

Explorer la coproduction de données empiriques en tant que pratique de recherche

Luc FIVAZ

Martina ZIMMERMANN

Haute HEP Vaud Pédagogique du canton de Vaud

Unité d'enseignement et de recherche de didactique des langues-cultures étrangères

Avenue de Cour 33, 1007 Lausanne, Suisse

luc.fivaz@hepl.ch

ORCID: 0000-0002-8457-8808

martina.zimmermann@hepl.ch

ORCID: 0000-0001-9776-1401

This contribution explores a collaborative approach implemented in a preparatory seminar for the Bachelor's thesis at the Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), focusing on second/foreign language teaching for future primary school teachers. Through a coproductive framework, the seminar aimed to actively involve students in the research process, shifting their role from passive recipients to active participants or "actors". The study sheds light on coproductive research practices in a pedagogical context. Drawing on the concept of "knowledge mobilization" as a two-way, interactive process, we analyze how collaborative methods foster reflective engagement and shared ownership among students, educators, and researchers. Our findings are based on empirical data generated from the seminar, highlighting how coproduction bridges the gap between theoretical knowledge and practical application. This work ultimately contributes to understanding how coproduction in the context of language teacher education can facilitate the development of scientific skills within an educational framework, supporting future teachers in becoming knowledge creators.

Keywords:

coproductive research, knowledge mobilization, language didactics, teacher education, empirical data coconstruction.

Mots-clés:

recherche coproductive, mobilisation des connaissances, didactique des langues, recherche collaborative, formation des enseignant·es, coconstruction de données empiriques.

1. Introduction

"L'idée de faire ce séminaire de manière coconstructive et avec un projet participatif (google Doc) est une manière très intéressante de travailler car on se sent plus impliqué et on peut voir la réflexion de tout le monde". Ce commentaire, formulé par une étudiante lors de la séance de bilan d'un séminaire de préparation au mémoire professionnel (SMP) du Bachelor à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), illustre bien l'approche adoptée pendant le séminaire de préparation au mémoire professionnel (MP) du semestre de printemps 2022, qui est au centre de cette contribution.

Le MP peut représenter un défi de taille pour les étudiant·es au niveau Bachelor,

futur·es enseignant·es de primaire (classes 5-8P; 8-12 ans), puisque dans la majorité des cas, il s'agit du premier travail scientifique auquel elles et ils sont confronté·es. Que ce soit en effet dans le processus de réflexion, de recherche documentaire, de planification, de structuration, de rédaction, ou encore de communication, les étudiant·es doivent démontrer une posture scientifique en lien avec leur future pratique professionnelle (HEP Vaud 2023). Un séminaire de préparation au MP dispensé lors du semestre de printemps de la deuxième année de formation des futur·es enseignant·es de primaire les initie à la démarche scientifique et est certifié par la rédaction d'un projet de MP¹. En binôme, les étudiant·es ont le choix de s'inscrire dans une des différentes thématiques qu'ils et elles ont suivi durant leur parcours académique à la HEP Vaud. Dans cette contribution, nous explorons la thématique en lien avec les langues étrangères liée à l'unité d'enseignement et de recherche "Langues et cultures" intitulée "Enseigner une langue-culture étrangère au primaire". Cette thématique correspond au SMP préparant les étudiant·es à leur MP.

Cet article porte sur la promotion 2022–2023 du SMP, composée de 16 étudiantes et placée sous la responsabilité des deux auteur·trices de cette contribution. Lors de la planification du SMP coanimé, la question de l'implication des étudiantes était au centre des préoccupations. Nous considérons essentiel que les étudiantes participent activement au processus de développement de leurs compétences scientifiques. Par conséquent, nous avons adopté une démarche coproductive pour construire le séminaire de recherche (Bednarz 2013).

Dans cette contribution, nous tenterons d'apporter quelques pistes de réflexions en déconstruisant le processus de cette démarche collaborative (Desgagné 2007). Nous explorerons comment la coproduction des données empiriques en tant que pratique de recherche a été mise en œuvre. Plus précisément, nous mettrons sous la loupe le processus collaboratif entre les différents acteur·trices, étudiantes, formateur·trices, enseignant·es, chercheur·euses ainsi que le cadre institutionnel dans une visée compréhensive contextualisée (Van der Maren 1999: 40). Comment donner du sens aux données coproduites par les participant·es en linguistique appliquée (Anadón & Savoie Zajc 2009)? La méthodologie de recherche collaborative s'entend en effet comme un dépassement de la recherche descendante, surtout lorsqu'elle se concentre sur des contextes éducatifs, où différents acteur·trices sociaux·ales se rencontrent (Guignon & Morrisette 2006; Scarino 2014). Tou·tes les acteur·trices participent à la recherche et y sont reconnu·es comme compétent·es (Giddens 1987; McKinley & Rose 2020).

La présente contribution s'organise autour de trois sections. Premièrement,

¹ Pour plus d'informations quant au contenu et aux modalités de certification, voir <https://candidat.hepl.ch/accueil/formations-a-lenseignement/bachelor-enseignement-primaire/memoire-professionnel.html> (dernier accès, le 14 juillet 2025)

nous définissons le cadre conceptuel de la démarche collaborative en mettant en relief les différents rôles des participant·es. Deuxièmement, nous décrivons l'approche méthodologique employée pour analyser la coproduction des données, en détaillant les phases de la démarche collaborative d'un SMP de futur·es enseignant·es au niveau primaire. Troisièmement, nous présentons une analyse des données empiriques issues du séminaire, en suivant les trajectoires individuelles de deux étudiantes et en illustrant la coproduction de leurs connaissances/compétences liées à un travail de Bachelor. Enfin, nous concluons en relevant les spécificités de cette démarche, et nous proposons des pistes de réflexion pour la recherche collaborative avec une focale particulière sur la didactique des langues.

2. La recherche avec et non sur les acteur·trices

Le paysage de la didactique des langues se caractérise de plus en plus par des recherches participatives et collaboratives (Bento 2020) particulièrement depuis la tertiarisation de la formation des enseignant·es. La coproduction de données empiriques peut donc s'inscrire dans une recherche collaborative (Bednarz 2013) dans laquelle le monde académique et professionnel se réunissent (Sato & Loewen 2022). Dans notre cadre, les étudiant·es ne sont pas considéré·es comme "docile[s] exécutant[s] de[s] prescriptions du chercheur ou de la chercheuse" (Desgagné et al. 2001: 35). Trop souvent ces deux mondes sont éloignés (Desgagné 1998; Van der Maren 1999; Desgagné et al. 2001; Bednarz 2015) et les retombées de la recherche sont limitées (Savoie Zajc 2001). Ainsi, le rôle de chaque acteur·trice – chercheur·euses, formateur·trices, et étudiant·es – est distribué dans un rapport symétrique et non hiérarchique (Desgagné et al. 2001). Il s'agit de mener des recherches avec les acteur·trices du terrain et non pas *sur* elles·eux (Lieberman 1986; Cameron et al. 1997; Desgagné 2001; Desgagné et al. 2001; Bednarz 2013; Brew & Mantai 2017) afin de les inclure dans le processus de création des données empiriques².

Le partenariat permet de s'intéresser aux acteur·trices du terrain et de comprendre leurs pratiques pour développer des compétences scientifiques liées à la pratique professionnelle, dans une visée de professionnalisation du métier d'enseignant·e (Gagnon & Balslev 2012: 150-151), accompagnant "les enseignants ou les futurs enseignants à devenir producteurs de savoirs" (Ibid p. 151). Dans ce rapport de médiation (Desgagné 1997, 1998, 2001) entre

² Dans la littérature, divers termes sont utilisés pour désigner les personnes impliquées dans le processus de recherche, tels que "participant·es", "sujets" ou "intervenant·es". Dans notre contribution, nous avons choisi le terme "acteur·trices" afin de mettre en avant leur capacité d'"agir" et de contribuer activement à la recherche. La réflexion sur le choix des termes a clairement montré que certaines notions, en raison de leurs définitions, limitent la possibilité d'adopter une approche réellement coproductive. Dans notre contribution, pour spécifier les "acteur·trices" étudiantin·es et leurs rôles, nous employons le terme "étudiantes" au féminin parce qu'il y avait uniquement des femmes qui ont participé lors du séminaire.

chercheur·euses et praticien·nes, la coconstruction des savoirs sur la pratique enseignante intègre le point de vue des praticien·nes (Bednarz 2015; Desgagné 2007).

De plus, Vinatier (2013) rappelle que l'"ancrage [d'une démarche collaborative] est généralement de type micro-contextuel s'appuyant sur l'expérience singulière des acteur·trices, visant la production d'un savoir par généralisation d'études de cas" (p. 250). En d'autres termes, il s'agit de décrire et expliquer les pratiques d'un échantillon restreint d'acteur·trices dans une activité professionnelle contextualisée. La démarche collaborative vise donc l'interprétation significative des résultats en relation avec l'échantillon étudié.

Concernant notre contribution, si le rôle des étudiantes³ est clairement défini dans la démarche collaborative, visant à développer leurs connaissances/compétences scientifiques dans un SMP, le rôle des chercheur·euses est plus complexe à définir. En effet, ce rôle se caractérise par une triple posture de chercheur·euse, formateur·trice et enseignant·e (Fivaz 2023). En tant que chercheur·euses, les auteur·trices de cette contribution jouent un rôle central dans la recherche par leur questionnement théorique. En tant qu'enseignant·es, il est possible, par exemple, d'établir initialement la structure du séminaire, tout en restant flexibles et réactif·ves aux besoins évolutifs des étudiant·es tout au long du processus. À l'intersection entre le monde académique et professionnel, la posture de formateur·trice se caractérise par une action de formation, visant à développer les compétences professionnelles des étudiant·es en lien avec les avancées actuelles de la recherche. Contrairement aux recherches du courant positiviste où les chercheur·euses restent neutres, dans notre contribution les multiples rôles des différent·es acteur·trices ont été le moteur de la coproduction pour concevoir le SMP.

3. Processus de coproduction

Les étapes de la démarche collaborative dans le cadre du SMP se sont déroulées en plusieurs phases distinctes, dont les traces se trouvent dans le document de travail collaboratif et participatif (SMP 2022) établi pour ce séminaire. La première phase correspond à la conceptualisation du séminaire, dans laquelle les lignes directrices légales et les particularités du système éducatif suisse ont été prises en compte. Cette phase macro a permis de coordonner les attentes envers les étudiantes à travers les disciplines auxquelles les étudiant·es peuvent s'inscrire pour leur mémoire de Bachelor. La deuxième phase représente le déroulement du séminaire lui-même, coconstruit

³ Ce rôle est clair, du moins dans le cadre institutionnel, c'est-à-dire dans le SMP. Cela ne signifie pas pour autant qu'elles ne peuvent pas jouer d'autres rôles, basés par exemple sur leur parcours, qui, même si elles se sont inscrites à ce séminaire, leur apporte également une expertise à laquelle on ne s'attend pas.

autour des projets des étudiantes. À la fin du semestre, elles devaient remettre un projet préliminaire, comprenant les éléments principaux tels que la question de recherche et la méthodologie prévue. La troisième phase correspond à la rédaction finale du projet, où les étudiantes ont mis en pratique leur projet en collectant des données et en les analysant sous la supervision des directeur·trices de mémoire. Enfin, la quatrième phase concerne la défense orale du MP⁴.

Dans une visée de recherche et de formation (Desgagné 1997), les deux auteur·trices de cette contribution ont décidé de créer un document de travail collaboratif (SMP 2022) pour les différent·es acteur·trices prenant part à ce séminaire. Sur le plan de la recherche, ce document constitue une donnée de choix pour l'analyse du dispositif coproductif des données (cf. chap. 4), puisqu'il documente le travail réalisé lors du séminaire. Sur le plan de la formation, ce document offre la possibilité de centraliser le travail effectué dans le cadre du séminaire et de s'y référer à tout moment pour réaliser le projet de MP en fin de semestre⁵.

La première étape de notre démarche collaborative consiste en la conceptualisation du séminaire, correspondant à la planification. Cette phase a été réalisée initialement à un niveau macro par les deux auteur·trices de cette contribution, sans la collaboration des étudiant·es. Nous avons tenu compte de facteurs externes en lien avec ce qui est attendu de la politique éducative suisse, tels que la stratégie sur l'enseignement de certaines langues à l'école obligatoire (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique 2004) et le plan d'études local (Conférence intercantonale de l'instruction publique 2010).

Ensuite, à un niveau méso, nous avons traduit ces documents en intentions et objectifs pour le séminaire, ce qui correspond à une phase de structuration et d'organisation concrète. Pour cela, nous avons pris en compte des documents institutionnels, qui définissent des aspects clé concernant la réalisation et valorisation des mémoires de diplômes à la HEP Vaud⁶. Cela a permis de dégager les différents axes de travail visant à développer les compétences scientifiques des étudiant·es pour la réalisation de leur projet MP: la problématique, la question de recherche, le cadre théorique, la méthodologie, les défis, et la rédaction scientifique.

À un niveau micro, des activités en lien avec chaque thématique dégagée ont

⁴ Cette phase n'est pas prise en considération lors du SMP.

⁵ Notons également qu'en lien avec notre contexte de formation et étant donné qu'il s'agit d'un séminaire de préparation à un MP sur une thématique en langues étrangères, ce document de travail est plurilingue. De plus, il contient 112 pages soulignant l'implication et la participation active des étudiantes.

⁶ Parmi ces documents, tous listés dans la section des références, nous trouvons la directive 05_08 du comité de direction de HEP Vaud (HEP Vaud, 2024a), ainsi qu'un document cadre et le code éthique de la recherche pour les HEP (HEP Vaud, 2024b).

étée pensées pour et entre chaque séminaire (SMP 2022). Bien que la structuration au niveau méso et la réflexion des activités au niveau micro aient été réalisées sans la collaboration des étudiant·es, ces deux étapes sont au cœur de notre démarche collaborative puisqu'elles ont été ensuite adaptées avec les étudiantes lors de la deuxième phase, pour pouvoir suivre leur trajectoire personnelle en fonction de leurs connaissances/compétences antérieures et des éléments à approfondir en lien avec le MP.

Cette deuxième phase correspond au déroulement du séminaire, constitué de 14 séances hebdomadaires d'une durée de 90 minutes lors du semestre de printemps 2022, de l'esquisse du projet de MP⁷ que les étudiant·es doivent réaliser comme évaluation formative durant le séminaire, et de la réalisation du projet de mémoire que les étudiant·es doivent rédiger en duo pour certifier le séminaire. C'est à ce niveau micro que nous mettons en œuvre diverses activités pendant les séminaires, incluant conseils, discussions, et attribution de tâches spécifiques aux étudiant·es, comme la rédaction d'un journal de recherche faisant office de bilan de chaque séance.

La troisième phase correspond à la rédaction du MP. Une fois leur projet de MP validé à la fin du semestre, les étudiantes réalisent leur MP lors de leur troisième et dernière année de formation, sous la direction d'un·e directeur·trice de MP, et sur la base de leur projet validé durant le séminaire. Cette étape est essentielle dans le processus de planification, de structuration, et de réalisation du séminaire au vu de la finalité du SMP qui a permis de conceptualiser le séminaire selon une approche de planification à rebours (Biggs & Tang 2011; Richards 2013).

La dimension chronologique de notre démarche collaborative joue également un rôle important, car nous planifions et séquençons des activités d'apprentissage au fil du temps, en fonction de la progression des apprentissages et du développement des projets des étudiant·es.

4. La coproduction des données sous la loupe

En raison des contraintes d'espace, notre analyse se limite à la coproduction d'une sélection de données. Cette analyse met en évidence l'importance des traces coproductives par les différents acteur·trices – étudiantes, enseignant·es et chercheur·es – et rendra leurs réflexions visibles.

4.1 *De la lecture à l'écriture, en passant par l'échange, et vice-versa*

Nous illustrons comment les différent·es acteur·trices collaborent, interagissent, échangent, apportent leurs différentes connaissances et parviennent ainsi, au fil du temps, à un produit de travail provisoire qui est à nouveau commenté et

⁷ Il s'agit d'une version intermédiaire du projet de MP contenant les prémisses de réflexion en lien avec la question de recherche, le cadre théorique et les premières pistes méthodologiques.

retravaillé. Différentes activités, telles que la recherche documentaire, la lecture, l'échange, l'écriture, la critique mutuelle, sont importantes dans ce contexte. Par ces activités, les étudiantes jouent également différents rôles. D'une part, elles ont été invitées, en tant que "partenaires critiques", à remettre en question une hypothèse provisoire sur la base d'un article qu'elles ont lu et en lien avec une expérience en tant que stagiaire lors d'une leçon d'allemand langue étrangère. D'autre part, à relativiser une déclaration tirée de la littérature, par exemple sur la normativité dans l'enseignement des langues étrangères au niveau primaire.

Nous illustrons les traces coproductives à partir d'exemples significatifs, tirés de la trajectoire d'un duo d'étudiantes, Caroline et Jessica⁸, que nous avons accompagné·es jusqu'à la dernière étape de notre dispositif coproductif. Ce binôme a coconstruit son projet de MP et l'a soumis à la fin du semestre de printemps 2022. A la fin du semestre et le projet de MP⁹ certifié, elles ont été affectées à des directeur·trice de mémoire, les auteur·trices de cette contribution. La focale de leur travail qualitatif est le sentiment d'(in-)sécurité linguistique de ces enseignant·es, leur biographie langagière et leurs représentations de la langue allemande. Elles ont effectué des interviews avec des enseignant·es d'allemand de langue étrangère à l'école primaire afin de comprendre leur ressenti. Jessica a interrompu ses études au printemps 2023. Caroline a donc soumis son mémoire seule et l'a défendu seule en juin 2023. Jessica a repris son projet seule et l'a soutenu en septembre 2024.

Lors du cinquième séminaire (SMP 2022: 34-35), les deux étudiantes Caroline et Jessica se sont concentrées individuellement sur un article de recherche parmi les cinq qui leur avaient été proposés en français, qu'elles avaient préalablement choisi et lu. Leur tâche consistait à identifier les concepts théoriques présents dans cet article et à les intégrer dans le document collaboratif. Elles ont choisi deux articles différents. L'un mettait en lumière la situation diglossique quelque peu délicate en Suisse où l'allemand et le suisse allemand coexistent (Brohy 2017). L'autre soulevait des questions sur la notion de compétence plurilingue (Dietrich-Grappin 2020).

Lors du sixième séminaire (SMP 2022: 39), elles ont été regroupées avec d'autres étudiantes ayant lu le même texte et ont échangé non seulement sur les concepts relevés mais également sur la manière dont elles avaient procédé pour identifier ces concepts. Sur la base des résultats de cette tâche inductive discutés en plénière, nous, en tant que formateur·trices/chercheur·euses, leur

⁸ Afin de visibiliser et de valoriser le travail de ces deux étudiantes, nous leur avons demandé l'autorisation de les nommer par leur vrai prénom une fois leur travail final rendu. En lien avec notre démarche collaborative, il nous paraît justifié de les nommer explicitement une fois que le rapport hiérarchique (après l'évaluation notée) fut terminé. Néanmoins, nous pourrions questionner de manière auto-critique pourquoi ce commentaire en lien avec la participation de ces deux étudiantes figure uniquement dans une note de bas de page.

⁹ Ce projet visait à mettre en lumière les aspects essentiels d'un travail de recherche, tels que leur question de recherche, leur méthodologie prévue, etc.

avons fourni une explication plus générale sur le cadre théorique en utilisant la métaphore de l'architecture employée dans des séminaires méthodologiques (Osanloo & Grant 2016). Elle met en évidence comment les bâtiments doivent être structurellement stables et bien conçus comme un travail scientifique. Cette métaphore a ensuite été transposée dans le contexte de recherche en linguistique appliquée, mettant en lumière l'importance de la cohérence entre l'intérêt de la recherche, la question de recherche et la procédure.

Le cadre théorique a été travaillé lors du sixième séminaire (SMP 2022: 39). Caroline, Jessica ainsi que les autres étudiantes du séminaire ont pu choisir de lire ou de regarder une ressource sélectionnée par les formateur·trices parmi six en allemand, anglais et français définissant le cadre théorique. Cela leur a permis de développer leurs compétences plurilingues et de se confronter à plusieurs styles d'écriture scientifique. Par ailleurs, le choix de ressources implique un contexte empirique particulier allant au-delà du contexte éducatif dans lequel les futures enseignantes sont immergées. Par exemple, Caroline et Jessica ont choisi une ressource en anglais; Jessica a regardé une courte vidéo YouTube¹⁰ informelle et Caroline a lu un texte¹¹ académique provenant de la bibliothèque *University of Southern California*.

Elles ont ensuite produit une carte mentale (cf. fig. 1) esquissant leur intérêt de recherche, leur question de recherche préliminaire et les concepts théoriques qu'elles jugeaient pertinents en lien avec la littérature qu'elles avaient consultée à ce stade. La forme de cette représentation était libre; le but étant de pouvoir esquisser une synthèse visuelle relatant des concepts théoriques convoqués dans leur travail.

La carte mentale (cf. fig. 1) montre le résultat collaboratif déjà réalisé par Caroline et Jessica et les formateur·trices en six séminaires. Sur la base de la thématique choisie en lien avec leur centre d'intérêt (*le sentiment de légitimité de l'enseignant généraliste face à l'insécurité linguistique*) ainsi que de leurs réflexions provisoires en lien avec la littérature déjà parcourue à ce moment et des ressources et activités proposées par les formateur·trices, elles ont relevé quatre concepts-clés. Ceux-ci ont ensuite été décomposés en deux ou trois catégories, illustrant une hiérarchisation en lien avec la question de recherche provisoire des étudiantes.

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=4y1BAqOnhMM>, dernier accès 10.08.2024.

¹¹ <https://libguides.usc.edu/writingguide/theoreticalframework>, dernier accès 6.08.2024.

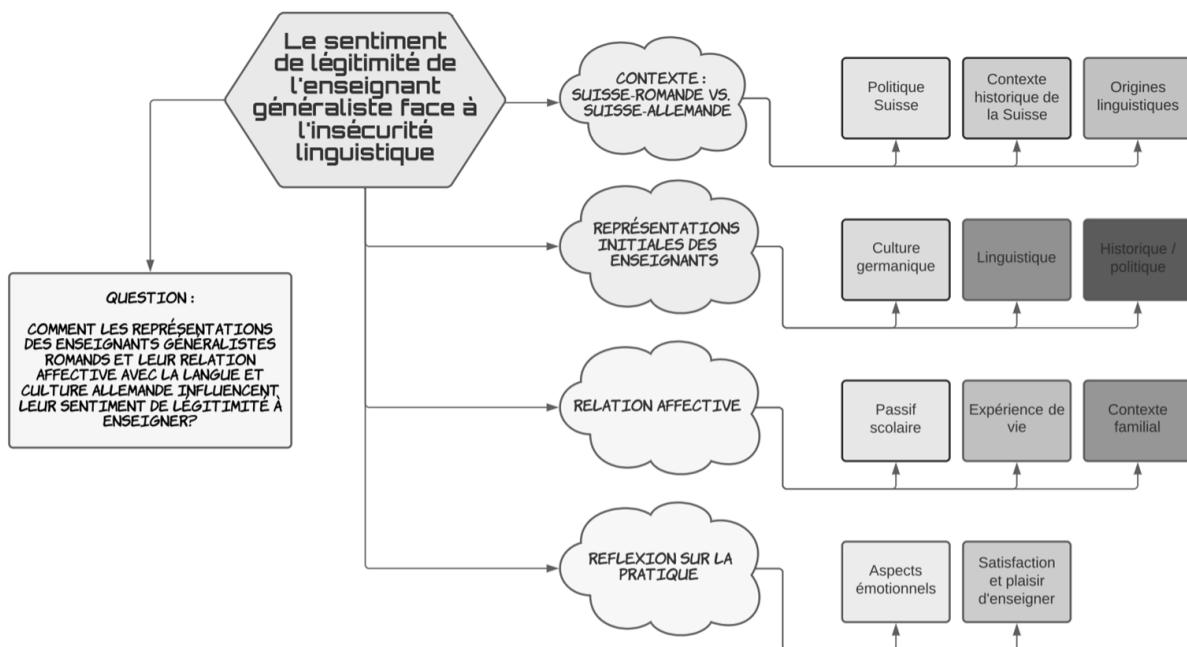


Fig. 1: Carte mentale réalisée par deux étudiantes en lien avec leur réflexion sur le cadre théorique à la suite des activités durant le séminaire.

Cette représentation visuelle témoigne de la manière dont Caroline et Jessica ont travaillé en duo et avec les formateur·trices pour cocréer des connaissances. Elles ont en effet commencé à échanger avec les formateur·trices et leurs pairs, et également à explorer certaines des ressources recommandées. Ces activités leur ont permis de formuler leur question de recherche et d'identifier les concepts théoriques pertinents pour la soutenir. En tant que formateur·trices, nous avons incité les étudiantes à travailler sur la base de leurs connaissances/compétences en leur donnant des explications supplémentaires lors des échanges en plénières et en utilisant des métaphores (comme celle de l'architecture). Nous avons également mis à disposition des ressources diverses et plurilingues pour varier leur accompagnement. S'appuyant sur leur carte mentale et une question de recherche modifiée, Caroline et Jessica ont rédigé un résumé que nous avons examiné ensemble, générant des questions pertinentes pour une exploration plus approfondie. Ce résumé, ainsi qu'une procédure méthodologique rédigée, ont guidé notre planification pour le séminaire suivant, qui s'est concentré sur la collecte de données. Nous avons également fait référence aux divers projets des étudiantes et encouragé la réflexion sur les procédures et méthodes de collecte de données appropriées. Cette planification flexible en lien avec les productions préliminaires (par exemple un résumé) ont permis d'intégrer des connaissances provenant de chaque étudiante individuellement. Par exemple, Caroline, une ancienne libraire, a apporté au groupe sa connaissance de la recherche de sources pertinentes en fonction d'un intérêt de recherche, ce qui a aidé tout le groupe à affiner les "mots-clés" et a dépassé le cadre d'un cours général.

d'introduction à la recherche documentaire proposé par l'institution.

4.2 *La coproduction en réflexion*

Au sein de ce SMP les rôles des participant·es évoluent avec leur savoir-faire respectif. Cependant la coproduction définissant le séminaire a ses limites. Le cadre du séminaire est guidé par la macro-structure, définit par le cadre réglementaire de l'institution. C'est-à-dire que les exigences institutionnelles sont fixes, comme la remise d'un document spécifique en fin de semestre pour la réussite des SMP, dans lequel plusieurs points doivent être abordés, notamment la question de recherche, l'approche méthodologique, et la présentation des résultats. Ces points mentionnés figurent dans la fiche d'évaluation mise à disposition par l'institution et obligatoirement utilisée par les formateur·trices.

Dès le début du SMP, les étudiantes ont participé au programme préliminaire et y ont contribué en apportant leur expertise au sens large (expériences en tant que stagiaires, apprenantes de langues, lectrice, etc.). De plus, un duo était responsable d'une trace réflexive par séance de séminaire et la commentait à la fin (SMP 2022). Ces traces sont destinées, d'une part, à permettre aux étudiantes absentes de disposer d'une sorte de compte-rendu du séminaire, et d'autre part, à leur permettre de s'exprimer. Elles représentent également un regard subjectif des acteur·trices, qui donne un aperçu des réflexions actuelles sur leur recherche et celle des autres. Ces traces montrent quels sont les aspects à approfondir selon les étudiantes, par exemple au sujet des notions de plurilinguisme et/ou de bilinguisme ou sur les approches méthodologiques comme la récolte de données par le biais d'entretiens qualitatifs et la question du choix de la langue et de son influence sur les données dans une telle situation avec des enseignant·es de langues étrangères.

Pour illustrer cela, nous relevons une trace réflexive rédigée par deux étudiantes donnant un aperçu de leurs réflexions/questions actuelles sur la recherche.

"Questions: N'y a-t-il pas forcément un biais (manque de neutralité lorsqu'on rédige notre question de problématique?" (SMP 2022: 104).

Après avoir discuté collectivement de la question de la neutralité avec le groupe du séminaire, les deux étudiantes ont résumé la discussion de la manière suivante:

"Réponse: Si on se base sur une recherche actuelle qui nourrit la réflexion on ne peut pas l'éviter. Il y a de toute façon un peu de subjectivité. La neutralité n'existe pas. On explique le point de vue en utilisant des sources (critiques)." (SMP 2022: 104)

Ce résumé succinct formulé par les mêmes deux étudiantes ne rend que partiellement justice à la discussion orale et aux lectures faites en lien avec cette question. Il montre cependant certaines idées avec lesquelles les étudiant·es abordent la recherche, celles qu'elles discutent, relativisent et modifient ensemble dans des discussions collectives. Ce processus de réflexion, le positionnement des étudiantes ainsi que leur manière de formuler leur

problématique est pris en compte avant même de commencer un travail de MP.

De telles traces réflexives montrent également que les étudiantes prennent conscience de leur responsabilité dans leurs rôles (au pluriel!). D'une part, en tant que future enseignante et d'autre part, en tant qu'étudiante chargée de réaliser un travail de Bachelor, avec une posture de chercheuse qui mène un entretien et qui, de ce fait, porte un regard différent sur la récolte de données et les appréhende plutôt comme une coproduction de données. Cependant, cette réflexion n'est pas prise en compte lors de la phase d'évaluation du projet MP soumis à la fin du semestre. Il s'agit d'une approche top-down ne prenant donc pas en compte le processus mais uniquement le résultat du projet de recherche.

5. Conclusion

La présente contribution visait à déconstruire la démarche coproductive mise en place dans le cadre d'un séminaire pour la préparation au mémoire professionnel à réaliser dans le but d'obtenir un Bachelor d'enseignement à l'école primaire. Nous avons illustré comment des étudiantes peuvent coproduire des connaissances/compétences scientifiques grâce à un dispositif participatif et collaboratif. En se concentrant sur l'analyse d'articles de recherche, en identifiant des concepts théoriques pour la thématique choisie et en intégrant ces concepts dans un document collaboratif, elles ont pu développer des connaissances/compétences scientifiques essentielles pour leur futur métier d'enseignante.

L'approche adoptée a permis de créer un environnement dans lequel chaque participant·e est acteur·trice. Le commentaire de l'étudiante que nous avons relevé au début de cet article synthétise notre vision de la coproduction de données scientifiques. Les bénéfices de cette recherche sont en effet multiples. Elle favorise l'implication active des étudiantes, encourage la réflexion critique, et permet une appropriation des savoirs théoriques et pratiques. De plus, cette démarche met en lumière la nécessité de la flexibilité et l'adaptabilité des concepteur·trices du séminaire – grâce au triple rôle enseignant·es, formateur·trices et chercheur·euses –, afin d'ajuster les activités en fonction des aspects à approfondir des étudiantes. L'intégration de ressources variées et/ou en plusieurs langues a également enrichi l'expérience d'apprentissage, permettant aux étudiantes de travailler sur des contextes divers, de découvrir des auteur·trices d'articles scientifiques et d'élargir leur compétence réceptive plurilingue.

Dans une perspective plus large, ce travail s'inscrit dans un contexte où la linguistique appliquée valorise de plus en plus les approches de recherche coproductives, impliquant une collaboration étroite entre chercheur·euses, enseignant·es et apprenant·es. L'une des questions centrales concerne le développement de la réflexivité et de la réflexion chez les acteur·trices, qui passent d'une posture passive à un rôle actif dans la production de savoirs. En

effet, comme Levin (2013) le suggère, la "mobilisation des connaissances" doit être envisagée comme un processus interactif et bidirectionnel, permettant aux participant·es de s'impliquer activement dans l'ensemble du processus de recherche. Dans notre contribution, nous avons cherché à illustrer comment les futur·es enseignant·es de langues s'approprient les concepts théoriques et développent une posture critique en lien avec leur travail de Bachelor.

Enfin, les bénéfices et défis de cette approche coproductive sont au cœur de nos réflexions illustrées: Comment favoriser le dialogue entre recherche et pratique (Sato & Loewen 2022)? Il est essentiel de s'interroger sur la manière dont les rôles et les dynamiques de pouvoir évoluent dans un tel cadre collaboratif. Les questions d'attribution, d'agendas divergents et de diversité des perspectives linguistiques influencent directement la production de résultats pertinents pour le contexte éducatif réel. Cette contribution invite ainsi à explorer ces complexités méthodologiques et relationnelles en lien avec l'apprentissage et l'enseignement des langues: comment une compréhension plus nuancée et inclusive des pratiques de recherche en linguistique appliquée pourrait-elle impliquer les futur·es enseignant·es à se positionner activement dans le processus de production de savoirs?

BIBLIOGRAPHIE

Références théoriques:

Anadón, M., & Savoie Zajc, L. (2009). Introduction. L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(1\)/numero_complet_28\(1\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)/numero_complet_28(1).pdf)

Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 171-184. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0171>

Bednarz, N. (Éd.). (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante: Regarder ensemble autrement*. Paris: L'Harmattan.

Bento, M. (2020). Orientations méthodologiques et théoriques d'une recherche collaborative sur le travail documentaire de professeures d'anglais langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.7284>

Biggs, J., & Tang, C. (avec Society for Research into Higher Education). (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4e éd.). Maidenhead: McGraw-Hill, Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Brew, A. & Mantai, L. (2017). Academics' perceptions of the challenges and barriers to implementing research-based experiences for undergraduates. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 551-568. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273216>

Cameron, D., Frazer, E., Harvey, P., Rampton, B., Richardson, K. (1997). Ethics, advocacy and empowerment in researching language. In N. Coupland & A. Jaworski (eds) *Sociolinguistics*. Londres: Palgrave. https://doi.org/10.1007/978-1-349-25582-5_13

Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative: Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. In M. Anadón (éd.), *La recherche participative: Multiples regards* (p. 89-121). Congrès de l'Acfas, Québec. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>

Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative: Nouvelle dynamique de recherche. In M. Anadón (éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Canada: Les presses de l'université Laval.

Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche qualitative: Illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-106.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <http://ife.ens-lyon.fr/lea/outils/ressources/articles-scientifiques/le-concept-de-recherche-collaborative-desgagne-1997>

Fivaz, L. (2023). *L'agir littéraire dans la perspective actionnelle en classe d'allemand langue étrangère dans les gymnases vaudois. Analyse de pratiques enseignantes tirées d'un dispositif d'accompagnement de type collaboratif* [Thèse de doctorat]. Berne: Peter Lang Group AG. <https://www.peterlang.com/document/1305506>

Gagnon, R., & Balslev, K. (2012). La formation des enseignants d'un point de vue didactique: Bilan de deux décennies de "Repères". *Repères*, 46, 149-174.

Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris: Presses universitaires de France.

Guignon, S., & Morrissette, J. (2006). Quand les acteurs mettent en mots leur expérience. *Recherches qualitatives*, 26(2), 19-38.

Levin, B. (2013). To know is not enough: Research knowledge and its use. *Review of Education*, Vol. 1(1), 2-31. <https://doi.org/10.1002/rev3.3001>

Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43(5), 29-32.

McKinley, J., & Rose, H. (2020). *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics*. Londres: Routledge.

Osanloo, A., & Grant, C. (2016). Understanding, selecting, and integrating a theoretical framework in dissertation research: creating the blueprint for your "house". *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 4, 12-26.

Richards, J. C. (2013). Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design. *RELC Journal*, 44(1), 5-33. <https://doi.org/10.1177/0033688212473293>

Sato, M., & Loewen, S. (2022). The research-practice dialogue in second language learning and teaching: past, present, and future. *The Modern Language Journal*, 106(3), 507-654.

Savoie Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation: Ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In M. Anadón & M. L'Hostie (éds.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Ste-Foy, QC: Presses de l'Université Laval.

Scarino, A. (2014). Learning as reciprocal, interpretive meaning-making: A view from collaborative research into the professional learning of teachers of languages. *The Modern Language Journal*, 98(1), 386-401.

Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck université.

Vinatier, I. (2013). Recherches collaboratives. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 249-252). Bruxelles: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0249>

Références théoriques liées au séminaire SMP:

Brohy, C. (2017). "Le suisse-allemand, ça s'apprend pas, ça s'acquiert"? Suivre des cours de dialectes alémaniques à l'Université de Fribourg (pp. 123-135). *Revue transatlantique d'études suisses*,

6/7, 123-126. <https://l1m.umontreal.ca/public/FAS/l1m/Documents/2-Recherche/RTES-6-7.pdf>

Dietrich-Grappin, S. (2020). La compétence plurilingue comme objectif pédagogique dans l'enseignement d'une deuxième langue étrangère (pp. 87-104). *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 112, 88-104. <https://doi.org/10.5169/seals-978699>

Document de travail:

SMP (2022). Faisons de la recherche dans le domaine de la didactique des langues – ensemble! [document non publié]. Lieu: HEP Vaud.

Documents cadres:

Conférence intercantonale de l'instruction publique. (2010). Plan d'études romand. Neuchâtel: CIIP. <https://www.plandetudes.ch/home>

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2004). Enseignement des langues à l'HEP Vaud obligatoire: Stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale. Berne: CDIP. <http://www.edk.ch/dyn/12040.php>

HEP Vaud. (2024a). Directive 05_08. Réalisation et valorisation des mémoires de diplôme. Lieu: HEP Vaud

HEP Vaud. (2024b). Séminaire de préparation au mémoire professionnel Module BP43MEP [document non publié]. Lieu: HEP Vaud.

HEP Vaud. (2023). Bachelor en enseignement pour le degré primaire MÉMOIRE PROFESSIONNEL Principes et orientation. Lausanne: HEP Vaud.