

Résumé de la note de synthèse d'Elsa Chachkine « Penser les formations. De la conception de dispositifs d'apprentissage des langues aux dispositifs d'accompagnement à la recherche »

La note de synthèse comporte trois parties. La première, introspective, est une biographie intellectuelle ; trois grands axes de recherche sont identifiés, tous en lien avec la conception des formations. Dans la deuxième partie, rétrospective, j'identifie des concepts-clés de mes recherches et construis des liens entre mes différents travaux sur la conception de dispositifs de formation et les soubassements théoriques qui ont orientés leur conception ; je développe ensuite une théorie globale de la formation pour guider la conception de dispositifs d'accompagnement doctoral. Enfin, dans la troisième partie, prospective, je présente les objets de recherche sur lesquels je veux continuer à travailler et dont je souhaite être reconnue spécialiste ; ils portent sur les dispositifs d'accompagnement à la recherche et, plus largement, les dispositifs de formations doctorales.

Biographie intellectuelle

Dans la biographie intellectuelle, les trois grands groupes de recherche sont les suivants :

- Scénarisation de formations à distance en français langue étrangère (2007-2014) ;
- Evaluation et conception de dispositifs d'autoformation en langues (2014-2023) ;
- Formation et accompagnement à la recherche d'adultes professionnels (2017-2023).

Le premier axe de recherche porte sur la conception de dispositifs de formation à distance en français langue étrangère (FLE). Ils sont marqués par une conception vygotskienne de l'apprentissage (1934/1997) et par une conception énonciativiste du langage (Culioli, 1990, par exemple). Dans ces recherches, le numérique occupe une place centrale pour la scénarisation des formations partiellement ou entièrement à distance, tant du point de vue des outils – le forum notamment qui, par son caractère écrit, asynchrone et interactif offre des possibilités d'apprentissage inédites – que de la distance, qui potentiellement permet une plus grande distanciation. Dans ces recherches, l'apprentissage collaboratif est central, le groupe est envisagé comme un lieu de construction des identités et comme support des apprentissages. Les thématiques de recherche explorées relèvent de la didactique des langues, portent sur la réflexion métalinguistique et la réflexion interculturelle, collaborative et à distance ; des références en psychologie des apprentissages et en sciences de l'éducation et de la formation pour le numérique sont fortement mobilisées.

Le deuxième groupe de recherches porte sur l'évaluation et la conception de dispositifs d'apprentissage des langues en autoformation. Ces recherches sont mises en place à mon arrivée au Conservatoire national des arts et métiers comme maîtresse de conférences et s'ancrent dans des problématiques de l'établissement : la formation des adultes tout au long de la vie et l'autoformation. Par rapport au volet de recherches précédent, une bascule s'opère, passant de la conception de dispositifs qui visent la responsabilisation des apprenants dans leurs apprentissages et le développement de compétences à collaborer, à des dispositifs d'accompagnement des apprenants pour qu'ils prennent en main leur apprentissage d'une langue et qu'ils développent des compétences à apprendre à apprendre une langue tout au long de la vie. Les recherches, dans l'axe précédent, donnaient une place centrale à la didactique des langues pour penser les dispositifs de formation ; dans cet axe de recherche, un déplacement vers l'approche

pédagogique, centrée sur l'accompagnement, selon une perspective psychopédagogique de l'autoformation est réalisé (Carré, 2010). Cet ancrage pose les bases conceptuelles de mes travaux suivants sur l'accompagnement des adultes à la recherche en sciences humaines.

Le troisième axe de recherche « Formation et accompagnement à la recherche d'adultes professionnels » (2017-2023) a pour cible les apprentis-chercheurs en sciences humaines et sociales et s'inscrit principalement dans les recherches en formation d'adultes. Les recherches portent sur la part de corporéité dans l'activité d'écriture de la thèse au travers de rituels d'écriture qui viennent soutenir et amplifier le processus d'écriture. D'autres recherches portent sur le portfolio de compétences des doctorants – la pertinence de la démarche portfolio, en ce qu'elle permet ou non d'identifier des apprentissages vécus par les doctorants et de les valoriser, ou encore les postures professionnelles développées par les doctorants sont interrogées. D'autres travaux portent sur l'engagement des doctorants dans leur formation et leur recherche en période de confinement et sur les facteurs qui ont pu moduler cet engagement. Enfin, plus récemment, des recherches internationales sont mises en place sur l'accompagnement doctoral et l'évaluation de dispositifs de formations doctorales.

Conception de formation et théories sous-jacentes

Dans la deuxième partie, je reviens sur des concepts-clés en lien avec la conception des formations – « ingénierie de formation », « scénarisation de formation », « dispositif », etc. jusqu'au « parcours de formation ». Je clarifie ce que leur usage porte explicitement ou plus implicitement, m'interroge sur l'usage de ces concepts au fil de mes propres recherches. Je propose une relecture des dispositifs conçus en fonction de leur degré d'ouverture (ou de flexibilité structurelle) (Moore, 1993 ; Jézégou, 2005), qui fait référence aux capacités d'autodirection des sujets en formation, à leurs libertés de choix, et qui met en lumière les tensions qui surviennent entre former les sujets ou donner les moyens aux sujets de se former. Enfin, je revisite également les dispositifs conçus selon le triptyque « former à », « former par » et « former pour » proposé par Fabre (2015) – logique didactique, logique psychologique et logique sociale des formations –, ce qui permet de faire apparaître les logiques dominantes des formations : construire des savoirs, préparer à des métiers ou se développer personnellement.

J'élabore ensuite une théorie globale de la conation (Eccles & Wigfield, 2002 ; Bandura, 2019 ; Connefroy, 2010 ; Ryan & Deci, 2017) qui peut fonder la conception des dispositifs de formations et d'accompagnement des doctorants, sachant que l'autonomie du chercheur peut être une finalité de la formation à la recherche. Cette théorie globale est complétée par des travaux en pédagogie universitaire (Annoot, 2016), sur les travaux relatifs à la persévérance au doctorat (Devos, Boudrenghien, Van der Linden, Azzi, Frenay, Galand & Klein, 2017, par exemple) et des travaux sur la professionnalisation (Wittorski, 2008) des doctorants, via le portfolio de compétences en particulier. Les diverses facettes des soutiens que les apprentis-chercheur sont en droit de recevoir sont identifiés et modélisés en trois familles de soutien : l'accompagnement à la construction d'un projet de recherche (faire une revue de littérature, se positionner vis-à-vis de certaines recherches, construire une problématique de recherche, par exemple) ; l'accompagnement à l'autodirection du doctorant (structurer l'activité de manière à conduire le doctorant au succès, favoriser les socialisations avec des personnes semblables qui réussissent et qui peuvent soutenir, exprimer sa confiance dans les capacités du doctorant quand il est confronté à des difficultés, etc.) ; l'accompagnement au développement d'une posture professionnelle de chercheur (comme favoriser les expériences actives de maîtrise du doctorant, flécher les opportunités d'apprentissage).

Accompagnement doctoral et formation à la recherche

Dans la dernière partie, j'expose les projets de recherche que je porte et les objets de recherche sur lesquels je souhaite travailler. Pour ces derniers, je dégagne des problématiques de recherche que je juge fécond de développer, j'esquisse les cadres théoriques sur lesquels les ancrer et je détaille les lieux de publications et les communautés de recherche visés, en France et à l'international.

Dans la continuité du numéro sur l'accompagnement doctoral pour la revue RİPES (Revue Internationale de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur) paru en janvier 23, qui a permis de constituer un réseau international de chercheurs sur cette thématique et d'identifier les objets de recherche en cours, je lance un nouveau projet de recherche international sur l'évaluation de dispositifs de formations doctorales. 11 chercheuses dans le champ de l'éducation et de la formation participent au projet ; trois regroupements de travail en 2023 aboutiront à une journée d'étude en novembre 2023. Un symposium sur cette même thématique est soumis au réseau international francophone de Recherche en Education et Formation (REF) en 2024 à Fribourg ; il regroupera 19 chercheurs de sept nationalités différentes.

Parallèlement à ces projets collectifs et internationaux, je souhaite poursuivre mes travaux sur l'accompagnement au développement d'une posture professionnelle de chercheur via le portfolio de compétences et envisager une publication dans *The International Journal of Doctoral Studies*. Le travail de transposition des concepts clés en anglais permettra d'intégrer le réseau européen *The European University Association*, réseau de chercheurs et praticiens issus de 260 universités qui travaillent sur des questions liées à la formation doctorale et à la formation à la recherche. Enfin, je présente deux nouveaux objets de recherche, l'un sur l'accompagnement à l'auctorialité scientifique et l'autre sur l'accompagnement à l'autodirection des doctorants ; ils pourraient faire l'objet d'un travail doctoral et mettraient à l'épreuve la théorie globale de la conation développée dans la partie II.

- Annot, E. (2016). Débat sur la pédagogie universitaire à l'heure de l'internationalisation et de la professionnalisation des formations supérieures en France. *Education comparée*, 15, 19-38.
- Bandura, A. (2019). La théorie sociale cognitive : une perspective agentic. Dans P. Carré (dir.), *Traité de psychologie de la motivation: Théories et pratiques* (pp. 13-45). Dunod.
- Carré, P. (2010). L'autodirection des apprentissages. Dans P. Carré (dir.), *L'autoformation: Perspectives de recherche* (pp. 117-169). Presses Universitaires de France.
- Cosnefroy, L. (2010a). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23, 9-50.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation : opérations et représentations*, (tome 1). Ophrys.
- Devos, C., Boudrenghien, G., van der Linden, N., Azzi, A., Frenay, M., Galand, B., & Klein, O. (2017). Doctoral students' experiences leading to completion or attrition: a matter of sense, progress and distress. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 61-77.
- Eccles J.S., Wigfield A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Fabre, M. (2015). *Penser la formation*. Éditions Fabert.
- Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection du sujet*. L'Harmattan.
- Moore, M.G. (1993). The Theory of transactional distance. Dans D. Keegan (dir.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). Routledge.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publishing.

Vygotski, L. S. (1934 / 1997). *Pensée et langage*. La Dispute.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36.