

Chapitre 1

Le mémoire professionnel pour les étudiants de la Haute Ecole Pédagogique de Berne, Jura et Neuchâtel : entre constitution d'outils et démarche compréhensive

Denis Perrin, Marc Bailleul, Jean-Yves Bodergat ¹

Introduction

Le mémoire professionnel des futurs enseignants, tel qu'il a été institué dans les Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) au début des années 2000, invitait l'étudiant à devenir l'auteur d'une écriture longue et argumentée pour prendre davantage la mesure de la complexité de la pratique professionnelle à laquelle il se destinait. Sur une question bien déterminée qu'il retenait, il pouvait faire converger les différents constituants de son activité et mobiliser autant qu'il en avait besoin les ressources hétérogènes mises à sa disposition et constituées tout au long de sa formation. Le dispositif une fois installé a-t-il tenu les espoirs que nombre d'enseignants chercheurs des HEP des IUFM avaient placés dans le mémoire en tant qu'instrument de professionnalisation ? Un des éléments de la réponse se trouve chez les principaux intéressés, qu'il s'agit d'interroger, une fois le travail accompli, sur les apports qu'ils lui reconnaissent ou sur les réserves qu'ils peuvent exprimer à son endroit.

C'est à ce titre qu'a été assuré un suivi de chaque « volée » ² d'enseignants sortant de la HEP-BEJUNE après trois années de formation. Le même questionnaire a été soumis en fin de chaque année ³, pour recueillir des informations sur les représentations que les étudiants ont construites à propos du mémoire professionnel tout au long de son élaboration.

1 Denis Perrin est formateur à la HEP BEJUNE, Marc Bailleul, maître de conférence à l'IUFM de Basse-Normandie et Jean-Yves Bodergat, maître de conférence à l'Université de Caen/Basse-Normandie.

2 Le terme de « volée » désigne une promotion d'étudiants qui suit une formation sur trois ans.

3 Questionnaire mis au point par Jean-Yves Bodergat et Marc Bailleul (2001, pp. 88-91).

L'analyse des réponses de la première et de la deuxième volée a fait l'objet d'une thèse de doctorat ⁴. Cet article examinera le cas de la troisième volée d'étudiants formés dans la HEP-BEJUNE ⁵.

Le mémoire professionnel, prescription du changement institutionnel

S'inscrivant dans la dynamique des réformes entreprises dans plusieurs pays européens, la formation des enseignants des niveaux préscolaires et primaires de la HEP-BEJUNE est devenue une formation professionnelle de type tertiaire ⁶, intégrant la recherche qui doit lui donner une orientation résolument scientifique. Dans cette perspective et pour dépasser les anciens dispositifs qui contraignaient souvent les étudiants à « entretenir un rapport docile au savoir, dans un cadre où les professeurs sont des médiateurs, mais ne produisent pas les savoirs transmis » (Perrenoud, 2000, p. 359), la HEP-BEJUNE s'appuie sur un dispositif modulaire fondé sur l'alternance entre construction théorique et stages dans les classes enfantines et primaires des trois cantons qu'elle dessert. La recherche au niveau des étudiants y tient une place modeste (15 crédits ECTS sur les 180 que comprend la formation au total) et débouche en dernière année de formation sur l'élaboration et l'écriture d'un mémoire professionnel.

L'obligation de réaliser un mémoire s'inscrit donc dans un cadre mouvant, parce qu'en plein développement (la première volée d'étudiants est entrée en formation en 2001). Elle fonde le pari d'une modification du rapport au savoir et à l'apprendre des étudiants en formation et d'une professionnalisation par un approfondissement, voire un changement de paradigme, de ce qu'on nomme depuis longtemps déjà dans les systèmes de formation en alternance l'articulation théorie-pratique.

4 Elle a été conduite par Jean-Yves Bodergat (2006) dans la thèse d'université qu'il a soutenue sur l'accompagnement et qui a pris comme terrain d'étude privilégié la direction de mémoire à la HEP-Bejune.

5 Par l'utilisation de la forme masculine, sans autre spécification, les personnes des deux sexes sont incluses.

6 Le processus de tertiarisation marque « le passage officiel d'un modèle de formation dite intégrée à un modèle de formation dite fractionnée » (Girardin, 1999, p. 5) ou, en d'autres termes, des Ecoles normales, qui offraient encore une formation générale et une formation professionnelle, aux Hautes Ecoles Pédagogiques. La tertiarisation de la formation est fondée sur la caractéristique des étudiants y accédant, sortant des études du secondaire II qui désigne « l'ensemble des formations initiales, générales, professionnelles, qui mènent en Suisse à la première certification » (Kübler, 2001, p. 17), porteurs en principe d'une maturité. Les étudiants disposent donc « d'un socle de compétences qui permet d'apprendre et de progresser tout au long de la vie » (*ibid.*, pp. 24-25). Ils peuvent ainsi accéder aux études supérieures de niveau universitaire caractéristiques du tertiaire qui se répartissent en Suisse entre les études académiques (10 universités cantonales et 2 écoles polytechniques fédérales) et les formations professionnelles (7 Hautes Ecoles spécialisées – HES – et 15 Hautes Ecoles Pédagogiques – HEP) (CSHEP, 2006). Voir aussi les 23 thèses énoncées par la CDIP sur lesquelles se sont fondées, entre autres, les Hautes Ecoles Pédagogiques en Suisse (CDIP, 1993).

Peut-on considérer que ce pari soit tenu? Autrement dit, et c'est la question que posent Abdeljalil Akkari et Sylvain Rudaz (2006)⁷, le mémoire est-il un outil pour penser sa pratique? Toute réponse à cette question suppose d'analyser au préalable les tensions constitutives de cet objet de formation, mais qui sert aussi de validation. Michel Fabre et Vincent Lang en ont identifié trois: la première s'installe «entre centration sur le produit ou sur le processus (...)»; la seconde engage le statut de l'écriture «tension entre l'écriture du mémoire comme une fonction instrumentale d'exposition et l'écriture du mémoire comme la trace d'une aventure de l'écriture impliquant conscientisation»; la dernière confirme le caractère hybride du mémoire, puisqu'il s'inscrit «entre trajectoire personnelle et socialisation professionnelle» (Fabre & Lang, 2000, pp. 51-53). Ces tensions font que «le travail du mémoire» (Bailleul & Bodergat, 2001) s'effectue lorsqu'il s'inscrit dans un double mouvement de régulation (qui se réfère au parcours d'un sujet professionnel en construction) et de régularisation⁸ (qui, elle, manifeste les exigences de la profession que ce sujet a décidé d'intégrer).

Nous pouvons constater, comme le fait Marc Bailleul (2001) en ce qui concerne les IUFM en France, qu'un nombre important de conceptions différentes marquent l'approche du mémoire professionnel dans les institutions de formation. Bertrand (2001, p. 191) en relève par exemple les formes suivantes: «modèle scientifique, expérimental, récit de vie, exposé de séquences didactiques clés en main, recherche-action». Ces conceptions ne vont pas sans influencer ses enjeux de formation en termes de construction de compétences professionnelles et de construction identitaire. Elles nous incitent donc à nous interroger sur les processus qui contribuent à la production du mémoire professionnel. Ces processus seront appréhendés dans cet article, à partir de ce que disent les étudiants d'une volée de la HEP-BEJUNE de leur rapport au mémoire professionnel, à la fin de leur parcours de formation. Comment ont-ils investi le mémoire? Quelles dimensions ont-ils privilégiées et quelle influence cette production a-t-elle pu avoir, à leurs propres yeux, sur leur formation?

La réponse à ces questions contribuera à cerner le rôle effectif que peut jouer le mémoire professionnel dans la formation des enseignants. L'idée est d'ajuster les dispositifs pour penser une intégration appropriée de la recherche dans tous les domaines de la formation initiale et «de penser les modalités d'aide» (Lerbet-Séréni, 2001, p. 12) qui permettent l'élaboration du mémoire en tenant compte de sa place et de son poids dans la validation et la certification de la formation. Cette étude consacrée à une promotion d'étudiants appartenant à une institution particulière nous permettra également d'éclairer un certain nombre de notions mobilisées dans

7 Question posée dans leur éditorial d'un numéro de la *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin* qui est consacré au mémoire.

8 LE ROUX, A. *et al.* (2001).

la plupart des discours actuels sur la formation : professionnalisation, praticien réflexif, articulation théorie-pratique, subjectivation.

Après une brève définition du dispositif de formation que constitue le mémoire professionnel et quelques précisions méthodologiques utiles, l'analyse menée plus loin s'articulera autour de cinq axes :

- l'entrée dans le mémoire
- l'accompagnement par la directrice, par le directeur de mémoire
- les caractéristiques du mémoire professionnel
- le rôle du mémoire considéré comme outil de formation
- la place du mémoire dans la formation.

Le mémoire professionnel : vers un nouveau rapport au savoir

Les nouvelles orientations de la formation visent à rendre le futur praticien capable de conduire une analyse en situation : c'est ce que requièrent les dimensions élargies de son activité et c'est ce qu'exigent les situations d'enseignement-apprentissage qu'il s'agit de concevoir, de conduire, de réguler dans l'action et d'évaluer. C'est dans cette perspective que s'inscrit le mémoire.

Le mémoire professionnel comme dispositif de formation

La formation des futurs enseignants du préscolaire et du primaire dans la HEP-BE-JUNE se déroule sur trois années. La formation par et à la recherche des étudiants s'opère dans trois structures, trois modules compacts (un pour chaque année de formation), deux colloques (première et deuxième année), des cours et des séminaires égrenés tout au long des trois années de formation. Elle est certifiée par l'octroi de 15 crédits ECTS (5 la première année, 6 la deuxième année et 4 la troisième année, ces derniers étant attribués au mémoire). Les finalités sont définies dans le plan de formation de l'institution⁹. Nous les synthétiserons en décrivant précisément ce qui se fait sur le site de Bienne, quelques petites variantes existant dans les deux autres sites de La Chaux de fond et de Porrentruy.

9 Voir sur le site : www.hep-bejune.ch.

« Du sens commun à la scientificité des discours sur l'éducation » résume bien la coloration de la première année de formation. Accrocher une question de départ et la problématiser pour l'opérationnaliser en une question de recherche, tels sont les éléments de la trame centrale de cette partie du mémoire. Les étudiants produisent une esquisse de projet de recherche qui met essentiellement l'accent sur la problématisation de questions issues de la pratique ou, plus largement, de préoccupations en rapport avec l'enseignement et l'éducation. Le processus de problématisation est entendu ici comme l'agencement dans un espace théorique d'un certain nombre d'interrogations et de questions. Ces esquisses sont réalisées en équipes de recherche et sont soutenues dans un colloque interne réunissant les étudiants de la volée concernée.

La deuxième année est marquée par l'approfondissement du processus de problématisation, l'esquisse d'un cadre théorique, l'approche et l'expérimentation de différentes méthodes de collecte de données. Tout au long de l'année, les étudiants conduisent en petites équipes une recherche de type mémoire. Ils en présentent les résultats et rendent compte de leurs choix théoriques et méthodologiques durant un colloque de trois jours. À la fin de la deuxième année, les étudiants élaborent, dans un module de deux semaines, leur projet de recherche pour le mémoire. C'est à cette période que leur directeur de mémoire est désigné par l'institution en fonction des thématiques qu'ils ont choisies.

Lors de la troisième année, les étudiants élaborent (seuls, la plupart du temps, parfois en duos) leur mémoire. Ils sont accompagnés par leur directeur de mémoire, peuvent faire appel à tous les formateurs de l'institution comme ressources complémentaires et disposent encore d'un encadrement méthodologique assuré par les formateurs à la recherche dans le cadre de cours et séminaires d'approfondissement méthodologique et d'entretiens personnalisés. Ils soutiennent leur mémoire en mai devant un jury composé du directeur de mémoire et d'un expert interne ou externe à l'institution.

Contribution du mémoire à la professionnalisation de la formation

Les responsables du dispositif de formation de la HEP-BEJUNE préconisent une certaine ouverture en ce qui concerne les types d'écrits possibles, souhaitant ainsi se démarquer de l'approche du mémoire professionnel en IUFM, qui relève beaucoup plus du paradigme du praticien réflexif (Ricard-Fersing *et coll.*, 2002, p. 126) que de celui de l'apprenti chercheur, ce qui conduit l'immense majorité des stagiaires à centrer la production de leur mémoire sur leur propre pratique.

Plusieurs raisons sont avancées pour cette ouverture.

La durée de la formation en Haute Ecole Pédagogique de trois ans est une première raison. Elle offre du temps aux étudiants pour s'initier aux démarches de la recherche, « le temps [...] de la maturation personnelle, du temps d'apprentissage » (Gomez & Holstein, 1997, cités par Bertrand, 2001, p. 195). Ensuite,

quand le mémoire est intimement lié aux stages en tant qu'objet permettant de résoudre une question d'enseignement, il n'est pas à l'abri de quelques effets pervers, que signale Danielle Bertrand (2001) : certains stagiaires des IUFM, et plus particulièrement les stagiaires du premier degré qui n'avaient ni stage filé ni stage en responsabilité au premier trimestre, avaient tendance à inverser la démarche d'élaboration du mémoire en le concevant d'abord pour l'appliquer en classe et y revenir après le stage alors que la démarche proposée veut les inciter « à construire leurs analyses à partir des situations de classes réelles, issues de la vie des projets » (p. 194). Enfin, une des limites des mémoires professionnels IUFM que reconnaissent Michel Fabre et Vincent Lang tient à la difficulté quasi insurmontable de savoir ce qu'il en est de la réalité des pratiques de classe dont fait état l'acteur lui-même (2000, p. 46). Le risque d'une rhétorique justificatrice, d'un arrangement des situations de classe relatées pour préserver une présentation honorable de soi n'est pas à écarter.

Si donc le grand objectif est que l'étudiant cherche à comprendre les difficultés qu'il rencontre en apprenant à les problématiser, les responsables de la HEP-BEJUNE estiment qu'il lui est profitable d'aller regarder dans d'autres classes que la sienne, dans les modes de faire d'autres enseignants, dans les écrits et les recherches sur l'enseignement, pour trouver des éléments de réponses à ses propres questions. Car prendre de la distance, c'est avoir la possibilité de « secondariser » son discours, « une partie de la construction de l'individu en tant que sujet relève de la possibilité de se comprendre, de se penser comme sujet » (Bautier, 2004). L'analyse différée des situations rencontrées va dans ce sens, car « le sujet construit sa propre posture, il ne réagit pas seulement dans l'immédiateté » (*ibid.*). La formalisation par les étudiants des démarches et des comportements observés pendant les activités qu'ils conduisent eux-mêmes peut rester confinée aux routines du métier, en s'appuyant sur ce qui devrait être fait et pas sur ce qui est réellement fait¹⁰, dans un discours de genre premier qu'on peut décrire, en faisant référence à Mikhaïl Bakhtine (1984, cité par Bautier et Rochex, 2004, p. 201), « comme relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui ». Prendre de la distance, se décentrer à l'aide du processus d'élaboration du mémoire devraient donc se faire sur la base de l'appropriation de significations que des concepts ont permis d'élaborer, significations ainsi exprimées « dans une finalité qui s'émancipe de la conjoncturalité de leur production » (Bautier et Rochex, 2004, p. 201).

10 Pierre-Marie Mesnier (1998) a montré cette tendance chez les professeurs stagiaires de Lettres dans les mémoires réalisés dans les premières années des IUFM : ils présentent le dispositif didactique qu'ils ont conçu (en référence au modèle officiel) comme s'il s'était intégralement réalisé, sans jamais faire référence ni au déroulement réel ni aux réactions effectives des élèves

Dans tous les cas, ces significations ne sont accessibles que si l'étudiant se confronte à l'altérité. C'est précisément l'intérêt du mémoire professionnel (Bodergat, 2005a) de conduire l'étudiant à mobiliser des ressources théoriques et à analyser d'autres manières de faire que les siennes. S'il ne s'informe pas de réponses originales à des questions qu'il rencontre lui-même, le risque est qu'il ne lui reste que le sens commun pour traiter les difficultés qui l'assaillent.

Aussi, à la HEP-BEJUNE, si le mémoire se fonde sur des questions issues de la pratique et de l'expérience en plein développement des étudiants, il peut tout autant avoir pour point de départ des questions plus générales sur les pratiques éducatives, induisant alors une démarche compréhensive plutôt qu'une démarche de résolution de problèmes. La démarche compréhensive présente l'intérêt d'obliger plus nettement l'étudiant dans la phase de problématisation à mettre tout d'abord le « je » de côté pour s'affilier à des courants de pensée en tant que sujet pensant et non pour montrer qu'il sait trouver une bonne réponse. Son « je » s'en trouvera alors renforcé par l'altérité. Pouvant prendre appui sur un déjà là, il est davantage armé pour devenir alors auteur de ses propres connaissances.

Si les pratiques sont quelque peu divergentes sur les trois sites de la HEP-BEJUNE, il est recommandé aux étudiants du site biennois de séparer développement de l'expérience en stage et construction du mémoire professionnel. Les responsables du dispositif s'inscrivent dans ce que relève Danielle Bertrand (2001, p. 194) citant un document de cadrage de l'IUFM d'Amiens qui « conseille de maintenir un nécessaire équilibre entre les autres disciplines et (de) ne pas laisser le sujet du mémoire envahir le temps de classe au détriment d'autres ».

Dans la HEP BEJUNE, le mémoire est ainsi qualifié de « professionnel » dans le sens où son objet et sa problématique sont en rapport avec la pratique de l'enseignement et de l'éducation, rapport entendu de manière très large. Cette position permet ainsi de nombreuses variantes d'écrits et veut encourager une forme de créativité méthodologique permettant au mémoire de se faire une place en Haute Ecole Pédagogique et d'occuper une niche laissée libre entre recherche académique et réflexion sur les pratiques, niche dont un des rôles pourrait être d'ailleurs de réaliser le lien entre les deux. Devenir auteur en pensant la pratique du métier à l'aide d'outils et de démarches de chercheur, et en évitant de relater seulement sa propre pratique, constitue le ressort du dispositif et vise à en assurer la dynamique.

Les responsables vont ainsi dans le sens d'une professionnalisation qui met en œuvre un double processus, d'abord celui d'une « amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession » (Bourdoncle, 1991, p. 75), ensuite celui d'une affiliation « à la rhétorique et aux normes établies collectivement » (p. 76) par le corps enseignant et par les milieux de la recherche, affiliation que le travail d'analyse et d'écriture fait échapper à la simple attitude de docilité.

Le mémoire permet ainsi une approche raisonnée de la pratique professionnelle par une démarche de recherche fondée sur des méthodes et des attitudes scientifiques. La recherche ne se limite pas nécessairement à des compétences ou des savoir-faire. Elle peut aussi être envisagée comme outil de réflexivité pour l'étudiant. Elle est alors censée contribuer à l'évolution de sa « manière d'être au métier » (Peyronie, 1998, p. 29), soit des « postures qui ont à voir avec des enjeux professionnels » (p. 29) débordant « les pratiques professionnelles [...] et qui mettent en lumière d'autres dimensions de l'identité sociale et professionnelle » (p. 29).

Dans tous les cas, l'intérêt de la recherche en formation est d'éviter la simple reproduction de comportements jugés performants.

Le mémoire est un des seuls écrits longs de la formation dans le cadre duquel l'étudiant part à la recherche de connaissances dont il devra rendre compte, mais pour traiter un problème pour lequel personne, a priori, ne dispose de la bonne réponse. Il n'a plus ici à la chercher comme il a dû le faire souvent dans son parcours d'apprenant, mais à chercher ses propres réponses dont il devra rendre compte lors de la soutenance. Le pari du mémoire devient alors de faire évoluer son identité professionnelle dans le sens d'une évolution de son rapport au savoir : celui-ci est entendu comme un ensemble disparate constitué d'éléments hétérogènes, mais organisé selon une logique subjective en fonction des relations qu'un sujet humain entretient avec tout ce qui relève de « l'apprendre » et du savoir (objet, contenu de pensée, activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation qui sont liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir). Le savoir comprend à la fois des processus et des produits : l'acte d'apprendre et ce qui peut spécifier cet acte et le fait de savoir-faire, le savoir comme compétence acquise, le savoir comme objet culturel, institutionnel ou social, les lieux, les personnes concernées (Charlot, 1997 ; Akkari & Perrin, 2006). Il a pour corollaire une émancipation du contrat didactique habituel passant parfois par la transgression, par la résistance et la souffrance. Le contrat didactique s'entend ici au sens de Guy Brousseau (1980), repris par Bernard Sarrazy (1995), comme un ensemble d'attentes mutuelles entre enseignants et élèves à propos d'un savoir à enseigner et à apprendre, révélé par des ruptures et des modifications qui le font évoluer dans une dynamique spécifique lorsqu'on parle d'élaboration d'un mémoire. Le contrat reliant entre eux un étudiant, un directeur de mémoire et un savoir à développer nous permet une analogie avec Brun et Conne (1990), Brun (1991 ; cités par M.-L. Schubauer-Leoni, 1994) :

Il est désormais possible d'affirmer que, plus qu'un contrat établi une fois pour toutes, c'est davantage la recherche constante d'un contrat entre partenaires de la relation didactique qui caractérise et permet les apprentissages scolaires. Les constructions cognitives des élèves ne sont alors plus décrites comme relevant directement du sujet, mais en tant qu'élaborations médiatisées par le contrat didactique.

Cette analogie nous permet ainsi de relever l'importance capitale, d'une part, des orientations du mémoire formulées dans les programmes de formation et dans les directives d'applications amenant à l'architecture des dispositifs de formation, d'autre part, de l'accompagnement du mémoire. L'étudiant réalise son parcours dans les tensions provoquées par la recherche d'un tel contrat hypothétique (Brousseau, 1998), condition même de possibilité de faire évoluer son rapport au savoir et, par effet de transfert, de faire évoluer, par des contrats didactiques en constante évolution, autant le rapport au savoir du futur enseignant que celui des élèves dont il aura la charge plus tard.

Protocole de l'enquête

Le public interrogé

Au terme de leur formation, 72 enseignants aux niveaux préscolaires et primaires sur les 92 de la troisième volée de la HEP-BEJUNE, soit environ 78 %, ont retourné le questionnaire sur le mémoire. On dénombre 36 étudiants sur 48 du site de la Chaux de fonds (75 % de retours), 16 étudiants sur 24 du site de Porrentruy (67 % de retours) et 20 étudiants sur 21 du site de Bienne (95 % de retours). L'anonymat était garanti.

Le questionnaire

Le questionnaire est une copie quasi intégrale de celui utilisé par Marc Bailleul et Jean-Yves Bodergat (2001, pp. 88-91) pour leurs enquêtes sur les mémoires professionnels à l'IUFM de Caen. Seules quelques questions ont été retouchées pour correspondre au dispositif de formation de la HEP-BEJUNE et pour correspondre au public visé. Il était composé de cinq parties correspondant aux cinq axes vus plus haut dans ce texte.

Pour en savoir plus sur l'élaboration et la validation du questionnaire, nous renvoyons le lecteur à Marc Bailleul et Jean-Yves Bodergat (2001).

Traitement des données

Plusieurs questions à cinq modalités de réponse ont été regroupées : les deux premières modalités (-- et -) donnent une variable caractéristique d'une posture plutôt négative, la modalité du milieu donne une deuxième variable caractéristique d'une position médiane, les deux autres (+ et ++) donnent une troisième variable caractéristique d'une posture plutôt positive.

Les réponses ainsi codées ont été traitées au moyen du logiciel CHIC développé par Régis Gras. Nous avons pu ainsi mettre en évidence, au moyen du traitement par l'analyse statistique implicative, un certain nombre « de réseaux orientés de variables derrière lesquelles nous sommes à même de lire des dynamiques de réponses » (Bailleul, 2001, p. 32) que nous avons tenté d'interpréter.

Analyse des résultats

Nous présentons d'abord les résultats tels qu'ils ont été calculés en pourcentage.

Entrée dans le mémoire

Le questionnaire entre en matière sur l'utilité et l'intérêt de l'obligation de produire un mémoire en formation des enseignants. Il pose également la question de ce qui a suscité le choix du sujet et de la dynamique dans laquelle se situe ce choix.

Obligation

À près de 60 %, les étudiants trouvent l'obligation de faire un mémoire utile et intéressante sur deux des trois sites de la HEP. Le site de Porrentruy (SPO) se démarque quelque peu des deux autres. La tendance y est à l'équilibre entre ceux qui la jugent inutile et ceux qui la jugent utile. Bien que la tendance soit médiane (44 %), la position des étudiants de ce site est plutôt positive pour dire que l'obligation est intéressante. Ces résultats permettent de confirmer un effet-site, déjà mis en évidence par Jean-Yves Bodergat (2006 a), tant à partir des entretiens qu'il a conduits auprès de directeurs de mémoire de sites différents qu'à partir des résultats aux questionnaires des deux premières volées¹¹.

Choix du sujet

Les résultats montrent que le choix est très rarement fait par hasard (3 % seulement) et rarement pour travailler avec un directeur de mémoire particulier (15 %). Sur ce dernier point, la procédure d'attribution des directeurs de mémoire a probablement une grande influence (rappelons que les directeurs de mémoire sont attribués par l'institution en fonction des problématiques traitées par les étudiants). Le choix des étudiants se porte majoritairement (83 %) sur un thème plus large que réduit à un champ disciplinaire particulier. Un premier constat montre une faible proportion de mémoires axés sur les didactiques disciplinaires. Les étudiants ne choisissent pas particulièrement un thème de mémoire dans un domaine où ils se sentent à l'aise, montrant plutôt un souci fort de progresser dans le domaine choisi (80 %).

Le choix de la thématique du mémoire se fait le plus fréquemment en rupture avec les travaux de recherche réalisés dans le cadre des unités de formation des deux premières années, les étudiants jugeant souvent avoir retiré le maximum de ces travaux et formulant l'envie de traiter d'un objet nouveau (85 %).

11 Cet « effet-site », s'il est pris en compte dans les travaux d'harmonisation des pratiques entre les trois sites de formation de la HEP, peut constituer une richesse pour l'institution plus qu'un frein au développement du dispositif de formation à la recherche.

Dynamique d'entrée dans le mémoire

Les étudiants montrent, dans une proportion de 54 %, qu'ils profitent du mémoire pour *prendre une initiative pour réaliser un désir (satisfaire une envie, une curiosité, exploiter, développer des compétences acquises)*. Un deuxième groupe émerge encore (29 %) qui veut *prendre une initiative pour maîtriser une nouveauté (construire de nouvelles compétences, devancer les problèmes liés à une situation nouvelle, relever un défi)*. Seulement 14 % choisissent un objet leur permettant de *chercher une solution à une difficulté (percevoir un manque de formation, un dysfonctionnement chez les élèves ou dans le système, vivre un échec personnel)*, alors que deux étudiants seulement (3 %) entendent *profiter d'une occasion (s'intégrer à un dispositif, à une action en cours, se greffer sur des travaux antérieurs : autre mémoire, article, thèse, manuel)*.

Une obligation source d'une dynamique qui s'éloigne des sentiers battus

Des étudiants qui adhèrent à l'idée d'un mémoire, qui choisissent des thématiques de recherche souvent éloignées d'un cursus qui viserait à l'utilitarisme et qui entrent dans le mémoire avec une approche plus personnelle que conformiste, telle pourrait être la rapide synthèse de ce premier axe de résultats. Plus qu'à revenir sur la légitimité ou non d'un mémoire en fin de formation, ces résultats incitent à poser des questions sur la forme ou les formes que pourrait revêtir l'exercice du mémoire. Les réponses aux parties suivantes du questionnaire orientent vers une réflexion de ce type.

L'accompagnement par le directeur, la directrice de mémoire

Chaque directeur de mémoire dispose de 20 heures pour suivre un étudiant. Elles se répartissent globalement de la manière suivante. À la fin de la deuxième année, les directeurs de mémoire sont attribués au début du module qui clôt l'année et dans lequel les étudiants construisent leur projet de mémoire. Ils disposent alors d'environ trois à quatre heures pour accompagner l'étudiant et pour la lecture de son travail et son évaluation (ce sont eux qui attribuent les deux crédits de ce module). Si on décompte encore environ sept heures pour l'évaluation de la version finale du mémoire et la participation à la soutenance en fin de troisième année, il reste une dizaine d'heures pour l'accompagnement de chaque étudiant.

De manière générale, l'accompagnement est ressenti comme plutôt bien adapté aux besoins des étudiants (50 %). Il ressort même comme fort et ayant fait progresser sur les sites de Bienne et de Porrentruy. Les étudiants semblent en tout cas tirer parti de manière satisfaisante de leur directeur de mémoire (76 %).

Le travail avec le directeur de mémoire a été utile (65 %) et intéressant (53 %), cet intérêt étant plus marqué sur le site biennois, où le taux de réponses positives est de 95 %.

À la question ouverte suivante posée aux étudiants : « *En quoi consiste, selon vous, l'aide la plus importante que la directrice, le directeur de mémoire peut apporter lors de la guidance ?* » nous relevons les tendances suivantes en regroupant les réponses des étudiants en trois catégories mises en évidence dans les travaux de Marc Bailleul et de Jean-Yves Bodergat (2001) sous les termes d'accompagnement, de guidance et de guidage. Nous reprendrons les réélaborations conceptuelles de ces notions auxquelles a procédé Jean-Yves Bodergat (2006a).

Accompagnement

Une référence à l'accompagnement peut être pointée lorsque l'étudiant évoque sa propre démarche dans son rapport avec le directeur de mémoire.

Mais s'il n'y a accompagnement véritable que lorsque « la dynamique de transformation en jeu dans un projet requiert une relation intersubjective avec une personne garante de la validité du processus » (Bodergat, 2006b, p. 218), on ne peut réellement en parler que si l'étudiant n'évoque pas seulement le soutien reçu, mais souligne aussi la prise en compte par le directeur de sa personne, de son parcours de recherche. La condition de possibilité d'un accompagnement ainsi entendu suppose un désir de s'investir de la part de l'étudiant et, par là même, son adhésion au mémoire.

Dans ce cas, la relation classique d'enseignement se voit modifiée. En effet, le directeur de mémoire, au lieu d'occuper la « position haute » du professeur qui dispense son savoir, ne connaît pas la réponse aux questions posées par l'étudiant (ne connaît en tous les cas pas celle que la démarche de l'étudiant fera émerger). Ses relations avec l'étudiant et avec le savoir en jeu s'en trouvent ainsi modifiées. L'accompagnement a donc lieu entre ruptures et continuité dans une approche dialectique de la relation entre les deux protagonistes en lien avec un savoir à découvrir. Si le mémoire en formation des enseignants n'a pas pour visée première de produire de nouvelles connaissances comme le mémoire académique, il n'en a pas moins la capacité de faire produire de nouvelles connaissances à l'étudiant qui l'écrit. L'accompagnement doit ainsi laisser la porte ouverte à cette possibilité de production nouvelle. Plusieurs mémoires d'ailleurs portent dans leur conclusion des questions pertinentes pour la recherche en éducation, questions d'autant plus judicieuses qu'elles sont (re)construites par des enseignants novices après une longue phase de déconstruction et de prise de distance, et qu'elles sont issues de questions d'enseignement.

Les réponses au questionnaire montrent que la relation entre directeurs de mémoire et étudiants ne s'inscrit pas toujours dans l'accompagnement ainsi déterminé. Jean-Yves Bodergat (2006b) a pu identifier, à partir des entretiens avec les directeurs de mémoire eux-mêmes, quatre types de direction, une seule consistant dans une coopération relevant pleinement de l'accompagnement. Environ 50 % des réponses peuvent être classées dans cette catégorie. Nous en relevons quelques exemples pour tenter d'illustrer et de mieux définir cette catégorie.

« Donner un avis, un regard extérieur sur le contenu et la forme du mémoire. Soutenir et motiver l'étudiant », « Regard extérieur sur le travail », « Des idées de personnes ressources », « Lecture avec du recul sur le texte (ce que les producteurs du texte ne peuvent pas toujours) », « Nous donner des pistes de réflexion lorsque l'on se perd dans notre recherche ». L'étudiant garde la responsabilité de l'avancement de son travail, mais exprime le besoin d'un regard sur son travail. L'idée de dialogue ressort ainsi fortement dans les réponses suivantes.

Elle m'a aidé à comprendre quelques notions difficiles en lien avec le sujet complexe de mon mémoire et à analyser les résultats », « Discussion des choix établis pour la méthodologie », « Il aide à mettre à plat les idées. Il permet de dialoguer de façon constructive autour de ce projet », « Un regard objectif extérieur. Cela permet de se décentrer. C'est aussi quelqu'un qui encourage », « Partager son expérience dans le domaine pour nous éclairer », « Partager son vécu », « Discussions larges quant au thème général du mémoire, très intéressant. »

Les conditions de possibilité de dialogue nécessitent que les directeurs de mémoire disposent de compétences. Ils doivent ainsi avoir une certaine expérience dans la thématique abordée et manifester le désir de la partager sans l'imposer, « apport personnel (montre de l'intérêt) ».

Les étudiants relèvent, de façon ironique parfois, l'exact apport de leur directeur de mémoire : « En ce qui concerne mon mémoire, l'aide la plus importante fournie par la directrice de mémoire se trouve au niveau de l'orthographe et du style. »

Guidance

Nous pouvons parler de guidance quand l'étudiant attend principalement de son directeur de mémoire qu'il lui rappelle les exigences de l'institution, lui offrant un cadrage sécurisant du point de vue du respect des directives. À l'extrême, cette attente peut aller jusqu'à la demande adressée au directeur de fixer des échéances pour l'assurer de conduire son projet jusqu'au bout selon la forme et dans les délais fixés¹².

Nous pouvons illustrer au moyen de quelques réponses cette modalité de direction : « Il fixe des dates de rencontres », « Il donne des échéances régulières », « Rassurer dans la tournure des événements (étapes à suivre) ». Une des conditions nécessaires est que le directeur ait « une bonne connaissance de la structure du mémoire ».

Il faut noter que c'est dans cette modalité de direction qu'on trouve le moins de réponses.

12 Jean-Yves Bodergat propose la définition suivante du concept de guidance : « Ce terme, peu fréquent, désigne la vigilance quant au respect de l'ensemble des normes et conditions formelles et institutionnelles qui garantissent la recevabilité de la production. Le directeur s'assure que le stagiaire avance (échancier, etc.) et reste sur une voie qui va lui permettre d'atteindre le but fixé, but conforme aux exigences et attentes institutionnelles. Il prévoit des dispositifs en ce sens : vigilance et assistance. » (2006a, p. 248).

Guidage

En troisième lieu, nous parlerons de guidage lorsque le directeur « transmet les connaissances qu'il a acquises en propre sur le sujet, afin d'orienter et de conduire le stagiaire, voire de lui montrer le chemin » (Bodergat, 2006a, p. 248).

Les étudiants eux-mêmes réclament le guidage (la moitié environ sont dans ce cas) lorsqu'ils attendent de leur directeur qu'il corrige le travail, plutôt que de les questionner sur leur démarche et sur leurs points de vue. Ils attendent de lui également une expérience suffisante pour leur apporter des explications sur les thématiques et les objets qu'ils traitent, leur permettant ainsi de structurer leur travail. Dans ce cas de figure, le directeur de mémoire est un prescripteur qui donne des pistes, qui cadre, qui corrige. Les réponses des étudiants se partagent entre cette catégorie et celle de l'accompagnement. Il est à noter ici des tendances différentes entre les trois sites de formation, ce qui tend à confirmer ce que nous avançons plus haut, c'est-à-dire l'existence d'un effet établissement, voire d'un effet maître.

Qui a joué le rôle le plus important dans l'élaboration du mémoire ?

Nous pouvons remarquer que le directeur de mémoire ne semble pas remplir le rôle le plus important dans l'élaboration du mémoire, seulement 46 % des étudiants l'ayant mentionné dans leurs réponses. Les étudiants ont évoqué plusieurs autres personnes et 57 % ont indiqué la réponse « autres » (certains ont donné plusieurs réponses). Dans ce dernier cas, on peut relever, parmi les précisions qu'ils ont apportées, les éléments suivants. En tête viennent les réponses se rapportant au travail personnel de l'étudiant, « moi », « mon travail », « mon investissement ». Suit l'appui d'autres ressources comme les autres formateurs de la HEP, les enseignants du terrain (formateurs en établissement ou non), le ou la partenaire dans le cas d'un mémoire élaboré en duo. Les personnes interrogées dans le cadre de l'enquête qui fait l'objet du mémoire sont considérées également par plusieurs étudiants comme étant importantes, car c'est elles au fond qui, par leur discours, permettent de faire avancer leurs connaissances.

Les caractéristiques du mémoire professionnel

Les étudiants, pour 54 % d'entre eux, ont conçu leur travail de mémoire comme *une problématisation théorie-pratique sur un thème choisi*. Ils ont été presque autant (53 %) à l'avoir conçu comme la constitution d'outils professionnels (ils avaient plusieurs possibilités de réponses). À la question de savoir *quelle devrait être la caractéristique première du mémoire professionnel*, les positions s'inversent. En effet, les étudiants plébiscitent à 71 % *la constitution d'outils professionnels*, alors qu'ils ne mentionnent *une problématisation théorie-pratique sur un thème choisi* qu'à 29 %.

Ces tendances avaient déjà été pointées dans les réponses aux questionnaires administrés en 2004 et 2005. Les résultats des étudiants de la première volée faisaient état d'une baisse sur l'item « la problématisation » de 16 à 10 réponses et, à l'inverse, d'une augmentation sur l'item « outils professionnels » de 21 à 26 réponses (Bodergat, 2006a, T.1, p. 266).

Les résultats de la 2e volée révélaient les mêmes tendances : la « problématisation » accusait une baisse de 36 à 21 réponses et l'item « outils professionnels » montait de 27 à 50 réponses (*Ibid.*, T. 2, p. 165).

La récurrence des résultats est-elle à lire comme une demande des étudiants d'utiliser leur temps à la construction d'objets utiles à la conduite de leurs futures classes ?

Au contraire, le dispositif, fidèle au modèle du *praticien réflexif*, n'a-t-il pas encore trouvé un bon équilibre entre *pratique et réflexion sur sa pratique* ?

De plus, le manque de temps à disposition et la pression à la socialisation professionnelle par l'enseignement en stages n'incitent-ils pas les étudiants à parer au plus pressé, dans une sorte de rationalisation de leurs productions en formation ?

Il est difficile de le dire ici, d'autant plus que les réponses relatives à l'impact du mémoire sur les pratiques semblent aller dans une autre direction, comme nous allons le constater.

Le rôle du mémoire professionnel considéré comme outil de formation

Temporalité du mémoire et difficultés d'élaboration

À la question sur les phases les plus difficiles de l'élaboration du mémoire, les étudiants mentionnent en premier *le traitement et l'analyse des données* (68 %). La phase *d'élaboration de la problématique* vient en deuxième (54 %). Suivent dans l'ordre décroissant *la construction de la méthodologie de recueil des données* (44 %), la recherche bibliographique et les lectures (33 %), la détermination du sujet (29 %) et les différentes phases d'écriture (22 %).

Les progrès réalisés

92 % des étudiants disent avoir réalisé des progrès importants sur le plan théorique, 68 % ont beaucoup progressé sur le plan professionnel. Quant à l'articulation entre les plans théorique et professionnel, ils sont 61 % à mentionner de grands progrès.

De ce point de vue donc, il est indéniable que le mémoire apporte des compétences et développe des capacités autant théoriques que pratiques.

La place du mémoire dans la formation

Cinq axes étaient proposés aux étudiants. Ils mentionnent d'abord le mémoire comme ayant sa place dans les thématiques en rapport avec *la relation pédagogique* (38 %). Viennent ensuite les axes *école, société et contextualisation des savoirs* (35 %). Le mémoire ne semble par ailleurs pas avoir une place importante dans les axes *identité professionnelle* et *enseignement et apprentissage*. Au premier, les étudiants accordent peu de place à 61 % alors qu'ils sont 51 % à ne pas le mettre en rapport avec la construction d'une identité professionnelle.

Impact du mémoire sur le plan de la formation personnelle

La question était ouverte. Les 63 étudiants ayant formulé une ou plusieurs réponses à la question relèvent dans une grande majorité un impact positif. Seuls 10 étudiants sont critiques tout en relevant tout de même un certain impact du mémoire. Pour deux d'entre eux, par exemple, si le mémoire a bien « donné des pistes » et « comblé des manques », ils le trouvent très loin de l'enseignement et trop théorique ; leur demande se porte beaucoup plus sur la possibilité de construire du matériel d'enseignement. Trois autres estiment qu'ils auraient pu trouver les réponses à leurs questions de manière plus simple, « en lisant deux livres » par exemple. Un autre relève un impact moyen pour « une recherche intéressante, mais qui donnait seulement un état des lieux d'une situation ». Ces réponses nous permettent de mettre en avant la question de la relation au temps des étudiants élaborant leur mémoire, comme le relève une étudiante d'un des sites de la HEP BEJUNE qui relie pour sa part le mémoire aux stages.

Je trouve que le temps de travail prévu (120 heures) pour le mémoire professionnel est très sous-évalué. En effet, il prend un temps très (trop) important dans la formation. Cela contamine d'une part le stage durant lequel l'expérimentation est mise en place, mais aussi et surtout, il contamine la qualité et l'organisation des autres travaux à effectuer en vue de l'acquisition des unités de formation. Je trouve cela regrettable, malgré les points positifs soulevés par ce questionnaire.

Nous avons mentionné au début de cet article le souhait des responsables du dispositif de ne pas relier le mémoire aux stages (sauf en ce qui concerne le choix des thématiques liées à la pratique), en considérant que chacune des deux activités de formation a plus de chances d'être vécue sereinement. Cette pratique est stricte sur le site de Bienne ; elle ne l'est pas sur le celui de Porrentruy. Cet élément montre bien la complexité pour une institution qui comprend trois cantons chargés de leurs traditions d'harmoniser ses pratiques de formation¹³.

13 L'effet-site ainsi repéré, pour être porteur d'une certaine dynamique et fédérateur de débats à l'intérieur de l'institution, n'en risque pas moins d'être un obstacle à l'harmonisation des pratiques et à la mobilité des étudiants, et pourquoi pas à la garantie d'une égalité de traitement entre eux.

Cette question du temps apparaît dans une acception plus positive dans les deux réponses suivantes.

Il m'a appris beaucoup de choses, mais m'a demandé beaucoup de temps (apprentissage de la persévérance).

Ce travail m'a permis d'apprendre à travailler sur le long terme, m'a appris à m'organiser et à organiser mon emploi du temps et le travail à faire.

L'apprentissage d'une démarche de recherche a été mentionné par sept étudiants comme un apport du mémoire : « Grâce à la réalisation de ce mémoire, j'ai appris à réfléchir plus objectivement à une question précise. Cela demande également beaucoup de rigueur. » nous dit par exemple un étudiant. La rigueur est également avancée par plusieurs comme chez cet étudiant : « Cela m'a appris la patience et la rigueur. »

Deux axes ressortent cependant lorsque l'on parle de l'impact du mémoire. Tout d'abord, 36 étudiants mentionnent un impact sur leur pratique professionnelle que le mémoire a fait évoluer, en permettant de prendre de la distance avec sa pratique. C'est une manière de conduire avec rigueur une réflexion sur sa pratique. Citons ci-dessous quelques exemples des réponses des étudiants.

« Je dirais que mon mémoire professionnel ne va pas avoir un grand impact, mais qu'il va plutôt contribuer à me faire prendre conscience du rôle que nous, enseignants, avons ». « Remise en question personnelle. » « Ce mémoire m'a fait énormément évoluer dans mon approche identitaire et pédagogique. » « Grâce à ce travail, je sais davantage prendre du recul lorsque je suis confrontée à une situation qui pose problème. » « Un impact très important puisqu'il m'a permis d'obtenir des clés de compréhension sur le monde de l'enseignement et de m'ouvrir ainsi à de nouvelles pratiques. » « Ce travail nous demande d'aller voir à côté du réverbère. Dans la classe, nous devrions tous réussir à voir ce qui se cache derrière l'image que nous avons de nos élèves. »

Traiter d'un sujet qui tient à cœur ou qui n'est pas abordé de manière approfondie ressort également comme un apport du mémoire au même titre que construire de nouvelles connaissances et trouver soi-même des réponses aux questions qu'on se pose sur la pratique enseignante ; de même, le mémoire est apprécié pour la possibilité qu'il offre de tisser des liens entre théorie et pratique.

Nous relèverons enfin ce que nous disent deux étudiantes, comme forme de synthèse de cette partie du chapitre.

« Je pense que le fait de faire un mémoire m'a aidée à prendre du recul sur ma pratique professionnelle. À l'aide du cadre méthodologique, j'ai pu faire des liens très concrets avec la vie de la classe. Je pense que cela m'a rendu attentive à certaines choses qu'on ne voit pas forcément au premier abord. »

*Domage que ça ne soit que dans un seul domaine... C'est une démarche que je referai certainement lorsque je serai titulaire et que j'aurai ma classe. »
« J'ai trouvé ce travail très intéressant et il m'a beaucoup apporté. Certains points sont directement applicables pour la suite, d'autres sont à laisser mûrir, voire à effectuer un nouveau travail par la suite, à une suite au travail actuel. Je pense que le lien théorie – pratique est très important ! Tous les enseignants devraient en faire régulièrement, afin d'avoir une pratique réflexive et évolutive. » « Ce mémoire m'a permis de combattre ma timidité et de m'ouvrir aux autres. »*

Des pourcentages aux réseaux de variables

L'analyse statistique implicative permet de mettre en évidence des dynamiques dans l'organisation des réponses. Nous proposons d'abord quelques indications pour comprendre cet outil, puis nous présenterons les graphes et les « chemins » que cette analyse a fait apparaître.

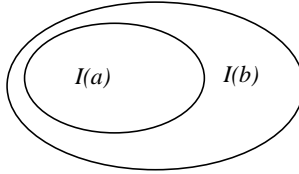
Présentation de l'outil

Approche intuitive du problème

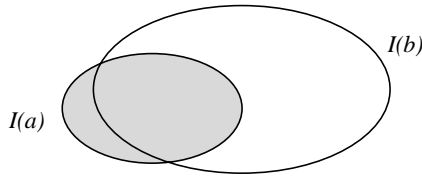
Nous savons comment une analyse statistique en termes de pourcentages nous amène assez vite à des limites : on ne peut s'intéresser à plusieurs variables simultanément et les interprétations que l'on peut faire sont nécessairement du seul ordre du constat. Comment faire apparaître l'aspect dynamique des prises de position des individus ? Est-il possible de faire émerger des « choix enchaînés » d'items ? Quand un individu choisit tel item, peut-on affirmer de façon quasi-certaine qu'il a aussi choisi tel autre item ? Un outil évaluant ce phénomène permettrait de mettre en évidence des « dynamiques de réponse », au moyen des réseaux d'items.

Approche intuitive de l'outil mathématique

On s'intéresse pour l'instant à deux variables a et b , attributs ou non (variables binaires) d'une population de sujets (individus ou objets). Appelons $I(a)$ (respectivement $I(b)$) l'ensemble des individus qui possèdent le caractère a (respectivement b). Si nous sommes dans la configuration ci-dessous, on peut dire que « a implique b », implication stricte.



Les situations rencontrées en sciences humaines offrent rarement cette configuration, mais beaucoup plus souvent la configuration du schéma ci-dessous.

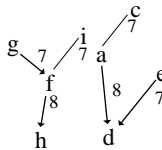


On dira alors que nous avons une « quasi-implication » de a sur b.

La question est alors d'évaluer cette « quasi-implication ». Comment peut-on apprécier la taille de la partie de a « qui déborde de b » (en termes de mathématiques, la taille de $I(a) \cap \overline{I(b)}$) ?

Nous avons construit un indice¹⁴, appelé coefficient d'implication compris entre 0 et 1. On ne retient que les indices supérieurs à 0,5 qui quantifient le phénomène de « quasi-implication », phénomène d'autant plus fort que le coefficient se rapproche de 1 (indice attribué à une implication stricte, conforme à l'implication logique).

Après calcul de l'ensemble des coefficients d'implication entre variables, on peut construire « un graphe implicatif ». On en voit un exemple ci-dessous, dans lequel la lecture s'effectue de haut en bas et où les chemins en gras sont transitifs (pour le chemin $c \rightarrow a \rightarrow d$, on a simultanément, $c \rightarrow a$, $a \rightarrow d$ et $c \rightarrow d$ au seuil choisi).



On lira un tel graphe de la façon suivante : si un individu a choisi c, alors il y a une forte probabilité pour qu'il ait aussi choisi a puis d. C'est au chercheur qui analyse les données d'interpréter le graphe et de découvrir le sens caché dans un tel enchaînement de répons.

14 Indice de type probabiliste qui compare le contingent (ce qui est observé, c'est-à-dire la taille définitive de $I(a) \cap \overline{I(b)}$) avec l'aléatoire (c'est-à-dire ce que serait la taille de cet ensemble en l'absence de détermination interne à la situation observée).

Quatre réseaux de variables

L'analyse statistique implicative des réponses des 72 stagiaires auxquels a été proposé le questionnaire a fait émerger quatre réseaux de variables dont nous allons ci-dessous livrer les graphes et les interprétations que nous en faisons.

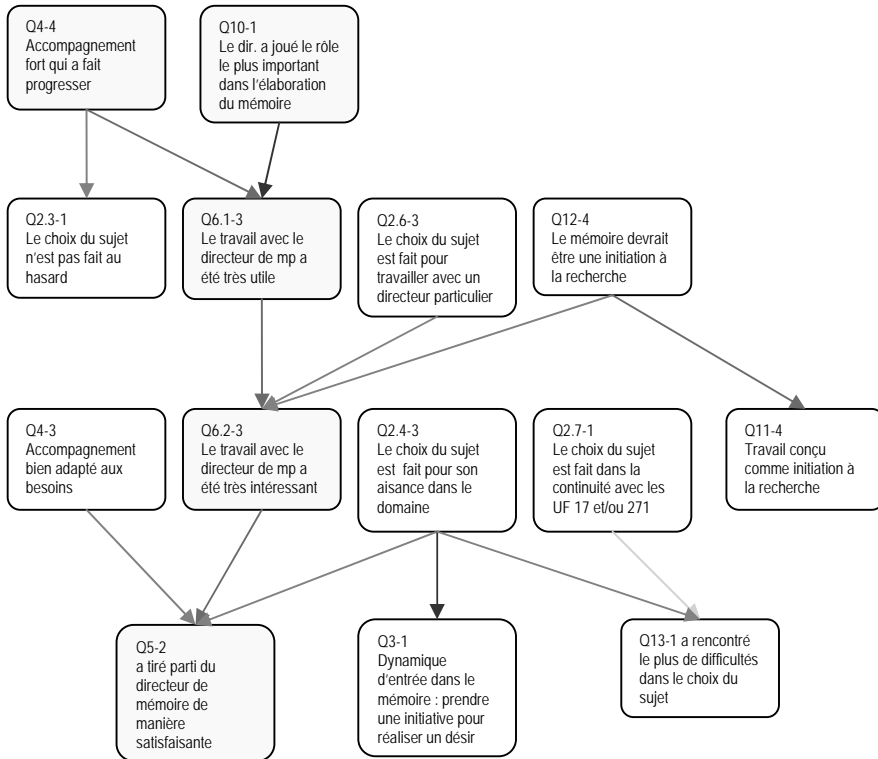


Figure 1 : le réseau R1. Réseau de l'accompagnement et du choix du sujet de mémoire

Ce graphe est centré sur le directeur de mémoire dont on peut dire ici qu'il a, du moins aux yeux des stagiaires, joué son rôle de façon satisfaisante.

Si un stagiaire est d'accord avec la phrase « Accompagnement fort qui a fait progresser », alors il va probablement approuver la phrase « Le travail avec le directeur de mp a été très utile », puis « Le travail avec le directeur de mp a été très intéressant », puis « a tiré parti du directeur de mémoire de façon satisfaisante ». On lit bien ici le rôle déterminant du directeur de mémoire, renforcé par le deuxième chemin, dont seul l'item de départ est différent « Le dir. a joué le rôle le plus important dans l'élaboration du mémoire. » Aux stagiaires qui ont contribué à la constitution de ces deux chemins, le directeur a probablement permis de donner à leur travail une dimension qu'ils n'auraient pu atteindre seuls.

Le choix du sujet occupe une place non négligeable dans ce réseau. Quand un stagiaire adhère à la phrase « Le choix du sujet est fait pour travailler avec un directeur particulier », alors il trouve le travail avec ce directeur « très intéressant » et, au bout du compte, estime « avoir tiré parti du directeur de façon satisfaisante ». On a là un enchaînement logique de réponses.

L’item Q12.4 « Le mémoire devrait être une initiation à la recherche » est origine d’une quasi-implication simple (vers « Travail conçu comme initiation à la recherche ») et d’un chemin vers les items Q6.2-3 et Q5-2. Q12.4 est la trace du contrat didactique dans lequel l’institution de formation voudrait voir inscrit le mémoire. La quasi-implication Q12.4 → Q11-4 marque l’adhésion de certains stagiaires à ce contrat, adhésion relayée par le travail avec le directeur dont une trace nous est donnée par le chemin évoqué plus haut.

En « négatif » de ce réseau, on trouve le réseau R2 ci-après qui met en évidence une direction de mémoire défaillante, voire dommageable car ne permettant pas une exploitation optimale de la ressource que constitue le directeur de mémoire.

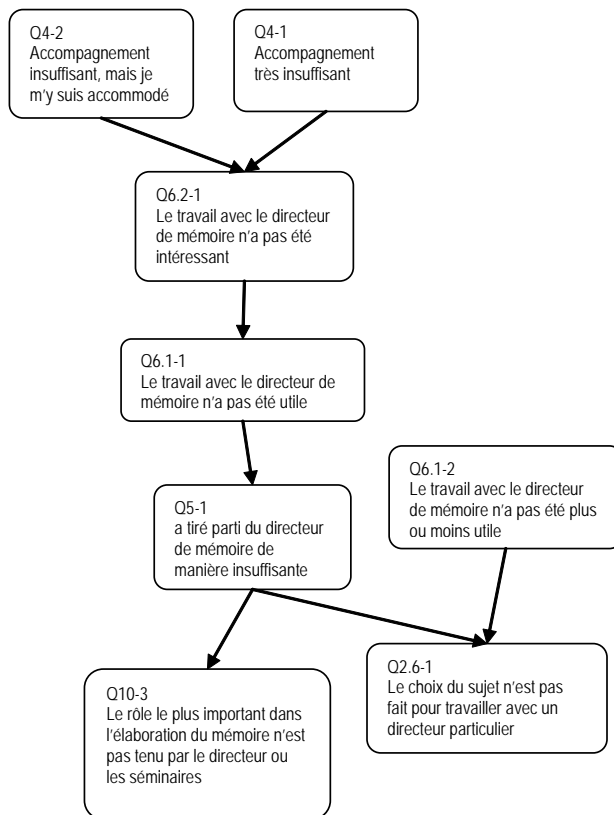


Figure 2 : le réseau R2. Une direction de mémoire défaillante

Dans le réseau R3, une majorité de chemins ou d'implications simples « tombent » sur la variable « Relativement au sujet choisi, les progrès sont importants sur le plan professionnel », mettant ainsi en avant la préoccupation majeure, pour les répondants qui y contribuent, que représente la constitution d'une « banque », plus ou moins fournie, d'outils professionnels éprouvés. Nous qualifierons ce réseau par l'expression « Le professeur des écoles : un professionnel outillé pour la classe ». Nous avons ici la trace d'une conception du travail du mémoire décalée par rapport à l'attente institutionnelle (mémoire comme initiation à la recherche, voir réseau 1). Le stagiaire réaménage ainsi le cadre d'un « exercice imposé » pour se le réapproprier et en tirer profit, au regard de ses attentes propres.

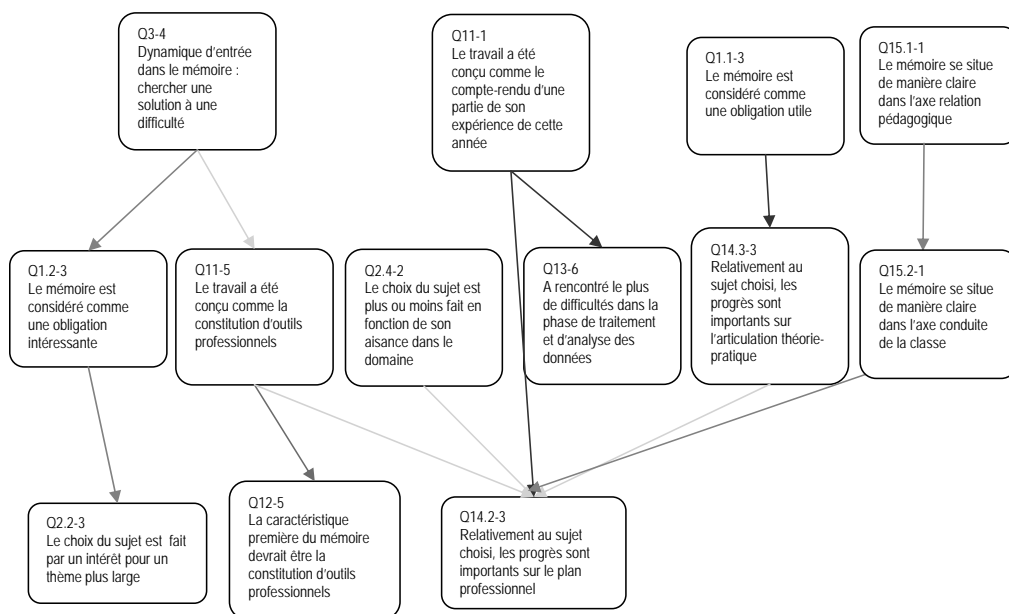


Figure 3 : le réseau R3. Le professeur des écoles : un professionnel outillé pour la classe

Le quatrième réseau ci-dessous, auquel on pourrait attribuer l'intitulé « Un profit mitigé du travail en séminaire », pointe une difficulté à un double niveau.

Au moment où le travail en équipe est promu pour les enseignants, une partie des étudiants privilégie le travail avec le directeur de mémoire. Un deuxième groupe, celui qui « estime avoir tiré parti de façon satisfaisante du travail en séminaire » reconnaît alors le collectif comme une des instances possibles pour constituer des outils professionnels. Il s'agit dans ce cas d'une démarche de mutualisation. Nous sommes là au cœur de la tension qui traverse ce métier entre une tendance « spontanée » à l'individualisme et une injonction relative au travail en équipe.

On pourrait considérer que le deuxième niveau est celui du travail spécifique engagé au cours de la rédaction d'un mémoire professionnel, avant tout personnel et tenu pour difficilement partageable avec les pairs.

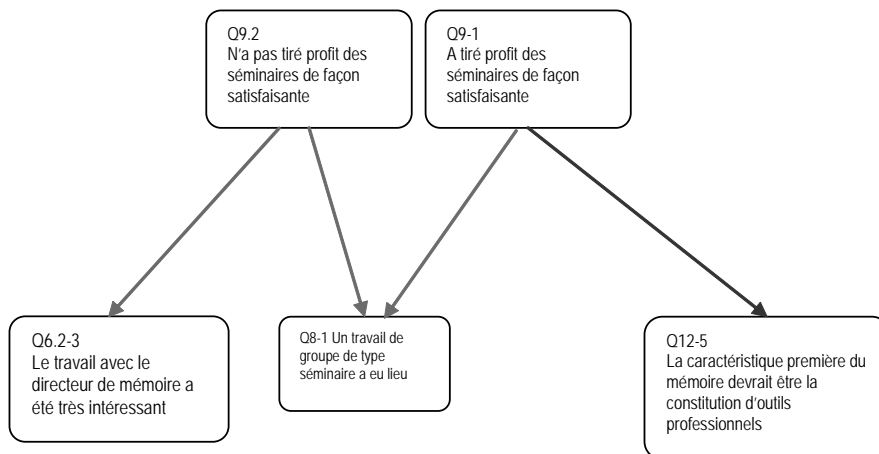


Figure 4 : le réseau R4. Un profit mitigé du travail en séminaire

Le calcul des contributions des individus aux différents réseaux fait apparaître la répartition suivante de la représentativité desdits individus.

	R1 Une direction de mémoire qui donne satisfaction	R2 Une direction de mémoire défaillante	R3 Le professeur d'école : un professionnel outillé pour la classe	R4 Un profit mitigé du travail en séminaire
Effectifs	26	11	13	17

Remarquons ici que le réseau R1 est le plus important dans la population étudiée : le « contrat didactique de formation » fonctionne pour partie. Quand ce contrat est détourné par les stagiaires représentatifs du réseau R3, c'est tout profit pour leur pratique professionnelle à venir. Le ressenti négatif que traduisent les réseaux R2 et R4 concernent des modalités de travail mais ne remettent pas en cause l'élaboration d'un mémoire professionnel en tant qu'outil de formation.

Par ailleurs, le calcul de la « typicalité¹⁵ » des variables supplémentaires (appartenance à un des trois centres de la HEP) fait apparaître la spécificité d'un des sites relativement à deux chemins¹⁶ :

15 Voir l'explicitation de la notion dans Bailleul, 2005.

16 Cette variable contribue de façon significative (marge d'erreur égale à .09 pour le premier chemin et à .04 pour le deuxième)

« Q4-4 Accompagnement fort qui a fait progresser → Q6.1-3 Le travail avec le directeur de mémoire a été très utile → Q6.2-3 Le travail avec le directeur de mémoire a été très intéressant → Q5-2 A tiré parti du directeur de mémoire de manière satisfaisante. »

« Q9.2 N'a pas tiré profit des séminaires de façon satisfaisante → Q6.2-3 Le travail avec le directeur de mémoire a été très intéressant → Q5-2 A tiré parti du directeur de mémoire de manière satisfaisante. »

Ce phénomène est intéressant à noter, car il distingue ce site comme celui qui contribue le plus à une situation où le travail avec le directeur est jugé par les stagiaires comme donnant satisfaction. Pour les autres chemins, dans les différents graphes, il n'y a pas de différence significative entre sites.

Discussion finale

Les résultats permettent de confirmer que l'obligation de faire un mémoire débouche sur un choix réfléchi de la part des étudiants. Ce qui semble primer, c'est le souci de progresser. L'intérêt de l'obligation irait donc dans le sens d'une rupture avec le métier d'étudiant traditionnel ainsi qu'avec un contrat didactique classique. L'étudiant fait le choix d'un objet nouveau, parfois par défi, parfois pour réaliser un désir particulier comme travailler autour d'une thématique peu abordée en formation. Peut-être peut-on trouver là l'origine de tensions dans le système de formation qui font place à des résistances importantes parfois face au mémoire, dans la mesure où l'étudiant réalisant un mémoire n'est pas le même étudiant que celui qui travaille dans le quotidien des différentes disciplines de formation, ses exigences et sa position dans le contrat didactique étant d'une autre nature.

La question du temps est posée. Il manque du temps aux étudiants pour réaliser leur mémoire. Deux possibilités sont envisagées dans les discours institutionnels : la première serait de commencer le mémoire plus tôt dans la formation, par exemple en deuxième année¹⁷, et la seconde, moins discutée, en raison des tensions relevées plus haut, consisterait à augmenter le nombre de crédits accordés au mémoire en troisième année de formation. Les réponses des étudiants permettent de formuler l'hypothèse que cette dernière option prime. En effet, la grande majorité d'entre eux choisissent un sujet de mémoire en rupture avec les unités de formation précédentes (85 %). Cette interprétation, qui demanderait à être vérifiée par des entretiens, amène à penser que les étudiants ont bien compris que, durant les deux

17 Cela permettrait d'accorder les six crédits de deuxième année plus les quatre crédits de troisième. Il est vraisemblable également que ce discours fait l'amalgame entre formation à la recherche et mémoire professionnel, avec le danger qu'il comporte d'une vision uniquement utilitariste de cet objet de formation

premières années, ils construisent un certain nombre d'outils qui leur permettent de prendre la responsabilité du choix de leur mémoire.

Il reste à savoir pourquoi peu de mémoires sont réalisés dans les didactiques des disciplines (83 % choisissent un thème plus large).

L'accompagnement reste un des points sensibles de la démarche d'élaboration du mémoire, en raison des tensions constitutives de cette production, déjà pointées plus haut (Fabre & Lang, 2000). Les réponses des étudiants montrent une grande hétérogénéité entre les directeurs de mémoire. Ils déclarent s'en accommoder la plupart du temps, ce qui est à mettre en relation avec la nécessité du mémoire pour obtenir la certification. La différence la plus marquée concerne le partage entre les directeurs qui accompagnent et ceux qui guident les étudiants. De telles variations peuvent être attribuées en partie à « l'effet-site ». Un récent forum ayant eu lieu dans la HEP-BE-JUNE à propos des mémoires a montré en effet des différences de représentations du mémoire dans chacun des trois sites. Elles tiennent aussi aux directeurs en tant que tels, ce que Jean-Yves Bodergat (2005b) a pu établir à partir des entretiens qu'il a conduits auprès de directeurs de mémoire appartenant à deux des sites de la HEP ; quatre conceptions bien différenciées du mémoire¹⁸ ont ainsi été mises en évidence.

Les conditions de possibilité d'un accompagnement laissant l'étudiant responsable de l'avancement de son mémoire ne sont pas toujours réunies. Jean-Yves Bodergat (2006b) a identifié, à partir des mêmes entretiens, quatre idéaux types de direction de mémoire, l'accompagnement ne se déployant complètement que dans un seul de ces idéaux-types. Plusieurs facteurs peuvent rendre compte de ces différences : entre autres, la variation, à certains égards considérable, entre formateurs dans l'expérience de conduite de tels travaux. Peu d'entre eux ont véritablement reçu une formation à la recherche. De plus, l'attribution de mémoires à des formateurs se fait partiellement en fonction de critères « économiques », c'est-à-dire pour compléter un emploi du temps.

18 L'analyse des entretiens a permis en effet de montrer qu'à partir d'un canevas commun relativement strict et défini par l'institution, quatre conceptions fort divergentes et, pour certaines d'entre elles, antagonistes du mémoire professionnel, coexistent chez les formateurs qui se sont vu confier la direction de ces travaux.

La première s'attache à la production d'une œuvre réalisée sur le lieu de travail et assurant la reconnaissance par les pairs et l'intégration de l'impétrant. Le mémoire ne devrait alors être qu'un compte rendu, alors que l'exigence nouvelle d'une problématique « complique les choses ». À l'opposé de ce modèle du compagnonnage, la seconde conception veut introduire les exigences de rigueur et d'objectivité propres à la méthodologie de recherche. La troisième considère que pour que ce nouveau travail, qui éloigne en apparence de la classe, ait du sens pour un étudiant soucieux avant tout de son rapport aux élèves, il faut partir des questions incontournables rencontrées dans la pratique pour en effectuer une problématisation et en conduire une élaboration. La dernière considère que le plus formateur est de parvenir à se déprendre aussi bien de sa pratique que de la doxa pour que l'étudiant se constitue comme « Je théorique » et devienne un interlocuteur dans les débats avec les formateurs.

Les résultats montrent que l'accompagnement doit être pris en compte comme étant un élément essentiel de ce dispositif de formation par le mémoire. Pour assumer les défis du mémoire – devenir auteur, modifier le rapport au savoir, construire de nouvelles connaissances dans une démarche de décentration qui emprunte quelques outils à la recherche scientifique – une réflexion approfondie pourrait être menée sur la création d'un pool de directeurs habilités à conduire des mémoires. Une autre réflexion pourrait s'engager sur la question de l'attribution des directeurs de mémoire. En effet, sur la base d'une liste de directeurs potentiels - qui mentionnerait le nombre de mémoires que chacun peut accompagner ainsi que les thématiques dans lesquelles il dispose des compétences nécessaires à l'accompagnement – pourquoi ne pas laisser le choix du directeur de mémoire aux étudiants ? Cette dernière forme pourrait de plus faciliter la mobilité entre les trois sites de l'institution, dans la mesure où les étudiants ne seraient plus obligés d'être accompagnés par un formateur de leur site. Cette mesure permettrait d'estomper un tant soit peu l'effet-site évoqué plus haut dans nos analyses.

En ce qui concerne les caractéristiques du mémoire, on peut s'interroger sur le profil des enseignants que l'on désire former. Si le mémoire ne représente que la construction d'outils pour l'enseignement, ne sert-il pas alors de doublon à ce qui devrait se réaliser dans les cours de didactique ? Au contraire, le mémoire n'est-il pas une occasion pour l'étudiant de se construire en tant que sujet pensant de sa pratique d'enseignant, plutôt que d'exécutant ?

Le mémoire, en invitant l'étudiant à se déprendre de l'urgence de la classe, de l'urgence à faire, permet de penser l'acte d'enseigner comme tel et de mieux en cerner la nature, telle qu'elle est identifiée notamment par Ricot (1999, cité par Beillerot, 2000, p. 15) : « Le centre de l'opération d'enseignement n'est donc ni le maître ni l'élève, mais l'acte de savoir effectué par ce dernier à l'aide des signes que lui adresse le premier. » L'étudiant est alors plus à même de déterminer les conditions constitutives de son enseignement et, au-delà, de se donner les moyens généraux de sa réussite possible. Le mémoire, par la compréhension des faits sociaux liés aux situations d'enseignement et d'éducation, n'est-il pas un moyen de construire les capacités des étudiants à donner à leurs futurs élèves les signes appropriés ? À eux de choisir les mots, les documents, voire les situations qui ne donnent jamais comme tels le savoir qui est en jeu, mais permettent d'engager les opérations cognitives nécessaires pour le constituer.

Si pour 10 % des étudiants interrogés, le mémoire n'a que peu d'impact, il en a pour tous les autres. Les analyses des réponses font ressortir les apports suivants : construction de nouvelles connaissances, établissement d'aller et retour entre théorie et pratique dans une perspective de compréhension, de modification identitaire et de remise en question personnelle (au-delà des pratiques), de conquête d'une certaine patience, d'objectivité et de rigueur dans la réflexion, enfin aptitude à se distancier. Pour conclure sur cette question de l'impact, nous relèverons que plus que la compréhension directe de certains phénomènes par-

ticuliers, certains étudiants évoquent avoir construit des clés de compréhension permettant de lire plusieurs phénomènes. L'idée de poursuivre ce type de travail durant la pratique du métier a également été évoquée, donnant des pistes à la formation continue.

Bibliographie

- Akkari, A. & Perrin, D. (2006). Le rapport au savoir : une approche féconde pour reconstruire l'école et la formation des enseignants. *McGill Journal of Education*, 41 (1), 49-75.
- Akkari, A. & Rudaz, S. (2005). Editorial : Le mémoire, un moyen de penser sa pratique. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 2, 5-8.
- Bahktine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bailleul, M. (2005). L'accompagnement du mémoire professionnel en formation d'enseignants : un « bout de chemin ». *Revue de la Suisse romande et du Tessin*, 2, 11-26.
- Bailleul, M. (2001). Mathématiques et sciences humaines. Analyse statistique implicite. *Mathématiques, Informatique et sciences humaines*, 154-155, 31-46.
- Bailleul, M. & Bodergat, J.-Y. (2001). Le travail du mémoire professionnel en deuxième année d'IUFM. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, vol. 34, 4, 59-123.
- Bautier, E. (2005). Séminaire de DEA. Université de Paris VIII.
- Bautier, E. (2004). Séminaire de DEA 17.11. 2004. Université de Paris VIII.
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. *Raisons Educatives*, 8. Bruxelles : De Boeck Université.
- Beillerot, J. (2000). Le savoir, une notion nécessaire. In N. Mosconi, J. Beillerot & C. Blanchard-Laville (Ed.). *Formes et formations du rapport au savoir* (pp. 15-37). Paris : L'Harmattan.
- Bertrand, D. (2001). Le mémoire dans l'individualisation et la personnalisation des parcours. In S. Baillauguès, P.-A. Dupuis, G., Ferry, M. Kempf & F. Tournier (Éd.), *La personnalisation d'une formation professionnelle. Le cas des professeurs des écoles* (pp. 189-200). Paris : INRP.
- Bodergat, J.-Y. (2006a). *L'accompagnement comme démarche de formation. Pour une intelligibilité des processus à l'œuvre dans l'élaboration du mémoire professionnel des enseignants*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Caen, Tome I et II.
- Bodergat, J.-Y. (2005a). La théorie comme ressource à mobiliser dans le mémoire professionnel des enseignants. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 2, 27-48.
- Bodergat, J.-Y. (2005b). Conceptions du mémoire professionnel et figures de la professionnalité des enseignants. Actes du Colloque des HEP de Suisse romande et du Tessin. *Le mémoire pour penser sa pratique*. [Page Web] Accès : <http://www.revuedeshep.ch/colloque-2005/>.
- Bodergat, J.-Y. (2006b). La posture d'accompagnement à l'épreuve d'une nouvelle formation d'enseignants : de la coopération au contrôle obligé. *Ecole doctorale «Littératures, cultures et sciences sociales », Cahiers de la MRSB*, n° spécial, 217-231.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, 41, 177-182 ;
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- CDIP (2003). *Profession enseignante – lignes directrices*. Berne.
- CDIP (1993). Dossier 24. *Thèses relatives à la promotion des Hautes écoles pédagogiques*. Berne : CDIP.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Criblez, L. & Hofstetter, R. (Éd.). (2000). *La formation des enseignants primaires. Histoire et réformes actuelles*. Berne : Peter Lang.
- Duru-Bellat, M. & van Zanten, A. (2002). *Sociologie de l'école* (2e éd.). Paris: Armand Colin.
- Ricard-Fersing, E. Dubant-Birglin, M.-J. & Crinon, J. (2002). Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants : une étude comparative. *Revue française de pédagogie*, 139, 121-129.

- Fabre, M. & Lang, V. (2000). Le mémoire professionnel en IUFM est-il professionnalisant ? *Recherche et Formation*, 35, 43-58.
- Girardin, M. (1999). La tertiarisation de la formation des enseignants : quelles conséquences pour les formateurs. In *Quelles(s) formations(s) pour les formateurs des Hautes Ecoles Pédagogiques*. Actes du 2e Forum HEP tenu à Lausanne, 16 septembre 1998. Neuchâtel : CIIP, pp. 5-6.
- Kübler, C. (2001). *Rapport national de la Suisse pour l'UNESCO : Le développement de l'éducation / formation au cours de la dernière décennie du XXe siècle*. Berne : CDIP
- Le Roux, A., Lerbet-Séréni, F., Bailleul, M. (Ed.), avec Bodergat, J.-Y. & Thémines, J.-F. (2001). *Entre régulation et régularisation : le mémoire professionnel en IUFM et son accompagnement*. Paris : L'Harmattan.
- Mesnier, P.-M. (1998). Construction de l'expérience professionnelle et reflets identitaires dans le mémoire. In F. CROS (Éd.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants* (pp. 185-207). Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2000). Les Hautes Ecoles Pédagogiques entre la forme scolaire et la forme universitaire. In L. Criblez & R. Hofstetter (Éd.). (2000). *La formation des enseignants primaires. Histoire et réformes actuelles*, (pp. 341-369). Berne : Peter Lang.
- Peyronie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*. Paris : PUF.
- Ricot, J. (1999). *Leçon sur savoir et ignorer*. Paris : PUF.
- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 112, 85-118.
- Schubauer-Leoni, M-L. (1994). Constructions cognitives dans l'interaction. Quatre élèves et un problème de distance: approche didactique de l'analyse des interactions. In A. Trognon et al. (Éd.). *La construction interactive du quotidien* (pp. 77-102). Presses universitaires de Nancy.