

La recherche dans la formation des enseignants : quel impact sur les étudiants en termes de développement professionnel et de rapport au(x) savoir(s)?

Nathalie **Sayac**
Maître de conférence en didactique des
mathématiques à l'UPEC
(ESPE de Créteil)

Research in teacher training: What are the impacts on students in terms of professional development and the relationship to knowledge?

doi:10.18162/fp.2013.43

Résumé

La question de la place de la recherche dans la formation des enseignants se pose avec plus d'acuité en France depuis la réforme de la masterisation, récemment instituée. Nous présenterons dans cet article notre point de vue sur la question ainsi qu'une recherche en cours sur l'impact de cette initiation à la recherche sur les étudiants engagés dans un master menant au métier d'enseignant du 1er degré. Nous interrogeons à travers l'étude des mémoires et des contenus de formation dispensés la transformation du rapport au(x) savoir(s) des étudiants ainsi que le développement professionnel contingents à cette nouvelle modalité de formation.

Mots-clés

recherche- formation-
enseignement- professionnalisation

Abstract

Does research belong in teacher training programs? This question has become more compelling in France since the recent education reform known as "mastérisation," or the graduate degree in education. We present our views on this issue along with an ongoing study on the impacts of the research requirement on students enrolled in the master's program, which opens doors to desirable teaching jobs. We examine abstracts and training program contents to identify how the new system has affected students' professional development and relationship to knowledge.

En France, la réforme de la masterisation de la formation des enseignants, mise en place à la rentrée 2010, n'a pas seulement conduit les enseignants à débiter dans leur métier avec un niveau de diplôme plus élevé qu'antérieurement, elle a aussi entraîné, de fait, un rapprochement de la formation avec la recherche qui s'est traduit notamment par l'introduction d'unités d'enseignement (UE) d'initiation à la recherche dans les différentes maquettes de Master proposées par les universités.

Cette initiation à la recherche a suscité beaucoup de réactions : certains y ont vu le salut de la formation des enseignants et l'entrée en jeu bénéfique des Unités de formation et de recherche (UFR) au sein des universités¹ et des équipes de recherche, alors que d'autres ont déploré une perte de temps préjudiciable à la formation professionnelle des enseignants. Nous n'avons en réalité pas suffisamment de recul pour étayer une thèse ou une autre parce que la réforme de la masterisation est trop récente et qu'aucune recherche n'a été menée autour cette question. Dans cet article, nous tenterons d'éclairer cette question en renseignant trois parties : la première tentera de préciser en quoi l'introduction d'une initiation à la recherche peut être un levier de formation professionnelle pour les (futurs) enseignants, la deuxième présentera les écueils qui menacent cette nouvelle orientation dans la formation des enseignants et les préconisations qui pourraient la légitimer. Enfin, la dernière partie présentera une recherche en cours qui vise à étudier le rôle de l'initiation à la recherche dans la formation des (futurs) enseignants inscrits dans le master « Métiers de l'enseignement du premier degré » de l'UFR de Créteil.

1 Il existe des UFR en Lettres, Sciences, Droit...

Première partie : Rôle de la recherche dans la formation

Avant de devenir enseignante-chercheuse, nous avons exercé les métiers de professeure de mathématiques en collège et lycée et de formatrice en Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM)² dans le 1^{er} degré. Nous avons donc bénéficié d'une formation initiale classique qui n'intégrait aucune dimension de recherche. Notre intérêt pour la recherche s'est manifesté quand nous n'avons pu trouver, dans la sphère professionnelle, les réponses aux problèmes rencontrés dans l'exercice de notre métier. Nous nous sommes alors tournée vers la didactique des mathématiques qui nous a paru être le cadre scientifique le plus adapté pour explorer nos questionnements. Nous n'avons pas été déçue même si évidemment, nous n'avons pas obtenu de réponse à tous les problèmes que nous nous posions et que, dans les faits, nous avons aujourd'hui plus de questions que nous n'en avons hier.

Nous précisons ces données biographiques professionnelles afin d'indiquer que nous ne nous sommes intéressée aux questions de formation et de recherche qu'après avoir exercé le métier d'enseignant dans sa pratique la plus commune. Ce parcours nous permet aujourd'hui, en tant qu'enseignante-chercheuse engagée dans la formation des enseignants du 1^{er} degré, de penser l'articulation entre recherche et formation non pas comme une réponse à une injonction institutionnelle, mais plutôt comme une évolution conjoncturelle et opportune de la formation des enseignants. En effet, initier les enseignants à la recherche, dans le cadre de leur formation initiale, bouscule à la fois les pratiques des formateurs et celles des chercheurs en éducation et les oblige à se questionner mutuellement.

Comme le précisait Perrenoud dès 1994, l'initiation à la recherche dans la formation des enseignants vise principalement à permettre aux futurs enseignants de :

S'approprier de manière active des connaissances de base en sciences humaines : il est communément partagé qu'enseigner ne peut se réduire à l'exercice d'un métier et que cela requiert l'appropriation de connaissances de base en sciences humaines. Une initiation à la recherche dans le cadre de la formation initiale des enseignants serait un moyen pour s'approprier, de manière active, c'est-à-dire non strictement théorique, des connaissances de base en sciences humaines utiles pour questionner la réalité du métier, émettre des hypothèses sur des dysfonctionnements d'apprentissage, imaginer des alternatives, etc. Il convient donc, comme le préconise Perrenoud (2010) d'amener les futurs enseignants à maîtriser « l'état de l'art et du savoir » (savoirs d'action et d'intelligibilité), ce que l'initiation à la recherche proposée dans le cadre de la formation initiale des enseignants peut permettre, en partie.

Préparer à lire et surtout comprendre les résultats de la recherche en éducation : s'acculturer à la lecture de textes scientifiques est un processus qui ne s'improvise pas et qui gagne à être initié dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Les écrits scientifiques se distinguent des écrits professionnels par les références théoriques convoquées et une forme, souvent académique, qui vise davantage la reconnaissance entre pairs que la compréhension par tous. Ils sont parfois difficiles d'accès et pourraient rebuter un lecteur qui n'en serait pas coutumier. Pourtant, il est impératif que les travaux de recherche soient diffusés et lus par ceux-là mêmes qui pourraient s'en emparer, même si évidemment, l'enjeu premier des chercheurs n'est pas de produire des résultats directement utilisables par les praticiens. Il y a actuellement un vrai problème de vulgarisation de la recherche puisque les

2 Ce sont les centres de formation des enseignants en France. Ces IUFM ont été supprimés le 1^{er} septembre 2013 pour laisser la place aux Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE).

chercheurs, pour être reconnus, doivent publier dans des revues elles-mêmes reconnues par le milieu de la recherche, c'est-à-dire bien classées par l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES)³. Cela implique un haut niveau d'exigence scientifique qui est rarement compatible avec une lecture aisée et qui ne favorise donc pas la diffusion des résultats de travaux de recherche. L'initiation à la recherche, proposée dans le cadre de la formation initiale des enseignants, pourrait donc être un moyen pour parvenir à dépasser ce problème.

Devenir un praticien réflexif: depuis Schön (1993), c'est le modèle du praticien réflexif qui est privilégié par l'institution scolaire et notamment, « *le savoir d'expérience en classe et à l'école qui se construit dans un esprit de recherche que développe l'exercice de l'analyse réflexive* » (p. 25). L'apport de la démarche réflexive en formation est reconnu par de nombreux chercheurs (Day, 2001; Perrenoud, 2001; Zay, 2001), même si elle recouvre différentes réalités suivant qu'on la conçoit dans une approche didactique, clinique, professionnelle, psychosociale, etc. Ainsi depuis de nombreuses années, des ateliers d'analyse de pratiques sont proposés aux (futurs) enseignants afin de leur permettre de développer cette posture de praticien réflexif. L'initiation à la recherche proposée aux enseignants dans le cadre de leur formation initiale n'est pas, en soi, un dispositif spécifique de formation, mais elle vise le même objectif de développement d'analyse réflexive à travers une mise en parallèle ou une co-construction de la posture de praticien réflexif et de la posture de chercheur à laquelle on souhaite initier les étudiants. Cette approche est plus implicite et s'inscrit dans une autre temporalité que celle des ateliers d'analyse de pratiques puisqu'elle se déploie généralement dans le temps d'un master (2 ans).

Mais, nous rajouterons que cette initiation peut également permettre de :

Réduire la distance entre le monde de la recherche et les praticiens : non seulement en permettant à des (futurs) enseignants et des chercheurs de mieux se connaître et ainsi mieux se comprendre, mais aussi en favorisant les collaborations entre eux, que ce soit au niveau de l'élaboration de recherches-actions ou au niveau de la recherche de terrains pour mettre en place des expérimentations. Les étudiants initiés à la recherche dans le cadre de leur formation initiale seront certainement moins réfractaires que les enseignants qui ne l'ont pas été à accueillir dans leur classe ou dans leur école des chercheurs qui souhaiteraient mener une recherche. La création de collectifs mixtes chercheurs/praticiens à travers des « espaces d'intercommunication » (Altet, 2009) ou « d'ingénieries coopératives » (Sensevy, 2011) pourrait être envisagée et produire des travaux féconds autour de questions vives en éducation. Les recherches collaboratives (Desgagné, 1997) pourraient également s'avérer fructueuses pour réduire la distance entre le monde de la recherche et les praticiens.

Acquérir une rigueur scientifique qui va de pair avec l'éthique professionnelle requise dans l'exercice du métier d'enseignant : quand on mène une recherche, aussi modeste soit-elle, on est amené à problématiser un questionnement professionnel et à élaborer un dispositif méthodologique construit de manière précise et rigoureuse pour répondre à la problématique retenue. L'éthique professionnelle quant à elle, ne peut être imposée par une autorité institutionnelle, mais elle se construit par les professionnels eux-mêmes (Moreau, 2007) et se révèle dans la résolution de problèmes liés à l'exercice de leur métier, au quotidien. L'enseignant débutant doit problématiser éthiquement sa pratique pour

3 Les listes ont été établies pour chaque champ par des comités d'experts comprenant des représentants des instances d'évaluation de la recherche et d'associations ou sociétés savantes, ainsi que des documentalistes. La liste constitue une aide à l'évaluation de la production des unités de recherche, au sein des comités organisés par l'AERES. Dans l'ensemble, la classification A, B, C correspond à l'étendue du rayonnement des revues. La liste sera actualisée.

développer l'éthique professionnelle requise par l'institution. Il doit construire une position critique vis-à-vis de convictions spontanées qu'il est naturellement amené à développer lors de sa pratique quotidienne. Pour cela, « *l'articulation de la dimension universitaire et de la formation professionnelle constitue alors la possibilité inédite de procurer aux futurs enseignants les outils essentiels à la problématisation éthique de leur action éducative* » (Moreau, 2009). Ainsi, la rigueur scientifique qu'il faut mettre en œuvre pour mener à bien un travail de recherche est une première approche de l'éthique professionnelle que l'étudiant doit développer dans le cadre de sa formation. Il est confronté à un cadre scientifique qui lui impose des règles et l'appartenance à une communauté scientifique, ce qui préfigure, d'une certaine façon, ce à quoi il sera confronté dans l'exercice de sa profession.

Contrecarrer la dogmatisation des savoirs (Crinon, 2012), en développant une approche scientifique et critique des phénomènes de prescriptions et de doxas qui traversent le monde de l'école sans que ni l'institution ni la recherche ne les aient étayés. Je pense ici à certaines doxas dérivées du constructivisme préconisé en formation, qui amènent parfois les enseignants à privilégier la parole de l'élève, envers et contre tout, même si cela n'est pas constructif du point de vue des apprentissages visés, l'important étant que « l'élève s'exprime ». Une autre dérive se trouve dans l'idée que « tout doit venir des élèves », ce qui amène parfois les enseignants à concevoir des séances qui de fait, ne peuvent générer un quelconque apprentissage, car les élèves ne peuvent dégager des savoirs qui, d'un point de vue épistémologique, ont eu du mal à émerger. Une meilleure appropriation des concepts scientifiques par une initiation à la recherche dans le cadre de la formation initiale des enseignants pourrait donc contrecarrer ces prescriptions et doxas souvent générées par une interprétation erronée - Daguzon et Goigoux (2007) parlent de sur ou de sous interprétation des résultats de la recherche - ou par une mauvaise transmission.

Deuxième partie : écueils et préconisations

Nous sommes aujourd'hui parmi les plus ardentes défenseuses d'une vraie initiation à la recherche dans la formation des enseignants. Par VRAIE initiation, nous entendons une initiation porteuse de développement professionnel qui ne renierait pas cet objectif par des dérives ou des pratiques inappropriées. Voici donc quelques préconisations qui permettraient de garantir cette ambition.

La recherche vise, quel que soit le champ scientifique dans lequel elle se déploie, la production de connaissances qui permettent, sur le plan de la formation, de déplacer le regard et de mieux comprendre ce qui se joue dans la classe, à partir de méthodes propres à un champ donné. En ce sens, il est important que les étudiants puissent, à travers le mémoire qu'ils ont à réaliser dans le cadre de leur master, aboutir à un résultat qui leur permette de mieux comprendre ce qui se joue dans une classe. Il ne s'agit, en aucun cas, de vouloir assimiler le futur professeur à un chercheur, mais seulement de lui permettre d'entrevoir les finalités de ce métier auquel il ne se destine pas, mais qui ne doit pas pour autant lui être étranger. C'est à cette condition que la construction de ce nouveau regard sur la classe est possible : il ne s'agit pas de « faire semblant » de faire de la recherche pour répondre à une demande institutionnelle, mais bien d'initier à la recherche pour contribuer à former le futur enseignant.

On ne doit réduire l'initiation à la recherche proposée en formation ni à l'exposé strict de résultats de recherche ni à une fréquentation de méthodologies déconnectées des problématiques et des cadres théoriques dont elles sont issues ou indépendantes des objets professionnels. Il est primordial que cette

initiation permette aux futurs professeurs d'appréhender la recherche comme un processus complexe qui requiert des démarches d'investigation spécifiques. Si l'on propose aux futurs enseignants une initiation à la recherche, on ne doit pas le faire de manière réductrice, car d'une part, cela irait à l'encontre des finalités visées⁴ et d'autre part, cela pourrait caricaturer et/ou délégitimer la recherche aux yeux des enseignants.

Comme l'ont souligné Rayou et Ria (2009), la formation à et par la recherche est utile pour les praticiens et répond à leurs attentes, pour peu que les chercheurs s'inscrivent « *dans une alternance entre les concepts qui catégorisent l'action et les situations qu'ils ont pour but d'élucider* ». Cela signifie qu'il est primordial que l'initiation à la recherche proposée dans le cadre de la formation initiale des enseignants se fasse dans ce contexte et qu'elle ne confronte pas les étudiants à des recherches purement théoriques, sans ancrage professionnel fort.

Il est également nécessaire que l'initiation à la recherche proposée en formation initiale des enseignants puisse s'inscrire dans un temps suffisamment long et un volume horaire conséquent pour ne pas être qu'un simple alibi scientifique pour valider un diplôme. Parce qu'elle vise la transformation du rapport au savoir des étudiants et qu'elle perturbe souvent les représentations initiales sur le métier, cette initiation à la recherche doit se penser dans le temps du master, avec une certaine progressivité.

Nos préconisations rejoignent donc celles de Van der Maren (2008) qui précise dans son témoignage du cas de la formation des enseignants au Québec, « *il ne s'agit pas d'apprendre aux futurs enseignants et directions d'établissement à faire de la recherche, il faut leur apprendre à reconnaître, à identifier les productions de la recherche scientifique, à les utiliser avec prudence (pas d'application sans réflexion), en respectant leur caractère d'énoncés hypothétiques dans des situations de pratique complexe* » (p. 87-88).

Par ailleurs, les formateurs/chercheurs qui interviennent dans l'initiation à la recherche dispensée dans le cadre de la formation initiale des enseignants doivent avoir les compétences requises pour penser cette progressivité. Ils doivent à la fois être des professionnels de la formation et à la fois des chercheurs au fait des recherches en éducation. Ils doivent être capables d'opérer et de penser la transposition des savoirs issus de la recherche en savoirs pour la formation, ce qui est loin d'être évident. Nous rejoignons dans ce sens les propos de Altet (2009) qui estime que le passage alternatif du savoir de la pratique au savoir pour la pratique, de la posture de praticien à la posture de chercheur, demandé aux enseignants stagiaires, ne peut se faire sans l'interface du formateur, lui aussi praticien et chercheur, à la fois impliqué dans la recherche et ayant un regard sur la recherche.

Au vu de ce qui a été exprimé ci-dessus et des préconisations qui en découlent, il nous est apparu indispensable de mener une recherche portant sur l'initiation à la recherche dans la formation des enseignants.

4 Les États généraux de la formation des enseignants de 2009 ont souligné la nécessité d'une initiation à la recherche pour transformer la perception et la pratique du métier.

Troisième partie : une recherche pour explorer la recherche dans la formation des enseignants

Présentation de la recherche

Avec une collègue⁵ enseignante-chercheuse en sciences du langage, nous nous sommes engagée dans une recherche visant à étudier le rôle de l'initiation à la recherche sur les étudiants (ou enseignants en formation) inscrits dans le master spécialité *Métiers de l'enseignement du premier degré* de l'IUFM de Créteil. Dans ce master, différents cours sont proposés aux étudiants et se décomposent en de multiples UE :

- des UE de préparation aux épreuves écrites et orales du concours CERPE (disciplinaires et didactiques);
- des UE pour développer une pratique réflexive du métier et construire la polyvalence;
- des UE de connaissance du système scolaire, de l'école et de ses partenaires;
- des UE d'initiation à la recherche et d'approfondissement, déclinées en options.

Pour cette recherche, nous nous centrons sur les UE d'initiation à la recherche et d'approfondissement que nous explorons suivant deux volets :

- Un premier volet s'intéresse à l'offre de formation proposée en termes de contenus aux étudiants de master dans le cadre de l'initiation à la recherche de l'option.
- Un deuxième volet s'intéresse au rôle du mémoire de master dans l'évolution du rapport au savoir des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement, ou des enseignants déjà en poste désireux d'obtenir un diplôme de master et inscrits dans les masters *Métiers de l'enseignement*.

Il s'agit pour nous de chercher à identifier la nature de l'impact de l'initiation à la recherche sur les étudiants et enseignants inscrits dans ce diplôme, et à en mesurer la portée, en termes de rapport au(x) savoir(s) et en termes de développement professionnel/identitaire.

Cette étude porte sur deux populations distinctes qui suivent les options de recherche proposées au sein du master :

- D'une part, des étudiants en formation initiale, qui préparent le concours de recrutement de professeur des écoles (population 1);
- D'autre part des enseignants confirmés⁶ inscrits dans la modalité avec Validation des acquis professionnels (VAP) de ce diplôme (population 2).

5 Catherine Delarue-Breton, Maitresse de conférences au Centre Interdisciplinaire de Recherche sur la Culture, l'Éducation, la Formation, le Travail, équipe Éducation-Scolarisation (CIRCEFT-ESCOL) de Paris 8.

6 Des maîtres-formateurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs de l'éducation nationale, directeurs d'école.

Éléments théoriques

Clanet (2009) indique que les relations entre recherche et formation des enseignants sont encore peu élucidées, et nécessitent des investigations concernant notamment le rôle de la recherche en éducation dans la formation, le rapport entre recherches sur les pratiques enseignantes et recherches autres concernant la professionnalisation, le rôle des différents acteurs concernés par les recherches en éducation (enseignants, chercheurs, formateurs).

Parce que l'initiation à la recherche proposée dans le cadre du master spécialité *Métiers de l'enseignement du premier degré* de l'IUFM de Créteil concerne des objets qui sont avant tout des objets professionnels, et que les étudiants effectuent régulièrement des stages sur le terrain (le master dont il est ici question impose aux étudiants cinq périodes de stages en classe aux objectifs progressifs au cours des deux années), nous faisons l'hypothèse qu'elle pourrait participer du *développement professionnel* des enseignants (Paquay, 2005, 2008), et plus particulièrement de la construction/transformation de l'identité professionnelle.

Paquay rappelle en effet que si le développement professionnel des enseignants réside d'abord dans le processus de construction de compétences et dans les transformations identitaires qui s'effectuent dans les situations de travail, donc en cours de carrière, on peut, par extension, parler également de développement professionnel en formation initiale, quand celle-ci intègre des stages, ateliers d'analyse des pratiques, séminaires, etc.

Sans doute, ce qui pourrait relever du *développement professionnel* pour les deux populations (en formation initiale et en VAP) n'est pas entièrement comparable : Beckers (2007) fait observer à ce propos que la visée première de la formation initiale, qui prépare à un champ professionnel (et non à un contexte spécifique), est d'abord d'amorcer une construction du sujet professionnel susceptible de favoriser son développement ultérieur.

Pour les deux populations toutefois, qu'il s'agisse de construction ou de transformation de l'identité professionnelle, l'initiation à la recherche nous apparaît comme pouvant jouer un rôle prépondérant, dans la mesure où elle contraint le regard sur ces objets, qu'il s'agisse de conception ou de mise en œuvre de dispositifs d'apprentissage, d'analyse d'erreurs d'élèves ou de stratégies d'apprentissages. Nous postulons en effet, à la suite de Wentzel (2008) que l'observation professionnelle des situations éducatives mobilise notamment des outils construits au préalable dans une posture de recherche, donc dans l'observation scientifique de ces situations éducatives (Delarue-Breton et Sayac, 2011).

En particulier, la question de la construction de *l'autonomie* de l'enseignant dans la possibilité d'analyser les situations éducatives, dont Paquay (2005) montre qu'elle est paradoxale quand elle fait l'objet d'une injonction (on ne décrète pas le développement professionnel, dit-il), nous semble pouvoir trouver à se renouveler dans l'élaboration du mémoire de master, puisque ce dernier vise précisément à développer chez l'étudiant un positionnement critique argumenté et scientifiquement référencé vis-à-vis de l'analyse qu'il conduit.

Dans les deux types de contexte (formation initiale et formation continue avec VAP), la question de l'évolution ou de la transformation du rapport au(x) savoir(s) des sujets de l'une et l'autre population, qui pourrait apparaître comme une composante de l'identité professionnelle, nous paraît particulièrement porteuse.

La notion de rapport au savoir est apparue dans les années 1985-1990, faisant l'objet d'un double regard. L'un, formalisé notamment par Charlot, Bautier et Rochex (1992) met en avant la valeur accordée par l'individu au savoir envisagé comme processus ou produit, dans une approche d'abord sociologique. L'autre, formalisé notamment par Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi (1996) au sein d'une approche clinique, met en avant la dimension d'altérité des objets de savoir par rapport à l'intériorité du sujet.

Notre conception, qui tente de tenir ensemble ce double regard, et retient comme trait saillant du rapport au savoir celui qui le définit comme l'approche subjective *créative* d'une réalité objective socialement construite (Delarue-Breton, 2012). Dans le contexte particulier de la reprise d'études, cette approche subjective se réinscrit en outre dans une dynamique sociale spécifique, qui nous apparaît comme partie prenante du développement professionnel sur son versant identitaire, impliquant une composition entre les socialisations antérieures et la socialisation en cours (Kaufmann, 2004).

Le mémoire de master nous apparaît ainsi pouvoir être un espace privilégié d'impulsion et d'élaboration de ce mouvement, qui simultanément implique et entraîne l'évolution du rapport au savoir des étudiants ou stagiaires. En effet, comme le précisait déjà Delcambre (2003) à propos des mémoires professionnels « par son caractère heuristique, le mémoire permet d'expérimenter l'écriture comme lieu de réflexion sur l'expérience professionnelle ». Ces mémoires s'inscrivent dans le prolongement des mémoires professionnels qui étaient demandés aux professeurs des écoles stagiaires avant la masterisation, mais leur dimension scientifique est plus élevée, car ils doivent répondre aux exigences d'un mémoire de niveau Master. Crinon et Guigue (2002) qui ont étudié les anciens mémoires professionnels avaient relevé une convergence au niveau des opérations discursives élémentaires qui les constituaient. Ils avaient dégagé un début d'identification de ces opérations élémentaires qui ouvrait des perspectives nouvelles sur la professionnalité enseignante autant que sur l'accompagnement à offrir à ces pratiques d'écriture en formation. Il conviendra de voir dans quelle mesure les nouveaux mémoires, que Crinon (2012) qualifie aujourd'hui de « mémoire professionnel de recherche » s'inscrivent dans ces nouvelles perspectives. Les mémoires d'étudiants du master *Métiers de l'enseignement du premier degré* et d'enseignants engagés dans la modalité par VAP sont donc au centre de l'un des deux volets de la recherche en cours.

Pour réaliser ce volet de la recherche, un travail d'identification de points communs à l'ensemble des mémoires étudiés (organisation, polyphonie énonciative, mise en scène de l'apprenti scripteur) et de différences (positionnements énonciatifs, postures et statuts épistémiques des assertions) est en cours de réalisation.

Cependant, l'évolution de ce rapport au savoir ne peut être questionnée dans les mémoires sans une prise en compte conjointe des contenus offerts dans les séminaires, et de la manière dont ces contenus sont dispensés, qui sont donc au cœur de l'autre volet de cette recherche.

L'une des hypothèses que nous formulons est en effet que la transformation du rapport au savoir qui se joue lors de ces deux années de formation en master peut être favorisée ou défavorisée voire empêchée d'une part par le type de contenus proposés, et d'autre part par la manière dont ces contenus sont présentés aux étudiants ou stagiaires.

C'est pourquoi nous nous intéressons également à l'offre de formation proposée aux étudiants de master dans le cadre de l'initiation à la recherche (deux populations). En étudiant quels axes de professionnalisation sont abordés dans les options recherche et comment les formateurs les prennent en charge, nous essayerons de déterminer les éléments favorisant ou défavorisant l'évolution du rapport au(x) savoir(s) des (futurs) enseignants et leur développement professionnel.

Nous faisons l'hypothèse que les formateurs responsables de l'initiation à la recherche des enseignants sont amenés à opérer une transposition des savoirs scientifiques en savoirs de formation qui relèvent de choix personnels et professionnels qu'il convient d'investiguer.

Étude de l'offre de formation d'une option de recherche et d'approfondissement

Nous ne présenterons dans cet article que la partie qui concerne le volet dont nous avons la charge et qui est relative aux contenus de formation proposés dans l'option recherche « apprentissages mathématiques à l'école primaire : une approche didactique ».

Il s'agit, dans ce volet, d'examiner la nature et la diversité des contenus proposés dans le cadre d'une initiation à la recherche en didactique des mathématiques en lien avec les pratiques des formateurs. L'introduction de la recherche dans la formation des enseignants est certes préconisée par le Haut conseil de l'éducation en France; mais comment ces préconisations sont-elles interprétées, pensées, réalisées par les acteurs même de cette initiation à la recherche?

En effet, dans une recherche précédemment menée sur les pratiques des formateurs de professeurs des écoles en mathématiques à l'IUFM (Sayac, 2011, 2012), il s'est avéré que les savoirs de formation (Ball, 2008; Ball, Hill et Bass, 2005; Ball, Thames et Phelps, 2008; Kuzniak, 2007) déterminent en grande partie les pratiques des formateurs, et sont par conséquent au cœur des enjeux de la formation en mathématiques des (futurs) enseignants. Les pratiques des formateurs sont notamment appréhendées en termes de stratégies de formation (Houdement et Kuzniak, 1996; Kuzniak, 1994) qui témoignent de leurs conceptions sur la formation et de leurs attentes vis-à-vis des étudiants qu'ils enrôlent dans des postures différentes (DeBlois et Squalli, 2002), également significatives du point de vue de leurs pratiques. Cette précédente recherche ayant été menée juste avant la masterisation, il nous paraît indispensable de la confronter à la réalité de la formation d'aujourd'hui et d'étudier plus particulièrement l'initiation à la recherche proposée aux enseignants (futurs et expérimentés) à travers des questions spécifiques.

Comment les savoirs dispensés ont-ils évolué et quels sont-ils précisément? L'initiation à la recherche dans la formation des enseignants découle de la réforme de la masterisation, et comme nous l'avons spécifié précédemment, elle ne fait pas l'unanimité chez les formateurs responsables de la faire vivre dans les parcours dans lesquels elle s'inscrit. Certains la défendent ardemment alors que d'autres y sont plus hostiles ou ne l'ont pas réellement pensée en termes de formation. Au-delà de ces points de vue, qui ne sont certainement pas sans incidence sur les choix de contenus retenus par ces formateurs, il s'agit de savoir précisément ce qui est proposé aux étudiants dans le cadre de cette initiation par et à la recherche : savoirs directement issus de la recherche (résultats, théories, méthodes), savoirs méthodologiques pour l'étudiant, savoirs professionnels transposés, etc.? Dans quelle proportion? Dans la continuité de ce questionnement, nous souhaitons regarder dans quelle mesure ces savoirs diffèrent suivant qu'ils sont proposés aux étudiants en formation initiale (population 1) ou à ceux du cursus VAP (population 2).

Quelles stratégies de formation adoptent les formateurs responsables de cette initiation et comment introduisent-ils la professionnalisation préconisée alors que les savoirs de la recherche ne sont pas, à proprement parler, des savoirs utilitaires?

Comment les séances de formation sont-elles organisées? Sont-elles des répliques adaptées des séminaires de recherche proposés dans les laboratoires ou bien sont-elles plus proches des séances classiques de formation? Comment le formateur engage-t-il les étudiants dans cette initiation? Fait-il une distinction suivant les deux populations? Les stratégies d'homologie ou de monstration ont-elles encore cours? Comment la stratégie de transposition se conçoit-elle dans ce type de séance? Quel contrôle du phénomène de transmission du savoir de référence sur l'étudiant est opéré par le formateur?

Dans quelles postures installent-ils leurs étudiants?

Les postures « d'élèves », « d'étudiants » et « d'enseignants » résistent-elles à ce type de formation par et à la recherche? La posture de « chercheurs » vient-elle élargir la palette des postures déjà existantes? Sachant que le formateur a pour mission de former des enseignants et non des chercheurs, comment engage-t-il les étudiants à s'initier à la recherche? Et les engage-t-il différemment suivant leur statut?

Ces questions nous semblent fondamentales pour mieux comprendre ce qui se joue, dans le cadre actuel de la formation des enseignants en France, entre la recherche et la formation. Elles permettront également de préciser dans quelle mesure l'offre d'initiation à la recherche proposée dans une option spécifique du master *Métiers de l'enseignement du premier degré* de l'IUFM de Créteil peut favoriser ou empêcher la transformation du rapport au(x) savoir(s) des étudiants, qu'ils soient en formation initiale ou en VAP, mais également participer de leur développement professionnel.

Pour explorer ce volet de la recherche, nous filmerons des séances de formation spécifiquement dédiées à l'initiation à la recherche. Elles feront l'objet d'une analyse visant à catégoriser les savoirs présentés, à déterminer les stratégies de formation adoptées par les formateurs, ainsi que les postures dans lesquelles les (futurs) enseignants sont enrôlés. La place du professionnel dans ces séances sera étudiée à partir des savoirs, postures, stratégies retenus par les formateurs. Nous compléterons ces analyses par des entretiens semi-directifs des formateurs concernés.

Cette recherche nous semble donc fondamentale pour mieux comprendre ce qui se joue aujourd'hui dans le cadre de la formation des enseignants, en France. Entre indépendance vitale et instrumentalisation contingente, la recherche doit trouver sa juste place dans la formation des enseignants.

Références

- Altet, M. (2009). Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM : avancées et questions vives. Dans J. Clanet (dir.), *Recherche/formation des enseignants : quelles articulations?* Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Ball, D. L. (2008, avril). *Building professional education for teaching mathematics : Meeting the challenges* [Présentation PowerPoint]. Communication présentée au National Council of Supervisors of Mathematics, Salt Lake City, UT. Repéré à http://www-personal.umich.edu/~dball/presentations/040808_NCSM.pdf
- Ball, D. L., Hill, H. C. et Bass, H. (2005). *Knowing mathematics for teaching : Who knows mathematics well enough to teach third grade, and how can we decide?* *American Educator*, 29(1), 14-17, 20-22, 43-46. Repéré à <http://hdl.handle.net/2027.42/65072>
- Ball, D. L., Thames, M. H. et Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching : What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. doi:10.1177/0022487108324554
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris, France : L'Harmattan.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, France : Armand Colin.
- Clanet, J. (dir.). (2009). *Recherche/formation des enseignants, quelles articulations?* Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Crinon, J. (2012). Écrire, s'initier à la recherche, se professionnaliser : un triptyque à repenser. Dans R. Lozi et N. Biagioli (dir.), *Actes des Deuxièmes rencontres des chercheurs en interdidactique : l'initiation à la recherche dans la formation des enseignants à l'université*. Nice, France : Université de Nice Sophia-Antipolis.
- Crinon, J. et Guigue, M. (2002). Être sujet de son écriture : une analyse de mémoires professionnels. *Spirale*, 29, 201-219. Repéré à http://spirale.lautre.net/spirale19/spirale/IMG/pdf/10_Guigue_Spi29F_tab_portra.pdf
- Daguzon, M. et Goigoux, R. (2007). L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique. Dans les *Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation 2007*.
- Day, C. (2001). Développement professionnel et pratique réflexive : finalités, processus et partenariats. *Carrefours de l'éducation*, 2001/2(12), 40-54.
- DeBlois, L. et Squalli, H. (2002). Implication de l'analyse de production d'élèves dans la formation des maîtres. *Educational Studies in Mathematics*, 50(2), 212-237. doi:10.1023/A:1021116014594
- Delarue-Breton, C. (2012). *Discours scolaire et paradoxe*. Louvain-La-Neuve, Belgique : L'Harmattan-Academia.
- Delarue-Breton, C. et Sayac, N. (2011). Masterisation de la formation des enseignants : enjeux, obstacles et inégalité scolaire? *Diversité*, 166, 105-110.
- Delcambre, I. (2003). Le point de vue de la recherche en didactique de l'écriture. Dans J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation* (p. 35-45). Paris, France : L'Harmattan.
- 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.
- Houdement, C. et Kuzniak, A. (1996). Autour des stratégies utilisées pour former les maîtres du premier degré en mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 16(3), 289-322.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Kuzniak, A. (1994). *Étude des stratégies de formation en mathématiques utilisées par les maîtres du premier degré* (Thèse de doctorat inédite). Université Paris 7.

- Kuzniak, A. (2007). Savoir mathématique et enseignement didactique et pédagogique dans les formations initiales du premier et du second degrés. *Recherche & formation*, 55, 27-40. Repéré à <http://rechercheformation.revues.org/855>
- Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation? Dans E. Prairat (coord.), *Déontologie professionnelle des enseignants Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. Caen : Cerse.
- Moreau, D. (2009). L'expérience éthique des enseignants débutants, à la recherche de structures de confiance. *Recherche & formation*, 60, 75-86.
- Paquay, L. (2005). Vers quelles évaluations du personnel enseignant pour dynamiser leur développement professionnel et leur implication vers des résultats? *Recherche & formation*, 50, 55-74. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR050-04.pdf>
- Paquay, L. (2008, décembre). *La formation des enseignants en Europe : quelques points clés* [Présentation PowerPoint]. Communication présentée à la Conférence des Directeurs d'IUFM 2008. Repéré à <http://www.iufm.education.fr/reseau-iufm/colloque/formation-enseignants-europe/documents/Paquay-Leopold.pdf>
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2010). Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherche en Éducation*. Revue du CREN, (8), janvier 2010, 121-126 [2010_03]. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2010/2010_03%20Professionnalisation,%20savoir,%20contro%CC%82le.pdf
- Rayou, P. et Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants : Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Éducation et sociétés*, 1(23), 79-90.
- Sayac, N. (2011). Analyser les pratiques de formateurs en mathématiques pour questionner la formation des enseignants dans le 1^{er} degré. *Les Cahiers du Cerfee*, 30.
- Sayac, N. (2012). Pratiques de formateurs en mathématiques dans le 1^{er} degré : les savoirs de formation. *Recherche & formation*, 71, 115-130.
- Schön, D. A. (1993). *Le praticien réflexif: À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Sensevy, Gérard. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck, 796 p.
- Van der Maren, J.-M. (2008). Formation à la recherche des enseignants au Québec : un témoignage, le cas de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. *Recherche & formation*, 59, 75-89. Repéré à <http://rechercheformation.revues.org/639>
- Wentzel, B. (2008). Formation à la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche & formation*, 59, 89-103.
- Zay, D. (2001). Pratique réflexive et partenariat : théories et perspectives internationales. *Carrefours de l'éducation*, 2001/2(12), 2-10.

Pour citer cet article

- Sayac, N. (2013). La recherche dans la formation des enseignants : quel impact sur les étudiants en termes de développement professionnel et de rapport au(x) savoir(s)? *Formation et profession*, 21(1), 1-12.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.43>