entre 4,1 et 5,2.

67

Les connaissances méthodologiques, en tant qu'éléments clés de la compétence de recherche sont rattachées dans cette phase du modèle MERRA aux items « choix des méthodes de recherche », « modification ou création de son propre outil de recherche » (compte tenu du caractère des phénomènes et procédés pédagogiques) ; « choix du type de la méthode », « mise au point des objectifs partiels à atteindre ». La qualité du produit écrit pour ces catégories a atteint les valeurs de 3,5 à 5,6 tandis que la difficulté subjective de ces tâches a été perçue par les étudiants entre les

9 - La notation dans les universités tchèques s'étale sur l'échelle de 1 (excellent) à 4 (insuffisant) dans chaque matière (domaine) évaluée ; la note finale étant la moyenne arithmétique de ces évaluations partielles. La note moyenne entre 2,3 et 3 peut être considérée comme très médiocre.

valeurs plus élevées allant de 6,0 à 7,9. Les étudiants ont confirmé la difficulté de ces écrits lors des entretiens semi-directifs. Dans le questionnaire, 86 % de personnes interrogées (77 % de personnes interrogées sont d'accord ou plutôt d'accord avec la nécessité de solliciter une telle aide) ont confirmé que, pour évaluer le choix, la méthode, spécifier sa pertinence et créer l'outil de recherche approprié, elles ont besoin de beaucoup d'aide de leur professeur universitaire spécialiste de la méthode MERRA. La valeur totale de la difficulté subjective de la 1^{re} phase projective pour les deux dimensions a atteint le niveau de 5,6 ; la valeur de cette catégorie pour l'analyse des portfolios étant également de 5,6.

La réalisation du portfolio doit permettre aux étudiants de développer leurs capacités d'observation et une sensibilité sociale et éthique (cf. Strauss, Corbin, 1999). La recherche démontre que la méthode de recherche la plus fréquente est – les questionnaires et les entretiens mis à part –, l'observation. La plupart des étudiants ont signalé les difficultés qui accompagnent la mise en œuvre de cet outil de recherche, apparemment facile. Les dialogues avec les enseignants, avec la direction de l'école et avec les représentants des parents, notamment, permettent de développer la capacité de communiquer et la sensibilité sociale. Le regard sur la « vie privée » des élèves, leurs familles et aussi sur le « monde de l'enseignement » doit permettre de construire des repères éthiques concernant l'activité de recherche et le traitement des données. Les étudiants ont évalué le degré subjectif de difficulté de cette 2^e phase de réalisation à 5,1. Vu le fait qu'il s'agit de l'une des premières approches des expériences d'enseignement par la recherche, il est étonnant que presque 70 % de l'ensemble des personnes interrogées ne soient pas d'accord avec le fait qu'elles aient rencontré des difficultés dans l'utilisation des techniques choisies. Celles-ci étaient le plus souvent liées au temps qu'exigeait la réalisation des missions et les problèmes à caractère méthodologique. Les personnes interrogées ont trouvé qu'il était difficile d'ajuster la pratique aux exigences théoriques.

Le modèle MERRA permet de développer les capacités réflexives sur les quatre niveaux tels qu'ils sont définis par M. Van Manen (1977). *La réflexion rationnelle technique* (niveau 1) comprend le processus de décision primaire relative au choix du problème pédagogique, sa mise au point sous forme d'une question problématique, les premiers essais pour saisir visuellement l'état actuel de la compréhension individuelle du thème spécialisé sur la carte des notions et suppose se rendre compte de ce que « je comprends en tant qu'étudiant » et quelles sources spécialisées « je dois étudier ».

La réflexion contextuelle (niveau 2) permet aux étudiants de confronter la théorie et la pratique, de trouver la solution aux problèmes pédagogiques compte tenu des expériences personnelles et professionnelles et d'utiliser les connaissances théoriques

pour la mise en œuvre et de trouver la solution pratique aux problèmes étudiés. Selon M. Van Manen, les *connaissances pratiques contextuelles* (niveau 3) de l'enseignant se développent précisément dans ces situations. Le plus haut niveau de la réflexion – la *réflexion critique* (niveau 4) – est préparé par le niveau précédant (connaissances pratiques contextuelles). Elle se développe dans de nombreuses situations sociales et elle permet aux enseignants de développer des connaissances fortement structurées. Toutes les connaissances sont soumises à l'analyse critique *a posteriori* pour permettre à l'enseignant de réfléchir sur plusieurs solutions alternatives, de décider la mise en place des variantes pertinentes et de tenir compte des effets potentiels de ces dernières. Si au cours de la formation universitaire, les étudiants sont amenés à pratiquer l'analyse « critico-pratique » des problèmes pédagogiques choisis d'un point de vue théorique et/ou pratique dans la recherche, ils sont supposés apprendre à utiliser non seulement l'intuition mais aussi les sources qui permettent d'appuyer leurs décisions sur les fondements solides. Ils doivent ainsi construire leur professionnalité : expertise, identité et conscience professionnelles.

Les résultats concernant la 3^e phase réflexive de la méthode MERRA vérifient-ils ces affirmations ?

Parmi les critères d'évaluation du portfolio figuraient le caractère évocateur et l'intelligibilité de la réflexion écrite finale ; clarté et validité de son contenu ; intégration évocatrice et significative de la théorie dans les interprétations finales ; qualité du langage scientifique ; choix évocateur et significatif des exemples du stage pratique continu ; compréhension de la terminologie et des théories spécialisées. Les valeurs de l'échelle étaient entre 6,1 et 8,4 – le degré le plus bas a été attribué à l'interprétation finale des observations à l'aide des sources théoriques. Le plus haut niveau de qualité pouvait être attribué à la capacité à choisir de bons exemples de la pratique pédagogique à l'aide desquels les étudiants peuvent documenter les procédés et les résultats de la solution d'un problème pédagogique. Ces étudiants évaluaient cette phase finale comme moyennement difficile et lui ont attribué la valeur de 5,4. Les difficultés spécifiques y étaient liées notamment aux exigences que posaient l'analyse et l'interprétation des données recueillies. Les premiers essais des étudiants pour trouver la réponse à la problématique donnée sont souvent marqués par la tendance à évaluer superficiellement les données et les conclusions de l'enquête et à ne pas tenir compte suffisamment des éclairages théoriques. Cependant, certaines personnes interrogées percevaient la dernière phase du modèle MERRA comme plus facile en comparaison des étapes précédentes.

Durant cette phase finale, les étudiants des deux groupes ont aussi confirmé qu'ils sollicitaient, en consultations individuelles, l'aide des enseignants formateurs de l'établissement scolaire (83 % de personnes interrogées). L'étude de la littérature

spécialisée, les consultations des étudiants en dehors des cours de même que les consultations en groupe n'ont pas été négligeables.

Les connaissances méthodologiques représentent une condition clé du développement de la compétence de recherche. Même si le modèle MERRA s'apparente à une recherche-action, il comporte les mêmes étapes qu'une enquête classique. Nous mettons l'accent sur la rigueur méthodologique des recherches réalisées, nous amenons les étudiants à prendre conscience des exigences des recherches-action et des recherches évaluatives et de l'apport qu'elles représentent pour leur future pratique pédagogique.

Ces résultats permettent d'argumenter et de valider les conclusions de l'analyse qualitative du deuxième produit clé des activités d'apprentissage des étudiants à l'aide duquel nous avons évalué le niveau du développement des connaissances acquises dans le domaine de la recherche : la performance sous forme orale de l'étudiant à l'examen d'État de la pédagogie représentée par la défense du portfolio. L'outil de recherche qui a fait l'objet de notre investigation ne permettait d'évaluer que deux indicateurs de la qualité de la performance :

- le niveau d'apprentissage des connaissances contextuelles spécialisées de la pédagogie (compréhension du contexte théorique du problème pédagogique étudié en vertu de sa propre expérience pédagogique reflétée ; compréhension des rapports entre les notions clés de la carte des notions) ;
- et le niveau d'apprentissage des connaissances théoriques déclaratives du domaine de la pédagogie (dans le contexte du problème pédagogique étudié) sans tenir compte du degré de leur compréhension par l'étudiant. Une échelle numérique de cinq degrés a été appliquée à ces deux questions évaluatives.

70

Les données analysées ont montré, de même que dans l'évaluation du portfolio lui-même, la différence qualitative entre les performances des étudiants des deux groupes (étudiants du cursus régulier, étudiants ayant déjà un emploi). Dans le cas du niveau des *connaissances contextuelles acquises dans le domaine de la pédagogie*, les étudiants du cursus régulier ont obtenu la valeur de 1,47, les étudiants ayant déjà un emploi, plus souvent dans les écoles, 2,32. Nous pouvons considérer la différence de 0,85 comme significative, ce qui confirme la tendance aux performances plus basses chez les étudiants n'ayant pas déjà une expérience pratique. Une étude plus poussée de ce phénomène serait sans doute fort utile.

Le niveau des connaissances contextuelles de même que celui des connaissances déclaratives sont très semblables chez les deux groupes d'étudiants, ce qui peut être interprété en faveur des connaissances contextuelles exprimant la compréhension

théorico-pratique du thème donné. Bien que les étudiants étudient de nouveau avant l'examen d'État les sources théoriques relatives au problème pédagogique posé (ce qui émerge des entretiens avec eux), leurs connaissances ne sont pas uniquement théoriques au sens purement déclaratif, ce qui ne permet pas d'application pratique.

Si nous regardons l'évaluation à l'examen d'État obtenu par nos étudiants, les valeurs moyennes de la médiane des deux groupes d'étudiants sont plus basses, mais cela peut être aussi bien interprété comme l'effet d'une certaine condescendance de la part des membres du jury.

CONCLUSION

Le rôle de MERRA dans le développement des connaissances dans le domaine de la recherche

La mise en œuvre du modèle MERRA dans la formation dont l'importance est renforcée par la défense du portfolio à l'examen d'État, ouvre aux étudiants un espace fonctionnel pour la création d'un travail pédagogique original (« œuvre pédagogique ») permettant d'acquérir des connaissances dans les domaines choisis des sciences de l'éducation, de connaître le travail de recherche et de réaliser une « autoréflexion » professionnelle. Par ses activités et les expériences induites, sont créées les conditions d'un apprentissage significatif à dimension active, métacognitive et autorégulée. Les étudiants considèrent de tels résultats des études comme significatifs (plus de 93 % de personnes interrogées) et apprécient beaucoup l'importance accordée aux activités professionnelles réalisées dans le cadre de leur professionnalisation (plus de 90 % de personnes interrogées). Ces résultats sont encore plus significatifs si l'on considère l'exigence professionnelle des différentes tâches demandées au sein du modèle et le temps restreint des études. De nouveau, plus de 90 % d'étudiants ont indiqué que la réalisation du modèle MERRA leur a permis de comprendre la théorie pédagogique et les méthodes de recherche de même que l'importance de leur utilisation (92 %).

Par ses fondements et par son orientation, le modèle MERRA est proche du projet de recherche-action de type évaluatif. Il permet aux étudiants de connaître les exigences et les traits spécifiques des activités professionnelles de recherche. Grâce à lui, de futurs enseignants de l'école primaire, de même que des enseignants en exercice, sont incités à développer une première compétence de recherche à leur niveau.

BIBLIOGRAPHIE

- ABDAL-HAGG I. (1993). *ERIC as resource for the teacher Researcher*, [ERIC digest], in <http://ericdigest.org/1993/researcher.htm>
- EBBUTT D. (1985). "Educational action research: Some general concerns and specific quibbles", in R.G. Burgess [ed.], *Issues in Educational research qualitative methods*, Philadelphia, PA: Falmer Press.
- ELLIOTT J. (1981). "Action-research: A framework for self-evaluation in schools", *TIQL Working Paper*, n° 1, Cambridge: Institute for Education.
- DOWNHOWER S., MELVIN M.P., SIZEMORE P. (1996). *ERIC as a Resource for the Teacher Researcher*, in <http://www.ericdigests.org/1996-1/teacher.htm>
- FARRELL T. (1998). *Reflective Teaching. The Principles and Practices*, in <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol36/no4/p10.htm>
- FISCHER A. W., SCHRATZ M. (1997). *Schule leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft*, Brno: Paido.
- FOSTER P., GOMM R., HAMMERSLEY M. (2000). "Case studies as spurious evaluations: The example of research on educational inequalities", *British Journal of Educational Studies*, vol. 48, n° 3, p. 215-230.
- GARCÍA-SELLERS M.J., JACOBS F., MISTRY J., KAPUSCİK J.-L., RUTSCH C. (1998). *Applied research in early childhood methods*, Hungary: Step by step Early Childhood Faculty Seminar.
- HENDL J. (1999). *Basics of Qualitative Research*, Praha: Karolinum.
- JANÍK T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*, Brno: Paido.
- KASÁČOVÁ B. (2005). *Reflexivní výučba a reflexia v učitel'skej príprave*, Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- KORTHAGEN F.A.J. (1995). "Reflective teaching and pre-service teacher education in the Netherlands", *Journal of Teacher Education*, n° 36.
- LUKÁŠOVÁ H. (2003). *Učitel'ská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*, Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- MAŇÁK J., ŠVEC V. [ed.] (2004). *Cesty pedagogického výzkumu*, Brno: Paido.
- McMILLAN J.H., WERGIN J.-F. (1998). *Understanding and Evaluating Educational Research*, New Jersey: Columbus, Ohio, Merrill.
- McNIFF J. (1992). *Teachers as Learners*, London: Routledge.
- NEZVALOVÁ D., PARKER J. (2002). « Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů », *Pedagogika*, roč. LII, č. 3, p. 309-320.
- PARSONS S. (1997). *Teacher research*, in <http://www.accessexcellence.org/LC/TL/AR>
- SCHÖN A.D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books.
- SCHRATZ M. [ed.] (2005). *Changes in Teacher and trainer competences*, ATTE-RDC19 – Expert group A: "Improving the education of teachers and trainers" (non publié).

SCHRATZ M. [ed.] (2005). *What is a "European teachers"*, ATTE-RDC19 – Expert group A: "Improving the education of teachers and trainers" (non publié).

SEEBAUER R. (2003). *Basic reflections for planning, carrying out and evaluating scientific studies in framework of dissertations*, Brno: Paido.

ŠEBEROVÁ A. (2004). « Učitel jako evaluátor vlastních profesních činností », in *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí scénáře v Evropě*, Sborník výzkumného záměru Nové možnosti vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21.století, Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

ŠEBEROVÁ A. (2004). « Státní závěrečná zkouška jako obhajoba řešení pedagogického problému u studentů Učitelství 1.stupně základní školy », Sborník mezinárodní konference: *Historie, současnost a perspektivy učitelského vzdělávání*, Banská Bystrica: Univerzity Mateja Bela, Pedagogická fakulta.

ŠEBEROVÁ A. (2005). « Osvojování pedagogicko-výzkumné kompetence u studentů učitelství primárního vzdělávání », Sborník mezinárodní konference ČpdS: *Proměny pedagogiky*, Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

ŠEBEROVÁ A. (2006). *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*, Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

SPRING J. (1993). *American education*, State University of New York: McGraw-Hill.

STENHOUSE L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heineman.

STERNBERG R. (2001). *Successful intelligence: how practical and creative intelligence determine success in life*, Praha: Grada Publishing.

STRAUSS A., CORBIN J. (1999). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Brno: Albert.

ŠTECH S. (1994). *Spor o profesi. In Stát se učitelem*, Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

ŠVEC V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*, Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

ŠVEC V., ŠTÁVA J. (2002). *Náměty ke studentskému hodnocení vysokoškolské výuky*, Brno: Paido.

Van MANEN M. (1977). "Linking ways of knowing with ways of being practical", in *Curriculum Inquiry*, 6, p. 205-228.

VAŠUTOVÁ J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, Brno: Paido.

WILE J., ZISI A. (2001). "Research on Teaching Practice. Kritické listy", *Čtvrtletník pro kritické myšlení*, roč.1, č.4, p. 9-12.

Tableau n° 1

Tableau n° 2

Tableau n° 3