

Se former « à et par » la recherche

Terré Nicolas, Adé David

PLAN DU CHAPITRE

Introduction	38
« Moi enseignant » et la recherche	39
S'autoformer en poursuivant une veille sur des travaux de recherche	39
Construire des gestes de chercheurs dans l'exercice du métier	39
Des nécessaires pas de côté pour articuler la recherche avec la formation professionnelle initiale et continue	40
« Moi étudiant » et la recherche	41
Faire l'expérience de la recherche « par procuration »	41
Faire sa propre expérience de la recherche	42
« Moi candidat » et la recherche	44
La formation à et par la recherche et la préparation aux épreuves d'admissibilité	44
La formation à et par la recherche et la préparation aux épreuves d'admission	45
Questions	46

Introduction

Si la place de la recherche est légitime dans la formation en licence éducation et motricité (LEM) dans la mesure où elle est dispensée dans des « unités de formation et de recherche », cette légitimité est en développement dans le master dédié aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) qui prolonge cette licence pour conduire l'étudiant aux concours et aux métiers du professorat. Tout au long de son parcours de formation, l'étudiant de licence, de master, futur candidat au concours et enseignant, se familiarise avec la recherche. C'est en le considérant comme chercheur novice (en tant qu'étudiant en LEM), puis apprenti chercheur (en tant qu'étudiant en MEEF et candidat) et praticien-chercheur (en tant qu'enseignant) que nous décrivons dans ce chapitre les différentes façons de vivre la relation à la recherche. De façon plus précise, notre propos vise à décrire le processus de formation « à et par » la recherche qui traverse ces différents stades (Cadet et Lavieu-Gwozdz, 2019).

Nous entendons par formation « à » la recherche le développement de compétences pour concevoir et conduire un travail de recherche. La formation « par » la recherche caractérise le développement de compétences (pré)professionnelles à partir de la conduite et des produits de la recherche. Si ces deux perspectives semblent *a priori* bien distinctes, c'est leur articulation qui est source d'apprentissage et de développement professionnel et qui constitue la clé de voûte de la formation des étudiants, des candidats et des enseignants.

Depuis la LEM et jusqu'en master MEEF, l'articulation entre la recherche, la formation, et la professionnalisation est entendue à différents niveaux convergeant vers un enrichissement mutuel entre ces trois domaines. Tout d'abord, en prenant comme terrain d'étude la formation et l'activité professionnelle, la recherche peut, sous certaines conditions, participer à les transformer. Ensuite, les transformations proposées sur la base des résultats de recherche, considérées comme de nouveaux possibles dans l'environnement des formés ou des professionnels, constituent elles-mêmes de nouveaux terrains d'investigation pour la recherche (Durand, et al., 2010). Enfin, la recherche qui est constitutive de la formation et de l'activité professionnelle des enseignants est un moyen permanent d'enrichissement. En effet, conduire une enquête, mener une veille bibliographique, récolter des données ou discuter de résultats sont autant d'expériences de

recherche vécues aussi bien par les étudiants que par les enseignants formés à la recherche. C'est donc en établissant des liens de cohérence logique et fonctionnelle entre la recherche, la formation et la professionnalisation que se construit progressivement à l'université, du niveau LEM au niveau MEEF, « une formation professionnelle du supérieur » (Wittorski, 2018, p. 135).

Dans cette veine et dès la LEM, l'étudiant s'initie « à et par » la recherche pour développer des compétences permettant « l'analyse d'une situation relative à l'activité physique ou/et sportive » ou « l'exploitation de données à des fins d'analyse »²⁸. Sur cette base, les années de master forment un « apprenti chercheur » qui conduit une recherche concrétisée par la rédaction d'un mémoire et d'une soutenance devant jury. Ce travail dépasse désormais le cadre de la diplomation et devient également un point d'appui dans la nouvelle épreuve d'admission du concours : « l'épreuve d'entretien »²⁹. Devenu enseignant se dessinent alors de nouveaux liens avec la recherche (Terré et Adé, sous presse). C'est dans ce contexte de présence permanente de la recherche que sont successivement décrites les relations entre la recherche et le « moi enseignant », le « moi étudiant » et le « moi candidat ».

Le saviez-vous ?

La recherche en éducation et motricité peut être conduite dans le domaine des sciences humaines et sociales ou dans celui des sciences de la vie. Elle prend des formes variées en fonction notamment :

- de sa finalité : une recherche fondamentale pour produire des connaissances ou une recherche appliquée pour produire des connaissances avec des visées descriptives, compréhensives ou transformatives de situations professionnelles ;
- de la méthodologie convoquée : comme la méthode expérimentale, l'enquête ou la recherche documentaire ;
- de la nature des données : des données qualitatives, quantitatives ou mixtes (articulant des données hétérogènes).

²⁸ RNCP35972 – Licence – Sciences et techniques des activités physiques et sportives : éducation et motricité (fiche nationale).

²⁹ BO du 29 avril 2021, modifié le 7 juillet 2021.

« Moi enseignant » et la recherche

L'enseignant n'attend pas que les chercheurs lui dictent les bonnes réponses pour enseigner. De prime abord, un contraste peut même apparaître entre la recherche qui produit des formalisations sur un temps long et souvent débarrassées des contingences particulières et l'activité de l'enseignant qui agit dans l'urgence en combinant d'abord avec le local. En réalité, une fois enseignant, les liens avec la recherche évoluent sous l'influence de ce qui a été vécu en formation initiale. L'enseignant continue de se former à et par la recherche à deux niveaux : en maintenant une veille sur des travaux de recherche qui correspondent à ses préoccupations professionnelles; en s'appropriant des gestes et outils du chercheur pour enquêter sur l'activité des élèves et analyser la pertinence des dispositifs et démarches qu'il met en œuvre (Terré et Adé, sous presse). Tout cela nécessite des pas de côté de la part des formateurs et enseignants-chercheurs pour ne pas créer de la distance entre le métier d'enseignant et certaines dimensions de la recherche.

S'autoformer en poursuivant une veille sur des travaux de recherche

Pour améliorer ses pratiques professionnelles, l'enseignant peut continuer à se former en s'appropriant des apports de la recherche sur des questions qui font sens dans son enseignement. Pour cela, il a l'habitude de « faire feu de tout bois » et de s'emparer d'une diversité d'approches théoriques, de notions et de recommandations en fonction des besoins du moment (Terré, 2021). Son souci n'est plus celui de l'apprenti chercheur en formation initiale qui devait défendre ou éprouver des hypothèses pour faire la preuve ou produire des connaissances. Il cherche désormais à être efficace dans l'exercice de son métier en s'appropriant certains produits de la recherche.

L'enseignant butine ainsi dans diverses lectures, vidéos ou témoignages, sans crainte de mettre au même plan les connaissances empiriques construites dans la pratique et les connaissances issues de la recherche. Il a toujours l'initiative sur la prise en compte de références extérieures pour transformer ses pratiques professionnelles. Ses lectures sont guidées par ses préoccupations. Il est sensible à certains résultats de la recherche quand il perçoit des airs de famille avec son quotidien professionnel. Il se les approprie quand cela l'aide à interpréter différemment sa pratique,

ou quand il met à l'épreuve, adapte et transforme des recommandations.

Parfois, un événement particulier en situation de classe fait ressurgir le souvenir d'une lecture. Elle devient alors une opportunité pour mettre en dialogue les produits de la recherche, les réalités professionnelles, des résultats d'étude et des croyances forgées au fil des expériences. Cette mise en dialogue est susceptible de faire émerger chez l'enseignant de nouvelles questions; de s'approprier des lectures en transformant par sa pratique la signification qu'il accorde à des résultats de recherche ou à des recommandations professionnelles; de relativiser, voire de remettre en question la portée des résultats de recherche au regard de son contexte professionnel; de conforter certaines de ses pratiques.

Construire des gestes de chercheurs dans l'exercice du métier

L'enseignant peut aussi enrichir son répertoire professionnel en empruntant à la recherche des gestes et outils qui lui permettent d'enquêter sur l'activité des élèves et d'analyser les situations qu'ils proposent. D'apprenti chercheur qu'il était en formation initiale, il devient praticien-chercheur. Cette vision est stimulée par les évolutions du travail des enseignants. Au quotidien, l'enseignant est concepteur, designer, ingénieur et chercheur (Adé, 2016; Roux-Perez, 2004). Enquêter sur des situations d'enseignement-apprentissage, analyser l'activité des élèves à des fins de conception et discuter la pertinence de choix pédagogiques sont autant de compétences voisines de celles du chercheur, sans que ce ne soit son métier à part entière. Il est en effet de la responsabilité de l'enseignant, « en situation d'apprentissage, (de) repérer les difficultés des élèves afin de mieux assurer la progression des apprentissages » et d'« analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis » (MEN, 2013).

La formation à et par la recherche prépare au métier dans le sens où elle peut aiguïser la disposition à s'intriguer sur ce qui se joue dans le réel d'un établissement, d'une classe ou d'un dispositif d'apprentissage. Elle y prépare également en proposant aux enseignants des méthodes et outils qui peuvent, moyennant certaines transformations, enrichir les situations d'enseignement et offrir la possibilité d'accéder à différents niveaux de compréhension de l'activité des élèves. À ce titre, l'incitation forte du ministère de l'Éducation nationale à entraîner régulièrement les élèves à l'oral et à mobiliser des outils numériques pendant les leçons concourt à rapprocher, en certains points, l'activité

de l'enseignant à celle d'un chercheur. Les deux s'intéressent à des productions éphémères. Ils ont à recueillir, analyser et parfois conserver des traces de l'activité pour dévoiler et comprendre des transformations dynamiques de l'activité.

Le saviez-vous ?

Plusieurs outils et méthodes de recherche ont déjà été importés et transformés pour être compatibles avec les conditions écologiques des situations de classe. Ils permettent notamment de :

- mesurer de façon objective l'engagement moteur des élèves : l'usage d'oxymètres dans l'enseignement des activités athlétiques et d'entretien, de *Global Positioning System* (GPS) en course d'orientation, d'accéléromètres dans les sports collectifs, etc. ;
- recueillir des traces de l'expérience des élèves : la réalisation de mini-entretiens d'explicitation ou d'auto-confrontation en commentant une vidéo enregistrée sur le vif à partir d'une tablette numérique, la mise en ligne de formulaires d'autoconfrontation sur un espace numérique de travail, la rédaction de récits d'expérience après une leçon, etc. ;
- nourrir et structurer des interactions entre élèves sur la base de leur vécu : le jeu du commentateur sportif (en décrivant en direct l'activité d'un autre élève) ou de l'interviewer sportif (en questionnant un camarade sur ce qu'il a réellement mis en œuvre dans une réalisation), la préparation d'un sosie (en guidant un camarade pour qu'il le remplace sans altérer la performance), etc.

Des nécessaires pas de côté pour articuler la recherche avec la formation professionnelle initiale et continue

L'ambition de former au métier nécessite de ne pas réduire la recherche en formation initiale à la seule production d'un mémoire qui peut être perçu comme un exercice à part, trop exigeant pour trouver sa place dans le métier. L'entrée dans le métier se faisant par une alternance entre des périodes de stage en responsabilité ou d'observation et de pratique accompagnée et des périodes de formation universitaire, elle donne l'opportunité d'associer recherche et enseignement.

Dans le cadre du master MEEF, le mémoire est une première manière de faire converger les expériences des étu-

dants en milieu professionnel et la formation universitaire à la recherche. C'est le cas lorsque le sujet retenu pour le mémoire correspond à une question vive pour l'étudiant au moment où il entre dans le métier à l'occasion de stages. L'explicitation d'un sujet dans le cadre d'une intrigue professionnelle, l'étayage de questions ou d'hypothèses de recherche à partir d'une revue de littérature, la possibilité de mesurer des effets de son intervention en recueillant et en interprétant des données sont des occasions d'accompagner le processus de professionnalisation par la recherche.

Pour qu'il joue pleinement son rôle, le mémoire ne doit pas être considéré uniquement comme un aboutissement, mais aussi comme un ressort pour le développement de nouvelles compétences professionnelles. La préparation de la soutenance est un moment privilégié, avec les séminaires et ateliers qui balisent le parcours de formation à et par la recherche, pour montrer la porosité entre sa formation à la recherche et sa formation au métier. L'étudiant devenu enseignant peut dévoiler des acquis professionnels permis par l'expérience de recherche. Il montre comment l'étude intensive qu'il a menée dans une situation particulière peut être éclairante pour d'autres situations qu'il a rencontrées, ou comment d'autres expériences professionnelles qui ont marqué son entrée dans le métier renforcent ou non les discussions amorcées dans le mémoire à partir des résultats de sa recherche. Il peut montrer également comment des outils de la recherche ont pu l'inspirer pour élaborer des outils d'enseignement : une construction plus rigoureuse de questionnaires pour enquêter sur des profils de classe, une autre manière de réaliser des bilans de fin de leçon inspirée par les entretiens réalisés dans le cadre de la recherche, une optimisation d'outils pour différencier son enseignement ou rendre compte d'évaluations à partir de procédures informatiques acquises par la recherche (par exemple, des fonctions de tableur utilisées pour traiter des données), etc.

Témoignage de Manon à l'issue de son année de titularisation

« Mon travail de recherche avait pour but de questionner l'engagement des élèves à besoins éducatifs particuliers en EPS. Si l'inclusion a souvent été un sujet abordé lors de nos études ou de la préparation au concours, c'est aussi un sujet qui me tenait particulièrement à cœur. J'appréhendais l'écart qu'il pouvait y avoir entre la théorie et la pratique.

Mon travail de mémoire m'a d'abord conduite à en connaître davantage sur un élève atteint de troubles autistiques. Je voulais répondre à ses besoins et susciter

son engagement. Il m'a fallu créer une véritable relation de confiance avec lui. La recherche m'a amenée à revoir l'image que je m'étais faite d'une enseignante d'EPS qui devait créer une distance avec les élèves pour ne pas être dépassée. Mon travail de mémoire lors de cette première année d'enseignement m'a permis de prendre la mesure de la personnalité de cet élève. Je ne pouvais pas le réduire à ses troubles. Il m'a également donné l'impression d'être plus légitime dans mes prises de position lors des conseils de classe. Un jour, j'ai été profondément touchée par la réflexion d'un collègue qui relativisait les bons résultats de cet élève parce qu'il profitait de l'aide d'une auxiliaire de vie scolaire (AVS). J'ai alors pu exposer ses progrès en EPS sans AVS. Ce que j'avais appris sur cet élève à travers ma recherche me rendait fière d'enseigner cette matière : non seulement mes cours étaient les seuls où il évoluait seul, mais en plus il apprenait comme les autres à s'engager, à rentrer en relation avec ses camarades, parfois même à les conseiller alors que d'autres soupçonnaient cela impossible au regard de ses troubles.»

La formation à la recherche pourrait aussi nourrir davantage la formation continue des enseignants. La formation des enseignants à des démarches innovantes est généralement pensée en termes d'énoncé et d'illustration de principes, de partage d'expériences, de coconstruction de dispositifs, d'ateliers pratiques, etc. S'il est évident que ces temps de formation peuvent prendre appui sur des connaissances issues de travaux de recherche, nous pensons qu'une initiation à des outils et méthodes de recherche peut aussi y trouver sa place. Les enseignants pourraient recueillir des données empiriques sur les dispositifs proposés ou construits en formation, puis les discuter collectivement dans un nouveau temps de formation. C'est dans cet esprit que nous proposons une méthodologie pour conjointement enseigner et enquêter (Terré et Adé, sous presse). Celle-ci est illustrée dans une leçon en escalade au cours de laquelle sont introduits des outils et méthodes de recherche. Ces derniers ont été conçus pour s'intégrer aisément dans les gestes professionnels. Par exemple, un dispositif de retransmission vidéo en différé et un récit d'expérience à trou sont proposés pour permettre à l'ensemble des élèves d'enregistrer des récits oraux de leur expérience. Une méthode simplifiée est également proposée, à partir de récits d'élèves, pour saisir les actions que ces derniers ont réellement mises en œuvre et identifier ce qu'ils ont effectivement pris en compte dans le dispositif testé.

« Moi étudiant » et la recherche

S'initier à la recherche en LEM puis devenir apprenti chercheur en MEEF sont souvent vécus par les formés comme une « verrue » dans la formation. Soucieux de développer des compétences (pré)professionnelles et de réussir le concours en fin de master, l'étudiant est prioritairement absorbé par les contenus de formation orientés vers la pédagogie et la didactique. Il cloisonne ainsi les divers enseignements de son parcours universitaire en réduisant la recherche à une formation purement utilitariste, lui permettant de faire un pas supplémentaire vers la réussite du concours. Le défi de cette étape initiatique est alors pour le formateur universitaire de développer et d'entretenir chez l'étudiant son engagement à la fois dans la formation à et par la recherche, la préparation aux épreuves du concours et la formation au métier d'enseignant.

Pour réussir ce défi, une piste possible est d'envisager l'initiation à partir d'une stratégie engageant l'étudiant à faire l'expérience de la recherche « par procuration » afin de lui permettre en MEEF de « faire sa propre expérience » de la recherche et se construire comme apprenti chercheur.

Faire l'expérience de la recherche « par procuration »

Faire l'expérience de la recherche par procuration est une stratégie de formation en rupture avec celles centrées sur les savoirs académiques qui structurent la recherche. Il s'agit de placer l'étudiant directement en immersion dans la recherche à partir d'une entrée par le recueil de données de travaux en cours ou publiés, pour le former à et par la recherche. Cette entrée nous semble pouvoir susciter chez l'étudiant la curiosité et la motivation dans la mesure où recueillir des données est généralement un épisode stimulant dans une recherche. De plus, le protocole de recueil des données constitue un point central à partir duquel il est possible d'engager un travail de formation relatif aussi bien à la cohérence entre l'objet d'étude, le cadre théorique, le design du protocole et la méthodologie de traitement des données qu'à la façon d'en extraire, de formuler et de discuter des connaissances.

L'étudiant apprend par procuration de travaux en cours lorsqu'il est placé en situation d'observation (par exemple à l'occasion d'un stage de recherche en LEM), de recueil de données réalisés par des chercheurs, des doctorants, ou des étudiants de master. De façon complémentaire, cette

formation peut prendre appui sur des publications. Dans ce cas, tout comme dans le précédent, l'entrée par le protocole de recueil des données est une occasion pour initier l'étudiant à la fois aux dimensions méthodologiques et épistémiques de la recherche.

La dimension méthodologique rassemble les outils mobilisés par le chercheur pour recueillir des données (par exemple, des outils de mesure de type centrales inertielles ou *eye tracking*, l'analyse vidéo ou la conduite d'entretiens); rechercher et rassembler des publications (par exemple, des moteurs de recherche et des méthodes pour l'écriture et la lecture des revues systématiques et des méta-analyses); ou encore mettre aux normes éditoriales la rédaction de son travail (par exemple, les logiciels de gestion bibliographique).

La dimension épistémique cible les produits de la recherche qui sont les connaissances issues des travaux de recherche dont la destinée est d'être partagées, discutées, critiquées. C'est pour en faciliter le partage que la communauté des chercheurs a défini un langage commun de présentation ordonnée des travaux en les situant à partir d'une revue de littérature, en justifiant leurs intérêts à partir d'hypothèses ou de questions de recherche, en présentant l'inscription théorique et méthodologique du travail, en restituant des résultats qui sont discutés pour dévoiler des connaissances nouvelles.

C'est à partir de l'observation *in situ*, ou de l'analyse d'une publication d'un recueil de données, que l'étudiant est placé en situation de se former à la recherche en découvrant des outils de la recherche et en s'appropriant le langage du chercheur. Dans le même temps, il se forme par la recherche en faisant germer des compétences d'enquête, d'analyse, de conception de protocoles et de démarches, qui rappellent celles convoquées par les enseignants dans leur activité professionnelle. Ces liens de convergence entre les compétences du chercheur et de l'enseignant sont à développer, à cultiver précocement dès le niveau licence, enjeu de cette étape initiatique, pour donner du sens à la place de la recherche en MEEF et dans le métier d'enseignant. Le parcours de formation à et par la recherche doit donc être envisagé à l'université à travers un continuum du niveau licence au niveau master.

Faire sa propre expérience de la recherche

Devenir apprenti chercheur en MEEF n'est pas un allant-de-soi dans la mesure où l'étudiant se trouve en tension entre

la temporalité du concours et la temporalité de la diplomation sanctionnée par la rédaction d'un mémoire de recherche et d'une soutenance; et entre des savoirs universitaires, des savoirs pour le concours et des savoirs professionnels (Adé et Komar, 2018). Dans la continuité de l'étape initiatique, il s'agit pour le formateur d'engager l'étudiant dans son travail de recherche tout en gérant à la fois la tension de la temporalité et la tension issue de relations à des savoirs hétérogènes.

Conduire sa recherche tout en se préparant au concours

Les années master sont souvent vécues comme une course contre la montre pour en même temps satisfaire aux exigences d'un travail de recherche et se tenir prêt pour les épreuves planifiées du concours. Plusieurs pistes sont envisageables pour tenter de faire vivre à l'étudiant le temps dédié à la recherche et celui dédié à la préparation aux épreuves du concours comme étant complémentaires et non conflictuels. Avant tout, pour placer l'étudiant dans les meilleures conditions et dispositions face aux épreuves du concours, il nous semble que la validation du travail de recherche par la soutenance doit être préalable aux épreuves d'admission, voire aux épreuves d'admissibilité si le travail de recherche est envisagé dans le cadre d'un continuum avec le niveau licence. Sur ce principe, il s'agit de mettre en avant la complémentarité du temps consacré à la revue de littérature pour la recherche avec le temps consacré à la préparation aux épreuves d'admissibilité. Cette complémentarité est renforcée lorsque l'objet d'étude de la recherche retenu par l'étudiant est en phase avec le programme du concours. Ainsi les savoirs recherchés à partir de moteurs de recherche et sélectionnés par des méthodes de revues systématiques (démarche initiée en LEM) pour nourrir le travail de recherche deviennent potentiellement réinvestissables dans les épreuves du concours et participent à personnaliser le propos du candidat, à le démarquer. Enfin une autre piste consiste à pointer la complémentarité entre le temps consacré à la soutenance orale de la recherche et le temps dédié aux oraux du concours. En effet, présenter oralement un travail de recherche, justifier des choix d'objet d'étude, d'ancrage théorique et de méthodes d'analyse, mais aussi adopter une posture réflexive dans l'interaction avec un jury sont autant de compétences utiles et transférables pour être en réussite dans des épreuves orales de concours.

Conduire sa recherche pour le concours et le métier

Les compétences en lien avec la recherche et en germe depuis la LEM (voir « Loi de juillet 2009 ») vont trouver l'occasion de s'épanouir si les savoirs convoqués au cours des années master et ressentis par les formés comme étant hétérogènes, voire cloisonnés, sont envisagés à travers des relations de corroboration ou de dévoilement de nouveaux regards sur l'activité professionnelle et les apprentissages des élèves. Pour y parvenir, une piste à privilégier est d'appréhender chaque étape du travail de recherche avec une mise en relation permanente entre la posture de l'apprenti chercheur, du candidat et du futur praticien-chercheur. Cinq étapes, fidèles à la façon d'envisager la recherche et de la formaliser dans la communauté des chercheurs (voir « Loi de juillet 2009 »), sont successivement décrites.

La première étape est celle du choix et de la définition de l'objet d'étude, support de la recherche et de la réalisation d'une revue de littérature. Ce choix doit être l'occasion pour l'apprenti chercheur de donner du sens à son travail de recherche à partir des connexions qu'il établit entre son objet d'étude et son futur métier, mais aussi, comme dit précédemment, entre son objet d'étude et le programme du concours.

La deuxième étape est relative à l'ancrage de la recherche dans un cadre théorique et méthodologique. Cette étape engage l'apprenti chercheur dans une importante réflexion ontologique. Opter pour un cadre théorique et méthodologique de recherche, c'est défendre et éprouver des hypothèses théoriques qui le définissent, mais c'est aussi adhérer aux conceptions sur « l'Homme dans son environnement » qui découlent de ces hypothèses. Cette étape est alors une opportunité de réflexion personnelle sur l'idée que l'on se fait par exemple de l'élève qui apprend de l'activité d'enseignement et donc du métier d'enseignant.



Focus

Conduire un travail de recherche ou enseigner est toujours marqué par un engagement ontologique. Tout comme le chercheur, l'enseignant d'EPS intervient avec en arrière-plan une conception de l'élève qui apprend en traduisant cet engagement.

Un engagement ontologique est rattaché de façon plus ou moins consciente chez l'enseignant à des options théoriques (Thouwarecq et Adé, 2021). À titre d'illustration, un enseignant défendant l'importance des savoirs fondamentaux peut se retrouver dans les options théoriques de l'approche cognitive; un enseignant plaçant comme centraux dans les apprentissages les expériences vécues et les savoirs pragmatiques peut se retrouver dans les options théoriques de l'approche éactive. Mais l'engagement ontologique n'est pas toujours amarré à un ancrage théorique particulier. Il peut également être façonné à partir d'un « butinage » de plusieurs options théoriques ou par des croyances forgées au fil des expériences professionnelles, l'ensemble constituant pour le professionnel une force cohérente. Ainsi, engager l'apprenti chercheur dans une réflexion ontologique nous semble participer à la construction de sa « signature professionnelle » et par contrecoup à un candidat engagé.

La troisième étape concerne le protocole de recueil des données. Forte des expériences vécues en LEM, cette dimension technologique de la recherche est un terreau propice à une mise en parallèle avec certaines facettes de l'activité professionnelle de l'enseignant. Concevoir un dispositif favorable à la récolte de données est une compétence aussi bien actualisée par le chercheur que par l'enseignant notamment lorsqu'il est en situation d'évaluation des réponses des élèves.

La quatrième étape cible l'analyse et la discussion des résultats de la recherche. Cette étape se caractérise avant tout par l'engagement du chercheur (comme pourrait l'être celui de l'enseignant) dans son interprétation. C'est pourquoi elle nous semble être un moment crucial au cours duquel le (la) directeur(trice) de recherche doit tenir un rôle d'accompagnateur, d'aide à l'émergence chez l'apprenti chercheur d'une réflexion personnelle, et éviter d'être le guide qui fixe le cap de l'interprétation des résultats au risque de penser à la place de l'apprenti chercheur. Construire par cet accompagnement la libre-pensée de l'étudiant, c'est aider le candidat et le futur enseignant à devenir un « concepteur engagé ».

La dernière étape finalise le travail de recherche à partir de la rédaction d'un mémoire et d'une soutenance orale devant un jury. Cette étape n'est pas à déconnecter du concours. Elle est sous certaines conditions complémentaires dans le sens où elle permet de s'exercer à la

méthodologie de l'écrit et de l'oral qui constitue un des fondements de la réussite au concours. Une condition, par exemple, peut être de structurer et planifier sur les deux années du MEEF des échéances définissant une partie du travail de recherche à rédiger et/ou à présenter à l'oral. À titre d'illustration, la rédaction d'une revue de littérature en première année de master permet à la fois d'engager l'étudiant dans un travail rédactionnel tout en l'enrichissant de connaissances mobilisables dans les épreuves du concours et de compétences de synthèse et d'argumentation. La présentation orale du protocole de recherche et des résultats peut constituer un autre moment de la formation, un entraînement pour justifier la conception d'un dispositif ou décrire des résultats comme cela est attendu dans certaines épreuves du concours.

« Moi candidat » et la recherche

Se préparer au concours du professorat est exigeant. De prime abord, cela laisse peu de place pour la recherche. La tentation est forte d'asservir la recherche à la préparation du concours, quitte à détourner le contenu de cet enseignement. Nous pensons au contraire que la conduite de travaux de recherche peut enrichir la préparation aux différentes épreuves du concours sur les dimensions épistémologiques, méthodologiques et éthiques.

La formation à et par la recherche et la préparation aux épreuves d'admissibilité

La coordination de la recherche et de la préparation au concours du professorat exige, comme cela a été développé dans la section précédente, un alignement de la recherche sur le calendrier et les orientations thématiques des épreuves écrites du concours. Au-delà de ces ajustements, une circulation des savoirs entre la recherche et la préparation aux épreuves d'admissibilité est aussi possible, à condition de rester lucide sur ce qui fait la spécificité de ces deux sphères.

Un enrichissement épistémologique

Dans les écrits du concours, la mobilisation de connaissances variées permet au candidat d'étayer ses analyses et propositions. Toutefois, cette manière de « faire feu de tout bois » peut aussi conduire à des approximations ou à énoncer des contrevérités. C'est notamment le cas

lorsqu'un candidat saisit une source isolée en histoire ou une mise en œuvre professionnelle pour les présenter comme des éléments de preuves théoriques ou scientifiques. Par exemple, il est fréquent, dans l'usage qui est fait des lectures professionnelles, que les convictions ou présupposés de l'auteur soient pris pour acquis sans être discutés.

L'initiation à la recherche, en ce qu'elle réclame de distinguer, pour mieux les faire dialoguer, les références et les sources (en relation avec la première épreuve disciplinaire) ou les connaissances scientifiques et les propositions professionnelles (en relation avec la seconde épreuve disciplinaire appliquée), assure une formation épistémologique. En rédigeant une revue de littérature, les étudiants-candidats n'apprennent pas seulement à élargir leur culture, mais aussi à situer l'origine, le contexte de validité et la portée des connaissances qu'ils mobilisent. En participant eux-mêmes à la production de sources ou de données à partir d'entretiens, de questionnaires, d'enregistrements, de mesures, de classifications, ils prennent aussi conscience du processus d'élaboration des connaissances. Dans leurs copies de concours, cela peut éviter des allants-de-soi ou une précipitation dans un exposé de solutions « garanties sans problème ».

Un enrichissement méthodologique

Rédiger un écrit est plus aisé lorsqu'on maîtrise le sujet. Or, la recherche est une des rares occasions de se spécialiser dans un domaine en master MEEF. Une revue de littérature peut ainsi devenir « sa » dissertation exemplaire et servir de référence pour d'autres écrits. De plus, rédiger un mémoire repose sur des normes d'écriture qui peuvent en retour rendre les productions écrites plus incisives et explicites dans le cadre des épreuves du concours. Apprendre à rester dans le sujet qu'on a soi-même choisi, s'exprimer de façon univoque, assurer une continuité logique dans les propos, préciser des notions ou points de résultats sans digresser sont autant de qualités qui permettent aussi de répondre de façon ciblée à un sujet qu'on découvre le jour d'une épreuve. De plus, la rédaction d'un mémoire est sans cesse révisée. Dans la temporalité compressée de la préparation d'un concours, cette écriture au long cours donne l'occasion d'un « débrayage ». Là où les copies sont produites en cinq heures, corrigées, rangées, le mémoire reste en vie, sans cesse écrit et corrigé.

Le mémoire s'appuie aussi sur une forme de travail où le « nous » prend tout son sens. Confronté à un exercice relativement solitaire dans la préparation aux épreuves d'admissibilité, le mémoire est l'occasion d'une collabo-