

POSTURE « SECONDE » ET ÉVOLUTION DES CROYANCES DES ENSEIGNANTS EN FORMATION INITIALE : LE RÔLE DE LA RECHERCHE

Catherine DELARUE-BRETON* & Catherine DOLIGNIER**

**ESPE de l'académie de Créteil, Université Paris Est, EA 4384 CIRCEFT-Escol, Université Paris 8, UPEC, 94010 Créteil catherine.delarue-breton@u-pec.fr*

***ESPE de l'académie de Créteil, Université Paris Est, EA 4384 CIRCEFT-Escol, Université Paris 8, UPEC, 94010 Créteil catherine.dolignier@u-pec.fr*

Résumé

Cet article aborde l'évolution du rapport au savoir et des croyances des enseignants en formation initiale au cours de l'élaboration du mémoire de master. L'hypothèse est que l'élaboration du mémoire, au plan scriptural comme au plan scientifique, peut contribuer à la (trans)formation de l'identité professionnelle de son auteur en favorisant la reconfiguration des savoirs sur le métier, selon le type d'utilisation des concepts théoriques convoqués dans le mémoire. Cinq mémoires, convoquant à des degrés différents le concept de *secondarisation*, ont été étudiés, montrant ainsi les différentes modalités d'usage du concept, allant de l'allusion implicite à l'exploitation pour l'étude des données de terrain.

Cette analyse permet d'envisager des perspectives sur la manière dont la recherche est susceptible de contribuer à la formation des enseignants, et notamment de prévenir une forme de résistance au concept comme savoir non immédiatement accessible, préjudiciable, selon nous, à l'ensemble de la carrière.

Mots-clés : mémoire en formation d'enseignant, secondarisation, rapport au savoir, croyance, migration conceptuelle, nomadisation conceptuelle, résistance au concept

Le rôle de la recherche en formation des enseignants dans le contexte de la mastérisation est l'un des axes prioritaires de recherche de l'ESPE²⁸ de l'académie de Créteil. Les analyses présentées ici concernent plus précisément l'évolution des croyances (Crahay et al. 2010) des auteurs de mémoires de master MEEF²⁹ en formation initiale. Nous définissons ce mémoire comme un écrit scientifique particulier, qui accompagne l'élaboration d'une *recherche* portant sur un objet *professionnel* (pour une définition plus précise et des illustrations, voir Delarue-Breton 2014b).

L'hypothèse qui sous-tend notre approche est que l'élaboration conjointe du mémoire et de la recherche qui le sous-tend contribue à la (trans)formation³⁰ de l'identité professionnelle de son auteur, en termes de rapport au savoir et de croyances, termes que nous définissons ci-dessous.

1. Concepts d'appui

Trois notions principales contribuent à l'armature conceptuelle de la recherche présentée ici : la notion de *secondarisation*, la notion de *croyance* des enseignants, et la notion de *rapport au savoir*.

1.1. La notion de *secondarisation*

À l'origine créée par Bakhtine (1984) pour opposer les genres de discours *premiers* (constitués des discours spontanés de l'expérience ordinaire) et les genres de discours *seconds* (qui viennent ressaisir les discours premiers, par exemple le discours littéraire), la notion de secondarisation appliquée au champ de l'éducation peut concerner aussi bien l'école que l'université.

À l'école, les discours produits au sein de la classe sont des discours qui « s'émancipent de la conjoncturalité de leur production » (Bautier 2005), ayant une visée générique de catégorisation du monde (Delarue-Breton 2012), qui vient dépasser l'ici-maintenant de la classe ou la dimension conversationnelle des échanges. Ces discours intègrent des notions conceptuelles issues des disciplines scolaires, comme les notions de cercle ou de droite, qui viennent reconfigurer les notions de rond ou de trait, déjà présentes dans les usages langagiers des élèves.

²⁸ ESPE : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

²⁹ Les données exploitées concernent le master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) premier degré.

³⁰ Nous parlons de *formation* de l'identité professionnelle pour les étudiants en formation initiale, et de *transformation* pour les étudiants en formation continue.

À l'université, et notamment au sein d'un mémoire de master, il s'agit pour les auteurs de mémoire de s'approprier des concepts produits par les auteurs qui les ont précédés, afin d'élaborer une pensée propre (Delarue-Breton 2014a). Ces concepts viennent, eux aussi, ressaisir des discours premiers. Ainsi, les termes « comprendre/compréhension », relativement transparents dans l'usage ordinaire, prennent une dimension tout autre lorsqu'il s'agit de *comprendre un texte*, ou de *compréhension en lecture*, locutions forgées à partir de travaux scientifiques, nous y reviendrons.

Nous nous intéressons donc ici d'une part à la manière dont les auteurs de mémoires s'approprient les textes lus et notamment les concepts qui les traversent, et produisent les discours attendus dans ce genre d'écrit qu'est le mémoire de master MEEF. D'autre part, nous cherchons à évaluer dans quelle mesure les croyances de ces enseignants en formation sont susceptibles d'évoluer au long de l'élaboration même du mémoire, donc au cours de l'année universitaire.

1.2. Les croyances des enseignants

La deuxième notion qui soutient théoriquement cette recherche est la notion de *croyance des enseignants* (Crahay et al. 2010). Cette notion, fort complexe puisqu'il est difficile d'établir des frontières nettes entre *croyances* et *connaissances* (les connaissances étant encapsulées dans l'expérience, *ibid.* : 87), fait néanmoins l'objet d'un constat partagé : il est fort difficile de faire évoluer ces croyances, qui résistent souvent aux processus de formation (*ibid.* : 106). Difficile ne signifie cependant pas impossible, et les auteurs indiquent qu'elles sont susceptibles d'évoluer d'autant plus en profondeur qu'elles ont pu être confrontées aux théories scientifiques enseignées lors de la formation initiale (*ibid.* : 111). À ce titre, il paraît particulièrement opportun de chercher à comprendre précisément ce qui se joue pour les enseignants en formation, lors de cette confrontation aux concepts au cours de l'élaboration du mémoire de master.

1.3. Le rapport au savoir

Créée dans les années 90, la notion de rapport au savoir a fait l'objet d'un double ancrage théorique :

- Sociologique d'une part (Charlot, Bautier & Rochex 1992), où le rapport au savoir est pris sous l'angle de la valeur accordée par l'apprenant au savoir, considéré comme processus ou produit.

- Psychologique d'autre part (Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi 1996), approche qui met l'accent sur la dimension d'extériorité du savoir par rapport à l'intériorité du sujet.

Nous tentons ici de rapprocher les deux points de vue, et d'analyser la manière dont les auteurs de mémoire s'approprient les savoirs conceptuels puisés dans les lectures théoriques effectuées, qui leur préexistent et comprennent donc pour eux une dimension extérieure, et la valeur accordée à ces concepts pour penser les séances de classes analysées dans le mémoire.

2. Données de la recherche

Les données utilisées sont constituées de cinq mémoires de master en formation initiale, rédigés dans le cadre du master MEEF premier degré de l'ESPE de l'académie de Créteil. Le séminaire de recherche auquel ont participé ces cinq auteurs s'inscrit dans une approche qui traite prioritairement de la question des inégalités scolaires, en lien avec le langage. Le concept de « secondarisation », concept clé dans la théorie sur les inégalités scolaires (voir notamment Bautier 2005), est à la fois ici l'un des concepts étudiés par les étudiants dans leur mémoire et le concept exploité par nous-mêmes pour étudier l'activité étudiante observée. On observe donc simultanément la manière dont les étudiants convoquent puis exploitent ce concept de secondarisation et comment ils construisent eux-mêmes une posture seconde.

C'est donc l'utilisation différenciée et différenciatrice du concept de secondarisation qui a présidé au choix de ces mémoires particuliers, que nous appelons B, G, M, T et Z. Nous avons ainsi observé plus particulièrement la manière dont ce concept est convoqué dans le cadre théorique, et la manière dont il est utilisé dans l'analyse des données.

Le mémoire B porte sur le langage à l'école maternelle, le mémoire G sur les difficultés des élèves face aux supports composites utilisés à l'école élémentaire, le mémoire M sur les enjeux de la compréhension de consigne à l'école élémentaire, le mémoire T sur le rapport entre les activités grammaticale et la compréhension des textes littéraires, et le mémoire Z explicitement sur la notion de secondarisation dans son rapport à la construction du métier d'élève.

3. Quelques résultats

On observe dans l'ensemble des mémoires étudiés à la fois une *migration* et une *nomadisation* du concept ; nous entendons par migration une progression du concept ou de certaines de ses composantes dans diverses parties du mémoire, et par nomadisation un dévoiement ou déplacement sémantique de celui-ci, qui peut être ou non porteur de sens. L'analyse comparée de ces cinq mémoires permet ainsi de distinguer trois usages différents du concept.

3.1 Les entours de la *secondarisation*

Le premier d'entre eux, le mémoire B, ne fait pas référence au concept explicitement, mais y réfère implicitement. L'introduction évoque des « pratiques langagières diversifiées », ou « des usages de la langue » en lien avec les « objectifs des activités scolaires proposées » (B, p.4). Le cadre théorique mentionne d'autre part le fait que certains enfants disposent précocement de « compétences solides et variées » pour « argumenter, décrire et représenter le monde » (B, p.10). Il indique également qu'« aller au-delà d'un rapport immédiat à l'objet d'enseignement apparaît comme une condition nécessaire à la construction d'un savoir » (B, p.11). Enfin, il est question de « mise à distance » du monde à travers le langage, de « commentaire » ou de « réflexivité » (B, p.13) mais le terme *secondarisation* n'est pas attesté dans le mémoire, et l'on demeure, pour la partie théorique, dans ses entours, alors que la bibliographie comporte une entrée qui y fait abondamment référence. Faute d'être identifié et saisi dans sa reformulation historique, son épaisseur et sa plasticité à travers le temps (Pétroff 1984), le concept, qui n'apparaît qu'en filigrane dans le mémoire, ne peut alors servir d'outil pour l'analyse des données, qui reste principalement centrée sur les questions de gestion de la parole dans la classe.

3.2 L'*ostension neutralisante*

Pour deux autres mémoires, les mémoires T et G, le concept de *secondarisation* est explicitement convoqué dans le cadre théorique à travers trois références pour chacun d'eux, dans une posture d'auteur qui semble relever de ce que Yves Reuter (2001) nomme *ostension neutralisante*, plutôt que pour y être réellement exploité dans l'analyse. Les deux auteurs montrent en effet des savoirs appris, et sans doute compris. Le concept prend plus d'épaisseur que pour le mémoire B. Il est mentionné à travers des reformulations et citations directes systématiquement référencées pour T, qui explique que le discours grammatical relève d'un discours second difficile à appréhender par les élèves. Dans le mémoire G, il est reformulé sans citation, donc avec une prise de risque

interprétatif plus grande (Frier 1998), pour montrer les implicites des situations et supports d'activités à l'école. Dans le cas de T, le concept est expliqué, mais dépourvu de fonction dans l'analyse des données : en atteste son effacement dans la suite du mémoire, jusqu'à la référence, oubliée dans la bibliographie. Dans le cas de G, si le concept est plus englobant et en côtoie d'autres dans la partie théorique, il reste qu'il est peu opératoire.

3.3 La fonctionnalité conceptuelle

Contrairement aux mémoires précédemment évoqués, le nombre d'occurrences du terme et sa distribution dans l'ensemble du texte sont de façon évidente très supérieurs dans le mémoire Z. Retraccée dans sa dimension historique, sa définition fait dialoguer les différents auteurs qui l'ont convoqué (Bakhtine, Jaubert, Bautier, Goigoux, Passerieux). Le concept se révèle aussi opératoire au plan méthodologique, et permet un tissage entre les lectures et le recueil et l'analyse des données du terrain (Guibert 2001). L'auteur notamment va éprouver au cours du mémoire le besoin de compléter son mode de recueil de données. Il avait travaillé par entretiens avec des enseignants, entretiens qui se sont révélés insuffisamment efficaces parce qu'ils ne permettaient d'accéder qu'aux représentations de ces enseignants, qui de plus méconnaissaient le concept étudié. Le recours à l'enregistrement de séance lui a permis alors d'une part de reconfigurer la question de recherche à partir du concept de secondarisation, devenu central dans le mémoire (il s'est alors agi de chercher à comprendre dans quelle mesure l'action enseignante contribuait à favoriser chez les élèves le processus de secondarisation), et d'autre part de convoquer un cadre d'analyse précis et concordant.

Ces mêmes déplacements sont perceptibles dans le mémoire M, portant sur l'interprétation de la consigne scolaire par les élèves. Le concept de secondarisation y apparaît comme moins central que dans le mémoire Z, mais fonctionne cependant également en réseau avec d'autres concepts ou notions (*malentendus sociocognitifs, pédagogie invisible, conflit d'interprétation*, M p.15-20) et est utilisé pour l'analyse des données. On opposera alors à ces deux mémoires les trois premiers où le concept est présent dans le cadre théorique, mais inexploité par la suite.

4. Éléments d'interprétation

L'absence d'usage du concept dans l'analyse coïncide dans le mémoire G avec une forme de stagnation de la *croissance* sur l'origine des difficultés des élèves,

exprimée de manière quasi semblable dans l'introduction et dans la conclusion du mémoire : l'impact, positif ou négatif, de la pratique pédagogique, soupçonné dès l'introduction, est repris dans la conclusion sans autre forme d'explicitation.

L'étudiant du mémoire T recourt, quant à lui, à des facteurs explicatifs pseudo transparents, c'est-à-dire saisis de façon ordinaire et dépourvus de leur épaisseur notionnelle, et non au concept de secondarisation pourtant présent dans le cadre théorique, pour expliquer des différences de réussite entre élèves: l'un a su « verbaliser/expliciter ses procédures », tandis que l'autre a « des difficultés de compréhension » (M, p.26).

En revanche, dans les mémoires Z et M, le concept et son élaboration dans le mémoire travaillent la croyance:

Ainsi, **à en croire les enseignants**, une des causes des difficultés scolaires des élèves serait à entendre comme le fait qu'ils ne comprennent pas les consignes. (M, p.1, souligné par nous)

Nous avons suivi le chemin ouvert par Zakhartchouk et nous avons, en effet, « dépassé la perspective techniciste pour découvrir **quel continent se cachait** derrière la **simple** question de consigne ». (M, p.46, souligné par nous)

Il est ainsi possible d'opposer deux types de profils aux opposés du spectre (Delcambre 2013) : celui des étudiants qui écrivent à partir des textes d'autrui et parviennent à négocier les tensions inhérentes au genre mémoire de recherche en formation d'enseignants vs celui des étudiants qui appréhendent le concept comme un savoir déclaratif qui se suffit à lui-même, à exposer, et qui ne permet pas de revisiter les croyances initiales, quand il ne contribue pas à les figer : la récurrence de propos à visée prescriptive en est l'un des traits linguistiques marquants (Delarue-Breton 2014a).

Dans le mémoire T, le terme *compréhension* n'est pas utilisé dans son sens théorique, mais comme terme renvoyant à un objet du monde transparent: « l'élève ne comprend pas ». De la même façon, *verbaliser/expliciter ses procédures* se réduit à « dire comment on a fait ». À l'opposé (mémoires Z et M), le concept dans des reformulations variées s'incorpore à l'analyse et résonne avec les notions environnantes pour former un réseau conceptuel permettant de penser la situation observée.

Bien que le concept de *secondarisation* n'y soit pas constitué en objet même de recherche, comme dans le mémoire Z, le mémoire M en montre par ailleurs un usage qui retient notre attention, puisqu'il permet néanmoins la

reconfiguration de la question, et contribue au déplacement théorique de la croyance initiale :

Dès lors, nous pouvons émettre l'hypothèse que la consigne scolaire [...] participerait à la clarté cognitive des tâches et des activités d'apprentissage. Cette nouvelle hypothèse nous conduit à redéfinir notre question de recherche pour interroger les modalités de transmission de consigne et les éléments qui contribuent, ou pas, à la clarté cognitive des élèves, dans le discours ou les gestes de l'enseignant autour de la consigne. (M, p. 24)

Ce déplacement se confirme dans l'analyse des données, et dans la conclusion :

Comprendre une consigne est certes un gage de réussite, mais ne nous méprenons pas; [...]. Sa compréhension tient moins à sa lisibilité au plan linguistique qu'à la visibilité des liens qu'elle entretient, sa participation avec l'objectif d'enseignement. Ceci pourrait conduire à comprendre la nature du véritable travail didactique à mettre en œuvre. (M, p.46)

Autrement dit, l'auteur M s'est déplacé d'une croyance initiale centrée sur le bien-fondé d'une consigne transparente à une conception plus complexe reposant sur la pluralité des enjeux possibles des consignes : il combine dans le mémoire de manière harmonieuse, posture de restitution de savoir, de production de savoir, de transmission de savoir. Aussi, considérons nous que le choix de l'objet n'est pas déterminant pour interpréter l'usage des concepts dans les mémoires.

Le concept de secondarisation apparaît ainsi comme un *concept à comprendre* dans le profil 1, dans un rapport au savoir qui vient privilégier la restitution de savoir, mais comme un *concept pour comprendre* dans le profil 2, attestant ainsi d'un rapport au savoir qui vient privilégier ici l'utilisation du savoir, dans une modalité interprétative.

Conclusion

L'opposition que l'on peut faire entre les mémoires qui exploitent les concepts dans l'analyse des données, et ceux qui s'en tiennent à des savoirs exposés dans le cadre théorique n'est pas nouvelle (voir notamment, Crinon & Guigue 2006, Delarue-Breton & Crinon 2015). Toutefois, nous pouvons formuler ici deux remarques qui nous semblent ouvrir des perspectives pour les chercheurs qui se préoccupent de la question du rôle de la recherche dans la formation des enseignants :

- D'une part, certains modes d'appropriation de concepts théoriques au cours de l'élaboration du mémoire contribuent à l'évolution des

croyances des enseignants, dont nous rappelons qu'elles sont pourtant tenaces. Il s'agit donc maintenant de penser les modalités de direction de mémoire susceptibles de favoriser une telle posture.

- D'autre part, au-delà de ce qui a pu être dit concernant la nécessité de familiariser les enseignants avec les résultats de la recherche, nous pensons que c'est tout autant – si ce n'est davantage – l'appropriation des *méthodologies de l'analyse scientifique* qui permet aux enseignants en formation de développer des compétences robustes d'analyse des situations de terrain, quand les concepts convoqués s'y imbriquent.

La recherche est donc pour nous un levier puissant de la formation des enseignants, à condition cependant que l'évolution du rapport au savoir qu'elle permet conduise effectivement les auteurs de mémoire à envisager les savoirs comme outils de transformation de la pensée, et non comme savoirs à restituer, ce qu'ils sont encore principalement au niveau licence.

Références bibliographiques

Bakhtine, M. (1984). *Ésthetique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Bautier, É. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In N. Ramognino & P. Vergès (Éds), *Le français hier et aujourd'hui : Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Hommage à Viviane Isambert-Jamati*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 49-68.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

Charlot, B., Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1992) : *École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris : A. Colin.

Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, I., & Laduron, I. (2010). Fonction, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.

Crinon, J. & Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de Pédagogie*, 156, 117-169.

Delarue-Breton, C. (2012). *Discours scolaire et paradoxe*. Louvain : Academia-L'Harmattan.

Delarue-Breton, C. (2014a). Créativité, au(c)torisation et dialogisme : le mémoire de master MEEF, miroir de l'expérience psychique ? *Actes du IVème Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF)*, Berlin 19-23 juillet.

Delarue-Breton, C. (2014b). Le mémoire de master MEEF: un nouveau genre universitaire? *Diversité*, 177, 50-55.

Delarue-Breton, C. & Crinon, J. (2015). De l'usage des concepts dans les mémoires de master *Métiers de l'enseignement*. *Le Français aujourd'hui*, 188, 79-88.

Delcambre, I. (2013). Le mémoire de master : ruptures et continuités. Points de vue des enseignants, points de vue des étudiants. *Linguagem em (Dis)curso*, 13, 3, 569-612.

Frier, C. (1998). Profils de lecteurs et modalités d'approche des textes de spécialité à l'Université, *Lidil*, 17, 65-79.

Pétroff, A. (1984). Sémiologie de la reformulation dans le discours scientifique et technique, *Langue française*, 64, 53-58.

Reuter, Y. (2001). Je suis comme un autrui qui doute – Le discours des autres dans l'écrit de recherche en formation. *Lidil*, 24, 13-27.

À propos des auteures

Catherine Delarue-Breton est maître de conférences en Sciences du langage à l'ESPE de l'académie de Créteil (Université Paris Est UPEC), et rattachée au laboratoire CIRCEFT-Escol (Centre interuniversitaire de recherches sur la Culture, l'Éducation, la Formation, le Travail, équipe Éducation-Scolarisation. Ses recherches concernent d'une part le rôle de la recherche et de l'écriture scientifique dans la formation des enseignants, d'autre part le rôle du langage, entendu comme discours pédagogique ou interactions verbales enseignants/élève(s) et élève(s)/élève(s) dans la construction des inégalités scolaires.

Courriel : catherine.delarue-breton@u-pec.fr

Toile : <http://www.circeft.org>

Catherine Dolignier est professeure agrégée de Lettres à l'ESPE de l'académie de Créteil (Université Paris Est UPEC), et doctorante au laboratoire CIRCEFT-Escol (Centre interuniversitaire de recherches sur la Culture, l'Éducation, la Formation, le Travail, équipe Éducation-Scolarisation. Ses recherches concernent la place et le rôle du plagiat et de la reformulation du discours d'autrui dans le mémoire de master en formation d'enseignants

Courriel : catherine.dolignier@u-pec.fr

Toile : <http://www.circeft.org>

Pour citer cet article

Delarue-Breton, C. & Dolignier, C. (2016). Posture « seconde » et évolution des croyances des enseignants en formation initiale : le rôle de la recherche. In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* (pp. 194-204). Paris : Réseau national des ESPE.