Le mémoire de master MEEF1 Un analyseur de la formation des professeurs d'école ?

Marie-Laure Elalouf, Edith Taddei

▶ **To cite this version:**

Marie-Laure Elalouf, Edith Taddei. Le mémoire de master MEEF1 Un analyseur de la formation des professeurs d'école ?. Le Français Aujourd'hui, 2019, 10.3917/lfa.204.0069 . hal-03161569

HAL Id: hal-03161569
https://hal.science/hal-03161569

Submitted on 12 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Elalouf Marie-Laure

Edith Taddei,

Université de Cergy-Pontoise,

ÉSPÉ de l'académie de Versailles

ÉMA, ÉA 4507

Le mémoire de master MEEF1
Un analyseur de la formation des professeurs des écoles ?

Quel rôle peut jouer le « mémoire de recherche à visée professionnelle » dans la formation des pratiques des enseignants du premier degré ? Cette question nourrit des débats depuis la création des IUFM[1]. Au moment de la mastérisation, nous avions essayé de cerner ce qui permettait à certains mémoires professionnels encadrés à l'IUFM de Versailles d'être une expérience de formation professionnelle accompagnée par un tuteur l'aidant à identifier des besoins d'apprentissage chez ses élèves et à s'acculturer à des recherches aptes à y répondre. En étudiant les mémoires sous l'angle de la constitution de leur corpus d'analyse (Elalouf et *al.*, 2012), nous avions pu distinguer ceux où les étudiants se centrent peu à peu sur les élèves et leurs apprentissages grâce à l'analyse des traces de l'activité cognitive dans leurs productions. Ces mémoires, qui manifestaient l'appropriation de recherches en didactique du français, pouvaient être considérés comme ce vers quoi tendrait un mémoire de recherche à visée professionnelle.

Dix ans plus tard, malgré les nombreux travaux consacrés à cette question (Crinon et Guigue, 2006, Cadet et Rinck dir., 2014), le statut de l'écrit de recherche demandé dans le cadre du master MEEF reste ambivalent du fait même de son intitulé qui met en tension « recherche » et « visée professionnelle » et qui s'interprète différemment : est-ce l'expérience de recherche en soi qui professionnalise ? comment la visée professionnelle conditionne-t-elle l'initiation à la recherche ? Dans le cadre d'une formation en alternance, nous faisons l'hypothèse que le statut de cet écrit est étroitement tributaire des conditions dans lesquelles elle se déroule : continuité ou discontinuité entre le M1 et le M2[2], modalités du stage en responsabilité et de l'accompagnement de stage, conceptions différentes du mémoire et de son suivi au sein des équipes, place et fonctions dévolues à la recherche dans la maquette de master.

Pour mieux comprendre les conditions favorisant l'objectivation des pratiques et une analyse réflexive, nous avons constitué un corpus de mémoires portant sur l'enseignement du français, issus de quatre dispositifs préparant au même master MEEF1 mais se distinguant par leurs modalités d'alternance et d'encadrement du mémoire :

---

[1] Le colloque organisé par l'INRP du 25 au 27 octobre 1990 sur la place de la recherche dans la formation des enseignants initie cette réflexion qui court dans les recherches sur la formation depuis les IUFM jusqu'aux ESPE et se nourrit des travaux sur l'analyse didactique et réflexive des pratiques, la littératie universitaire et l'écriture professionnelle.

[2] Cette discontinuité a été mise en évidence dans l'atelier « la tension concours/ master » animé par Patrice Gourdet et Belinda Lavieu-Gwozdz » lors du Colloque *Scénarios de formation 2006-2016, 10 ans après* organisé à l'ÉSPÉ de l'académie de Versailles.
http://www.espe-versailles.fr/Liste-des-contributions-par-ateliers
Cela converge avec les témoignages de formateurs recueillis par C. Dorison, J.-P. Chevalier, A. Belhadjin, M.-L. Elalouf et M. Lopez dans l'ouvrage *Des écoles normales à l'ÉSPÉ* (2018), PUG.

- des mémoires produits dans un dispositif expérimenté en 2017-2018 sur le site ÉSPÉ d'Antony (Académie de Versailles) pour repenser l'alternance intégrative des professeurs stagiaires inscrits en M2 dans un cadre institutionnel très contraint : ceux-ci ont la responsabilité complète d'une classe pendant trois semaines, pendant que leur binôme est en formation à l'ÉSPÉ et vice-versa ; ils élaborent la méthodologie du mémoire dans un séminaire de recherche pluridisciplinaire (30 heures) et sont accompagnés par un même tuteur universitaire pour le stage et le mémoire (groupe A, dorénavant GA) ;

- des mémoires produits dans l'académie de Bordeaux dans une formation en alternance comparable, par quinzaine, encadrés dans le cadre d'un séminaire disciplinaire *Littérature de jeunesse et idéologie* commencé au second semestre de M1 (GB) ;

- des mémoires produits dans le dispositif dit « classique » de l'académie de Versailles : alternance 2 jours et demi en classe et 2 jours et demi en formation, encadrement du mémoire par tutorat disciplinaire, une initiation limitée à la recherche ayant eu lieu en M1 (GC) ;

- des mémoires d'étudiants de Bordeaux n'ayant pas obtenu le concours et suivant un stage de pratique accompagnée d'octobre à février en participant au même séminaire disciplinaire que les fonctionnaires stagiaires (GD).

Pour chaque corpus, nous avons retenu des mémoires d'étudiants considérés du point de vue de l'ÉSPÉ comme prêts à entrer dans le métier (groupe 1), d'étudiants dont les compétences professionnelles sont en construction (groupe 2) et d'étudiants jugés loin des attentes académiques et professionnelles (groupe 3), 30 au total[3].

Une nécessaire prudence est de mise dans ces comparaisons, les deux académies ayant des caractéristiques contrastées : l'académie de Versailles, structurellement déficitaire, ne forme pas suffisamment d'étudiants en M1 et comporte donc très peu de M2 non lauréats du concours à la différence de l'académie de Bordeaux[4]. Toutefois, pour analyser la pertinence des données collectées et analysées dans les mémoires, le jeu de deux variables peut être pris en compte : la durée et la cohérence du stage et la nature de l'accompagnement du mémoire.

Nous décrirons ces corpus en nous demandant dans quelle mesure ils permettent de répondre aux questions suivantes :

- La formation *à* et *par* la recherche fournit-elle aux stagiaires les moyens d'objectiver leur observation de la classe et des pratiques par la construction de données ?
- Celle-ci permet-elle aux stagiaires de se centrer sur les apprentissages des élèves ?
- Dans quelle communauté discursive (Bernié, 2002) le propos s'inscrit-il?

Une expérimentation en réponse à des difficultés constatées

Le dispositif de formation d'Antony

[3] Les mémoires seront référencés ainsi : formation (A, B, C, D), compétences en fin de formation (1, 2, 3), individu (a, b, c). Groupe expérimental du site ÉSPÉ d'Antony : GA1a, GA1b, GA1c, GA2a, GA2b, GA2c, GA3a, GA3b, GA3c ; Groupe 15jours/15jours, Bordeaux : GB1a, GB1b, GB1c, GB2a, GB2b, GB2c (nous n'avons pas identifié de G3 dans l'ensemble plus vaste consulté) ; Groupe classique d'Antony : GC1a, GC1b, GC1c, GC2a, GC2b, GC2c, GC3a, GC3b, GC3c ; Groupe M2 étudiants, Bordeaux : GD1a, GD1b, GD2a, GD2b, GD3a, GD3b. Pour désigner les auteurs de ces mémoires, nous utilisons le terme générique d'*étudiants*, puisque certains sont fonctionnaires-stagiaires et d'autres non. Lorsqu'il s'agit spécifiquement de fonctionnaires-stagiaires, nous utilisons le sigle *PES* (Professeur d'école stagiaire). Nos remerciements à Aurélia Elalouf pour la communication des mémoires qu'elle a encadrés et/ou au jury desquels elle a assisté à la soutenance ainsi qu'à Solange Bornaz pour sa relecture essentielle.

[4] Le rapport présents/admis est de 24% à Bordeaux et de 70,55% à Versailles (http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid132503/donnees-statistiques-crpe-2018.html)

Dans l'Académie de Versailles, le constat a été fait de la faible disponibilité des stagiaires à la formation lorsqu'elle entre en concurrence avec la préparation de la classe au sein de la même semaine. Sur le site ÉSPÉ d'Antony a débuté, à la rentrée universitaire 2017, une expérimentation destinée à deux groupes de professeurs des écoles stagiaires du premier degré (dorénavant PES), selon les principes et modalités suivants.
L'alternance intégrative[5] organisée selon la temporalité 3 semaines/3 semaines permet aux deux PES de se partager la classe durant une année scolaire et universitaire complète. Le but visé par la constitution de ces binômes de stagiaires est notamment d'éviter le cloisonnement des enseignements et de développer toutes les dimensions de la polyvalence, spécificité du professeur des écoles. Les deux stagiaires co-enseignent durant la semaine de la rentrée, afin qu'ils prennent connaissance de leur classe et de leurs élèves, qu'ils en tirent des observations communes et que leurs élèves les considèrent comme leurs deux professeurs, sur un même pied d'égalité. Il en est de même la semaine avant les vacances de Noël et à la fin de l'année scolaire, moments privilégiés de finalisation des projets de classe.

Pour favoriser, chez les PES, une circulation théorie/pratique que l'alternance des lieux et des intervenants (tuteurs ÉSPÉ/tuteurs terrain) tend à opacifier, trois modalités de formation ont été retenues : un renforcement du tutorat mixte, une approche par compétences et une co-direction des mémoires. Un tuteur ÉSPÉ et un tuteur terrain – ce qu'on appelle le tutorat mixte – encadrent un même binôme : ils opèrent leurs visites séparément ou conjointement selon leurs disponibilités et co-animent cinq mercredis après-midi à partir des problématiques dégagées des visites. Le tuteur ÉSPÉ visite chaque binôme dans sa classe pendant la semaine de la rentrée de septembre ; il prend en considération ces observations concrètes et contextualisées dans l'élaboration de ses cours, en les articulant aux apports théoriques attendus. Ainsi tout en maintenant les spécificités de la didactique disciplinaire, les professeurs de mathématiques, d'histoire et de français engagés dans cette expérimentation se sont efforcés de problématiser des situations d'enseignement comparables (comme la passation de consignes) selon une programmation parallèle. Cette volonté est facilitée par l'approche modulaire déclinée en trois temps :
module 1 : Devenir enseignant, passer de la représentation à la conception ;
module 2 : Être enseignant, vecteur et médiateur des savoirs ;
module 3 : Agir comme enseignant dans la communauté éducative.
L'intitulé du module 1 montre la volonté explicite de motiver des déplacements professionnels durant cette année de formation. L'encadrement des mémoires s'inscrit dans cette même dynamique de formation visée par la compétence 14 « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel »[6].
Pour que les étudiants s'engagent dans cette posture de développement professionnel en tenant compte de l'actualité de la recherche et considèrent le mémoire comme une composante de leur formation, une co-direction est assurée par les enseignants-chercheurs en charge du séminaire et les tuteurs universitaires. Les premiers forment tout particulièrement aux méthodes d'enquête et d'analyse, à la constitution d'une bibliographie, à partir d'un thème commun - la prise en compte par les stagiaires de la diversité de leurs élèves - tandis que les seconds, par les visites, les entretiens et les cours de didactique, aident à identifier les problématiques et à élaborer des propositions pédagogiques. Une évaluation à mi-parcours, par les enseignants-chercheurs, aide les

[5] Loi de refondation de l'école 2013 http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html
[6] Fiche 14 du *BO* n°13 de mars 2015
http://cache.media.education.gouv.fr/file/13/04/3/encart6379_fiche14_404043.pdf

PES à se positionner dans l'acquisition de compétences académiques et professionnelles. Enfin ce dispositif expérimental est l'objet d'une double évaluation scientifique interne et externe[7].

Enjeux de la comparaison :

Les effets attendus de ce dispositif se traduisent-ils dans les mémoires ? Nous essayons de répondre à cette question en les confrontant à trois autres sous-corpus. Dans la formation « classique » à l'ÉSPÉ de Versailles, les PES sont orientés vers un thème disciplinaire parmi deux choix ; ils sont dirigés par un formateur qui peut ne pas être leur tuteur, et ne bénéficient pas de séminaire de recherche en M2. À l'ÉSPÉ de Bordeaux, l'initiation à la recherche au premier semestre du M1 conduit les étudiants à choisir un séminaire disciplinaire au semestre 2 et à présenter un projet, qui se poursuit dans un cadre plus large en M2 avec une équipe pédagogique en partie identique. Ainsi le séminaire *Littérature de jeunesse et idéologie* entre dans les valences *Culture et didactiques à l'école primaire* et *l'école de la République : valeurs, structures et représentations.*

Le séminaire de recherche : effets attendus et observés

La formation *à* et *par* la recherche dans le dispositif expérimental a notamment pour objectif de fournir aux stagiaires les moyens d'objectiver leur observation de la classe et des pratiques par la prise de données. Si les mémoires des quatre groupes manifestent un souci de s'appuyer sur des éléments factuels, il apparait que la constitution de données et leur exploitation varient selon les dispositifs de formation.

Un apport méthodologique (GA)

Ces éléments factuels s'organisent en données variées : productions d'élèves, transcriptions d'échanges PES-élèves, grilles d'observation critériées, ces dernières étant privilégiées dans les mémoires expérimentaux.

En effet, les séminaires du dispositif expérimental proposent un enseignement et une évaluation formative de la « démarche méthodique de prise de données », de l'utilisation « des technologies numériques (tableur notamment) », de la critique des « avantages et limites » de ces données et de l'exploitation de ces données pour « formuler des thèses, résultats, réponses ». Ce cadrage détaillé débouche sur l'élaboration systématique d'observables concrets, qui, croisés entre eux, doivent conduire les PES à catégoriser/décatégoriser/recatégoriser en fonction de leurs observations pour mettre en place des démarches adaptées aux besoins de leurs élèves. Sont ainsi présentées dans les mémoires, des statistiques sur la prise de parole (et sa fréquence), sur la compétence à écouter autrui. Sont aussi expérimentées différentes classifications (selon les catégories socio-professionnelles des parents, l'âge des élèves, la langue maternelle de la famille).

Cette recherche de scientificité rencontre dans les mémoires deux limites : l'approche quantitative s'articule peu à des analyses qualitatives, tandis que la perspective anthropologique (sociale, voire biologique) ne débouche guère sur des choix didactiques étayés par des recherches. En effet, l'une de ces limites est principalement liée à la non-pertinence des critères choisis au regard de l'objet d'enseignement-apprentissage visé. Il est difficile pour des débutants de faire une hypothèse sur un lien de causalité alors qu'ils commencent tout juste à analyser les effets de leur pratique sur les apprentissages des élèves, plus encore quand les savoirs à enseigner sont fragiles. Par ailleurs, les facteurs choisis sont souvent externes à la classe. Outre qu'ils peuvent être d'emblée posés comme opératoires (« l'environnement familial à (*sic*) une influence sur les prises de paroles des élèves », G1Ab), ils sont rarement croisés entre eux et jamais combinés à des facteurs langagiers effectifs : des synopsis transcrivant des échanges entre un élève et son

[7] Pour l'évaluation interne : Ponté, P. & Khasanzyanova, A (2018). Dispositif modulaire de formation initiale : expérimentation pour la formation des enseignants du premier degré. *Éducation et devenir* (sous presse).

enseignant (G2Ac) ne sont pas l'occasion d'une analyse de l'énoncé enfantin [epaR] pour signifier soit *je pars* soit *il part*.

Une continuité thématique (GB et D)
La difficulté à s'approprier une méthodologie en adéquation avec le questionnement initialement posé se retrouve même quand les concepts et outils d'analyse présentés dans le séminaire sont congruents avec les expériences d'enseignement relatées dans le mémoire, comme c'est le cas pour les mémoires de Bordeaux. On est frappé que l'un des mémoires les plus aboutis pose en introduction des hypothèses sur la dialectique *dépersonnalisation/identification* ; *réel/fiction* mais conclue après une séquence de lecture d'albums sur le thème de la mort « les élèves sont parvenus à mêler leur vécu à celui des personnages ». Si le séminaire a permis une acculturation, par la présentation de nombreux ouvrages de littérature de jeunesse et une mise en perspective historique, des concepts qui ont été présentés ne sont pas pour autant devenus opératoires, comme celui de détournement (G1Bc, G1Db, G2Da) ou de personnage (G1Bb, G1Db, G2Da). Dans la plupart des mémoires, la littérature de jeunesse est instrumentalisée pour parler sans médiation symbolique des discriminations, du handicap, de l'égalité des genres, au profit d'un rapprochement parfois hasardeux entre français et éducation morale et civique.

Des tentatives d'objectivation moins cadrées (GC)
En l'absence de séminaire de recherche et sous le guidage unique des directeurs de mémoire qui définissent leurs exigences méthodologiques au regard d'un descriptif commun, les mémoires du groupe C s'efforcent de produire des données, qui consistent souvent en prélèvements d'exemples et non pas en collectes complètes et critériées. Dans les mémoires les plus aboutis, des productions d'élèves servent de base au relevé et au classement des problèmes rencontrés par les élèves, par exemple pour observer le transfert des apprentissages grammaticaux dans la production d'écrit (G1Cb). Pour décrire les interactions au sein d'un groupe classe (G1Cc), une taxonomie des élèves est effectuée selon le modèle de Rudolf Dreikurs mais sans qu'elle soit appuyée sur des observables pré-déterminés. Trois autres mémoires affirment constater le manque du plaisir d'écrire (G2Ca, G2Cb) ou des erreurs de langue prélevées dans un corpus dont le choix n'est pas justifié (G2Cc). Les mémoires du G3C tentent également de proposer des écrits, des productions de fables ou des transcriptions d'échanges entre le professeur et les élèves, sans avoir posé des indicateurs objectivant les problèmes ou les obstacles rencontrés en classe : ces écrits semblent constituer à eux seuls un corpus raisonné, stable et implicitement démonstratif à ce qui est posé en préambule : la présence de « petits parleurs », l'absence de sens donné aux apprentissages par les élèves, le bien-fondé de l'imagier pour développer le lexique. Se mesure ici par contraste le déplacement méthodologique opéré dans les mémoires expérimentaux grâce à la plurivocité des intervenants et des référents théoriques.

À l'opposé du groupe A, on observe dans cet ensemble de mémoires un mouvement d'objectivation ascendant : à défaut de grilles aux items justifiés qui supposent un surplomb que les PES ne peuvent avoir dans le temps limité d'un mémoire fait au mieux en six mois, se substituent des amorces d'analyse de productions d'élèves comme autant de situations diagnostics pour postuler la nécessité d'un dispositif pédagogique qui est le plus souvent longuement décrit ensuite dans le corps du mémoire. Les mémoires du groupe C, à la différence des expérimentaux du groupe A, contiennent systématiquement les fiches de séquences et les fiches de séances. Les étudiants initient une démarche réflexive, souvent étape par étape, et peuvent conclure en synthétisant leurs remarques. Le fil conducteur de ces mémoires est de donner à voir les situations pédagogiques. Mais ces synthèses consistent souvent en assertions rarement reliées aux parties précédentes. Inversement, des observations pertinentes énoncées dans l'analyse d'une séance ne sont pas mises à profit. Enfin des formulations sont parfois si

évasives que le lecteur est incapable de reconstituer en quoi et comment s'est opéré le déplacement professionnel affirmé[8].

Au terme de cette comparaison, il apparait que l'expérience d'une méthodologie plurielle telle qu'expérimentée dans le groupe A permet de construire des observables mais qu'il est nécessaire de réexaminer les conditions qui permettraient aux PES de choisir les plus aptes à décrire et à analyser les apprentissages des élèves et d'en comprendre les logiques en menant une démarche d'analyse étayée par la recherche dans un domaine didactique précis.
Il apparait aussi qu'une méthodologie qui reste en partie implicite, parce qu'intégrée dans un apport culturel, telle qu'elle transparait dans les mémoires de Bordeaux, court le risque de devenir transparente et de manquer la spécificité des objets des savoirs. On observe néanmoins chez les stagiaires qui s'astreignent à la transcription et à l'analyse des productions des initiatives herméneutiques qui préfigurent ce que pourrait être un complément théorique aux approches précédentes : G2Ba par exemple sélectionne des verbatims qu'elle commente, envisage différentes interprétations possibles pour un propos d'élève.
On constate enfin que la démarche observée dans plusieurs mémoires de Versailles (GC), plus soucieuse d'accompagner la professionnalité émergente (Jorro, 2011) par des tâtonnements progressifs, manque de temps et d'aide à la conceptualisation pour se déployer.

Le cadre théorique en question

Une logique scripturale dominante : la restitution

Afin de valider leur proposition pédagogique et leur expérimentation en classe, les étudiants avancent des concepts théoriques dont le compte rendu relève souvent de la compilation et dont l'articulation s'avère souvent peu aisée. En effet, quel que soit le dispositif, des trois logiques scripturales identifiées par C. Scheepers (2015) - discours de restitution, discours critique et discours problématisant –, la restitution prédomine. De façon plus exceptionnelle, des mémoires – expérimentaux - formulent des avis critiques avec pertinence. Ainsi dans G2Ab, la notion controversée de « petit parleur » est exposée et interrogée alors qu'elle est adoptée d'emblée dans d'autres mémoires abordant la même thématique. Cependant l'auteur de ce mémoire ne *s'autorise* à remettre en question ce concept que lors de la soutenance. Peu se risquent à prendre position au terme d'un argumentaire polyphonique (Delarue-Breton & Crinon, 2015) servant problématisation. Dans un seul mémoire, le positionnement énonciatif est explicitement signifié à l'ouverture de l'énoncé, après avoir rendu compte de deux points de vue divergents : « *Ce qui est sûr*, c'est que (…) » (G1Aa). La polyphonie y est également créée par l'insertion du lecteur du mémoire *via* le personnel allocutif « vous » : « je *vous* laisse observer une vue globale de ma classe ». Le locuteur construit ainsi une posture énonciative et co-énonciative, manifestant sa volonté de s'inscrire dans une communauté discursive.

Au carrefour de plusieurs communautés discursives

Le dialogisme d'un mémoire à visée professionnelle dans une formation d'enseignants polyvalents est d'une complexité redoutable comparé à celui d'un écrit de recherche universitaire « classique ». Or, la tension entre le fonctionnement des discours scolaires et celui des « communautés d'origine des savoirs en jeu » (Bernié 2002) ne semble pas suffisamment travaillée dans le discours de formation *à/par* la recherche. On constate que le dialogue de l'étudiant avec ses formateurs transparait peu dans les mémoires étudiés. Un seul mémoire expérimental fait mention de cours consacrés à la didactique du français, alors que les formateurs jouent un rôle de médiateur entre le monde de la recherche et de l'enseignement qui gagnerait à être explicité. Cependant, on observe des prises de conscience, comme celle-ci : « j'ai trouvé la posture de

[8] Par exemple : le mémoire « a principalement interrogé mon approche pédagogique et didactique du français » G2Cc.

recherche difficile à tenir devant des élèves qui sont les miens. Devant leur maitresse, les enfants de cet âge essaient de donner de bonnes réponses. Or, dans le cadre de cette recherche, aucune bonne réponse n'était attendue » (G2Ba). Reste à accompagner le changement de posture permettant au débutant d'accueillir dans une situation d'apprentissage une réponse qui ne soit pas la réponse attendue. Le mémoire devient parfois aussi un espace d'initiative pour se situer par rapport à différentes communautés discursives. G1Ba, qui choisit d'aborder la mort à travers la lecture d'albums en maternelle, construit dans l'écriture du mémoire une posture éthique d'enseignant sachant s'appuyer sur le savoir d'autres professionnels (elle a un entretien avec une pédopsychiatre) pour tenir sa juste place d'enseignante, et non de thérapeute et se situer par rapport à la mission éducative des parents. De même, G1Ac sollicite l'avis de l'équipe enseignante de l'école maternelle habituée à la présence d'enfants allophones sur une courte durée et élabore par un argumentaire pertinent sa propre posture éthique à l'origine de ses choix pédagogiques.

Cette agilité énonciative entre différentes communautés discursives va de pair avec la circulation des concepts en lien avec les situations d'enseignement. Le recours à un corpus construisant un objet d'étude en le référant à des travaux et à un cadre théorique appelle un plan dépassant la bipartition théorie/pratique par des allers-retours signifiant la congruence de ces deux aspects. Les mémoires expérimentaux, excepté les 3 mémoires du groupe 3, y parviennent tandis que seuls les mémoires classiques du groupe 1 s'y appliquent. La relation est explicitement énoncée dans un mémoire sur le geste graphique : « C'est l'occasion de regarder de plus près les écarts entre la réalité et la tenue adaptée, détaillées en première partie ». Dans les mémoires de Bordeaux, la césure passe plutôt entre les mémoires de PES (GB) et ceux d'étudiants en pratique accompagnée (GD).

Enfin, les lectures scientifiques doivent être ciblées et en lien avec la problématique choisie et le dispositif pédagogique exposé ; elles doivent également fonder les concepts disciplinaires et didactiques. Or les bibliographies des mémoires expérimentaux, souvent très denses, montrent deux écueils possibles. Le premier est la prédominance des références pédagogiques faisant autorité, sans questionnement sur les notions disciplinaires impliquées. Le mémoire sur l'emploi des imagiers (G3Ca) n'interroge pas la notion de catégorisation ; les travaux de R. Goigoux, S. Cèbe ou A. Ouzoulias sont absents de la bibliographie. La conséquence, visible dans ce type de mémoire, est l'absence d'hypothèses. Ainsi même si le titre du mémoire est formulé selon la modalité interrogative et présenté dans l'introduction comme une problématique : « Comment trouver les moyens d'une pédagogie du langage efficace face à la diversité des situations ? », la suite montre que la réponse est toute trouvée dans le choix du dispositif décrit par Ph. Boisseau sans remise en perspective des travaux de ce dernier. L'écrit universitaire est alors réduit à l'exposition de son application en classe sans questionnement sur ce qu'est enseigner la langue orale, sans aucun moment de réflexivité. Le second écueil, très généralement répandu, consiste à présenter des lectures de seconde main incomprises ou hors sujet, même dans des mémoires très aboutis[9]. Ce sont les conditions d'élaboration du mémoire dans un temps insuffisant qui peuvent expliquer ces erreurs, mais également une hésitation sur la fonction de la bibliographie qui renvoie à la question épistémologique de J-P. Bernié : « Le statut de la démarche de preuve ne peut pas être le même dans la communauté discursive scientifique et dans la communauté discursive « scientifique-scolaire » : comment décrire cette différenciation-là ? »

[9] Ainsi, un ouvrage de la médiéviste Nelly Andrieux Reix sur le cycle romanesque et la geste médiévale est mentionné pour justifier la problématique du mémoire qui porte sur les gestes graphiques dans tous les cycles de l'école : cette imposture nuit à la validité de la construction énonciative remarquée ci-dessus (G1Aa).

Pour conclure

À l'origine du dispositif expérimental, il y a l'hypothèse que les modalités de l'alternance intégrative et de la formation *à/par* la recherche fourniraient aux stagiaires les moyens d'objectiver leur observation de la classe et des pratiques par la construction de données, leur permettraient de se centrer sur les apprentissages des élèves et faciliteraient la co-construction d'une communauté discursive. Au terme de cette étude, il apparait que les stagiaires du groupe 1, dans quelque dispositif qu'ils soient, se sont à travers leur mémoire engagés dans une démarche de développement professionnel. Ceux qui ne tirent pas profit du dispositif expérimental sont ceux chez qui les connaissances disciplinaires et didactiques font défaut, catégorie que l'on retrouve dans d'autres formations (groupe 3). De fait, l'effet différenciateur du dispositif expérimental se remarque chez les stagiaires du groupe 2, qui semblent avoir suffisamment pris confiance dans leurs pratiques pour les interroger et les confronter à d'autres. On a soumis à G2Ab un mémoire (G3Cb) sur le même sujet que le sien – « les petits parleurs » - et dans son verbatim ce PES a été en mesure de formuler les principaux défauts méthodologiques de celui-ci :
- « Il manque une partie ou sous partie parlant de la communication non verbale. Ces petits parleurs parlent peu ou pas, mais communiquent d'une certaine façon.
- Je n'ai pas trouvé comment les grands parleurs et les moyens parleurs prenaient la parole. Je pense qu'il manque ici quelques hypothèses sur la raison des petits parleurs en lien avec les grands. Et une analyse sur la façon de prendre la parole (Ex. : lève ou non le doigt)
- Elle n'explique pas pourquoi elle a choisi tel outil plutôt qu'un autre. Exemple : la littérature de jeunesse. En quoi elle favorise la prise de parole ?
- Lors de ses entretiens, je pense qu'elle est trop présente, elle prend beaucoup plus la parole que les élèves. Ce qui manquerait c'est un petit recul sur sa manière à elle d'être lors de ces échanges.
- Il manque les données, il n'y a aucun tableau pour quantifier et comprendre sa réflexion ».

On sous-estime souvent l'extraordinaire complexité qui résulte de l'intrication et du chevauchement des communautés discursives dans lesquelles se trouve pris un enseignant polyvalent en formation. L'équipe engagée dans l'expérimentation d'Antony en a pris la mesure, repensant en 2018-19 l'encadrement du mémoire partagé entre le directeur de mémoire, tuteur universitaire accompagnant le PES « pour l'identification de [sa] thématique de recherche et la conception de [sa] proposition pédagogique, pertinents pour le développement de [ses] compétences professionnelles », les enseignants-chercheurs assumant le séminaire de recherche donnant au stagiaire « du temps et des ressources pour soutenir la qualité méthodologique de [sa] recherche » ainsi que, fait nouveau, le formateur de la discipline en jeu qui pourra accepter que le mémoire valide l'EC disciplinaire correspondante. Là est peut-être le creuset de la circulation des concepts et de controverses fécondes pour peu que le temps institutionnel fasse droit à ce besoin d'échanges horizontaux dans les équipes pluricatégorielles.

BIBLIOGRAPHIE

BERNIÉ J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive ». *Revue français de pédagogie 141*, 77-88.
CADET, L. & RINCK, F. (dir.) (2014). Pratiques de l'écrit en formation. *Le Français aujourd'hui 184*.
CRINON, J. & GUIGUE, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, *156*, 117-169.
DELARUE-BRETON, C. & CRINON, J. (2015). De l'usage des concepts dans les mémoires de master des futurs enseignants. *Le Français aujourd'hui 188*, 79-88.
DORISON, C., CHEVALIER, J.-P. BELHADJIN, A., ELALOUF, M.-L., LOPEZ, M. (2018). *Des écoles normales à l'ÉSPÉ* (2018). Grenoble, PUG.

ELALOUF, M.-L., BEAUMANOIR-SECQ, M., BORNAZ, S., FORT, P.-L. (2012) : Enjeux de la constitution de corpus dans les écrits professionnels et de recherche du master « éducation et formation » : le cas de la didactique du français, In M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin ; M.-F. Bishop (dir. *Les didactiques en question(s*). Bruxelles, De Boeck, 382-403.
JORRO, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. In A. Jorro et J.-M. De Ketele (Eds.) La professionnalité émergente : quellle reconnaissance, 7-16. Bruxelles : De Boeck.
SCHEEPERS, C. (2015). De la note de lecture à la formulation d'une problématique. *Linx* [En ligne], *72,* 189-212, mis en ligne le 01 mars 2016, consulté le 02 juillet 2018. URL : http://journals.openedition.org/linx/1663 ; DOI : 10.4000/linx.1663