

# Rapport de recherche

## L'évaluation des mémoires de bachelor produits à la HEP-BEJUNE

*Visées, démarches, méthodes, postures d'écriture, types de savoirs produits et recommandations.*

*François Joliat*

Édition 2015



# Table des matières

<b>1. Introduction</b>	7
<b>2. Contexte de l'étude</b>	7
2.1. Les postures d'écriture dans la rédaction du mémoire	9
2.2. La formation en recherche à la HEP-BEJUNE	10
<b>3. Méthodologie</b>	11
3.1. L'échantillonnage	11
3.1.1. L'échantillon de la production totale [Mém.]	11
3.1.2. L'échantillon des prix des mémoires [Prix]	12
3.2. Méthode d'analyse des visées de la recherche	12
3.2.1. La question de recherche (QR)	12
3.3. Méthode d'analyse des étapes du plan de rédaction du mémoire	14
3.4. Méthode d'analyse des démarches méthodologiques de la recherche	15
3.5. Méthode d'analyse des postures d'écriture de la recherche	16
3.5.1. La posture autogénique	17
3.5.2. La posture professionnelle	17
3.5.3. La posture académique/critique	18
<b>4. Résultats</b>	20
4.1. Résultats sur les visées de la recherche	20
4.1.1. Les visées de la recherche dans l'échantillon [Mém.] et [Prix]	20
4.2. Résultats sur les démarches méthodologiques	23
4.2.1. Les démarches méthodologiques de la recherche dans l'échantillon [Mém.] et [Prix]	23
4.2.2. Les postures d'écriture dans l'étape justification de l'échantillon des recherches vérificatives [Mém.] et [Prix]	24
4.3. Résultats sur les postures d'écriture	26
4.3.1. Les postures d'écriture dans l'étape introduction de l'échantillon [Mém.] et [Prix]	26
4.3.2. Les postures d'écriture dans l'étape problématique de l'échantillon [Mém.] et [Prix]	28
4.3.3. Les postures d'écriture dans la partie « Méthode » de l'échantillon [Mém.] et [Prix]	29
4.3.4. Le traitement des trois étapes de la partie « Résultats »	32
4.3.5. Les postures d'écriture dans l'étape interprétation des résultats de l'échantillon [Mém.] et [Prix]	34
4.3.6. Les postures d'écriture dans la « Partie conclusive » de l'échantillon [Mém.] et [Prix]	34

4.3.7. Les types de savoir produits inférés et non inférés de la recherche dans la « Partie conclusive » de l'échantillon [Mém.] et [Prix] .....	36
4.3.8. Les postures d'écriture dans l'étape recommandations de l'échantillon [Mém.] et [Prix] .....	39
<b>5. Conclusion et recommandations</b> .....	40
5.1. Les visées de la recherche .....	41
5.2. Les postures d'écriture .....	42
5.3. Les démarches méthodologiques .....	43
5.4. Les étapes de la méthode d'analyse .....	43
5.5. Les résultats de la recherche.....	44
5.6. Les savoirs produits.....	45
5.7. Recommandations .....	45
5.8. La valorisation des mémoires professionnels .....	46
<b>Références bibliographiques</b> .....	48

## Annexes

<i>Annexe I</i> : codage des visées de la recherche.....	51
<i>Annexe II</i> : codage des postures d'écriture dans l'étape Introduction + Problématique + Interprétation des résultats .....	55
<i>Annexe III</i> : codage des postures d'écriture dans l'étape Justification du choix de l'outil d'analyse + Justification du choix de l'échantillon + Justification du choix de la procédure.....	59
<i>Annexe IV</i> : codage des postures d'écriture dans l'étape Interprétation des résultats + « Partie conclusive » + Recommandations .....	64
<i>Annexe V</i> : codage des démarches méthodologiques et des savoirs produits non inférés et inférés de la recherche.....	69

## Liste des Figures

<i>Figure 1</i> – Classement des scores des visées de la recherche pour l'échantillon [Mém.] (n = 48) et [Prix] (n = 16). .....	20
<i>Figure 2</i> – Comparaison des scores des démarches méthodologiques entre l'échantillon [Mém.] (n = 48) et [Prix] (n = 16). .....	23
<i>Figure 3</i> – Comparaison des scores des postures d'écriture dans la partie Justification de l'échantillon entre les mémoires [Mém.] (n = 20) et [Prix] (n = 5) ayant utilisé une méthode hypothético- déductive. ....	25
<i>Figure 4</i> – Comparaison des scores obtenus pour les trois postures d'écriture dans l'étape Introduction entre l'échantillon [Mém.] (n = 48) et [Prix] (n = 16). ....	26

<i>Figure 5</i> – Comparaison des scores obtenus pour les trois postures d’écriture dans l’étape Problématique de l’échantillon [Mém.] (n = 48) et [Prix] (n = 16). .....	28
<i>Figure 6</i> – Comparaison des scores obtenus par les trois postures d’écriture dans l’étape Justification du choix de l’outil d’analyse entre l’échantillon [Mém.] (n = 48) et [Prix] (n = 16). .....	29
<i>Figure 7</i> – Comparaison des scores obtenus par les trois postures d’écriture dans l’étape Justification du choix de la procédure entre l’échantillon [Mém.] (n = 48) et [Prix] (n = 16). .....	30
<i>Figure 8</i> – Comparaison des scores des trois postures d’écriture dans l’étape Justification du choix de l’échantillon entre l’échantillon [Mém.] (n = 48) et [Prix] (n = 16). .....	31
<i>Figure 9</i> – Comparaison des scores d’absence des trois étapes de la partie « Résultats », Présentation des résultats, Analyse et Interprétation entre l’échantillon [Mém.] (n = 48) et [Prix] (n = 16). .....	33
<i>Figure 10</i> – Comparaison des scores des trois postures d’écriture dans l’étape Interprétation des résultats entre les mémoires [Mém.] (n = 48) et [Prix] (n = 16). .....	34
<i>Figure 11</i> – Comparaison des scores des trois postures d’écriture dans la « Partie conclusive » entre l’échantillon [Mém.] (n = 48) et [Prix] (n = 16). .....	35
<i>Figure 12</i> – Comparaison des scores des types de savoirs produits non inférés et inférés de la recherche dans la « Partie conclusive » entre l’échantillon [Mém.] (n = 48) et [Prix] (n = 16). .....	38
<i>Figure 13</i> – Comparaison des scores des trois postures d’écriture dans l’étape Recommandations entre l’échantillon [Mém.] (n = 48) et [Prix] (n = 16). .....	39

## Liste des Tableaux

<i>Tableau 1</i> - Extrait des Directives relatives au mémoire de bachelor (HEP-BEJUNE, 2010) pour les étudiants en formation préscolaire et primaire. ....	10
<i>Tableau 2</i> – Échantillonnage [Mém.] des mémoires de la HEP-BEJUNE tiré de la production générale et échantillonnage [Prix] à partir des prix attribués, par année de promotion et par site. ....	12
<i>Tableau 3</i> – Les visées de la recherche selon sept catégories conceptualisantes : exemples de thématiques et de questions de recherches. ....	14
<i>Tableau 4</i> - Les étapes du plan de rédaction d’un mémoire de recherche (selon Giroux & Tremblay, 2009 ; Quivy & Van Campenoudt, 1995). ....	15

## **Remerciements**

Je tiens à remercier Bernard Wentzel, Directeur de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp) et ancien Vice-recteur de la recherche et des ressources documentaires de la HEP-BEJUNE ainsi que Francesco Arcidiacono, Responsable du Département de la recherche de la HEP-BEJUNE, pour la contribution scientifique qu'ils ont apportée à ce Rapport de recherche.

Je remercie également Giuseppe Melfi, Responsable de projets de recherche à la HEP-BEJUNE, pour sa relecture critique du traitement statistique.

Je remercie mes collègues de la HEP-BEJUNE, coordinateurs de la recherche, formateurs en recherche et directeurs de mémoire qui ont largement contribué à nourrir mes réflexions tout au long de la rédaction de ce travail en partageant leurs connaissances, leur expertise et leurs expériences dans le domaine de la formation en recherche.

# 1. Introduction

Depuis 2001 en Suisse, les anciennes écoles normales ont cédé leur place aux hautes écoles pédagogiques (HEP) de niveau tertiaire/universitaire. Ce changement de statut s'est accompagné de réformes structurelles et curriculaires qui ont bouleversé les parcours de formation à l'enseignement. La recherche en sciences de l'éducation occupe désormais une place importante dans le cursus des étudiants<sup>1</sup> inscrits au *Bachelor of Arts in Primary Education*, le diplôme d'enseignement aux degrés primaires (1 à 8 selon HarmoS). La rédaction d'un mémoire de fin d'études, le mémoire de bachelor, que l'on appelle aussi « mémoire professionnel », engage des compétences qui appartiennent aux dimensions incontournables de la professionnalisation. En référence au modèle du praticien réflexif, les étudiants doivent mener une recherche qui interroge le terrain et ses acteurs, les pratiques d'enseignement et les différents types de savoirs qui s'y réfèrent. Ce parcours est transcrit à travers un processus d'écriture longue qui met en tension ces savoirs composites et qui les articule de manière intelligible. Apparenté au rapport scientifique qui vise à communiquer les résultats d'une recherche, le mémoire de bachelor est considéré comme un genre hybride. D'une part, il s'agit d'étudier un problème très souvent choisi en fonction d'une nécessité professionnelle et pour lequel son auteur va rechercher des solutions utiles et utilisables pour lui et pour sa communauté professionnelle de référence. D'autre part, rédiger un mémoire est l'occasion d'affirmer l'identité énonciative d'un futur enseignant qui se projette déjà dans sa carrière.

Après plus de dix ans d'existence de la HEP-BEJUNE, il nous a semblé opportun de jeter un regard critique sur l'ensemble de la production des mémoires produits par les étudiants qui ont achevé leur formation d'enseignant au degré primaire (1-8 HarmoS) en posant les questions suivantes :

1. Quelles sont les visées, les démarches et les méthodes de recherche contenues dans ces travaux ?
2. Quelles sont les postures d'écriture qui guident la circulation des savoirs dans toutes les parties du mémoire ?
3. Quels sont les savoirs produits ?
4. Quelles sont les « pratiques robustes » de rédaction d'un mémoire professionnel ?

Pour répondre à ces questions, nous avons comparé un échantillon de 48 mémoires, représentatif de l'ensemble des 531 travaux produits (année de promotion 2004 à 2011) avec celui de 16 autres mémoires ayant obtenu un prix d'excellence parmi les 29 travaux primés (année de promotion 2006 à 2012).

Les résultats obtenus permettent de formuler des recommandations à l'intention des concepteurs de programmes de formation à la recherche ainsi qu'aux directeurs de mémoire qui encadrent ces travaux et aux étudiants qui vont se lancer dans la rédaction d'un mémoire professionnel.

## 2. Contexte de l'étude

En formation professionnelle à l'enseignement, rédiger un mémoire constitue une modalité privilégiée de production de savoirs sur et pour les professions (Hofstetter & Schneuwly, 2009). Le parcours du mémoire offre une occasion de structurer sa pensée en mobilisant des ressources, des outils guidant la réflexion et, plus globalement, un *savoir analyser* (Altet, 2000). L'expérience de réalisation d'un mémoire devient significative, lorsqu'elle aboutit « à la connaissance fine d'un objet en lien avec la pratique, à la construction de ressources pour observer et comprendre le réel [...] et à la structuration d'une identité de praticien réflexif » (Wentzel, 2010, p. 167).

---

<sup>1</sup> Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique ; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

La littérature consacrée au mémoire professionnel en tant que dispositif de professionnalisation des enseignants comporte plusieurs niveaux d'analyse et une pluralité d'éléments dont il faut tenir compte. Fabre et Lang (2000) distinguent trois tensions constitutives de cet objet spécifique de formation :

- la première résulte du choix de la centration sur le produit ou sur le processus : la tension entre une formation à ou par la recherche, en référence au paradigme de l'apprenti chercheur ou celui du praticien réflexif ;
- la deuxième concerne le statut de l'écriture : la tension entre sa fonction instrumentale d'exposition d'une pensée déjà constituée (le rapport de recherche) et la trace d'une aventure de conscientisation (le mémoire professionnel). La rédaction du mémoire sollicite à la fois des savoirs universitaires issus de la recherche en éducation (Clanet, 2010) et des savoirs professionnels, des savoirs composites, « divers types de savoirs puisant à des sources variées de connaissances et de compétences » (Tardif & Borgès, 2009, p. 113) ;
- la troisième provient du caractère identitaire du mémoire : la tension entre la valorisation d'une trajectoire personnelle de recherche qui exprime une manière propre de voir le monde – une *Weltanschauung* – et la socialisation professionnelle (les prescriptions de l'employeur et des programmes d'étude, les pratiques transmises par les formateurs en contexte de formation et par les formateurs de terrain en contexte de stage). Ces tensions doivent se résoudre par la subjectivation de l'expérience professionnelle. La confrontation « à des écarts et l'obligation d'y faire face ou de les comprendre, impliquent des modes nouveaux de raisonner et d'agir, qui engendrent des reconfigurations – ou des autorégulations – à l'intérieur du système mental du sujet » (Vanhulle, 2009, pp. 168-169).

Dès lors, rédiger un mémoire reconstruit et rend visible ce parcours, une intention de mise en mouvement dans des systèmes d'action (Wittorski, 2008) qui produit un effet professionnalisant. En fin de compte, produire un mémoire universitaire consiste à « construire du sens pour la personne qui le rédige et offrir de la signification sous forme d'un objet visible, lisible et intelligible pour une communauté discursive de référence en vue d'être certifié » (Godelet, 2009, pp. 199-200).

Au sein des HEP de Suisse romande, comme à la HEP-BEJUNE du reste, une logique de recherche pédagogique pragmatique (Hofstetter, 2005), liée à des impératifs praxéologiques, s'est rapidement imposée. Cette logique plus ou moins implicite a influencé la direction dans laquelle le mémoire professionnel devrait se diriger : un instrument et un outil complémentaires de formation, permettant aux étudiants de mieux guider leur action pédagogique dans un contexte directement utilisable.

Or, même si la moitié des étudiants de la HEP-BEJUNE (Perrin, Bailleul & Bodergat, 2009) choisissent une thématique de mémoire accrocheuse, qui attribuera une valeur de désir à la tâche à accomplir, dans l'espoir que leur engagement et leur ténacité perdureront à long terme, beaucoup peinent à l'ouvrage, malgré ce choix librement consenti.

En réalité, le parcours de production d'un mémoire professionnel comporte au moins deux contradictions qui peuvent fortement inhiber leur appétence (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010). En tant qu'enseignants novices, ils découvrent encore la logique de l'action pédagogique, alors que l'écriture du mémoire prescrit une analyse réflexive de cette action. En tant qu'apprentis chercheurs et futurs scripteurs, ils découvrent la logique de l'écriture scientifique, un genre discursif nouveau auquel leur formation ne les avait pas encore véritablement affiliés, alors que la clé de réussite du mémoire professionnel passe par sa (relative) maîtrise. Enfin, le mémoire, en interrogeant les compétences tant des étudiants que des directeurs qui les encadrent « brouille les positionnements des différents acteurs de la formation » (Heer & Akkari, 2005, p. 122).

Aussi, les experts dans le domaine de la formation au mémoire professionnel s'accordent à dire qu'au-delà des aspects formels, épistémologiques et méthodologiques, l'explicitation des normes de procéduralisation utiles aux différentes étapes de sa rédaction est encore largement sous-prescrite. Probablement parce que la place de la recherche en formation des enseignants reste sujette à controverse (Akkari & Wentzel, 2012) et parce que les difficultés des étudiants demeurent sous-évaluées (Godelet,



2009 ; Guibert, 1998), les études à ce sujet étant encore trop peu nombreuses dans les pays francophones (Blaser, Pollet & Erpelding-Dupuis, 2010).

## **2.1. Les postures d'écriture dans la rédaction du mémoire**

Scheepers (2014) définit la posture d'écriture en tant que « mode très spécifique selon lequel les sujets s'emparent de la tâche prescrite. Il s'agit dès lors de mettre au jour la figure scripturale qui se donne à voir au lecteur dans la mesure où elle réunit une conjonction identique d'indices ou d'indicateurs négociés sur un mode identique » (p. 21). Le genre discursif hybride du mémoire professionnel (Guibert, 1998) engage un large panel de postures d'écriture, allant de l'apprenti chercheur qui démontre des compétences techniques, au praticien réflexif qui démontre des compétences cliniques (Fabre & Lang, 2000 ; Wentzel, 2010). L'écriture du mémoire doit également rendre compte de l'intégration, de l'exploitation et de l'articulation des sources du discours d'autrui au propre discours de l'étudiant, afin de créer une polyphonie énonciative (Laborde-Milaa, 2002) qui décline la circulation des savoirs en plusieurs formes (Derouet, 2002).

La première forme de circulation des savoirs (problème/problématique) est apparentée à la culture de la littéracie universitaire qui conçoit la problématisation d'un questionnement en tant qu'identification « de l'ensemble des éléments qui posent problème dans un certain domaine [...], ce qui suppose une incohérence ou une incomplétude de l'élément en question, une difficulté théorique ou pratique dont la solution n'a pas encore été trouvée » (Cislaru, Claudel & Vlad, 2011, p. 43). Le scripteur présente une revue critique de la littérature savante qui doit dépasser de simples juxtapositions d'éléments bibliographiques commentés. Cette revue doit mettre en perspective différents travaux de manière pertinente, confronter les points de vue, parfois divergents. Elle synthétise l'état des connaissances, hiérarchisées en cohérence avec les objectifs de la recherche et argumente en reformulant clairement les positions théoriques et méthodologiques des auteurs mobilisés pour ensuite engager une discussion. La documentation s'appuie majoritairement sur des sources primaires récentes, des résultats de recherche de première main, publiés dans des revues scientifiques à comité de lecture (Giroux & Tremblay, 2009).

La seconde forme de circulation des savoirs (décontextualisation/recontextualisation) est apparentée à la culture de la littéracie professionnelle. Elle se caractérise par deux pôles de transmission des savoirs que Gonnin-Bolo (2002) a mis en évidence dans son étude sur les formes de savoirs médiatisés dans des situations d'accompagnement au mémoire :

- le pôle de la transmission de *savoirs théoriques*, des savoirs choisis davantage pour leur accessibilité que pour leur pertinence scientifique et qui témoignent que les étudiants ont « accédé à des savoirs produits par un autre monde » (p. 69), dans le but de satisfaire aux prescriptions de normes d'écriture attendues par l'institution, mais sans avoir démontré pour autant la capacité à les synthétiser et à les hiérarchiser par niveau d'organisation, ni à les discuter par du métatexte argumentatif ;
- le pôle de la transmission de *savoirs intermédiaires* qui reflète surtout la capacité de l'étudiant à réfléchir sur des éléments de pratiques professionnelles, les siennes ou celles d'autrui, « des savoirs en actes acquis en milieu scolaire » (Rayou & Ria, 2009, p. 86), sans liens explicites avec les contenus bibliographiques exposés. Ces savoirs intermédiaires sont aussi l'expression de la reconstruction par l'étudiant des grandes lignes de courants de pensée, à partir de sources secondaires diverses (des ouvrages et des articles de vulgarisation, des articles professionnels), mais aussi à partir de supports de cours.

Enfin, la dernière forme de circulation des savoirs (réflective), que nous nommons la transmission de savoirs *autogéniques*<sup>2</sup>, s'apparente aux contenus d'un journal de bord. Les étudiants conçoivent l'écriture du mémoire ou de parties de mémoire en tant qu'« activité personnelle, voire intime, et [qui

---

<sup>2</sup> Le processus autogénique désigne « un processus écologique qui est d'origine endogène au système dans lequel il se déroule et donc de nature spontanée » (Ramade, 2008, p. 49), en référence aux mécanismes de survie d'espèces végétales accrochées sur des substrats vierges comme de la roche ou de la lave, qui consistent à tirer la nourriture non pas de l'environnement, mais d'elles-mêmes.

signifie] se dire, sans contraintes, librement », en posant sur le papier « ce qui est déjà là, ce que je sais déjà » (Clerc-Georgy & Vanini De Carlo, 2014, pp. 224-225). Il s'agit d'un texte flottant, qui coule de la plume de celui qui le rédige pour « reproduire la vérité sans lien aucun avec la situation de production, ses protagonistes et leurs enjeux » (Guibert, 1998, p. 111). Nous pouvons associer les contenus de ces savoirs au « sens commun » (Bourdieu & Passeron, 1964/2012), l'état initial de représentation du monde de l'étudiant avant le travail de déplacement souhaité dans les objectifs de formation par la recherche (Wentzel, 2012), un état de la pensée privée à un moment donné (Vermersch, 1993), en tant que « connaissance en acte, par le sujet, de ses outils intellectuels (des actions mentales, des évoqués), qu'il met en œuvre spontanément dans son activité cognitive » (p. 209).

## **2.2. La formation en recherche à la HEP-BEJUNE**

L'aménagement d'une formation à et par la recherche telle qu'elle a été mise en œuvre entre 2001 et 2012<sup>3</sup> a constitué un enjeu majeur dans la vision stratégique d'une nouvelle culture institutionnelle au sein de la HEP-BEJUNE (Tardif, 2006).

Le cursus de formation en recherche de 15 crédits ECTS pour les futurs enseignants du degré primaire (1 à 8 HarmoS) de la HEP-BEJUNE a été réparti sur trois années. En première année, le Module recherche 1 (4 ECTS) traitait du rôle et des enjeux de la recherche en sciences de l'éducation. Pour permettre aux étudiants de dépasser le sens commun, il était centré sur la construction d'une problématisation raisonnée, articulée par des sources documentaires pertinentes et référencées selon les normes scientifiques APA (2010). Le dépôt d'un travail écrit de cinq à sept pages, problématisant une question qui traitait des didactiques disciplinaires scolaires, des sciences de l'éducation ou de la profession enseignante, clôturait ce module. Le Colloque recherche 1 (1 ECTS) permettait aux étudiants de présenter leur travail et de discuter ses aspects, face à un auditoire constitué de pairs et des formateurs responsables. La deuxième année débutait par des cours égrenés (3 ECTS) de méthodologie de la recherche et ses outils de recueil de données (questionnaires, entretiens, grilles d'observation). Un protocole de recherche utilisant l'un ou l'autre de ces outils était ensuite élaboré, mis en œuvre et communiqué oralement au Colloque recherche 2 (1 ECTS). Le Module recherche 2 (2 ECTS) orientait les étudiants dans la rédaction de leur plan de mémoire qui serait ensuite soumis à l'appréciation d'un directeur potentiel. En troisième année, la signature d'un contrat officialisait l'encadrement de l'étudiant par son directeur qui disposait de 20 heures pour superviser toutes les phases du mémoire de bachelor jusqu'au dépôt et jusqu'à la soutenance. Ce mémoire (4 crédits ECTS), de 14 à 16'000 mots (30 pages environ), devait répondre aux exigences des *Directives relatives au mémoire de bachelor* de la HEP-BEJUNE (2010) (voir Tableau 1).

---

<sup>3</sup> Nous présentons ici la structure de formation en recherche, telle qu'elle a été prescrite entre 2001 et 2012, puisque les mémoires analysés concernent cette période. Cependant, dès la rentrée 2013, soit 12 ans après sa création, la HEP-BEJUNE a mis en œuvre de nouveaux programmes de formation pour l'enseignement primaire (1 – 8 HarmoS). La formation de base en recherche a subi quelques transformations, mais la forme prescrite du mémoire à rédiger reste à ce jour inchangée.

Tableau 1 – Extrait des *Directives relatives au mémoire de bachelor* (HEP-BEJUNE, 2010) pour les étudiants en formation préscolaire et primaire.

#### Place du mémoire dans la formation, orientation générale

---

- 1.1. Pour obtenir le « diplôme d'enseignement aux degrés préscolaire et primaire », l'étudiant doit rédiger et soutenir avec succès un mémoire.
- 1.2. L'objet et la problématique du mémoire sont en rapport avec la pratique de l'enseignement et de l'éducation. Ils s'inscrivent dans le champ des sciences de l'éducation et dans le champ des didactiques.
- 1.3. Le mémoire permet une approche raisonnée de la pratique professionnelle par l'utilisation d'une démarche de recherche fondée sur des méthodes et des outils scientifiques.
- 1.4. Le mémoire est réalisé individuellement ou à deux au maximum.
- 1.5. La démarche de production du mémoire peut s'inscrire dans les axes et les projets de recherche de la HEP-BEJUNE.

#### Objectifs généraux

---

- 2.1. La rédaction du mémoire doit permettre à l'étudiant-e :
    - 2.1.1. de construire une problématique ;
    - 2.1.2. de constituer un corpus de données ;
    - 2.1.3. d'analyser et d'interpréter méthodiquement ces données ;
    - 2.1.4. de réaliser un retour critique sur les résultats et sur la démarche en relation avec la pratique professionnelle.
  - 2.2. La soutenance du mémoire doit permettre à l'étudiant-e :
    - 2.2.1. de rendre compte de son travail et de la pertinence de sa démarche ;
    - 2.2.2. d'argumenter ses propos.
- 

Le mémoire a été évalué (écrit et oral) lors de la soutenance, convoquée par un jury, composé du directeur de mémoire et d'un expert (la plupart du temps un formateur HEP, parfois un maître de stage, un enseignant de terrain, un enseignant spécialisé, un professionnel du développement de l'enfant, un thérapeute). Une fois validé, il a été archivé dans les médiathèques de la HEP-BEJUNE. Un prix du meilleur mémoire a été attribué aux travaux d'exception entre l'année 2006 et 2012.

## 3. Méthodologie

### 3.1. L'échantillonnage

Tout au long de ce rapport, nous allons indiquer par [Mém.] l'échantillon constitué par la production générale des mémoires non primés et par [Prix], l'échantillon constitué par la production des mémoires primés.

#### 3.1.1. L'échantillon de la production totale [Mém.]

Entre l'année 2004 et l'année 2011, huit filières d'étudiants des trois sites de formation de la HEP-BEJUNE, le site de Porrentruy (SPO), celui de Bienne (SBI) et celui de La Chaux-de-Fonds (SCF) ont produit 531 mémoires ( $N = 531$ ), réalisés en solo et parfois en duo. Parmi ces 531 mémoires, 29 ont été primés. Par échantillonnage aléatoire simple, nous avons constitué un échantillon de 48 mémoires non primés ( $n = 48$ ) [Mém.] (9 % de l'effectif total), représentatif du nombre de mémoires produits par chaque site pour l'ensemble des huit filières étudiées (voir Tableau 2).

Sur le site de Porrentruy (SPO), nous avons sélectionné 10 travaux (20.8 % de l'échantillon) sur les 109 mémoires produits (20.5 % de la production totale). Sur le site de Bienne (SBI), nous avons sélectionné 14 travaux (29.2 % de l'échantillon) sur les 150 mémoires produits (28.3 % de la production totale) et sur le site de La Chaux-de-Fonds (SCF), nous avons sélectionné 24 travaux (50 % de l'échantillon) sur les 272 mémoires produits (51.2 % de la production totale).

### 3.1.2. L'échantillon des prix des mémoires [Prix]

Un concours pour l'obtention d'un prix du meilleur mémoire HEP-BEJUNE a été institué pendant sept années consécutives (de 2006 à 2012). Il avait pour objectif de valoriser la place de la recherche dans la formation des enseignants à travers une mise en visibilité de ses meilleurs produits et de leurs auteurs (HEP-BEJUNE, 2009).

Tableau 2 – Échantillonnage [Mém.] des mémoires de la HEP-BEJUNE tiré de la production générale et échantillonnage [Prix] à partir des prix attribués, par année de promotion et par site.

Année de promotion	Total des mémoires primés et non primés (N = 531) et échantillon [Mém.] (n = 48)								Total des prix attribués (N = 29) et échantillon [Prix] (n = 16)					
	SPO		SBI		SCF		Total		SPO	SBI	SCF	Total		
	N	n	N	n	N	n	N	n	N	N	N	N	n	
2004	19	1	11	1	28	3	58	5						
2005	19	1	41	4	0	-	60	5						
2006	13	1	19	1	45	2	77	4	1	-	2	3		
2007	10	1	20	1	48	2	78	4	1	1	2	4		
2008	12	1	16	2	38	7	66	10	1	1	2	4		
2009	15	1	15	2	39	5	69	8	2	1	2	5	4	
2010	7	1	16	1	32	2	55	4	1	1	2	4	4	
2011	14	3	12	2	42	3	68	8	1	1	2	4	4	
2012									1	2	2	5	4	
Total	109	10	150	14	272	24	531	48	8	7	14	29	16	

La procédure a été déterminée de la manière suivante : en fin d'année académique, et, sur recommandation du jury d'examen, chacun des trois sites de formation de la HEP-BEJUNE a fourni une liste de travaux en lice pour le prix du meilleur mémoire. Une commission ad hoc, formée d'experts de la HEP-BEJUNE (des représentants de la direction, des responsables de formation en recherche, des chercheurs et des formateurs) a ensuite analysé et sélectionné les travaux proposés. Celle-ci a alors attribué presque systématiquement, pour chaque année de promotion, et, au prorata du nombre d'étudiants formés sur chacun des trois sites de la HEP-BEJUNE<sup>4</sup> : un prix pour les mémoires en lice SPO, un autre pour les mémoires en lice SBI et deux prix pour les mémoires en lice SCF.

Parmi les 29 travaux récompensés (N = 29) entre 2006 et 2012 (voir Tableau 2), nous avons analysé les mémoires primés sur quatre années consécutives (2009 à 2012), soit 16 mémoires (n = 16) [Prix], 4 pour le SPO, 4 pour le SBI et 8 pour le SCF (55.2 % de la production totale de prix).

## 3.2. Méthode d'analyse des visées de la recherche

### 3.2.1. La question de recherche (QR)

En méthodologie de la recherche (Quivy & Van Campenhoudt, 1995 ; Van der Maren, 2006), la *Question de recherche* (QR) est la clé de voûte sur laquelle repose l'ensemble du processus de recherche. Étayée par les éléments théoriques fournis dans la partie *Problématique*, parfois synthétisés dans un *Cadre théorique*, et souvent précédée d'un *Modèle d'analyse* (Giroux & Tremblay, 2009), la QR doit renseigner sur « le point précis sur lequel la recherche interroge la réalité » (Lamoureux, 2006, p. 107). Sa formulation explicite, méthodologiquement parlant, la manière dont l'auteur entend décliner les phénomènes à produire, en indicateurs opérationnalisables de recherche : « les signes empiriques de dimensions ou de composantes » (Dépelteau, 2000, p. 180). Elle est suivie d'hypothèses que les résultats

<sup>4</sup> Cette clé de distribution des prix (1-1-2) a presque toujours été respectée, indépendamment du nombre de mémoires en lice par chacun des sites. Pour certaines années cependant, on constate qu'un prix n'a pas été attribué sur un site, ou au contraire, que deux prix ont été attribués pour un site que ne devait en obtenir qu'un. Par ailleurs, nous ne pouvons pas exclure qu'un prix ait été attribué, non pas parce que la Commission l'avait jugé particulièrement méritoire parmi d'autres, mais parce qu'il était le seul en lice.

à venir permettront de confirmer ou d'infirmer ou d'objectifs qui décrivent la manière dont l'auteur entend répondre à sa question de recherche.

Issue de la *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967/2012), la méthode d'analyse du corpus des données à l'aide des catégories conceptualisantes définies a priori (Paillé, 2006 ; Paillé & Mucchielli, 2008) permet de créer les bases d'une théorisation d'un phénomène étudié – les visées de la recherche – sans décalage entre la conceptualisation des données et les contenus des traces écrites étudiées.

Dans notre procédé, une grille d'analyse des traces des visées de la recherche a été construite sur la base de sept catégories conceptualisantes définies a priori (voir Tableau 3) : 1. *Disciplinaire* ; 2. *Gestion des apprentissages* ; 3. *Gestion de la classe* ; 4. *Traits spécifiques des élèves* ; 5. *Besoins spécifiques (pédagogie spécialisée)* ; 6. *Besoins spécifiques (Intégration)* ; 7. *Structures, programmes et habitudes éducatives*.

Une méthode d'analyse qualitative/quantitative mixte (Arcidiacono & Gregorio, 2008) a été employée pour identifier les traces des visées de la recherche dans les mémoires de l'échantillon [Mém.] (n = 48) et dans les mémoires de l'échantillon [Prix] (n = 16) à partir de la *Question de recherche* (QR).

Une évaluation qualitative interjuges de ces traces a permis d'identifier la nature de la visée exprimée par chaque mémoire, en fonction de son assimilation à une de ces sept catégories. Cette évaluation a ensuite été reportée dans une grille (voir Annexe I) en termes de présence/absence par un codage quantitatif binaire (1/0). Onze mémoires [Mém.] (22.9 % de l'échantillon) et huit mémoires [Prix] (50 % de l'échantillon) contenaient plusieurs visées. Ils ont été codés dans deux (.5 ; .5), voire trois catégories (.33 ; .33 ; .33). Les scores présentés ci-dessous expriment l'importance de chaque visée sur l'ensemble de l'échantillon [Mém.] et [Prix], mesurée par un score ainsi construit sur une échelle de 0 à 100.

Tableau 3 – Les visées de la recherche selon sept catégories conceptualisantes : exemples de thématiques et de questions de recherches.

Visé(e)s de la recherche	Descriptif	Thématique et question de recherche (QR)
Disciplinaire [Disc.]	Vise à étudier, comprendre et améliorer des méthodes d'enseignement, des processus didactiques et des performances dans une discipline scolaire donnée	<b>Thématique</b> : L'orthographe <b>QR</b> : Est-ce que l'on observe une progression de la maîtrise orthographique chez les élèves lorsqu'ils peuvent s'aider d'un outil de référence créé par eux, sur la base de leurs erreurs ? [Fjo6]
Gestion des apprentissages [Gest. appr.]	Vise à étudier, comprendre et améliorer des processus de gestion des apprentissages (autonomie, évaluation, autodétermination, etc.)	<b>Thématique</b> : L'échec scolaire <b>QR</b> : Quels sont les représentations et les aménagements pédagogiques des enseignants face à des élèves en situation d'échec scolaire ? [Ber8]
Gestion de la classe [Gest.clas.]	Vise à étudier, comprendre et améliorer des processus de gestion de la classe (interaction, égalité des chances, travaux de groupe, autorité, sanction, etc.)	<b>Thématique</b> : La sanction éducative <b>QR</b> : Quels sont les liens entre les conceptions des élèves 5 P et celles des enseignants au sujet de la sanction éducative ? [Ber19]
Traits spécifiques des élèves [T.spéc.él.]	Vise à étudier, comprendre et améliorer des comportements, des conditions d'existence, des traits cognitifs d'élèves particuliers	<b>Thématique</b> : L'enfant surdoué <b>QR</b> : Quels moyens utiliser pour encadrer au mieux un enfant surdoué ? [Fjo19]
Besoins spécifiques des élèves du point de vue de l'éducation spécialisée [B. spéc.ed.spé.]	Vise à étudier, comprendre et améliorer des comportements, des conditions d'existence, des traits cognitifs d'élèves à inclure en classe	<b>Thématique</b> : L'enfant trisomique <b>QR</b> : Quels moyens mettre en œuvre pour inclure un enfant porteur de trisomie 21 dans une classe ordinaire du canton de Neuchâtel ? [Fra14]
Besoins spécifiques du point de vue de l'intégration culturelle (allophones, autres cultures) [B. spéc. int.]	Vise à étudier, comprendre et améliorer des comportements, des conditions d'existence, des traits cognitifs d'élèves à intégrer en classe	<b>Thématique</b> : Les conflits ethniques en milieu scolaire <b>QR</b> : Dans quelle mesure l'éducation aux citoyennetés, définie par le PER, permet-elle aux enseignants de régler des conflits à caractère ethnique au sein de leur classe ? [Ber2]
Structures, programmes, habitudes éducatives [Str.prog. H.ed.]	Vise à étudier des structures, des programmes des habitudes qui régissent les organisations scolaires et le monde de l'éducation	<b>Thématique</b> : Relations parents-enseignants <b>QR</b> : L'entretien individuel d'évaluation est-il un moyen essentiel pour l'enseignant d'informer les parents d'élèves ? [Ber 9]

### 3.3. Méthode d'analyse des étapes du plan de rédaction du mémoire

Synthétisant les contenus de cours en méthodologie de la recherche dispensés en première et deuxième année, un guide de rédaction du mémoire professionnel a été réalisé à l'intention des étudiants qui débutent leur mémoire ainsi qu'aux directeurs de mémoire. Ce guide décrit les quatre étapes suivantes pour la rédaction d'un mémoire (HEP-BEJUNE, 2010) :

1. *Problématique*. Construction d'un cadre théorique et énoncé d'une problématique (question de recherche, hypothèses ou objectifs de recherche) ;
2. *Méthode*. Formalisation et justification d'une méthodologie de recueil de données (guide d'entretien, grille d'observation, questionnaire, étapes d'une démarche expérimentale) et construction d'un modèle d'analyse ;
3. *Résultats*. Traitement des données recueillies (saisie, analyse, interprétation) ;

4. *Conclusion*. Rappel des grandes lignes de la démarche et regard critique, présentation des apports issus du travail, perspectives de poursuite.

Comme ce guide, qui a jalonné les étapes de rédaction des mémoires analysés dans notre recherche, décrit de manière assez sommaire les parties usuelles du plan de rédaction d'un mémoire de recherche, nous l'avons complété en fonction des étapes décrites dans la littérature méthodologique (Giroux & Tremblay, 2009 ; Quivy & Van Campenhoudt, 1995) pour constituer notre grille d'analyse qui a servi à identifier les étapes de rédaction des mémoires de notre échantillon (voir Tableau 4)<sup>5</sup>.

Tableau 4 – Les étapes du plan de rédaction d'un mémoire de recherche (selon Giroux & Tremblay, 2009 ; Quivy & Van Campenhoudt, 1995).

1 <sup>ère</sup> partie Problématique	2 <sup>ème</sup> partie Méthode	3 <sup>ème</sup> partie Résultats	4 <sup>ème</sup> partie Conclusion
Introduction	Outil d'analyse	Présentation des résultats	Conclusion
Question de départ	Procédure	Analyse des résultats	Limites
Problématique	Echantillon	Interprétation des résultats	Perspectives
Question/Objectif de recherche			Recommandations
Schéma d'analyse conceptuelle			

### 3.4. Méthode d'analyse des démarches méthodologiques de la recherche

Pour identifier les démarches méthodologiques contenues dans les mémoires professionnels de la HEP-BEJUNE, nous nous sommes fondés sur la perspective de Barbier (2008) qui propose de synthétiser les multiples formes de recherche en sciences sociales ou en sciences humaines selon trois catégories, reprises pour notre analyse, à savoir :

1. *la démarche vérificative* [Vérif.] (hypothético-déductive) concerne les recherches en établissement de données. Elles ont pour principe d'anticiper le réel en posant une hypothèse sur des relations stables entre un phénomène et son déterminant, pour ensuite en vérifier le bien-fondé, par des données issues de la construction d'une situation expérimentale dans laquelle les variables entretiennent des liens de causalité. Elles ont pour objectif « de produire des énoncés inédits sur des existants qualifiables de savoirs factuels ou de savoirs descriptifs [...], sur quoi on cherche à produire des informations [...] dans des situations où est diagnostiqué un problème de déficit d'information ou de qualité d'information ordonnés à l'établissement de faits, à la mise à jour de phénomènes, à la définition de caractères, à l'établissement de mesures, de classements, d'événements » (Barbier, 2008, p. 58). Rattachée à la tradition expérimentale, cette démarche permet d'expliquer l'apparition d'un phénomène en fournissant des preuves scientifiquement valides et donc reproductibles ;
2. *la démarche compréhensive* [Compréh.] (inductive-déductive) concerne les recherches en intelligibilité. Elles ont pour principe d'organiser des activités spécifiques « en vue de la

<sup>5</sup> Notons que le guide actuel, revisité par la Coordinatrice recherche PF1, (HEP-BEJUNE, 2014) offre un éclairage mieux étayé sur toutes les parties du mémoire à produire.

production d'énoncés inédits sur des liens entre des existants (...) par la mise à jour d'invariants, de régularités, de corrélations » (Barbier, 2008, p. 59). Rattachée à la tradition des recherches qualitatives en sciences sociales et humaines, elle consiste donc à identifier des relations dans un système pour le comprendre et reconstruire des catégories de sens pour permettre une lecture intelligible du réel ;

3. *la démarche d'intervention/évaluation* [Intervent./Éval.] concerne les recherches en optimisation. Elles ont pour principe d'organiser des activités spécifiques pour produire « des énoncés inédits relatifs à la conduite d'actions de transformation du monde, qualifiés de savoirs opératifs, procéduraux, professionnels, éventuellement de savoirs d'action » (Barbier, 2008, p. 61). Elle implique le chercheur dans l'action et vise à concevoir des démarches, des outils nouveaux et d'en évaluer les effets de cette action sur le réel.

Dans notre procédé, une grille d'analyse des traces des démarches méthodologiques de la recherche (voir Annexe V) a été construite sur la base des trois catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2008) ci-dessus : 1. *Démarche vérificative* ; 2. *Démarche compréhensive* ; 3. *Démarche d'intervention/évaluation*.

La même méthode d'analyse qualitative/quantitative mixte (Arcidiacono & Gregorio, 2008) a été employée pour identifier les traces des démarches méthodologiques de la recherche dans les mémoires de l'échantillon [Mém.] (n = 48) et dans les mémoires de l'échantillon Prix (n = 16) à partir de ces trois catégories conceptualisantes. Une évaluation qualitative interjuges de ces traces a permis d'identifier la nature de la démarche méthodologique de la recherche pour chaque mémoire, en fonction de son assimilation à une de ces trois catégories. Cette évaluation a ensuite été reportée dans la grille en termes de présence/absence par un codage quantitatif binaire (1/0). Six mémoires [Mém.] (12.5 % de l'échantillon) et sept mémoires [Prix] (43.75 % de l'échantillon) contenaient deux démarches méthodologiques. Elles ont été codées (.5 ; .5) dans deux catégories. Les résultats présentés ci-dessous expriment l'importance de chaque démarche sur l'ensemble de l'échantillon [Mém.] et [Prix], mesurée par un score ainsi construit sur une échelle de 0 à 100.

### **3.5. Méthode d'analyse des postures d'écriture de la recherche**

À partir de la lecture conceptuelle de la littérature présentée ci-dessus, nous avons condensé des marqueurs types de postures d'écritures (Scheepers, 2014) sous forme de catégories conceptualisantes a priori de sens dans les parties les plus significatives d'un mémoire.

Trois catégories de postures d'écriture a priori ont été définies ci-dessous pour analyser les parties de textes d'Introduction/Problématique/Méthode/Résultats-Conclusion de l'échantillon tiré de la production générale des mémoires [Mém.] et les textes de l'échantillon des mémoires récompensés [Prix].

#### **3.5.1. La posture autogénique**

*Posture autogénique* [autogén.]. Discours réflexif mené par une personne qui décrit :

- l'état de sa pensée intime sur un sujet donné (Introduction) ;

Exemple : « J'ai choisi ce thème de recherche, car la religion est une chose très importante pour moi. Cependant, je me demande si c'est vraiment le rôle de l'école d'en parler. [...] Certains enseignants n'étant pas croyants m'ont dit qu'ils n'y connaissent rien. Je ne pense pas qu'il faille être croyant pour pouvoir enseigner (et non prêcher) la religion à l'école. » In [FrA2], *La conscience morale chez les enfants de 6<sup>e</sup> année*.

- l'état de ses représentations sur une thématique, sans références explicites aux ressources qui la documentent (Problématique) ;

Exemple : « Selon moi, c'est en 5<sup>e</sup> année primaire que les élèves ont le plus besoin de trouver des réponses à leurs questions, car ils seront certainement perturbés par les transformations qui vont s'opérer [...]. Les préadolescents et les parents ne savent pas toujours comment gérer certaines humeurs, certains actes et comportement. » In [FrA2], *La conscience morale chez des enfants de 6<sup>e</sup> année*.



- l'état de sa pensée intime sur la méthodologie mise en œuvre sans justifications théoriques (Méthode) ;

Exemple : « J'ai donc créé une grille d'observation qui a également été complétée par un entretien avec l'enseignant respectif de chaque classe. Je souhaite partager une brève explication de mes choix de questions, afin de comprendre davantage l'analyse de la méthode. Ensuite, j'ai souhaité savoir pourquoi les ateliers sont utilisés. J'avais envie de comprendre le ou les choix de l'enseignant(e). [...] Selon moi, si je choisis de travailler de manière frontale plutôt qu'en groupe, c'est dans le but d'atteindre des objectifs différents. » In [FrA1], *Le travail préalable aux ateliers à l'école enfantine*.

- l'état de ses représentations sur une thématique, sans références explicites aux résultats obtenus par sa recherche (Résultats-Conclusion) ;

Exemple : « Si l'on part du principe [et non des résultats obtenus, N.D.A.] que la mobilité de l'enseignant est liée à son autorité, on pourrait supposer que cette différence influence aussi la mobilité de l'enseignant ainsi que sa présence corporelle dans la classe. Un homme est plus corpulent qu'une femme et possède une autorité dite naturelle. [...] S'il existe une différence au niveau de l'autorité entre les femmes et les hommes et que cette différence influence le langage corporel de ceux-ci, cela peut sous-entendre que le langage non verbal peut avoir une influence sur la discipline de la classe. » In [Ber5], *L'enseignant, un acteur conscient ?*

Marqueurs types : Pensée privée – Éléments réflexifs – Se dire – Ce que je sais déjà – Sens commun –

### 3.5.2. La posture professionnelle

*Posture professionnelle* [prof.]. Discours argumentatif de type auctorial :

- qui explicite les choix du parcours et les contenus à venir du mémoire du point de vue d'un professionnel qui se forme (Introduction) ;

Exemple : « Je veux donc, à travers ce travail de recherche, me pencher sur la timidité chez l'enfant, car, en tant que future enseignante, je pense qu'il est important de savoir détecter un mal-être chez nos élèves, qui peut être provoqué par la timidité. [...] Un enseignant peut, à mes yeux, être capable d'aider ces enfants et l'école peut être en mesure de proposer des solutions. » In [FrA6], *Timidité, espace et mouvement*.

- documenté sous forme d'éléments théoriques valides, organisés en unités conceptuelles qui mettent en tension des savoirs de référence et des objets d'ordre professionnel (phénomènes, représentations, pratiques) pour justifier le bien-fondé du questionnement de recherche et pour éclairer le lecteur sur l'état de l'art en la matière (Problématique) ;

Exemple : « En résumé, l'enseignant occupe l'espace de sa classe, même s'il n'en est pas toujours conscient, en utilisant des contrastes comme mobilité et immobilité [...]. « Le professeur donne constamment de sa personne physique pour capter l'attention des élèves [...]. Ce qui est aussi pour lui une façon de ne plus être menacé, voire capté lui-même, par les regards » (Pujade-Renaud, 1983, p. 58). In [FrA15], *L'enseignant, un acteur conscient ?*

- sur la méthodologie mise en œuvre avec justification en fonction des objectifs professionnels à atteindre (Méthode) ;

Exemple : « Partant de l'hypothèse que plus un enseignant est jeune, plus il aura tendance à utiliser et à travailler avec les nouveaux moyens d'enseignement mis à disposition. [...], j'ai choisi d'interviewer des femmes de classes d'âge différentes. J'ai demandé des entretiens à une enseignante récemment diplômée travaillant dans une classe à tous ordres, deux enseignantes travaillant depuis environ dix ans, l'une travaillant en première année et l'autre en cinquième année. Ensuite, j'ai choisi trois enseignantes étant sur le terrain depuis 25 à 35 ans, l'une travaillant dans une classe à degrés multiples, une autre dans une classe de troisième et quatrième année et la dernière dans une classe de développement. J'ai également fait attention de choisir des enseignantes qui travaillent dans des villages, et d'autres qui travaillent en ville. Ce facteur étant un des éléments directement liés à l'hétérogénéité de la classe, il me semblait important de le prendre en compte. » In [Ber2], *Les conflits ethniques en milieu scolaire*.

- qui infère le propos des résultats de sa recherche en les recontextualisant dans l'espace d'intéressement professionnel (Résultats-Conclusion) ;

Exemple : « Les parents ont l'impression que les enseignants leur demandent beaucoup de travail ou ne savent pas exactement ce que l'école attend d'eux. J'ai le sentiment, avec les deux exemples analysés, que, finalement, les parents se mettent beaucoup de pression. Ils assument une grande part qui devrait être assumée par les élèves. Ils font ce qu'ils pensent être le mieux pour leurs enfants. Les parents m'ont répété plusieurs fois qu'ils ne savaient pas ce que voulait l'enseignante à propos des devoirs. Il y a un manque de communication entre les parents et l'école. » In [Ber10], *L'autonomie et le plan de travail*.

Marqueurs types : Discours auctorial – Explication et étayage des résultats obtenus – Décontextualisation/recontextualisation – Métatexte –

### 3.5.3. La posture académique/critique

*Posture académique/critique* [ACAD./CRIT.]. Discours scientifique d'un chercheur :

- qui se rapporte à une vision de la société, une vision de l'école, une vision des rapports sociaux et qui peuvent faire l'objet d'une recherche, à l'intention de la communauté scientifique (Introduction) ;

Exemple : « Il nous semble que l'utilisation du portfolio en classe est un sujet qui prend une grande ampleur dans le contexte scolaire et est au centre des débats actuels. Le portfolio dans l'enseignement n'est pas récent, mais son utilisation en tant qu'outil d'évaluation est en pleine émergence. Il suit un courant quelque peu nouveau de la pédagogie, car il permet de placer l'élève au centre de ses apprentissages, d'en être acteur et de devenir autonome. » In [Fjo3], *Le portfolio*.

- qui tend à l'exhaustivité et qui articule toutes les parties de la recherche en fonction des règles de l'art à l'intention de la communauté scientifique (Problématique) ;

Exemple : « Le lecteur voit que l'illustrateur a lui-même pris une certaine liberté d'interprétation, donc il peut à son tour faire la même chose. Duborgel (1988) précise à ce sujet que « l'illustration accomplit, vis-à-vis du texte, la démarche même que le lecteur a à accomplir : exploration, dérive, appropriation personnelle, transposition » (p. 53). En ce sens, l'image est une métaphore exemplaire du lecteur de texte. » In [FrA15], *Le rôle des illustrations du livre d'images dans une situation d'apprentissage à l'école enfantine*.

- sur la méthodologie mise en œuvre avec justification en fonction des objectifs académiques/critiques à atteindre (Méthode) ;

Exemple : « Dans le cadre de cette recherche, je fais donc le choix de mener des entretiens compréhensifs. Tout d'abord, les entretiens compréhensifs ne sont pas une instance de vérification d'hypothèses préétablies, mais ils permettent de revenir sur la problématique (Kaufmann, 1996). Quant à l'entretien lui-même, il est important auparavant de préparer une liste de questions bien travaillée. Cependant, celle-ci doit être très souple et n'avoir le rôle que de simple guide, visant à déclencher une dynamique de conversation (Kaufmann, 1996). Cette liste de questions a pour finalité d'être oubliée. Ceci ne signifie pas que les questions ne doivent pas être travaillées, bien au contraire. Elles doivent permettre de mettre l'informateur en situation de confiance, elles doivent être précises et ordonnées (Kaufmann, 1996). Ces quelques points spécifiques à l'entretien compréhensif correspondent parfaitement à ma recherche qui touche à un vécu très personnel. En effet, en menant un entretien compréhensif, j'ai des questions à ma disposition pour entrer en discussion avec mon interlocuteur, mais elles ne m'enferment pas dans un processus de questions-réponses qui l'empêcherait d'intervenir spontanément sur un sujet. » In [FrA6], *La mission de l'enseignant face à un élève vivant le divorce de ses parents*.

- inféré à partir des résultats obtenus et recontextualisé dans la culture scientifique disciplinaire de référence (Résultats-Conclusion) ;

Exemple : « Aucun résultat probant ne permet d'affirmer que les démarches entreprises par les élèves évoluent de façon positive lorsque ceux-ci disposent d'outils d'aide [...]. L'important travail à effectuer au niveau des mots-clés doit donc être entrepris avec les apprenants. Il n'est pas facile pour un élève de troisième année primaire de choisir les mots qu'il utilisera pour effectuer une recherche et cela confirme bien ce que nous disent la plupart des auteurs (Dinet, 2007 ; Guir, 2000). [...] Les connaissances au niveau de la formulation des mots-clés doivent être, selon moi, travaillées en poussant l'élève à sélectionner seulement les termes importants dans une recherche documentaire comme celle conduite. » In [Ber12], *La recherche sur internet en classe : quels outils mettre à disposition des élèves ?*

Marqueurs types : Éléments qui posent problème dans un certain domaine – Incohérence ou incomplétude de l'élément en question – Difficulté théorique ou pratique dont la solution n'a pas encore été trouvée — Articulation problème/problématique — Hiérarchisation de l'état des connaissances en cohérence avec les objectifs de la recherche – Discours argumentatif adressé à la communauté disciplinaire de référence en reformulant des positions théoriques et méthodologiques – Confrontation et mise en discussion des points de vue –

À ces trois postures, nous avons adjoint une catégorie émergente « Compilation », plutôt considérée, de notre point de vue, comme un mode opératoire d'exposition d'éléments théoriques compilés sans grande consistance et sans forte cohérence interne (opération copier-coller).

Exemple : « Notre corps est composé d'une moitié gauche, d'une moitié droite, d'une partie avant, d'une partie arrière, d'une moitié supérieure et d'une moitié inférieure [...]. Les nerfs qui vont vers les muscles et les organes des sens se dirigent du côté opposé à leur hémisphère de contrôle. Quand un côté du cerveau est actif, l'autre côté a deux possibilités : il peut soit coopérer et coordonner ses mouvements avec l'hémisphère qui le contrôle ou il peut se mettre hors circuit et bloquer l'intégration. » [Fjo14], *Le braingym*.

Marqueurs types : Discours factuel – Citations directes ou indirectes abondantes et de même source – Juxtaposition de textes sans hiérarchisation ni étayage – Exposition d'éléments de type encyclopédique –

Notre travail d'analyse a consisté à repérer des marqueurs types appartenant aux catégories a priori dans les textes des mémoires sélectionnés, en fonction du contexte fourni par les discours et selon une procédure de fidélité interjuges. Enfin, nous avons quantifié leur degré d'importance, selon une méthode d'analyse mixte (Arcidiacono & De Gregorio, 2008).

Les résultats présentés ci-dessous expriment l'importance de chacune de ces postures d'écriture dans *l'Introduction, la Problématique, la Méthode, les Résultats, l'Interprétation des résultats* et la « Partie conclusive » sur l'ensemble de l'échantillon [Mém.] et [Prix], mesurée par un score ainsi construit sur une échelle de 0 à 100 (voir Annexes II, III et IV).

## 4. Résultats

### 4.1. Résultats sur les visées de la recherche

Nous avons calculé les scores (exprimés sur une échelle de 0 à 100) pour chaque visée de la recherche (voir Paragraphe 3.2.1.) pour l'échantillon [Mém.] (n = 48), puis nous les avons classés par ordre d'importance. Nous les avons ensuite comparés avec les scores obtenus par l'échantillon [Prix] (n = 16) (voir Figure 1).

#### 4.1.1. Les visées de la recherche dans l'échantillon [Mém.] et [Prix]

Les scores obtenus pour l'échantillon des mémoires [Mém.] (voir Figure 1) indiquent que les visées *Disciplinaire* (score : 23.96) et *Gestion des apprentissages* (23.6) sont les plus nombreuses et obtiennent un score presque égal. Suivent ensuite *Traits spécifiques des élèves* (16.67), *Structures, programmes et habitudes éducatives* (15.27) et *Gestion de la classe* (12.15). Enfin, *Besoins spécifiques (Intégration)* (6.25) et *Besoins spécifiques (Pédagogie spécialisée)* (2.08) figurent en fin de classement.

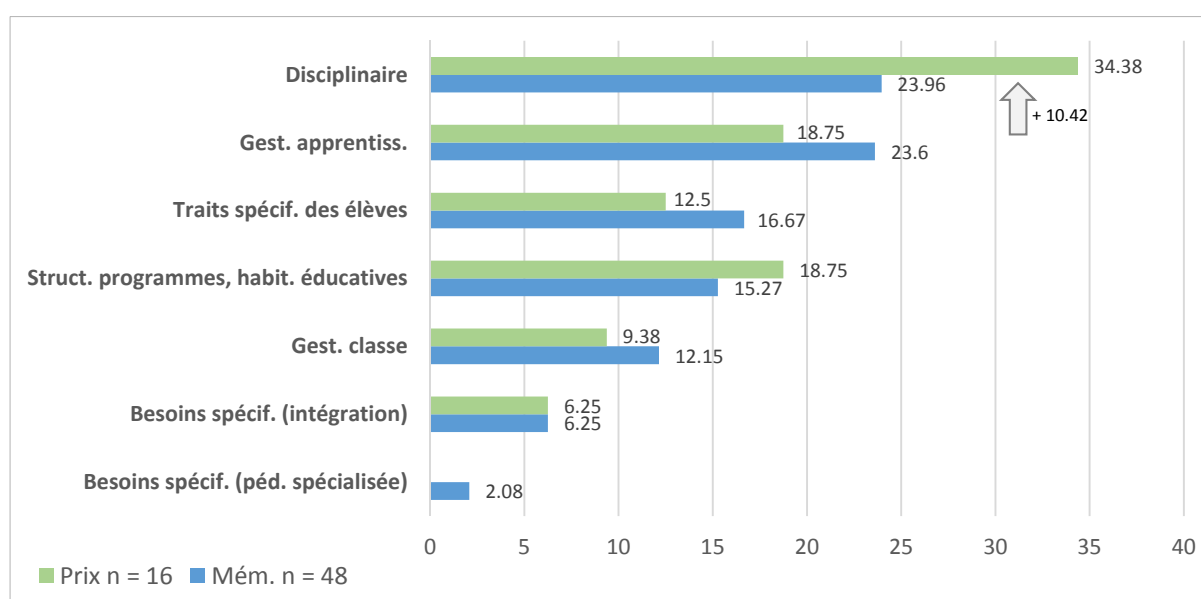


Figure 1 – Classement des scores des visées de la recherche pour l'échantillon [Mém.] (n = 48) et [Prix] (n = 16).

Les scores obtenus pour l'échantillon des mémoires [Prix] (voir Figure 1) indiquent que la visée *Disciplinaire* (34.38) domine très largement les autres visées et son score dépasse de 10.42 celui des mémoires [Mém.] (23.96). Suivent avec un score égal *Gestion des apprentissages* (18.75) et *Structures, programmes et habitudes éducatives* (18.75). Puis *Traits spécifiques des élèves* obtiennent un score de 12.5 et *Gestion de la classe* celui de 9.38. Enfin, *Besoins spécifiques (Intégration)* obtient un score de 6.25 et *Besoins spécifiques (Pédagogie spécialisée)* (score nul) figure en fin de classement.

## Discussion sur les visées de la recherche

Nous envisageons deux interprétations possibles au sujet du score élevé des visées *Disciplinaire* et *Gestion des apprentissages* dans la production générale [Mém.].

La première interprétation est d'ordre pédagogique, économique et managérial. Pédagogique d'abord, puisqu'en effet, la compétence professionnelle phare attendue d'un enseignant consiste à « maîtriser les savoirs à enseigner [...] et planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages » en fonction des élèves et du plan d'études (*Référentiel de compétences HEP-BEJUNE*, 2011, p. 9). La motivation des étudiants à développer des connaissances et des compétences professionnelles centrées sur les disciplines scolaires, leur didactique et leurs dispositifs témoigne que ces novices<sup>6</sup> pensent qu'elles constituent la clé de réussite de l'entrée dans la profession, le mémoire étant l'occasion d'augmenter leurs compétences dans ces domaines. Économique ensuite, car nous formulons l'hypothèse qu'en fonction d'un calcul de rapport équilibré entre « efforts consentis » et « rentabilité », les étudiants choisissent de s'engager en plus grand nombre dans un mémoire à visée disciplinaire ou qui traite de la gestion des apprentissages, parce qu'ils perçoivent que la HEP-BEJUNE leur offre probablement de meilleures conditions et de meilleures chances de réussite dans ces visées que dans d'autres, de par sa structure, son fonctionnement et ses ressources. Ancrée dans ce contexte institutionnel, la visée de leur mémoire pourra certainement contribuer à répondre à la triple exigence attendue dans un travail de recherche (clarté, pertinence et faisabilité) (Quivy & Van Campenhoudt, 1995), en fonction du temps qui leur est imparti. Managérial enfin, car, pour ce faire, ils bénéficient :

- d'un savoir déjà acquis durant leur cursus et d'un savoir-faire déjà acquis durant les stages au cours de leurs deux premières années de formation dans ces domaines ;
- d'un guidage, d'une guidance ou d'un accompagnement (Bailleul, 2005) d'un directeur de mémoire souvent expert dans ces domaines de par son profil professionnel ;
- d'un accès balisé à une littérature abondante et déjà partiellement intégrée dans ces domaines dans les cours de didactique et de sciences de l'éducation ;
- d'un terrain de récolte de données à portée de main (une classe de stage) qu'ils connaissent déjà et dans lequel ils peuvent anticiper les difficultés de mise en œuvre de leur méthodologie ;
- de l'aide d'un formateur en établissement qui met sa classe à disposition et les épaula durant la récolte des données ;
- de la connaissance des élèves qu'ils vont tester, interroger ou observer, puisque les étudiants sont aussi leur enseignant-stagiaire référent lorsqu'ils mettent en œuvre leur recherche.

La seconde interprétation est d'ordre identitaire. À juste titre, Fabre et Lang (2000) avaient déjà relevé que, pour leur première expérience de recherche, un grand nombre d'étudiants aimerait donner à voir « les ajustements qu'ils [seront capables de produire] entre leur vision de l'institution [scolaire] et leur avenir possible » (p. 52). Aussi, beaucoup d'étudiants de la HEP-BEJUNE affichent cette identité professionnelle provisoirement assumée dans leur choix majoritairement disciplinaire ou portant sur des éléments de gestion des apprentissages. En effet, réagissant à des lacunes constatées dans le terrain qu'ils pensent pouvoir combler et motivés par une valorisation d'eux-mêmes en cas de succès, ils espèrent bouleverser l'ordre établi en mettant à l'épreuve de la réalité de la classe une séquence d'enseignement/apprentissage qu'ils jugent innovante dans une discipline donnée. Dans certains cas, l'expertise d'un étudiant dans une discipline spécifique lui semble suffisamment développée – parfois

---

<sup>6</sup> Il serait intéressant de mener une étude sur les visées de la recherche en comparant nos résultats avec ceux qu'obtiendraient des mémoires produits par des enseignants chevronnés ayant repris une formation certifiante après plusieurs années passées dans le terrain et à l'issue de laquelle un tel travail serait demandé. Nous pourrions peut-être observer dans quelle mesure, chemin faisant, leurs intérêts se seraient déplacés vers des éléments davantage liés à la relation éducative, au contexte, à l'organisation et aux structures scolaires.

davantage que ses propres formateurs en établissement – pour l’autoriser à tester un moyen qu’il juge novateur. On retrouve des manifestations de cet ordre dans certaines introductions des mémoires analysés :

Étant musicienne de première formation, le sujet de la musique à l’école a forcément une place particulière pour moi [...]. Raison pour laquelle je me demande si elle ne devrait pas être plus présente dans le domaine scolaire. J’ai envie de pouvoir enseigner cette discipline pour toutes les richesses qu’elle peut apporter, sans la limiter au chant, comme le font, ainsi que j’ai pu le voir, bon nombre d’enseignants et comme m’en ont fait part plusieurs enfants autour de moi. [Fjo13]

Notons encore que le score honorable [Mém.] de 16.67 de la visée *Traits spécifiques des élèves* révèle que beaucoup d’étudiants de la HEP-BEJUNE sont particulièrement sensibles aux élèves différents pour rédiger un mémoire sur leurs caractéristiques et la manière de les faire progresser. Ils savent que dans une classe, il faut aussi, pour atteindre l’excellence enseignante, savoir mettre en œuvre une pédagogie différenciée au service de la progression de tous les élèves. Mais on peut aussi y voir un effet de halo, comme pour la problématique des élèves à haut potentiel ou celle de l’hyperactivité, largement débattues dans les médias ces dernières années, ce qui a provoqué un regain d’intérêt au sein de la communauté enseignante.

Les scores [Prix] confortent notre analyse ci-dessus au sujet des visées de la recherche. Ils accentuent encore le fait que les mémoires qui présentent une visée disciplinaire centrale ou périphérique (la gestion des apprentissages pour améliorer les performances des élèves, l’évaluation de la mise en œuvre des programmes), répondent le mieux à la « praticabilité du mémoire » et aux attentes de la noosphère de la HEP-BEJUNE en termes de « pratiques robustes » de recherche :

1. parce que ces mémoires sont centrés sur la mission fondamentale de l’enseignant (enseigner/faire apprendre) ;
2. parce qu’ils présentent un rendement optimal entre l’utilisation des ressources *spécifiques* à la HEP-BEJUNE (humaines, matérielles et structurelles) et le temps imparti ;
3. parce qu’ils affichent la construction d’une identité professionnelle renforcée, lorsque les étudiants deviennent les acteurs d’une meilleure intelligibilité ou d’une transformation du monde, nécessaire à leurs yeux, à travers une recherche qui leur donnera l’occasion de mettre à l’épreuve la valeur de leurs potentialités dans une discipline donnée et de la faire reconnaître par la profession.

Cependant, au vu des résultats généraux, on pourrait se demander pourquoi, à la HEP-BEJUNE, les étudiants ne choisissent pas davantage de sujets liés à la gestion de la classe ([Mém.] = 12.5 ; [Prix] = 9.38), une thématique phare dans les curricula des sciences de l’éducation<sup>7</sup>. Peut-être pensent-ils qu’une bonne maîtrise des contenus disciplinaires et de leur didactique est un élément socle de la compétence enseignante et que les problèmes de gestion de classe peuvent être évités, dès lors qu’ils font preuve de cette compétence disciplinaire et didactique ? On pourrait aussi supposer que les étudiants sont moins sensibles aux problèmes de gestion de la classe, n’ayant encore jamais effectué de stages en responsabilité complète lorsqu’ils s’engagent dans leur mémoire. Peut-être encore faut-il quelques années de pratique avant de considérer que l’établissement d’une relation éducative avec l’élève est le préalable à toute progression dans les apprentissages ?

---

<sup>7</sup> Comme nous l’avons montré dans un article consacré aux différences de culture de recherche dans la formation et chez les directeurs de mémoire sur les trois sites de la HEP (Porrentruy, Bienne et La Chaux-de-Fonds), cette remarque ne concerne que les mémoires produits sur le site de Porrentruy et de la Chaux-de-Fonds, mais pas les mémoires produits sur le site de Bienne qui affichait en réalité un score élevé de visées Gestion de la classe (score : 25) (Joliat & Arcidiacono, sous presse).

## 4.2. Résultats sur les démarches méthodologiques

Nous avons calculé les scores (exprimés sur une échelle de 0 à 100) pour chacune des trois démarches méthodologiques pour l'échantillon [Mém.] (n = 48), puis nous les avons comparées avec les scores obtenus par l'échantillon [Prix] (n = 16) (voir Figure 2).

### 4.2.1. Les démarches méthodologiques de la recherche dans l'échantillon [Mém.] et [Prix]

Les scores obtenus pour l'échantillon [Mém.] (voir Figure 2) indiquent qu'ils s'appuient prioritairement sur une démarche compréhensive (43.75) et vérificative (38.54), puis interventive/évaluative (17.71).

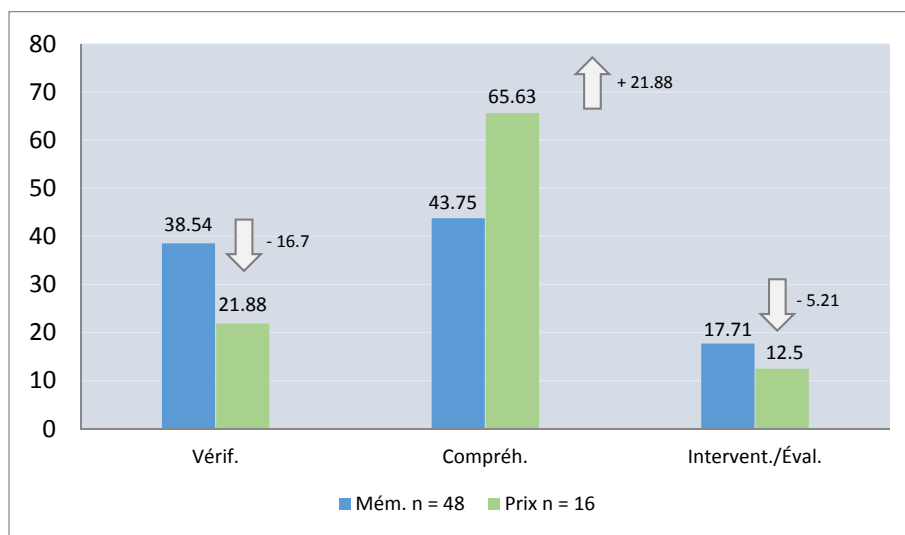


Figure 2 – Comparaison des scores des démarches méthodologiques entre l'échantillon [Mém.] (n = 48) et [Prix] (n = 16).

Par contraste, les scores obtenus pour l'échantillon [Prix] (voir Figure 2) indiquent qu'ils s'appuient prioritairement sur une démarche compréhensive (65.63) plus importante de + 21.88 que dans les mémoires [Mém.], puis vérificative (21.88) moins importante de - 16.7 que dans les mémoires [Mém.]. Enfin, le score de la démarche interventive/évaluative [Prix] s'élève à 12.5, moins important de - 5.21 que dans les mémoires [Mém.].

### Discussion sur les démarches méthodologiques de la recherche

Nous constatons une présence presque aussi élevée de démarches vérificatives dans l'échantillon des mémoires [Mém.] que de démarches compréhensives, alors que, pour l'échantillon des mémoires [Prix], la prédominance des démarches compréhensives est très nette par rapport aux démarches vérificatives. Les démarches vérificatives sont les plus consistantes du point de vue du statut de la preuve qu'elles peuvent générer, mais elles sont aussi les plus exigeantes en matière de maîtrise méthodologique (et d'analyse des résultats) pour attribuer une crédibilité suffisante à ce statut de preuve. Qui plus est, comme le relèvent plusieurs auteurs (Albarello, 2012 ; Barbier, 2008), la recherche compréhensive fournit souvent davantage d'outils d'intelligibilité pour produire des représentations nouvelles sur l'état du monde professionnel questionné par l'étudiant. Pourquoi retrouve-t-on autant de démarches vérificatives dans l'échantillon [Mém.] ? Nous émettons trois hypothèses pour éclairer ces scores :

1. la première concerne l'influence universitaire dans la forme de la culture de la recherche que les concepteurs de programmes, les formateurs en recherche et les directeurs de mémoire de la HEP-BEJUNE ont plus ou moins implicitement imposée en tant que norme à ses débuts. En l'absence de modèles de référence, la recherche hypothético-déductive a été encouragée, voire prescrite durant les premières années de construction de la HEP-BEJUNE, davantage pour

légitimer son statut d'institution de niveau tertiaire – en imitant le modèle très répandu de la recherche universitaire dans les années 2000 – que pour sa pertinence professionnelle en matière de savoirs produits, utiles et utilisables pour l'étudiant et pour la communauté enseignante ;

2. la deuxième concerne le score élevé de 23.96 pour la visée disciplinaire dans les mémoires [Mém.] (voir *Figure 1*), visée pour laquelle l'utilisation d'une méthode hypothético-déductive semblait la plus adéquate pour répondre à ses objectifs de production de données. Nous trouvons une corrélation de 0.17 ( $p = .23$ ) entre l'item [Visée discipl.] et [Vérif.] [Mém.], ce qui tend à conforter cette hypothèse, bien que la corrélation ne soit pas significative, étant donné la taille modeste de l'échantillon ;
3. la troisième défend l'idée que la qualité générale des mémoires [Mém.] ayant employé une méthode hypothético-déductive n'a pas été suffisante pour que l'on s'attende à retrouver une proportion équivalente de ces mémoires parmi les mémoires [Prix].

Nous pouvons ici tenter de vérifier partiellement cette troisième hypothèse<sup>8</sup> en procédant à une analyse complémentaire présentée ci-dessous (voir Paragraphe 4.2.2.) au sujet des postures d'écriture dans l'étape *Justification du choix de l'échantillon*. En effet, une recherche hypothético-déductive ne peut pas faire valoir de résultats fiables, sans une justification fondée et étayée du choix de l'échantillon de sujets, puisque ses caractéristiques constituent une variable incontournable dont les paramètres doivent être impérativement spécifiés.

#### **4.2.2. Les postures d'écriture dans l'étape *Justification de l'échantillon* des recherches vérificatives [Mém.] et [Prix]**

Sur les 20 mémoires de l'échantillon [Mém.] (voir *Figure 3*) ayant utilisé une méthode hypothético-déductive (voir Annexe V)<sup>9</sup>, presque la moitié d'entre eux (9 mémoires = 45 %) ont fait l'impasse totale sur l'étape *Justification de l'échantillon* (voir Annexe III). La posture professionnelle, dominante, obtient un score de 43, puis la posture autogénique un score de 7.5. La posture académique/critique est rarement utilisée avec un score de 4.5.

En ajoutant le score autogénique de 7.5, sans pertinence ni professionnelle ni scientifique au score de 45 d'absence de *Justification de l'échantillon*, nous pouvons admettre que le score final de *Justification de l'échantillon* manquante [Mém.] s'élève en réalité à 52.5. Ce qui porte à croire que plus d'un mémoire [Mém.] sur deux ayant opté pour une démarche hypothético-déductive présentera des lacunes importantes pour traiter les résultats de manière pertinente et fiable.

---

<sup>8</sup> Une vérification complète de cette hypothèse ne peut être fournie qu'à travers l'analyse scientifique de la pertinence des méthodologies utilisées dans tous les mémoires en fonction des objectifs visés, ainsi qu'à travers l'analyse scientifique de la fiabilité et de la validité des résultats obtenus.

<sup>9</sup> 17 mémoires [Mém.] ont exclusivement utilisé la démarche hypothético-déductive, tandis que 3 autres ont encore utilisé une autre démarche. Nous avons inclus ces 3 mémoires avec les 17 premières pour obtenir le nombre de 20 au total.



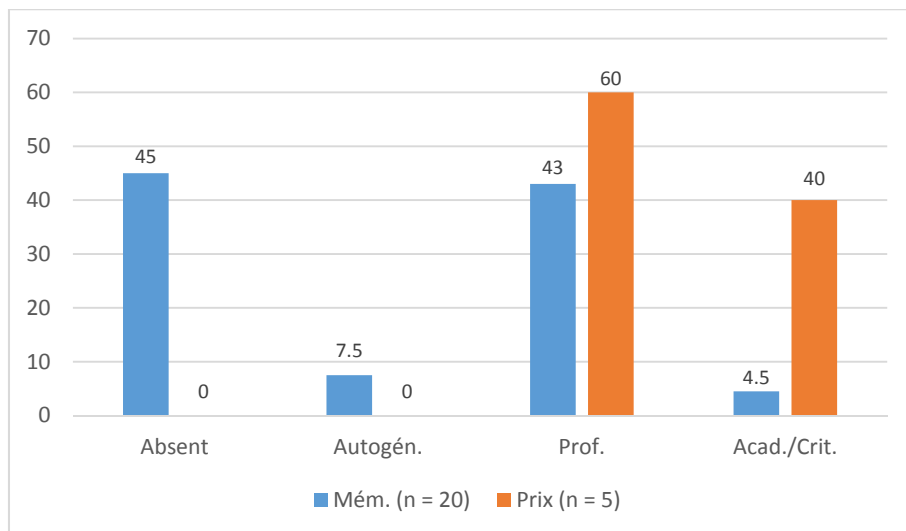


Figure 3 – Comparaison des scores des postures d'écriture dans la partie *Justification de l'échantillon* entre les mémoires [Mém.] (n = 20) et [Prix] (n = 5) ayant utilisé une méthode hypothético-déductive.

Par contraste, les 5 mémoires de l'échantillon [Prix] (voir Figure 3) ayant utilisé une méthode hypothético-déductive (voir Annexe V)<sup>10</sup> ont tous présenté l'étape *Justification de l'échantillon*. La posture professionnelle est dominante, puisqu'elle obtient un score de 60. La posture académique/critique obtient un très bon score de 40. Ces scores portent à croire que la pertinence et la fiabilité des résultats de ces mémoires [Prix] seront par la suite garanties.

### *Discussion sur l'étape Justification de l'échantillon des recherches vérificatives [Mém.] et [Prix]*

Il apparaît donc que presque la moitié des 20 mémoires [Mém.] ayant utilisé une méthode hypothético-déductive (13/20 étaient à visée *Disciplinaire* ou *Gestion des apprentissages*), ne répondra très probablement pas aux standards scientifiques attendus, en l'absence complète de l'étape *Justification de l'échantillon*. Ou du moins, aucun résultat ne pourra être considéré fiable ou valide sans référence explicite à cette étape.

Par contraste, l'ensemble des 5 mémoires [Prix], tous à visée *Disciplinaire* ou *Gestion des apprentissages*, présente l'étape *Justification de l'échantillon* de manière suffisamment consistante pour que les résultats puissent être considérés comme fiables et valides du point de vue scientifique. Ce « supplément d'âme » a été, sans conteste, un élément déterminant pour convaincre le jury d'attribuer un Prix d'excellence à ces travaux.

Enfin, cette comparaison porte à croire que les mémoires BEJUNE [Mém.] ayant utilisé une méthode hypothético-déductive ont été très souvent de faible qualité, mais parfois excellents.

<sup>10</sup> 2 mémoires [Mém.] ont exclusivement utilisé la démarche hypothético-déductive, tandis que 3 autres ont encore utilisé une autre démarche. Nous avons inclus ces 3 mémoires avec les 2 premières pour obtenir le nombre de 5 au total.

### 4.3. Résultats sur les postures d'écriture

Seules les étapes des mémoires (voir Tableau 4) qui présentaient des portions pertinentes de texte du point de vue de la démarche de recherche et/ou du point de vue l'auteur dans la circulation des savoirs ont été retenues pour l'analyse, à savoir<sup>11</sup> :

Partie 1 (Problématique) : (4.3.1.) *Introduction* + (4.3.2.) *Problématique* ;

Partie 2 (Méthode) : (4.3.3.) *Outil d'analyse* + *Procédure* + *Échantillon* ;

Partie 3 (Résultats) : (4.3.4.) *Interprétation des résultats* ;

Partie 4 (Conclusion) : (4.3.6.) « Partie conclusive » + (4.3.8.) *Recommandations*.

#### 4.3.1. Les postures d'écriture dans l'étape *Introduction* de l'échantillon [Mém.] et [Prix]

Les scores obtenus pour l'étape *Introduction* de l'échantillon [Mém.] révèlent (voir Figure 4) que les étudiants adoptent majoritairement une posture autogénique (48.3) et professionnelle (46.2). La posture académique/critique est rarement adoptée (5.5).

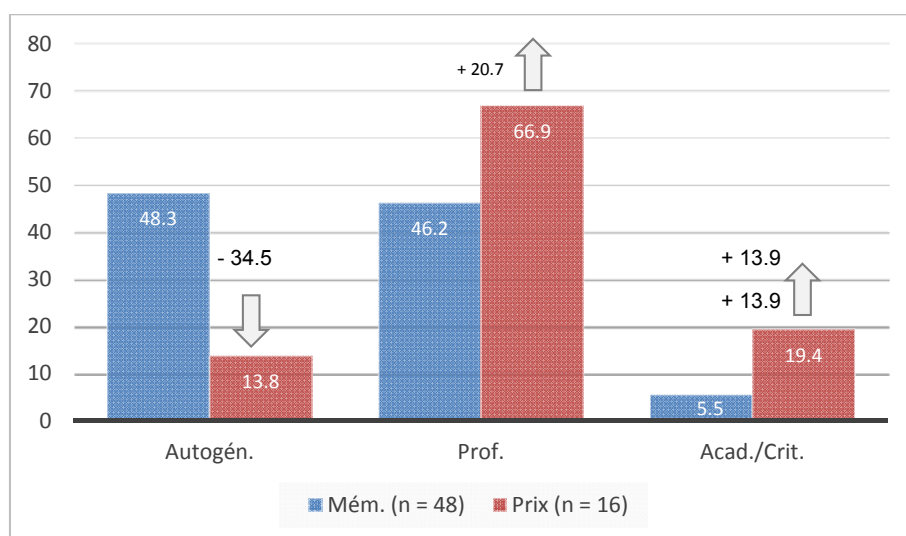


Figure 4 – Comparaison des scores obtenus pour les trois postures d'écriture dans l'étape *Introduction* entre l'échantillon [Mém.] (n = 48) et [Prix] (n = 16).

Par contraste, les scores obtenus pour l'analyse de l'étape *Introduction* de l'échantillon [Prix] révèlent (voir Figure 4) que les mémoires primés adoptent une posture majoritairement professionnelle (66.9), plus importante à hauteur de + 20.7 que les introductions [Mém.] et académique/critique (19.4), plus importante à hauteur de + 13.9 que les mémoires [Mém.]. Notons également que les postures autogéniques [Prix] (13.8) sont en nette régression (- 34.5) par rapport aux mémoires [Mém.].

<sup>11</sup> Nous avons à dessein éliminé l'étape *Présentation des résultats*, *Analyse des résultats* de la partie « Méthode » (voir Tableau 4), puisque les étapes retenues pour l'analyse, *Interprétation des résultats* et « Partie conclusive », devaient en toute logique fournir les éléments les plus consistants en termes de postures d'écriture dans la circulation des savoirs. Nous avons éliminé l'étape *Limites* et *Perspectives*, puisque *Conclusion* et *Recommandations* devaient en fournir les éléments les plus consistants.

## *Discussion sur les postures d'écriture dans l'étape Introduction*

Alors qu'il est d'usage que le chercheur rédige l'introduction une fois l'entier du travail effectué (Cislaru et al., 2011), presque la moitié de l'ensemble des textes d'introduction des étudiants [Mém.] est à dominance autogénique. Nous posons l'hypothèse que ces étudiants [Mém.] pensent que le mémoire tire son substrat et se développe sur la base d'une pensée privée (Vermersch, 1993), en rapport avec un sujet pour lequel ils attribuent une forte valeur de désir (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010) – l'occasion de se dire en exposant leur propre manière de voir le monde – à hauteur légèrement supérieure à une valeur de nécessité d'ordre professionnel.

Le score de 48.3 de posture autogénique dans les introductions de l'échantillon [Mém.] corrobore ceux déjà obtenus par Perrin et al. (2009) dans une étude antérieure qui indiquait que 54 % d'un échantillon d'étudiants de la formation préscolaire et primaire de la HEP-BEJUNE interrogés (n = 72) profitaient du mémoire pour réaliser un désir (satisfaire une envie, une curiosité, exploiter, développer des compétences acquises).

Pour les étudiants [Mém.], l'entrée dans l'écriture du mémoire est engagée en fonction d'une logique procédurale et selon une progression linéaire, telles qu'en première lecture, les prescriptions de sa rédaction peuvent le laisser supposer : par ajouts de strates successives, et sans récursions, à commencer par l'introduction qui décrit l'état de pensée d'une personne, et qui s'achèvera, dans un avenir lointain, par la conclusion, sur laquelle elle n'a encore aucune idée.

Par contraste, les étudiants [Prix] conçoivent l'entrée dans le mémoire, non plus en tant que justification d'un processus motivationnel et d'une représentation interne, mais en tant que produit d'une pensée déjà investie par et pour le champ professionnel et souvent même, par et pour le champ scientifique : l'expression de la conscientisation d'une valeur de nécessité professionnelle ou scientifique. Les textes d'introduction [Prix], par leur aspect métacognitif, présagent que ces mémoires vont répondre aux attendus professionnalisants d'une formation en recherche en termes de subjectivation de l'expérience professionnelle (Vanhulle, 2009), opérée par le retravail de l'écrit (Guibert, 1998) et reconstruite par une mise en mouvement dans des systèmes d'action (Wittorski, 2008). En adoptant d'entrée de jeu une posture que l'on peut qualifier d'auctorale (Lebrun, 2007), ces étudiants reflètent des caractéristiques de pensée d'un praticien réflexif (Wentzel, 2012), alliée souvent déjà, à celle d'un chercheur.

#### 4.3.2. Les postures d'écriture dans l'étape *Problématique* de l'échantillon [Mém.] et [Prix]

Les scores pour l'étape *Problématique* de l'échantillon [Mém.] révèlent (voir *Figure 5*) que ces étudiants adoptent une posture professionnelle pour une partie importante de la problématique (40.8), ce qui laisse à penser que l'objectif de professionnalisation de la formation au mémoire, pour cette partie, semble raisonnablement atteint, d'autant plus que la posture académique/critique [Mém.] est aussi présente à hauteur de 16.6. La compilation [Mém.] apparaît à hauteur de 22.9, puis la posture autogénique [Mém.] à hauteur de 19.7.

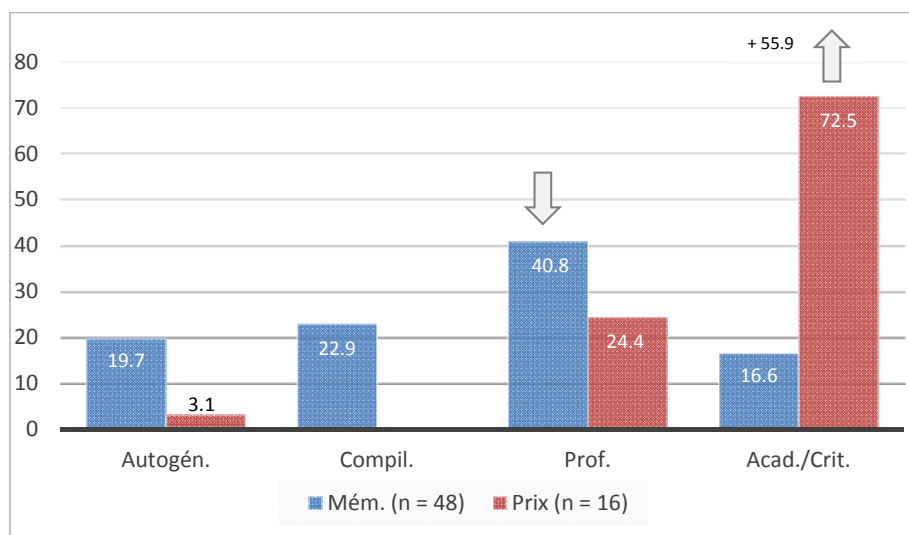


Figure 5 – Comparaison des scores obtenus pour les trois postures d'écriture dans l'étape *Problématique* de l'échantillon [Mém.] (n = 48) et [Prix] (n = 16).

Les scores pour l'étape *Problématique* de l'échantillon [Prix] offrent, à nouveau, un contraste marqué par rapport à la production générale [Mém.] (voir *Figure 5*). Les étudiants [Prix] adoptent une posture académique/critique de 72.5 ; presque trois quarts du volume de production totale des problématiques, dépassant très largement de + 55.9 le score [Mém.] de 16.6. Les scores [Prix] du quart restant des problématiques expriment la posture professionnelle (24.4). La compilation est totalement absente des travaux des étudiants [Prix], tout au plus retrouve-t-on quelques résidus autogéniques (3.1).

#### *Discussion sur les postures d'écriture dans l'étape Problématique*

La présence non négligeable de posture autogénique [Mém.] (19.7) indique que la procédure de rédaction d'une problématique reste une difficulté pour beaucoup d'entre eux : soit parce qu'ils manquent d'appétence dans l'élaboration de savoirs consistants et ne fournissent que peu de références bibliographiques pertinentes, soit par manque de compétences en littéracie professionnelle/universitaire pour être en mesure de refléter l'essence des textes consultés et les communiquer de manière intelligible par du métatexte argumentatif. Pour les étudiants [Mém.], la tentation est forte de combler leurs lacunes dans la convocation des auteurs et dans la manière d'articuler leurs points de vue, en exposant, de façon économique, des savoirs tirés du sens commun ou encore de savoirs théoriques (Gonnin-Bolo, 2002) compilés (22.9), choisis davantage pour leur accessibilité que pour leur pertinence scientifique. Ces étudiants [Mém.] donnent à voir qu'ils ont « accédé à des savoirs produits par un autre monde » (p. 69), dans le but de satisfaire aux prescriptions attendues de rédaction du mémoire sans démontrer de réelle capacité à les discuter ou à les synthétiser, ni à les hiérarchiser par niveau d'organisation pour constituer une grille de lecture du problème à traiter.

Par contraste, la problématique dans l'échantillon des mémoires [Prix], présentée sous forme de littérature, essentiellement universitaire, indique que ces étudiants, au-delà du travail professionnel attendu, ont réalisé un véritable travail de chercheur. Ils ont créé une polyphonie énonciative entre les auteurs et les théories mobilisés, témoignant d'un haut degré d'enculturation à la discipline de référence traitée (Donahue, 2001), une zone de contact discursive et sociale avec ses particularités langagières et ses conventions académiques, depuis la mise en forme du texte, en fonction de ses normes de publication scientifique, jusqu'à des façons de voir le monde communes.

Ce « supplément d'âme » à caractère scientifique, qui caractérise l'ensemble des problématiques [Prix] a été, sans conteste, un élément déterminant pour convaincre le jury d'attribuer un Prix d'excellence à ces travaux.

#### 4.3.3. Les postures d'écriture dans la partie « Méthode » de l'échantillon [Mém.] et [Prix]

##### a) Justification du choix de l'outil d'analyse

Le score de 29.2 d'absence de l'étape *Justification du choix de l'outil d'analyse* de l'échantillon [Mém.] (voir Figure 6) révèle que 14 travaux sur 48 font l'impasse totale sur cette étape. Parmi les 34 mémoires [Mém.] restants, cette étape est traitée de manière majoritairement professionnelle (35.83), puis de manière autogénique (26.88), et parfois, de manière académique/critique (8.13).

Par contraste, les scores pour l'étape *Justification du choix de l'outil d'analyse* de l'échantillon [Prix] (voir Figure 6) révèlent qu'aucun mémoire primé n'a omis cette étape. Elle est traitée par tous les mémoires [Prix] de manière majoritairement académique/critique (59.38), ce qui représente un écart de (+ 51.25) par rapport aux mémoires [Mém.], puis professionnelle (31.88), mais parfois avec des traces autogéniques (8.75).

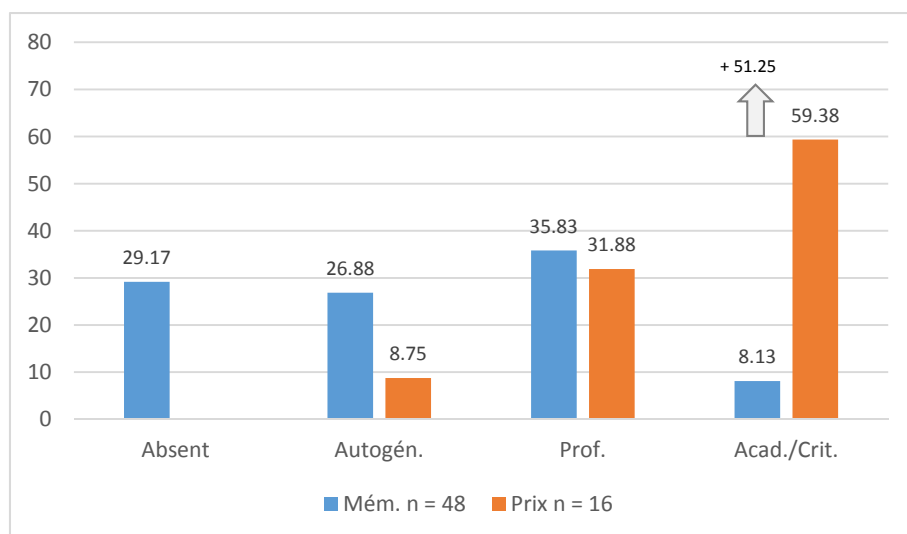


Figure 6 – Comparaison des scores obtenus par les trois postures d'écriture dans l'étape *Justification du choix de l'outil d'analyse* entre l'échantillon [Mém.] (n = 48) et [Prix] (n = 16).

Ce « supplément d'âme », à caractère scientifique, qui caractérise l'ensemble des *Justifications du choix de l'outil d'analyse* [Prix] a été, sans conteste, un élément déterminant pour convaincre le jury d'attribuer un Prix d'excellence à ces travaux.

## Discussion sur la Justification du choix de l'outil d'analyse

Presque un tiers des travaux [Mém.] fait l'impasse sur l'étape du choix de l'outil d'analyse et plus d'un tiers de la partie restante ne justifie ce choix que du point de vue autogénique, c'est-à-dire sans consistance du point de vue professionnel ou scientifique. Cette lacune nous porte à croire qu'une bonne moitié des étudiants [Mém.] utilise des outils d'analyse (tests, entretiens, questionnaires) davantage pour répondre aux prescriptions du mémoire que par souci de trouver la meilleure manière possible de collecter des données pertinentes en fonction des objectifs visés. Nous pouvons alors présager que dans ces conditions, beaucoup de résultats [Mém.] obtenus seront de trop faible portée pour soutenir une analyse et une interprétation pertinentes du point de vue professionnel ou académique/critique (voir *Figure 10*). Pour les mémoires [Prix], nous pouvons alors présager que dans ces conditions, les objectifs de la recherche pourront être réalisés à travers des résultats suffisamment robustes pour soutenir une analyse et une interprétation pertinentes du point de vue professionnel ou académique/critique (voir *Figure 10*).

### b) Justification du choix de la procédure

Les scores obtenus par les postures d'écriture pour l'étape *Justification du choix de la procédure* de la partie « Méthode » de l'échantillon [Mém.] (voir *Figure 7*) révèlent, qu'à nouveau, 10 travaux sur 48 (20.83) font l'impasse totale sur cette étape. Parmi les 38 mémoires [Mém.] restants, cette étape est traitée de manière majoritairement professionnelle (38.75), puis de manière autogénique (33.75), mais rarement de manière académique/critique (6.67).

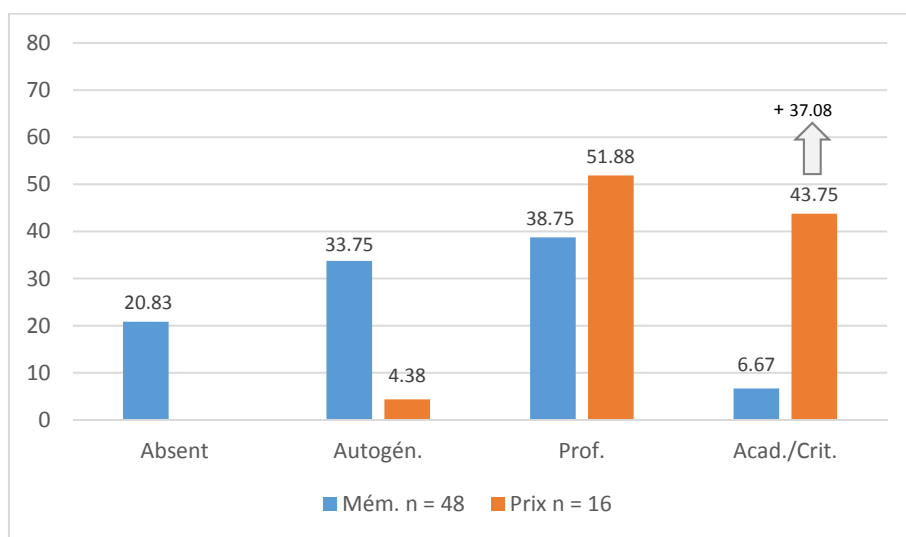


Figure 7 – Comparaison des scores obtenus par les trois postures d'écriture dans l'étape *Justification du choix de la procédure* entre l'échantillon [Mém.] (n = 48) et [Prix] (n = 16).

Par contraste, les scores obtenus par les postures d'écriture pour l'étape *Justification du choix de la procédure* de l'échantillon [Prix] (voir *Figure 7*) révèle que ces travaux présentent des forces indéniables dans son traitement. Tous les mémoires [Prix] l'ont présentée de manière majoritairement professionnelle (51.88), puis de manière académique/critique (43.75), ce qui représente un écart de + 37.08 par rapport aux mémoires [Mém.], avec cependant, quelques traces autogéniques (4.38).

## Discussion sur la Justification du choix de la procédure

Considérant à nouveau qu'un mémoire sur cinq [Mém.] fait l'impasse sur la partie qui doit justifier de la procédure suivie et qu'un tiers des travaux restants justifient ce choix de manière autogénique, c'est-à-dire sans consistance professionnelle ou scientifique, nous pouvons en déduire qu'une grande partie des étudiants [Mém.] mettent en œuvre une procédure, sans avoir préalablement pris la peine d'identifier les biais méthodologiques (les variables parasites) qui pourraient apparaître dans leur scénario, afin de les éliminer dans le protocole final de récolte des données ou de mettre en discussion leur influence possible sur les résultats obtenus dans l'étape *Limites de la recherche*. Nous pouvons alors présager que ces lacunes constatées dans les mémoires [Mém.] ne permettront pas de soutenir une analyse et une interprétation pertinentes du point de vue professionnel ou académique/critique (voir *Figure 10*).

Les mémoires [Prix] sont remarquables dans la justification du choix de la procédure. Nous pouvons alors présager que les objectifs de la recherche pour les travaux [Prix] pourront être réalisés à travers des résultats suffisamment robustes pour soutenir une analyse et une interprétation pertinentes du point de vue professionnel ou académique/critique (voir *Figure 10*).

Il est certain que pour la noosphère de la HEP-BEJUNE, le fait d'avoir été en mesure d'explicitier la manière dont les recherches [Prix] ont été mises en œuvre montre que leurs auteurs ont fait preuve d'un grand professionnalisme et que leur recherche peut être aisément rendue opérationnelle par la profession pour l'intégrer à ses pratiques de manière optimale. Plutôt que de produire un mémoire qui réponde aux normes de certification, ces mémoires [Prix] ont produit, pour cette partie, des manières de faire qui répondent en tout point aux normes attendues par la profession. Ce « supplément d'âme », à caractère professionnel et scientifique, qui caractérise l'ensemble des *Justifications du choix de la procédure* [Prix] a été, sans conteste, un élément déterminant pour convaincre le jury d'attribuer un Prix d'excellence à ces travaux.

### c) Justification du choix de l'échantillon

Les scores obtenus par les postures d'écritures dans l'étape *Justification du choix de l'échantillon* de l'échantillon [Mém.] (voir *Figure 8*) révèlent qu'à nouveau, 15 travaux sur 48 (31.25) font l'impasse totale sur cette étape. Parmi les 33 mémoires [Mém.] restants, cette étape est traitée de manière majoritairement professionnelle (47.5) puis de manière autogénique (19.4), mais très rarement de manière académique/critique (1.88).

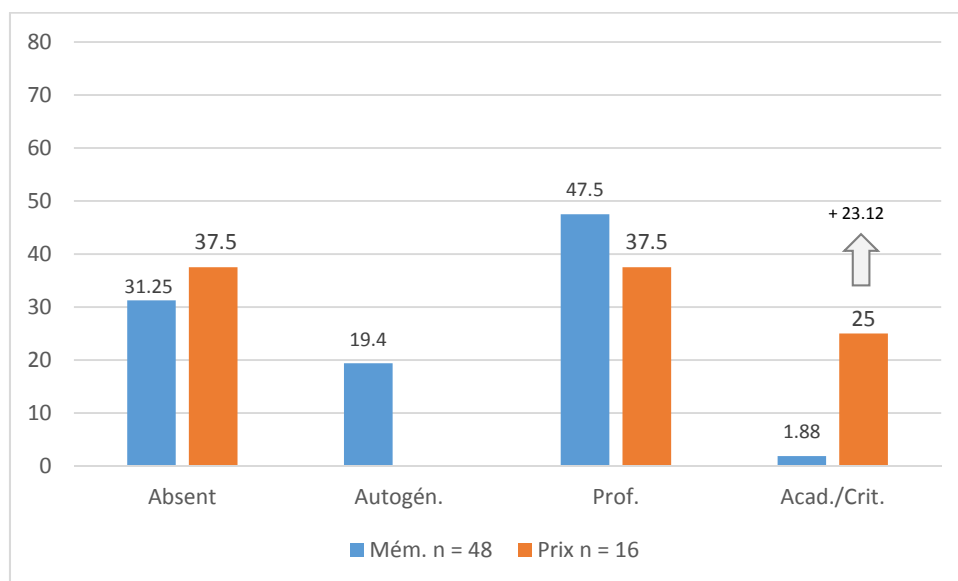


Figure 8 – Comparaison des scores des trois postures d'écriture dans l'étape *Justification du choix de l'échantillon* entre l'échantillon [Mém.] (n = 48) et [Prix] (n = 16).

Les scores pour l'étape *Justification du choix de l'échantillon* de l'échantillon [Prix] révèlent que presque un tiers de ces travaux n'en font aucune mention (37.5) (6 travaux sur 16). Par contre elle est traitée par les 10 mémoires restants de manière majoritairement professionnelle (37.5), puis de manière académique/critique (25), ce qui représente un écart de + 23.12 par rapport aux mémoires [Mém.]. La posture autogénique obtient un score nul.

### *Discussion sur la Justification du choix de l'échantillon*

Les scores élevés d'absence d'étape de justification du choix de l'échantillon, tant pour les mémoires [Mém.] que pour les mémoires [Prix] interrogent fortement. Le score de posture autogénique de 19.4, non pertinent pour la recherche, obtenu par les mémoires [Mém.], affaiblit considérablement la qualité de cette étape. Mais l'on peut malgré tout considérer que le score de 47.5 de posture professionnelle pour les mémoires restant est satisfaisant. Les mémoires [Prix] affichent des scores encore plus élevés d'absence de justification du choix de l'échantillon (37.5). Mais au contraire des mémoires [Mém.], les travaux restants [Prix] sont de très bonne facture avec une présence tout de même élevée de 25 de posture académique/critique, en plus du score de 37.5 de posture professionnelle. Nous pouvons en déduire qu'une grande partie des étudiants [Mém.] choisissent un échantillon davantage pour répondre aux prescriptions du mémoire que par souci de trouver la meilleure manière possible de collecter des données pertinentes en fonction des objectifs visés. Nous pouvons alors présager que les résultats obtenus seront à nouveau de trop faible portée pour soutenir une analyse et une interprétation pertinentes du point de vue professionnel ou académique/critique (voir *Figure 10*).

Malgré l'absence de cette étape pour 6 travaux [Prix] sur 16, nous pouvons alors présager que les objectifs de la recherche pour les travaux restants pourront être réalisés à travers des résultats suffisamment robustes pour soutenir une analyse et une interprétation pertinentes du point de vue professionnel ou académique/critique (voir *Figure 10*).

Enfin, l'absence marquée de l'étape *Justification de l'échantillon* pour les mémoires ayant reçu un Prix porte à croire que si presque plus d'un quart des meilleurs mémoires n'en font pas mention, c'est probablement du fait que la formation est lacunaire dans ce domaine. Une remarque qui devra être prise en compte dans l'amélioration des programmes à venir.

#### **4.3.4. Le traitement des trois étapes de la partie « Résultats »**

Les scores pour l'étape *Présentation des résultats* de l'échantillon [Mém.] (voir *Figure 9*) révèlent que 8 travaux sur 48 (16.67) font l'impasse sur cette étape. Les 40 mémoires [Mém.] restants présentent cette étape (83.33).

Les scores pour l'étape *Analyse des résultats* de l'échantillon [Mém.] (voir *Figure 9*) révèlent que seulement 2 mémoires sur 48 (4.17) font l'impasse sur cette étape. Les 46 mémoires [Mém.] restants présentent cette étape (95.83).

Les scores pour l'étape *Interprétation des résultats* de l'échantillon [Mém.] (voir *Figure 9*) révèlent qu'à nouveau, 8 travaux sur 48 (16.7) font l'impasse sur cette étape. Les 40 mémoires restants [Mém.] présentent cette étape (83.33).



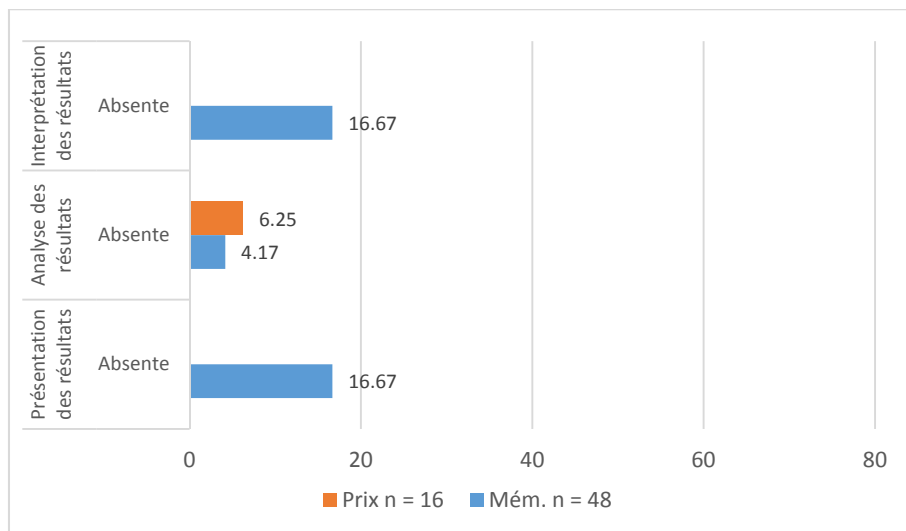


Figure 9 – Comparaison des scores d’absence des trois étapes de la partie « Résultats », *Présentation des résultats*, *Analyse* et *Interprétation* entre l’échantillon [Mém.] (n = 48) et [Prix] (n = 16).

Par contraste, les scores pour l’étape *Présentation des résultats* de l’échantillon [Prix] (voir Figure 9) révèlent que l’ensemble des 16 mémoires ont traité cette étape (100).

Les résultats pour l’étape *Analyse des résultats* de l’échantillon [Prix] (voir Figure 9) révèlent qu’ 1 mémoire sur 16 (6.25) fait l’impasse sur cette étape. Les 15 autres mémoires [Prix] restants présentent cette étape (93.75).

Les résultats pour l’étape *Analyse des résultats* de l’échantillon [Prix] (voir Figure 9) révèlent que les 16 mémoires ont traité cette étape (100).

### *Discussion sur les trois étapes de la partie « Résultats »*

L’étape *Analyse des résultats* [Mém.] est présente dans 46 des 48 mémoires (93.75). Une analyse complémentaire, cas par cas, des scores [Mém.] pour cette étape montre que tous ces mémoires ont traité au moins une de ses trois étapes (*Présentation/Analyse/Interprétation*), ce qui montre qu’une démarche de recherche par récolte de données a bel et bien été conduite dans tous les mémoires certifiés de la HEP-BEJUNE.

Cependant, un sixième des mémoires [Mém.] ne présente pas, soit l’étape *Présentation des résultats*, soit l’étape *Interprétation des résultats*. Une analyse cas par cas permet d’affirmer que seuls 2 mémoires sur 48 (4.16) ont cumulé l’absence de ces deux parties et n’ont présenté que l’étape *Analyse*. Nous pouvons dès lors envisager que :

1. l’absence de *Présentation des résultats* pour 8 mémoires [Mém.]<sup>12</sup> ne permet pas au lecteur de procéder à un retour informatif ou analytique/critique sur les données collectées dans un sixième des travaux (16.67), et donc d’accorder un quelconque crédit quant à la fiabilité et la pertinence de l’analyse ou de l’interprétation faite à partir des résultats obtenus ;
2. même si la quasi-totalité des mémoires [Mém.] présente une étape *Analyse des résultats*, on peut s’attendre à ce qu’une partie de ces mémoires, faute de traces tangibles de présentation des résultats soient en réalité des « recherches prétexte » pour répondre aux prescriptions du mémoire, plutôt que pour en retirer un quelconque savoir.

<sup>12</sup> L’absence de cette étape dans le mémoire ne signifie pas pour autant qu’elle n’a pas été réellement menée par l’étudiant. Il peut s’agir d’un « oubli » de report dans le rapport, ou encore que, seules, les données brutes ont été fournies en annexe.

l'absence d'interprétation des résultats pour 8 travaux [Mém.] sur 48 (16.7) porte à croire qu'un mémoire sur six a produit une recherche « prétexte ». Un travail de recherche a bien été effectué, mais sa portée doit être considérée comme faible pour le développement professionnel de l'étudiant et pour la communauté professionnelle, faute d'avoir réellement exploité des savoirs produits.

Quant aux mémoires [Prix], ils traitent, à une exception près, toutes les étapes de la partie « Résultats » ce qui permet au lecteur de procéder à un retour informatif ou analytique/critique sur les données récoltées et donc de permettre de le convaincre de la fiabilité, de la pertinence et du degré de validité des résultats présentés, de leur analyse et de leur interprétation. Ce « supplément d'âme » à caractère scientifique qui caractérise l'ensemble des étapes de la partie « Résultats » [Prix] a été, sans conteste, un élément déterminant pour convaincre le jury d'attribuer un Prix d'excellence à ces travaux.

#### 4.3.5. Les postures d'écriture dans l'étape *Interprétation des résultats* de l'échantillon [Mém.] et [Prix]

Les scores pour l'étape *Interprétation des résultats* de la partie « Résultats » de l'échantillon [Mém.] (voir *Figure 10*) révèlent que 8 travaux sur 48 (16.67) ne font état d'aucune interprétation (ce résultat a déjà été présenté et discuté plus haut). Parmi les 40 mémoires [Mém.] restants, cette partie est traitée en proportion presque égale, de manière autogénique (34.06) et/ou professionnelle (31.04). Relevons cependant que la posture académique/critique atteint un bon score de (18.23).

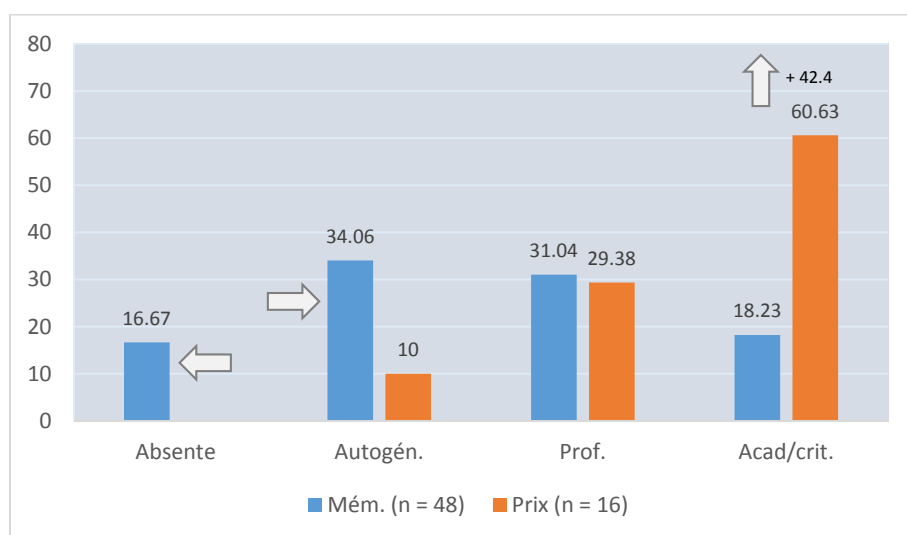


Figure 10 – Comparaison des scores des trois postures d'écriture dans l'étape *Interprétation des résultats* entre les mémoires [Mém.] (n = 48) et [Prix] (n = 16).

Par contraste, les scores pour l'étape *Interprétation des résultats* de l'échantillon [Prix] (voir *Figure 10*) révèlent que ces travaux présentent de grandes qualités dans son traitement. Tous les mémoires [Prix] l'ont présentée de manière majoritairement académique/critique (60.63), ce qui représente un score plus important de + 42.4 par rapport aux mémoires [Mém.], puis professionnelle (29.38), avec cependant quelques traces autogéniques (10).

#### Discussion sur l'étape *Interprétation des résultats*

Si l'on ajoute aux 8 mémoires [Mém.] (16.67) qui ne présente pas d'étape *Interprétation des résultats*, 9 autres mémoires, dont une analyse cas par cas révèle un score de 100 pour la posture autogénique, le nombre de recherches plus ou moins prétextes atteint 17 mémoires au total (35.42). Pour les 31 mémoires restants [Mém.] (64.58), les postures professionnelles (31.04) et académiques/critiques (18.23) bien présentes, attestent de la qualité de la recherche effectuée.

Il est aisé de comprendre que pour les 17 mémoires qui ont produit une recherche « prétexte », il est difficile d’imaginer que leurs auteurs ont pu se déclarer satisfaits de leur travail et de leur parcours de recherche.

#### 4.3.6. Les postures d’écriture dans la « Partie conclusive » de l’échantillon [Mém.] et [Prix]

Beaucoup de mémoires n’ont pas respecté la découpe usuelle de la partie « Résultats » en trois étapes (*Présentation /Analyse/Interprétation*) (Voir Tableau 1). Parfois, en effet, des éléments d’analyse et d’interprétation ont été déplacés dans l’étape *Conclusion*. Afin de réunir l’ensemble des parties de textes qui portaient sur des résultats commentés, nous avons étendu l’empan de notre analyse depuis l’étape *Résultats* jusqu’à l’étape *Conclusion* ; empan que nous avons dénommé « Partie conclusive ».

Les scores pour la « Partie conclusive » de l’échantillon [Mém.] (voir *Figure 11*) révèlent qu’un travail [Mém.] fait l’impasse totale sur la conclusion (2.08), ce qui interroge sur les conditions d’évaluation qui ont prévalu pour le certifier. La posture autogénique [Mém.] obtient un score presque égal de 44.27 à la posture professionnelle de 42.50 et la posture académique/critique celui de 11.15. Ces scores laissent présager, en fonction de l’analyse des postures d’écriture, qu’un peu plus de la moitié des mémoires [Mém.] a produit une recherche de bonne qualité, voire de très bonne qualité. Nous verrons par la suite que l’analyse des savoirs produits inférés de la recherche dans la « Partie conclusive » des mémoires [Mém.] viendra malheureusement ternir le tableau.

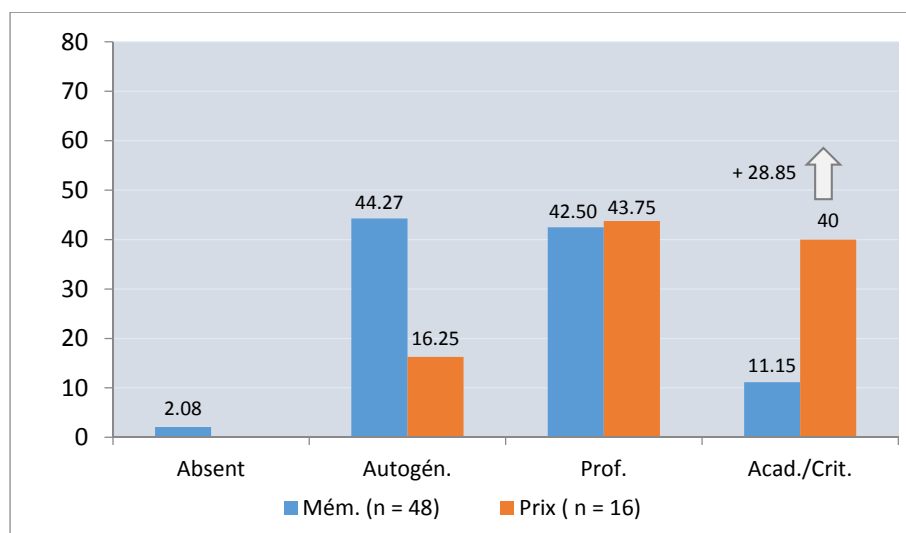


Figure 11 – Comparaison des scores des trois postures d’écriture dans la « Partie conclusive » entre l’échantillon [Mém.] (n = 48) et [Prix] (n = 16).

Par contraste, les scores pour la « Partie conclusive » de l’échantillon [Prix] révèlent (voir *Figure 11*) que ces travaux présentent de grandes qualités dans son traitement. Tous les mémoires [Prix] l’ont présentée en presque égale proportion de manière professionnelle (43.75) et/ou académique/critique (40). Cela représente un écart de + 28.85 de posture académique/critique par rapport aux mémoires [Mém.]. Notons cependant une présence relativement marquée de posture autogénique [Prix] (16.25), dont la responsabilité principale incombe à un mémoire particulier qui avait obtenu un score de 100 de posture autogénique pour cette partie, ce qui interroge sur les conditions qui ont prévalu pour lui attribuer un prix d’excellence<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Rappelons toutefois que la Commission d’évaluation du prix du meilleur mémoire a parfois été contrainte d’attribuer un prix, non pas parce qu’il était le meilleur, mais parce qu’il était le seul en lice.

## Discussion sur la « Partie conclusive »

Si l'on peut se réjouir de la présence marquée de posture professionnelle et parfois académique/critique dans la « Partie conclusive » [Mém.], le score élevé de présence de posture autogénique de 44.27 questionne fortement, mais ne surprend pas, puisqu'il renforce la pertinence du résultat [Mém.] de 34.06 obtenu pour l'étape *Interprétation des résultats* (voir Figure 10), ces deux items entretenant en effet un lien de corrélation de .45 ( $p = 001$ ) très significatif. En effet, nous pouvons difficilement imaginer qu'un mémoire présenterait une posture d'écriture articulée de manière professionnelle ou académique/critique dans sa « Partie conclusive » sans avoir déjà fourni une interprétation satisfaisante des résultats, transcrite par une même posture professionnelle ou académique/critique.

Le score autogénique de 44.27 de la « Partie conclusive » [Mém.], (15 travaux obtiennent un score de 70 à 100 de posture autogénique) (voir Annexe IV) exprime surtout l'incapacité de presque un tiers des futurs professionnels, arrivés au terme d'une recherche qui a pourtant exposé une méthode d'analyse et des résultats, à produire un discours réflexif différent de l'état de leurs représentations initiales. Il s'avère impossible pour eux d'envisager des perspectives intelligibles et utiles pour la profession. Leur parcours n'aura répondu qu'aux normes de présentation d'étapes prescrites pour la rédaction de mémoire (encore que plusieurs auront été absentes) plutôt qu'aux normes de postures professionnelles ou académiques/critiques attendues. Nous en voyons deux raisons :

1. la première (et probablement la principale), comme nous l'avons montré dans l'analyse de la partie « Méthode » (Paragraphe 4.3.3.) et « Résultats » (Paragraphe 4.3.4.), tient du fait que le processus de recherche n'a pas été mené de manière suffisamment rigoureuse du point de vue scientifique pour obtenir des résultats consistants qui peuvent faire sens pour les étudiants ;
2. la seconde tient du fait que les étudiants manquent d'appétence en *savoir analyser* (Altet, 2000) par manque de formation et d'exercice, et par manque d'exemples performatifs fournis par des formateurs sur des actions d'analyse.

Pour un tiers des étudiants [Mém.], la posture essentiellement autogénique dans la « Partie conclusive » indique de manière évidente que le mémoire n'a pas opéré de mise en mouvement dans des systèmes d'action (Wittorski, 2008) à travers la mise à l'épreuve de la réalité d'un questionnement, pour produire un effet professionnalisant, la subjectivation de l'expérience de recherche et de ses résultats produits (Vanhulle, 2009).

Par contre, si l'on examine les configurations de postures d'écriture dans la production des *Parties conclusives* des mémoires [Prix], on remarque qu'elles reposent avant tout sur un binôme de forme professionnelle (43.75) et de forme académique/critique (40), ce qui démontre que ces étudiants ont produit un véritable travail de chercheur, mais clairement adressé à l'intention de la communauté professionnelle. Une fois encore, un « supplément d'âme » qui, comme nous l'avons déjà observé dans les résultats pour la problématique [Prix], a été, sans conteste, un élément déterminant pour convaincre le jury d'attribuer un Prix d'excellence.

### 4.3.7. Les types de savoir produits inférés et non inférés de la recherche dans la « Partie conclusive » de l'échantillon [Mém.] et [Prix]

En plus des indications fournies par les postures d'écriture que nous avons fournies ci-dessus, nous avons encore tenté de déterminer la différence de consistance professionnelle et scientifique des *Parties conclusives* entre les mémoires [Mém.] et [Prix] en identifiant les types de savoirs réellement produits (et non pas imaginés), à partir des résultats obtenus. Nous avons d'abord sélectionné les parties de textes qui se référaient explicitement aux résultats obtenus (non inférés/inférés de la recherche), puis nous les avons catégorisés en fonction de la définition des trois types de savoirs produits dans une recherche établie par Barbier (2008) et Barbier & Galatanu (2004). Nous avons décidé d'ajouter une quatrième catégorie, *les compétences réflexives* (Wentzel, 2010) sur les savoirs produits, exprimant en quelque sorte la synthèse des trois autres, mais dans une perspective professionnalisante, à savoir :

1. *les savoirs factuels* : « Associés à des représentations formalisées immédiates des êtres et des choses, même si elles mobilisent déjà des concepts et des présupposés, attachés au vocabulaire dit descriptif » (Barbier & Galatanu, 2004, p. 43) ;
2. *les savoirs d'action* : « Communication par des acteurs énonciateurs d'énoncés relatifs à la généralisation de séquences actionnelles construites et considérées comme efficaces par eux-mêmes » (Barbier & Galatanu, 2004, p. 22) ;
3. *les savoirs d'intelligibilité* : « Production d'énoncés inédits sur des liens entre existants [...]. Mise au jour et énonciation d'invariants, de régularités, de corrélations, etc. » (Barbier, 2008, p. 59) ;
4. *les compétences réflexives* : « Schèmes de pensée et d'action générateurs de pratiques [...]. Articulation entre réflexion, décision et action » (Wentzel, 2010, p. 32).

Notre travail d'analyse a consisté à repérer des marqueurs types appartenant à ces quatre catégories dans les parties de textes qui se référaient explicitement aux savoirs obtenus (non inférés/inférés de la recherche), selon une procédure de fidélité interjuges. Puis nous avons quantifié leur degré d'importance, selon une méthode d'analyse mixte (Arcidiacono & De Gregorio, 2008) (voir Paragraphe 3.2.1.).

Les résultats présentés ci-dessous expriment l'importance de chacun de ces savoirs produits dans la « Partie conclusive » de l'ensemble de l'échantillon [Mém.] et [Prix], mesurée par un score ainsi construit sur une échelle de 0 à 100 (voir Annexe V).

#### a) Les scores des savoirs *non inférés* de la recherche [Mém.] et [Prix]

Notons en préambule que 2 travaux sur 48 [Mém.] n'ont pas restitué de savoirs produits dans la « Partie conclusive », un mémoire n'ayant pas produit de conclusion (voir Paragraphe 4.3.6.) et l'autre ayant obtenu un score de 100 de posture autogénique dans cette partie.

Les scores sur les savoirs produits *non inférés* de la recherche de la « Partie conclusive » [Mém.] (voir *Figure 12*) indiquent que les savoirs factuels non inférés (13.54) sont les plus nombreux, suivis de quelques savoirs d'intelligibilité non inférés (2.08), suivis de savoirs d'action non inférés (1.04). Un score nul est obtenu pour des compétences réflexives non inférées. Le score total de savoirs non inférés de la recherche de la « Partie conclusive » [Mém.] s'élève à 16.66.

Les scores sur les savoirs produits *non inférés* de la recherche de la « Partie conclusive » [Prix] (voir *Figure 12*) indiquent que les compétences réflexives non inférées sont les plus nombreuses (6.25), suivies de quelques savoirs d'intelligibilité non inférés (3.13) et de quelques traces de savoirs d'action non inférés (2.08). Un score nul est obtenu pour des savoirs factuels non inférés. Le score total de savoirs non inférés de la recherche de la « Partie conclusive » [Prix] s'élève ainsi à 11.46.

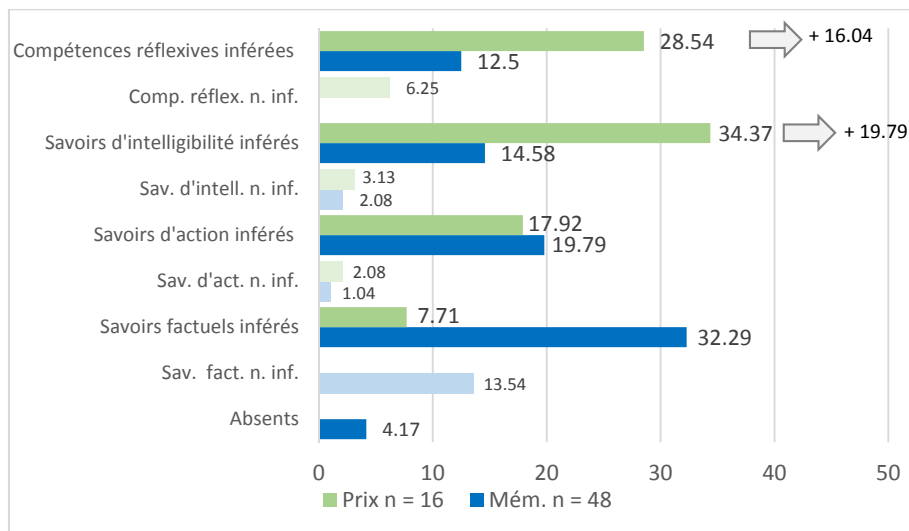


Figure 12 – Comparaison des scores des types de savoirs produits *non inférés* et *inférés* de la recherche dans la « Partie conclusive » entre l'échantillon [Mém.] (n = 48) et [Prix] (n = 16).

#### b) Les scores des savoirs *inférés* de la recherche [Mém.] et [Prix]

Les scores sur les savoirs produits *inférés* de la recherche de la « Partie conclusive » [Mém.] (voir Figure 12) indiquent que les savoirs factuels inférés sont les plus nombreux (32.29), suivis de savoirs d'action inférés (19.79), puis de savoirs d'intelligibilité inférés (14.58), suivis de compétences réflexives inférées (12.5). Le score total des savoirs inférés de la recherche de la « Partie conclusive » [Mém.] s'élève ainsi à 79.16.

Par contraste, les scores sur les savoirs produits *inférés* de la recherche de la « Partie conclusive » [Prix] (voir Figure 12) indiquent que les savoirs d'intelligibilité inférés sont les plus nombreux (34.37), et dépassent les scores [Mém.] de + 19.79, suivis des compétences réflexives inférées (28.54) qui dépassent les scores [Mém.] de + 16.04, puis de savoirs d'action inférés (17.92), enfin de quelques résidus de savoirs factuels inférés (7.71). Le score total de savoirs inférés de la recherche de la « Partie conclusive » [Prix] s'élève à 88.54.

### Discussion sur les types de savoirs produits inférés de la recherche dans la « Partie conclusive »

Les types de savoirs produits dans la « Partie conclusive » entretiennent certainement un lien de dépendance avec les types de méthodes utilisées. Raison pour laquelle nous nous référerons aux scores obtenus dans l'analyse de l'étape *Démarches méthodologiques de la recherche* (voir Figure 2) présentée au paragraphe (4.2.1.).

Le score élevé de savoirs factuels inférés de la recherche [Mém.] peut, à première vue, paraître surprenant, comme d'ailleurs celui obtenu par des savoirs factuels non inférés de la recherche. Ces scores élevés de savoirs factuels inférés sont certainement à mettre en relation d'une part avec le score élevé de 38.54 d'utilisation de méthodes vérificatives [Mém.] (voir Figure 2). D'autre part, le score élevé de 13.54 de savoirs factuels non inférés [Mém.], en plus d'un manque de *savoir analyser* (Altet, 2000), doit certainement être mis en relation avec les mémoires qui ont utilisé une méthode vérificative, dont plusieurs étapes ont été lacunaires ou incomplètes (notamment l'étape *Justification de l'échantillon*) (voir Paragraphe 4.2.2.). Qui plus est, au vu des autres résultats [Mém.] sur les savoirs produits, on constate que plus ces autres savoirs (d'action et d'intelligibilité) sollicitent des compétences métacognitives capables d'extraire, à partir de l'établissement des faits, des solutions envisageables (savoirs d'action) ou des cartographies cognitives capables de comprendre le réel pour, éventuellement, le transformer (savoirs d'intelligibilité), plus les scores [Mém.] diminuent. Le score [Mém.] de 12.5 sur

les compétences réflexives est, en définitive, relativement modeste, d'autant plus que la littérature sur le mémoire les décrit comme prioritaires dans les objectifs de développement professionnel créé par le parcours du mémoire.

Les résultats [Prix] présentent un tout autre profil de savoirs produits. S'il est probable que la qualité des résultats est dépendante de la dominance d'utilisation de méthodes compréhensives (voir Paragraphe 4.2.1.), il n'en demeure pas moins que, toutes méthodes confondues, les étudiants [Prix] sont capables de produire de hautes performances métacognitives, y compris dans les méthodes vérificatives. Le score [Prix] de 28.54 pour les compétences réflexives témoigne que l'ensemble de ces mémoires a atteint l'objectif de professionnalisation chez les étudiants qui les ont produits.

#### 4.3.8. Les postures d'écriture dans l'étape *Recommandations* de l'échantillon [Mém.] et [Prix]

Les scores pour l'étape *Recommandation* de l'échantillon [Mém.] (voir Figure 13) révèlent d'emblée que 31 mémoires sur 48 (64.56) ne proposent malheureusement aucune recommandation. La posture professionnelle obtient un score (27.7), suivie de la posture autogénique (5.6). La posture académique/critique, quasiment absente, obtient un score de (2.1).

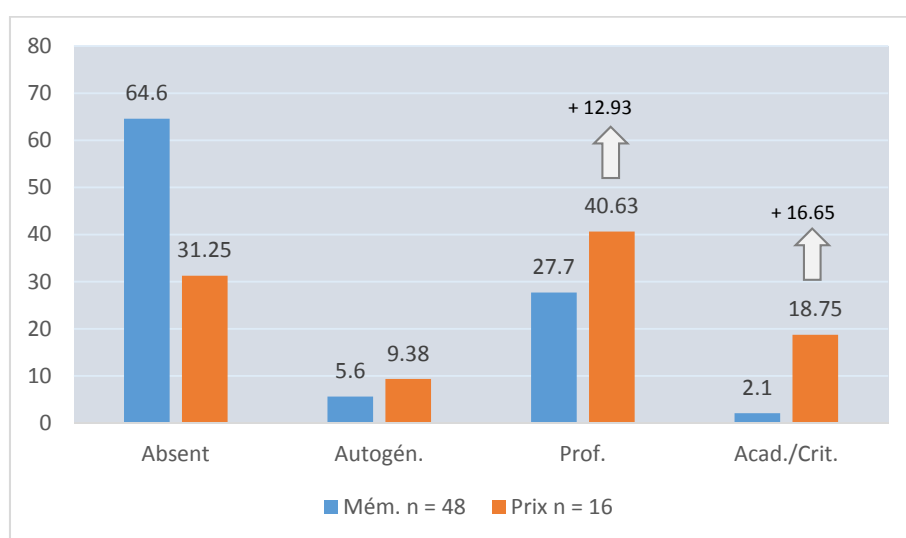


Figure 13 – Comparaison des scores des trois postures d'écriture dans l'étape *Recommandations* entre l'échantillon [Mém.] (n = 48) et [Prix] (n = 16).

Les scores pour l'étape *Recommandation* de l'échantillon [Prix] (voir Figure 13) révèlent d'emblée que 5 mémoires sur 16 (31.25) ne proposent aucune recommandation. La posture professionnelle est majoritairement représentée (40.63), avec un score plus élevé de + 12.93 que celui du score [Mém.], suivie de la posture académique/critique (18.75), avec un score de + 16.65 plus élevé que celui du score [Mém.]. La posture autogénique obtient un score non négligeable de 9.38 pour des mémoires primés.

#### *Discussion sur l'étape Recommandations*

Ces résultats sur l'étape *Recommandations* expriment en quelque sorte la synthèse de la qualité de la recherche menée (l'expérience à la recherche) et la qualité du parcours professionnel effectué (l'expérience par la recherche). Si ces deux aspects sont présents de manière très affirmée par des postures d'écriture professionnelle et académique/critique dans la production [Prix], elle s'exprime de manière très contrastée dans la production [Mém.].

Presque deux tiers des mémoires [Mém.] n'ont pas émis de recommandations à l'intention de la profession, ce qui interroge fortement sur l'idée que se font les étudiants sur l'objectif du mémoire, mais surtout sur l'idée de l'objectif du mémoire que la formation au mémoire et les directeurs ont transmis

aux étudiants. L'analyse des types de savoirs produits inférés de la recherche (voir *Figure 12*) a pourtant montré que, hormis la production de savoirs factuels, difficilement généralisables pour intéresser la profession, environ 40 % des autres travaux [Mém.] auraient pu s'appuyer sur des savoirs d'action, des savoirs d'intelligibilité et des compétences réflexives tirés de leurs recherches pour émettre des recommandations.

Notons également que 5 mémoires sur 16 [Prix] (31.25) n'émettent pas de recommandations. Ce score décevant pour des mémoires primés est, à notre avis, davantage à mettre sur le compte d'une lacune de la formation quant aux prescriptions à énoncer pour cette étape, plutôt que sur l'incapacité des étudiants à les concevoir et à les énoncer, puisque ces mémoires, nous l'avons montré dans la qualité et la pertinence des savoirs produits de leur « Partie conclusive », offraient toutes les conditions pour le faire.

## 5. Conclusion et recommandations

L'analyse comparée des échantillons de la production générale des mémoires de bachelor et des mémoires récompensés par un prix des étudiants des degrés primaires (1-8 HarmoS) de la HEP-BEJUNE a révélé certaines forces et certaines faiblesses qu'il convient de rappeler, afin de les mettre en perspective et d'énoncer des recommandations à l'intention des concepteurs de programmes, des formateurs en recherche, des directeurs de mémoire et des nouveaux étudiants qui se lanceront dans la rédaction d'un mémoire.

En préambule, relevons que l'analyse des mémoires récompensés [Prix], témoigne qu'ils sont effectivement de très bons mémoires. Mise à part une faiblesse dans l'étape *Justification du choix de l'échantillon* et dans l'étape *Recommandations*, parfois absentes, ils répondent en tout point :

1. aux objectifs académiques/critiques à la recherche, puisqu'ils reflètent un véritable travail de chercheur en termes de production de savoirs d'action et d'intelligibilité, mais encore,
2. aux objectifs professionnalisants par la recherche en termes de développement réflexif et,
3. aux objectifs d'offre de signification pour la profession.

La conjonction de ces trois qualités les distingue nettement de la moyenne de la qualité des mémoires de la production générale dans toutes les étapes analysées, étant entendu qu'un certain nombre de ces mémoires [Mém.] a aussi atteint un très bon niveau, voire, un niveau d'excellence comparable.

La force de la production générale des mémoires [Mém.] réside certainement dans le traitement de la problématique, jugée « satisfaisante » et dans la présence marquée de posture professionnelle et parfois académique/critique dans la « Partie conclusive » [Mém.], même si ce résultat doit être pondéré en fonction des scores obtenus par les types de savoirs produits inférés de la recherche. *In fine*, nous pouvons estimer que l'objectif professionnalisant à et par la recherche a été atteint de manière « satisfaisante », *grosso modo*, pour un peu plus de 40 % des étudiants [Mém.] en fin de formation à l'enseignement pour les degrés primaires (1 à 8 HarmoS) de la HEP-BEJUNE durant la période 2004-2011.

La faiblesse de la production générale des mémoires [Mém.] réside dans le traitement de sa partie scientifique<sup>14</sup>, puisque 8 mémoires [Mém.] sur 48 ne présentent pas l'étape *Interprétation des résultats*

---

<sup>14</sup> Notre analyse de la partie scientifique « Méthode » des mémoires [Mém.] et [Prix] à partir des postures d'écriture devra être complétée par une expertise scientifique sur les méthodes utilisées (vérificatives, compréhensives, interventives/évaluatives), les échantillons, les outils et les procédures ainsi que sur leur degré de pertinence, au regard des visées de la recherche et de ses objectifs. Quant à la partie « Résultats », elle devra, elle aussi, passer par une expertise scientifique de contrôle des résultats présentés, de contrôle de l'analyse et de l'interprétation. Cette expertise sera certes très coûteuse, mais elle permettra, *in fine*, de conférer un statut de preuve aux tendances établies dans cette recherche.



et que la posture autogénique y atteint un score de 34.06. Ainsi, presque un tiers de ces mémoires donne à voir que leurs auteurs<sup>15</sup> n'ont pas atteint les objectifs académiques/critiques à la recherche par la plus-value qu'aurait pu apporter la production de résultats consistants, ni les objectifs professionnalisants par la recherche en termes de développement réflexif et d'offre de signification pour la profession. Cet état de fait a conduit ces étudiants à rédiger une « Partie conclusive » hors cible ou ciblée sur la production de savoirs majoritairement factuels, par manque de *savoir analyser*. Ils ont fourni une « recherche prétexte », en réponse à des impératifs liés essentiellement au respect des normes de présentation de ses étapes pour obtenir leur qualification, là où on était en droit d'attendre, pour un mémoire *professionnel*, des réponses à des impératifs liés au respect des normes professionnelles en matière de savoirs produits. Ces recherches mal conceptualisées et mal conduites n'ont pas donné l'opportunité à leurs auteurs de se confronter « à des écarts entre l'attendu et l'observé et à l'obligation d'y faire face ou de les comprendre, pour développer des modes nouveaux de raisonner et d'agir qui auront engendré des reconfigurations – ou des autorégulations – à l'intérieur [de leur système mental] » (Vanhulle, 2009, pp. 168-169).

Les mémoires qui ont obtenu un prix ont, au contraire, opéré ce déplacement, récompensé à juste titre, par la noosphère de la HEP-BEJUNE. Par un apport métacognitif plus important dans l'*Interprétation des résultats* et dans la « Partie conclusive », ils ont montré la capacité à la fois de répondre aux exigences des normes scientifiques de production d'un mémoire de recherche et la capacité d'offrir de la signification pour la communauté professionnelle, notamment par une explicitation détaillée de la procédure conduite.

Alors que les trois études précédentes réalisées sur le mémoire professionnel à la HEP-BEJUNE (Heer & Akkari, 2005 ; Perrin, Bailleul & Bodergat, 2009 ; Jaccard, 2012) avaient révélé que les étudiants étaient moyennement satisfaits de la formation à la recherche et du parcours du mémoire, ces nouveaux résultats nous donnent l'occasion de poser la question fondamentale suivante : *Si beaucoup d'étudiants ont semblé insatisfaits quant à l'utilité de la recherche en formation et quant au parcours du mémoire, n'était-ce pas d'abord parce que leur mémoire était de faible qualité ?* La réponse semble aller de soi.

Passons maintenant en revue les principaux résultats obtenus et imaginons les retombées possibles qu'ils pourraient suggérer.

### **5.1. Les visées de la recherche**

Les visées de la recherche [Mém.] ont porté d'abord sur les disciplines, puis sur la gestion des apprentissages et les structures, programmes et habitudes éducatives, mais dans une moindre mesure sur la gestion de la classe, et parfois sur les besoins spécifiques (*Intégration* et *Pédagogie spécialisée*). En choisissant prioritairement ces trois premières thématiques de recherche, les étudiants espéraient que leur parcours de mémoire, centré sur des objectifs praxéologiques, leur permettrait de développer la compétence phare attendue d'un enseignant : maîtriser les savoirs à enseigner selon la logique des contenus d'enseignement et la logique de la progression des apprentissages. Si les visées de la recherche des mémoires [Prix] récompensés recouvrent aussi ces trois visées, avec cependant un accent fort sur la visée disciplinaire, c'est que la HEP-BEJUNE offre les meilleures conditions pédagogiques, managériales et économiques pour produire un bon mémoire dans ces visées. Aussi intéressantes que soient les autres visées (Besoins spécifiques *Intégration*/Besoins spécifiques *Pédagogie spécialisée*), la HEP-BEJUNE n'offre pas les mêmes conditions pour qu'elles puissent être traitées avec les mêmes chances de succès que les autres.

---

<sup>15</sup> Si l'on généralise les résultats fournis par l'échantillon à l'ensemble des mémoires produits (N = 531), cela représente tout de même plus de 160 enseignants de la HEP-BEJUNE parmi les 515 mémoires non primés sur une période de huit ans.

## 1<sup>re</sup> recommandation sur les visées de la recherche

- Prescrire les visées de la recherche des mémoires de bachelor exclusivement sur :
  1. des questions disciplinaires,
  2. des questions de gestion des apprentissages,
  3. des questions portant sur les structures, les programmes et les habitudes éducatives,
  4. et encourager les visées sur des questions de gestion de la classe.

Ces quatre visées devront constituer les composantes sur lesquelles reposeront les ressources pour étayer les contenus d'enseignement de la recherche et les mettre en perspective.

## 5.2. Les postures d'écriture

L'analyse de la production des mémoires récompensés [Prix] a révélé que<sup>16</sup>, pour la noosphère de la HEP-BEJUNE, une « pratique robuste » dans la production d'un mémoire de bachelor se caractérise par une posture d'écriture qui articule les étapes de la recherche scientifique selon une posture académique/critique mais avec une capacité augmentée à donner de l'intelligibilité professionnelle au discours, dès l'introduction, à travers une posture performative (Cros, 2011) d'auteur/acteur professionnel.

L'analyse de la production générale [Mém.] révèle que ses forces apparaissent prioritairement dans la qualité de la rédaction de la problématique que nous qualifions de satisfaisante, puisqu'elle affiche une posture professionnelle capable de mettre en tension et d'articuler des savoirs de référence et des objets (phénomènes, représentations, pratiques). En cela, la formation préalable à et par la recherche dispensée, l'expertise des directeurs de mémoire et la culture professionnelle de la HEP-BEJUNE sont des facteurs explicatifs qui ont contribué à construire une posture auctoriale bien affirmée dans le traitement de la problématique.

Cependant, l'entrée dans le mémoire, largement autogénique pour la production [Mém.] porte à croire que les étudiants conçoivent la rédaction du mémoire selon la logique de linéarité des étapes prescrites dans le guide de l'étudiant. Le retravail de l'écrit doit être une norme dans toutes les phases du mémoire et doit refléter une pensée déjà constituée, capable d'argumenter, et non pas une pensée en devenir ou qui se cherche.

Quant à la présence marquée de posture autogénique [Mém.] dans la partie « Résultats » et la « Partie conclusive » (ou à leurs étapes manquantes) elle est, à notre avis, la résultante d'une manière insuffisamment rigoureuse de mener une recherche et de *savoir analyser*, par manque de formation aux méthodes de recherche, aux outils d'analyse et au traitement scientifique des résultats, pour permettre de porter un regard objectivant sur la recherche menée.

Plutôt que de l'éradiquer, il serait souhaitable d'utiliser la posture autogénique comme point d'ancrage pour développer une acculturation scientifique progressive chez les étudiants. Le retravail de cette posture dans le lu, accompagnée par le directeur de mémoire, pourrait développer des compétences en compréhension et en interprétation, utiles à la suite du parcours. Ces représentations internes pourraient être transformées par une meilleure explicitation des objectifs du mémoire en termes de posture

---

<sup>16</sup> Afin de conforter et d'affiner les résultats de cette étude, notre approche d'analyse des postures d'écriture par catégories conceptualisantes devra être complétée par une analyse plus spécialisée des ressources linguistiques (lexique, morphosyntaxe, orthographe, périphrase), des actes langagiers (décrire, questionner, expliquer, synthétiser, évaluer) et le l'organisation du discours (logique déductive/inductive des mécanismes de textualisation) (Scheepers, 2014). Ces outils supplémentaires permettront certainement de mieux formaliser, de mieux comprendre et de mieux évaluer les caractéristiques d'organisation de la pensée (les métacompétences) et de mieux jalonner son évolution (ou non) sur l'ensemble du parcours du mémoire.

d'écriture dans la circulation des savoirs et par l'exemple, en questionnant des extraits de mémoires déjà certifiés, comme le suggère Laborde-Milaa (2002).

## **2<sup>e</sup> recommandation sur les postures d'écriture**

- Créer un module formation axé :
  1. sur le lu, l'appropriation des écrits universitaires (littéracie universitaire) et,
  2. sur l'acte d'écriture, le développement d'une posture d'écriture auctoriale en situation professionnelle (littéracie professionnelle).
- Élaborer un carnet réflexif, un médium écrit de dialogue formatif, utilisable entre le directeur de mémoire et son étudiant tout au long de son parcours de recherche comme le suggèrent Perrin, Béatrix Köhler, Martin et Baumberger (2008).

## **5.3. Les démarches méthodologiques**

En l'absence de modèle de référence pour les HEP, la recherche hypothético-déductive a été encouragée, voire prescrite durant les premières années de construction de la HEP-BEJUNE, davantage pour légitimer son statut de niveau tertiaire fraîchement acquis, en imitant le modèle le plus répandu de la recherche universitaire dans les années 2000, que pour légitimer sa pertinence professionnelle en matière de savoirs produits, utiles pour l'étudiant et pour la communauté enseignante. Les faiblesses générales constatées dans la consistance des résultats [Mém.] proviennent certainement des mémoires qui ont employé une méthode vérificative dans une visée de recherche disciplinaire, notamment parce que l'étape Justification de l'échantillon (essentielle pour ce type de démarche) n'a pas été prise en compte ou a été traitée de manière autogénique. Même s'il reste souhaitable qu'elle puisse perdurer, la recherche hypothético-déductive demande des connaissances épistémologiques et scientifiques élevées sur des objets de recherche pointus à traiter, documentées par une littéracie universitaire dense et complexe ; des compétences que les étudiants [Mém.] ne possèdent manifestement pas et qu'une formation en recherche dans une institution de formation à l'enseignement ne peut raisonnablement pas fournir en suffisance.

Mais, si malgré ces difficultés, un certain nombre de mémoires [Prix] a utilisé la démarche vérificative pour une visée disciplinaire, c'est que néanmoins, dans certaines conditions, cette possibilité existe pour produire un mémoire avec succès. En l'absence d'une formation suffisante, et probablement en fonction du profil cognitif de l'étudiant, nous pensons que les compétences du directeur de mémoire dans ces domaines ont été déterminantes pour arriver à ce résultat (Joliat, 2011).

## **3<sup>e</sup> recommandation sur les démarches méthodologiques**

- Privilégier les démarches compréhensives et interventives/évaluatives centrées sur les préoccupations professionnelles et susceptibles de correspondre à l'espace d'intéressement de la profession.
- N'admettre des démarches vérificatives que sous la responsabilité d'un directeur de mémoire ayant des compétences spécifiques en recherche en établissement de données et avec des étudiants ayant déjà des connaissances disciplinaires spécifiques.

## **5.4. Les étapes de la méthode d'analyse**

Incontestablement, les étapes de *Justification du choix de l'outil d'analyse, de la procédure* et de *l'échantillon* sont les trois maillons faibles de la production [Mém.], dont l'absence de traitement ou le traitement à la hâte se sont avérés lourds de conséquences sur la fiabilité et la pertinence des résultats obtenus. La moitié des étudiants [Mém.] utilisent des outils d'analyse (tests, entretiens, questionnaires), des échantillons et des procédures, davantage pour répondre aux prescriptions du mémoire que par souci

de trouver la meilleure manière possible de collecter des données pertinentes, de choisir l'échantillon et de mettre en œuvre une procédure en fonction des objectifs visés. Dans ces conditions, ils offrent peu de chances à un professionnel pair de réunir les conditions nécessaires pour qu'il puisse réajuster ses schémas de pensée ou répliquer la procédure d'une recherche qu'il a jugée utile pour sa pratique.

Par contre, pour les étudiants [Prix], le fait d'avoir été en mesure d'explicitier la manière dont ils ont mis en œuvre leur recherche montre qu'ils ont fait preuve d'un grand professionnalisme et qu'elle peut être aisément rendue opérationnelle par la profession pour envisager qu'elle l'intègre à ses pratiques.

Au-delà des faiblesses méthodologiques des mémoires [Mém.], l'absence relativement importante de *Justification du choix de l'échantillon* dans la production [Prix] renforce encore l'impression que cet élément n'a pas été suffisamment traité dans la formation en recherche de la HEP-BEJUNE.

#### **4<sup>e</sup> recommandation sur les étapes de la méthode d'analyse**

- Développer la qualité de la formation en recherche sur l'étape *Justification du choix de l'échantillon*, essentielle pour la pertinence scientifique de la recherche, et,
- exiger que la *Justification de la procédure* soit décrite selon une perspective professionnelle dans les mémoires d'intervention/évaluation, perspective essentielle pour la rendre opérationnalisable par d'autres professionnels pairs.

### **5.5. Les résultats de la recherche**

La qualité des résultats obtenus par les mémoires [Mém.] est très variable et entretient un lien de dépendance avec le type de méthode utilisée. L'absence d'interprétation des résultats ou l'interprétation autogénique des résultats pour un volume de 17 mémoires sur 48 (35.42 %) porte à croire que plus d'un tiers des étudiants ont réalisé une recherche « prétexte ». Un travail de recherche a bien été effectué, il en possède la forme et la structure, mais il doit être considéré sans portée pour le développement professionnel de l'étudiant et pour la communauté professionnelle.

Quant aux mémoires [Prix], ils traitent toutes les étapes de la partie « Résultats » de manière adéquate, ce qui permet au lecteur de procéder à un retour informatif ou analytique/critique sur les données récoltées et de le convaincre de la fiabilité, de la pertinence et du degré de validité des résultats présentés, de leur analyse et de leur interprétation.

*Énactés* avec leurs étudiants dans une dynamique de *recherche collaborative*, un pool d'enseignants-chercheurs aurait pour mission, par leur savoir-faire et par l'exemple en acte, d'éveiller les appétences en recherche d'un plus grand nombre d'entre eux et de répondre plus adéquatement à leurs attentes *légitimes* (Hensler & Dezutter, 2008), en termes de construction d'outils professionnels dans un domaine qu'ils auront choisi par nécessité professionnelle. Le directeur qui encadrera leur projet médiatisera sa culture disciplinaire et méthodologique, puis ils négocieront le savoir à construire pour qu'il corresponde à l'espace d'intéressement de l'étudiant et, qu'au final, son mémoire corresponde aussi à l'espace d'intéressement des acteurs de sa profession.

#### **5<sup>e</sup> recommandation sur le traitement des résultats de la recherche**

- Créer un pool d'enseignants-chercheurs capable de mettre en œuvre des formes innovantes d'ateliers de formation aux méthodes de recherche en didactique disciplinaire et en sciences de l'éducation, ciblées sur des thématiques qui font sens pour les étudiants.
- Travailler conjointement avec les étudiants sur la récolte, le traitement et l'analyse des résultats de ces recherches.

## 5.6. Les savoirs produits

Comme nous l'avons déjà mentionné dans l'analyse des résultats de la recherche, les types de savoir produits entretiennent un lien de dépendance avec le type de méthodes utilisées. On constate que plus les compétences métacognitives sont sollicitées, plus les scores [Mém.] diminuent dans la consistance des savoirs produits (par exemple les savoirs factuels). Ajoutons que le score [Mém.] de 12.5 sur les compétences réflexives est, en définitive, assez modeste, d'autant plus que la littérature sur le mémoire les décrit comme prioritaires dans ses objectifs de développement professionnel. Face à cette lacune, il est certain que les concepteurs de programmes devront examiner plus en avant des formes innovantes de formation aux méthodes de recherche en didactique disciplinaire et en sciences de l'éducation, pour que les mémoires qui seront réalisés à l'avenir se démarquent significativement d'un travail de réflexion sur les pratiques enseignantes, une forme de produit qui fut très en vogue dans les anciennes formations à l'enseignement de type « École normale ».

Il n'en demeure pas moins que, toutes méthodes confondues, les étudiants [Prix] sont capables de produire de hautes performances métacognitives, y compris dans les méthodes vérificatives. Le score élevé de savoirs d'intelligibilité et de compétences réflexives des mémoires récompensés en est la preuve.

Améliorer le niveau de formation sur les démarches méthodologiques et sur le traitement des résultats aura pour effet d'éviter que beaucoup d'étudiants passent par une procédure de collecte de données peu pertinente ou inappropriée, souvent coûteuse en temps et en énergie, sans qu'ils puissent en tirer un quelconque bénéfice en termes de savoirs produits et de développement professionnel. Cela pourra certainement contribuer à augmenter le modeste nombre des 54 % d'étudiants de la HEP-BEJUNE, satisfaits d'avoir construit un outil professionnel à travers les étapes de rédaction de leur mémoire (Perrin et al., 2009).

### 6<sup>e</sup> recommandation sur les savoirs produits

- Améliorer la formation scientifique dans les démarches méthodologiques et l'analyse des résultats.
- Ajouter un axe de formation à la réflexivité par l'analyse de mémoires ayant produit différents types de discours sur les savoirs produits.
- Amener les étudiants à rechercher l'utilité professionnelle du mémoire qu'ils veulent réaliser et les aider à formuler cette utilité professionnelle dans toutes les étapes du mémoire, surtout en fonction des résultats produits.

## 5.7. Recommandations

Plus de trois mémoires sur cinq [Mém.] n'ont pas émis de recommandations à l'intention de la profession, ce qui interroge fortement sur l'idée que se font les étudiants sur l'objectif du mémoire, mais surtout sur l'idée de l'objectif du mémoire que la formation au mémoire a transmise aux étudiants. Dans ce sens, l'objectif de professionnalisation du mémoire n'a pas été atteint. Nous admettons volontiers qu'un mémoire qui présente des faiblesses méthodologiques ne puisse pas fournir de recommandations, faute de résultats satisfaisants. Nous en déduisons donc que la production d'un mémoire est pour la majorité des étudiants, d'abord un objet de formation aux objectifs intrinsèques à l'institution de formation, plutôt qu'un objet de développement professionnel orienté vers et pour la profession. Non seulement, cette étape *Recommandations* donne l'occasion d'évaluer la pensée réflexive, mais elle permet aussi de jauger de la qualité générale du mémoire en termes de normes professionnelles.

Notons cependant que 5 mémoires sur 16 [Prix] (31.25 %) n'émettent pas non plus de recommandations. Ce qui étaye encore davantage l'argument qui concerne une lacune de la formation quant aux prescriptions à énoncer pour cette étape, plutôt que de mettre cette lacune sur le compte d'une incapacité

des étudiants à les concevoir, puisque ces mémoires [Prix] ont largement montré qu'ils offraient le potentiel pour le faire.

### *7<sup>e</sup> recommandation sur les recommandations*

- Prescrire l'étape *Recommandations* dans les normes de présentation de la « Partie conclusive ». Tenir compte de la qualité des recommandations en fonction du travail de recherche fourni dans les critères d'évaluation certificative du mémoire.

## **5.8. La valorisation des mémoires professionnels**

Pour la majorité des étudiants de la HEP-BEJUNE, rédiger un mémoire constitue d'abord un objet de formation qui répond à des objectifs intrinsèquement définis par l'institution, plutôt qu'un objet de développement professionnel, orienté vers et pour la profession.

Il sera désormais souhaitable d'ajuster plusieurs paramètres du processus de formation en recherche, pour, qu'à l'avenir, le mémoire professionnel à la HEP-BEJUNE puisse apporter un authentique développement professionnel à davantage d'étudiants et qu'il puisse conduire à formuler des retombées concrètes mieux ciblées et mieux mises en visibilité pour davantage d'enseignants, pour mieux les intégrer à leur registre d'expériences.

Il conviendra de développer davantage de structures institutionnelles et de multiplier les modes de transmission de l'expérience acquise dans la rédaction d'un mémoire au registre d'expériences de la *communauté des enseignants*, d'autant plus que, comme le souligne Françoise Cros (2011), un changement de pratique est plus susceptible de se transformer en expérience, un mode opératoire incorporé, en *habitus*, s'il est instruit par des pairs.

Nous suggérons d'abord de réintroduire un prix du meilleur mémoire professionnel, comme cela a été le cas entre l'année 2006 et 2012<sup>17</sup>,

- afin de remettre en visibilité directe les meilleurs travaux réalisés. Aussi, nous suggérons d'adjoindre à la Commission d'experts de la HEP-BEJUNE, des experts qui représentent le terrain (maîtres de stage par exemple), pour que l'identité de cette noosphère recomposée devienne véritablement représentative de l'ensemble de la communauté enseignante discursive de référence à qui le mémoire devra désormais s'adresser en priorité. Les critères généraux d'éligibilité des mémoires correspondront toujours à des standards académiques/critiques élevés pour la partie recherche et des standards élevés en écriture professionnelle dans toutes les parties du mémoire. Mais ils devront encore répondre à une nécessité professionnelle, en termes de production de concepts et d'outils d'intelligibilité et/ou à une nécessité professionnelle, en termes de retombées pratiques, avec des outils d'enseignement, des procédures, des manières de faire, etc. aisément applicables pour l'ensemble de la profession.

Un répertoire balisé de ces meilleurs mémoires devra être mis à jour d'année en année et mis à disposition de la profession (supports TICE) pour son développement professionnel et pour la mise sur pied de formations continues (des espaces innovants de partage réciproque de l'expérience professionnelle entre les auteurs des mémoires, les directeurs de mémoire et la communauté professionnelle).

---

<sup>17</sup> Les finalités de l'attribution de ce prix étaient sujettes à controverse parmi les directeurs de mémoire de la HEP-BEJUNE. Raison pour laquelle il a été abandonné. Certains d'entre eux considéraient qu'attribuer un prix était contraire aux valeurs de leur mission éducative. Aujourd'hui, remettre sur pied une procédure institutionnelle élargie d'attribution de prix selon les modalités de la 7<sup>ème</sup> recommandation, permettra à la formation en recherche d'avoir des retombées beaucoup plus importantes sur le terrain que le seul développement professionnel des auteurs du mémoire qui vont le rejoindre. Elle répondra de surcroît aux injonctions de reddition de comptes des politiques éducatives au sujet d'une formation extrêmement coûteuse, dont la profession enseignante n'a tiré aucun bénéfice dans l'espace BEJUNE.

- Nous suggérons ensuite que les contours structurels et discursifs des modes de transmission de l'expérience du mémoire au registre d'expérience de la communauté des enseignants devront être définis plus en avant, à travers la mise en œuvre d'une recherche collaborative mobilisant des chercheurs, des concepteurs de programmes de recherche et un pool d'enseignants-praticiens. L'objectif de cette recherche collaborative consistera à évaluer un échantillon de mémoires [Mém.] et [Prix] déjà produits, en fonction des nouveaux critères de nécessité professionnelle énoncés plus haut, afin de mieux formaliser les conditions de recherche (visées de la recherche, méthodes, résultats, recommandations) et les conditions d'écriture de recherche qui permettront de fournir un meilleur code d'accès à l'espace d'intéressement de la profession, pour lui donner l'occasion (et la motivation) d'intégrer ces savoirs produits à son registre d'expérience.

En cela, la relève professionnelle en formation au mémoire de bachelor à la HEP-BEJUNE aura encore de belles cartes à jouer dans le renouvellement des pratiques enseignantes.

## Références bibliographiques

- Akkari, A., & Wentzel, B. (2012). L'enseignement comme profession ancrée dans la recherche : difficultés et perspectives. In B. Wentzel & E. Pagnossin (Eds.), *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant(e)s*, 14, 47-59.
- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher* (4<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- American Psychological Association (APA) (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6<sup>th</sup> Ed.). Washington : APA.
- Arcidiacono, F., & De Gregorio, E. (2008). Methodological thinking in psychology : Starting from mixed methods. *International Journal of Multiple Research Approches*, 2(1), 118-126.
- Bailleul, M. (2005). L'accompagnement du mémoire professionnel en formation d'enseignants : un « bout de chemin ». In A. Akkari & S. Rudaz (Eds.), *Le mémoire, un moyen de penser sa pratique* (pp. 11-26). Neuchâtel : CDHEP.
- Barbier, J.-M. (2008). Les rapports entre recherche, action et formation, *Éducation permanente*, 177, 49-66.
- Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris : L'Harmattan.
- Blaser, C, Pollet, W.-C., & Erpelding-Dupuis, P. (Eds.) (2010). *L'appropriation des écrits universitaires*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2012). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les éditions de Minuit. (Original publié en 1964)
- Cislaru, G., Claudel, C., & Vlad, M. (2011). *L'écriture universitaire en pratique* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck
- Clanet, J. (2010). Professionnalisation des métiers de l'enseignement : l'apport de l'observation des pratiques. *Recherche en éducation*, 8, 73-84.
- Clerc-Georgy, A., & Vanini De Carlo, K. (2014), Geste, preuve ou trace ? Écritures et rapport au savoir en formation initiale d'enseignants, *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 17, 215-231.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. In C. Blaser, M.-C. Pollet & P. Erpelding-Dupuis (Eds.), *L'appropriation des écrits universitaires* (pp. 11-42) (Collection Diptique, No 18). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Derouet, J.-L. (2002). Du transfert à la circulation des savoirs et à la problématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences ; un itinéraire de recherche. *Recherche et formation*, 40, 13-25.
- Donahue, C. (2001). Effets de l'écriture sur la construction du sujet textuel à l'université, *Spirale*, 28, 75-108.
- Fabre, M., & Lang, V. (2000). Le mémoire professionnel en IUFM est-il professionnalisant ? *Recherche et Formation*, 35, 43-58.
- Giroux, S., & Tremblay, G. (2009). *Méthodologie des sciences humaines* (3<sup>e</sup> éd.). Québec : ERPI.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2012). *La découverte de la théorie ancrée* (M.-H. Soulet & K. Oeuvery, trad.). Paris : Armand Colin. (Original publié en 1967)
- Godelet, E. (2009). Apprendre et se développer à travers l'écriture du mémoire en formation d'adultes. In F. Cros, L. Lafortune & M. Morisse (Eds.), *Les écritures professionnelles en situations professionnelles* (pp. 177-204). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Gonnin-Bolo, A. (2002). Le mémoire professionnel en IUFM : « traduction » des savoirs, « médiation » des formateurs, *Recherche et formation*, 40, 59-74.



- Guibert, R. (1998). Écriture du mémoire : exercice d'apprentissage de la complexité et de la construction identitaire. In F. Cros (Ed.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants : un processus de construction identitaire* (pp. 99-128). Paris : L'Harmattan.
- Haute école pédagogique BEJUNE (HEP-BEJUNE) (2009). *Politique de la recherche* (sous la direction du Rectorat). Porrentruy : HEP-BEJUNE.
- Haute école pédagogique BEJUNE (HEP-BEJUNE) (2010). *Directives relatives au mémoire de bachelor pour les étudiantes et étudiants en formation préscolaire et primaire*. HEP-BEJUNE, PF1.
- Haute école pédagogique BEJUNE (HEP-BEJUNE) (2010). *URM : Formation par la recherche* (Guide du formateur). La Chaux-de-Fonds : HEP-BEJUNE.
- Haute école pédagogique HEP-BEJUNE (HEP-BEJUNE) (2011). *Référentiel de compétences pour la formation initiale des enseignants du niveau primaire de la HEP-BEJUNE et son utilisation pour la conception du programme de formation* (Comité programme). Porrentruy : HEP-BEJUNE.
- Haute école pédagogique BEJUNE (HEP-BEJUNE) (2014). *Guide : rédiger un mémoire professionnel de bachelor (MPB)* (Réalisé par Françoise Pasche Gossin). Porrentruy : HEP-BEJUNE.
- Heer, S. & Akkari, A.-J. (2005). L'arroseur arrosé : les bénéfices insoupçonnés de la direction des mémoires professionnels. In J. Akkari & S. Rudaz (Eds.), *Le mémoire, un moyen de penser sa pratique* (Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin No 2, pp. 109-123). Neuchâtel : CDHEP.
- Hensler, H., & Dezutter, O. (2008). La réflexion, point de rencontre de savoirs multiples : dans quelles conditions. In P. Perrenoud, M. Alter, C. Lessard & L. Paquay (Eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs de l'expérience* (pp. 107-123). Bruxelles : De Boeck.
- Hofstetter, R. (2005). La « professionnalisation » des enseignants à travers une initiation à la recherche : le mémoire comme formation à et par la recherche de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. In A. Akkari & S. Rudaz (Eds.), *Le mémoire, un moyen pour penser sa pratique ?* (pp. 71-89). Neuchâtel : CDHEP.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Eds.) (2009). *Savoirs en (trans)formation : au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Jaccard, S. (2012). *Évaluation du programme de la formation préscolaire-primaire de la HEP-BEJUNE (Rapport de recherche)*. Porrentruy : HEP-BEJUNE.
- Joliat, F. (2011). Un mémoire de recherche collaborative basé sur l'observation systématique des comportements musicaux. In F. Joliat (Ed.), *La formation des enseignants en musique : état de la recherche et vision des formateurs* (pp. 57-75). Paris : L'Harmattan.
- Joliat, F. & Arcidiacono, F. (sous presse). L'analyse des visées de la recherche dans la production des mémoires de bachelor de la HEP-BEJUNE : une question d'intérêt professionnel et de culture(s) de recherches(s) ? In B. Wentzel & E. Falardeau (Eds.), *Enjeux de savoir(s) et profession enseignante* [Numéro spécial] (Revue Formation et profession). CRIFPE, Montréal.
- Laborde-Milaa, I. (2002). Polyphonie énonciative : représentations d'étudiants en position d'évaluateurs de leurs pairs, *Spirale*, 29, 181-200.
- Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Montréal : Beauchemin.
- Lebrun, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle, *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383-399.
- Paillé, P. (2006) (Éd.). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P., & Muchielli, A. (2008). L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes. In P. Paillé & A. Muchielli (Eds.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2<sup>e</sup> Éd.) (pp. 233-272). Paris : Armand Colin.
- Perrin, D., Bailleul, M., & Bodergat, J.-Y. (2009). Le mémoire professionnel pour les étudiants de la Haute École Pédagogique de Berne, Jura et Neuchâtel : entre constitution d'outils et démarche compréhensive. In M. Mellouki & A. Akkari (Eds.), *La recherche au service de la formation des enseignants* (pp. 13-41). Porrentruy : HEP-BEJUNE.
- Perrin, N., Béatrix Köhler, D., Martin, D., & Baumberger, B. (2008). Le mémoire professionnel : un moyen pour évaluer les compétences des étudiants à l'enseignement. In L. Lafortune, S. Ouellet, C.

- Lebel & D. Martin (Eds.), *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement : deux regards, l'un québécois et l'autre suisse* (pp. 159-178). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Ramade, F. (2008). *Succession autogénique*. Dictionnaire encyclopédique des sciences de la nature et de la biodiversité. Paris : Dunod.
- Rayou, P., & Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants : autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels, *Éducation et société*, 23, 79-90.
- Scheepers, C. (2014). Les préparations des cours : apprendre à écrire, écrire pour faire apprendre, *Le français aujourd'hui*, 1(184), 17-28.
- Tardif, M. (2006). *Vision stratégique et plan de développement*. Porrentruy : HEP-BEJUNE.
- Tardif, M., & Borgès, C. (2009). L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales : sens et enjeux du "savoir professionnel" dans les programmes du Québec et de la Suisse romande. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 109-136). Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren (2006). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2009). Évaluer la professionnalité émergente des futurs enseignants : un pari entre cadres contraignants et tensions formatives. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Eds.), *Évaluations en tension* (pp. 165-180). Bruxelles : De Boeck.
- Vermersch, P. (1993). Pensée privée et représentation dans l'action. In A. Weill, P. Rabardel & D. Dubois (Eds.), *Représentations pour l'action* (pp. 209-232). Toulouse : Octares.
- Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles. In B. Wentzel & M. Mellouki (Eds.), *Recherche et formation à l'enseignement : spécificités et interdépendance* (pp. 15-35). Porrentruy : HEP-BEJUNE.
- Wentzel, B. (2012). Réflexivité et formation professionnelle des enseignants : actualités d'un paradigme en construction. In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (Eds.), *Le virage réflexif en éducation. Où sommes-nous 30 ans après Schön ?* (pp. 143-160). Bruxelles : De Boeck.
- Wittorski, R. (2008). Professionnalisation et offres de formation dans l'enseignement supérieur. In C. Solar & P. Hébrard (Eds.), *Professionnalisation et formation des adultes : une perspective universitaire France-Québec* (pp. 59-87). Paris : L'Harmattan.

## Annexes

Annexe I : Codage des visées de la recherche

Annexe II : Codage des postures d'écriture dans l'étape Introduction + Problématique  
+ Interprétation des résultats

Annexe III : Codage des postures d'écriture dans l'étape Justification du choix de l'outil d'analyse  
+ Justification du choix de l'échantillon + Justification du choix de la procédure

Annexe IV : Codage des postures d'écriture dans l'étape Interprétation des résultats + « Partie  
conclusive » + Recommandations

Annexe V : Codage des démarches méthodologiques et des savoirs produits non inférés et inférés de  
la recherche

## Annexe I : Codage des visées de la recherche

Échantillon [Mém.] (n = 48)

	Fil.	Site	S/ D	Titre du mémoire de bachelor PF1 [Mém.]	Visée(s) de la recherche						
					Disc.	Gest. appr.	Gest. clas.	T. spéc. él.	B. spéc. éd. spé.	B. Spéc. Int.	Str. Prog. H. éd.
1	14	SBI	1	Comment mettre en place, en 6P, un enseignement de l'histoire fondé sur les méthodes actives ?	0.5	0.5					
2	25	SBI	1	La conscience morale chez des enfants de 6 <sup>e</sup> année	1						
3	25	SBI	1	Les devoirs : quelle(s) relation(s) entre enseignant, parents, élève et savoir ?		1					
4	36	SPO	1	Le schéma heuristique		1					
5	47	SPO	1	L'appréhension de la balle dans les jeux moteurs				1			
6	58	SCF	1	Timidité, espace et mouvements							1
7	58	SCF	1	Le GIS ou les questions des enfants				1			
8	69	SPO	1	Les interactions verbales lors d'un cours de mathématiques agissent-elles sur le développement cognitif de l'apprenant ?	1						
9	710	SBI	1	L'impact du leader dans les groupes d'apprentissage			1				
10	811	SCF	1	Le travail préalable aux ateliers à l'école enfantine	1						
11	811	SCF	1	Classe-orchestre et création : quelques observations							1
12	58	SCF	1	Le bilinguisme : quand et comment introduire une deuxième langue ?							1
13	69	SCF	1	Les apports et les limites de la discussion philosophique en classe	1						
14	58	SCF	1	Intégration scolaire d'un enfant porteur de trisomie 21 dans une classe ordinaire du canton de Neuchâtel						1	
15	69	SBI	1	Rôle des illustrations du livre d'images dans une situation d'apprentissage à l'école enfantine		1					
16	811	SPO	2	Le dessin du bonhomme et la perception du schéma corporel chez l'enfant		1					
17	47	SBI	1	La sanction éducative : comparaison des conceptions d'élèves et de leur enseignant			1				
18	69	SCF	1	Les conflits ethniques en milieu scolaire						0.5	0.5
19	69	SCF	1	L'illettrisme	0.5				0.5		
20	58	SBI	1	L'influence des situations socioéconomiques des parents sur la réussite scolaire de leurs enfants				1			
21	811	SBI	1	L'enseignant : un acteur conscient ?			1				
22	36	SCF	1	L'adoption				1			
23	36	SCF	1	Les conflits maître-élèves			1				
24	710	SPO	1	Les représentations et les aménagements pédagogiques des enseignants face à des élèves en échec scolaire		1					
25	14	SPO	1	Relation parent-enseignant dans les entretiens individuels d'évaluation							1
26	25	SPO	1	L'autonomie et le plan de travail		0.5					0.5
27	811	SBI	1	Apprendre en sollicitant les sens et le mouvement chez l'enfant		0.5			0.5		
28	811	SCF	1	La recherche sur internet en classe : quels outils mettre à disposition des élèves ?		0.3 33	0.3 33				0.3 33
29	69	SCF	1	L'emploi du tutoiement et du vouvoiement à l'école primaire							1
30	58	SCF	1	L'obésité infantile. Un problème grandissant ?				1			
31	58	SBI	1	Le rôle de la culture dans l'apprentissage de la lecture		1					
32	47	SCF	1	Perception stéréognosique et représentation mentale				1			
33	811	SPO	2	L'incidence du conseil de coopération sur le climat de classe			1				
34	58	SPO	2	Le portfolio		1					
35	47	SCF	1	Enfants surdoués. Difficultés certaines ? Solutions possibles ?				0.5			0.5
36	14	SCF	1	Comment faire prendre conscience à des élèves de la valeur de l'eau ?	1						

37	14	SCF	1	L'orthographe	1						
38	69	SBI	2	Orientation professionnelle sexuée						1	
39	710	SCF	1	La correspondance scolaire : un outil d'apprentissage de l'écrit en -2/+1 ?	1						
40	710	SCF	1	Les cycles d'apprentissage		0.5					0.5
41	25	SBI	1	Entrer dans la culture écrite pour un enfant allophone et de culture étrangère	1						
42	36	SBI	1	Analyse didactique d'une mise en commun en mathématique	0.5		0.5				
43	69	SCF	1	L'humour en classe : enjeux pédagogiques		1					
44	69	SCF	1	La planification de l'éducation musicale à l'école primaire	0.5						0.5
45	14	SCF	1	Le braingym		1					
46	25	SBI	1	Le théâtre à l'école primaire	1						
47	58	SCF	1	L'intégration du schéma corporel et le dessin du bonhomme chez l'enfant				1			
48	811	SPO	2	Le rôle du théâtre de marionnettes dans la socialisation à l'école enfantine	0.5			0.5			

Échantillon [Prix] (n = 16)

	Fil.	Site	S/ D	Titre du mémoire de bachelor PF1 [Prix]	Visée(s) de la recherche						
					Disc.	Gest. appr.	Gest. clas.	T. spéc. él.	B. spéc. éd. spé.	B. Spéc. Int.	Str. Prog. H. éd.
1	811	SCF	1	C'est ma faute. Élève apprenant - élève écrivant	1						
2	811	SBI	1	Je joue, je réfléchis, je comprends, j'apprends		1					
3	912	SBI	1	Le jeu dramatique en classe							1
4	811	SPO	1	L'effet de la manipulation audiovisuelle de la ligne d'intensité d'une séquence musicale sur la qualité de l'écoute en classe	1						
5	710	SCF	1	Les étudiants de la HEP-BEJUNE face au mode de l'écrit : quelques observations	1						
6	912	SCF	1	La mission de l'enseignant face à un élève vivant le divorce de ses parents						0.5	0.5
7	912	SCF	1	Stereotypes, préjugés et discrimination à l'école							1
8	912	SPO	1	L'influence de la mimorythmie sur l'apprentissage du rythme	1						
9	69	SBI	1	Les élèves migrants entre deux cultures			0.5			0.5	
10	69	SCF	1	L'engagement et la motivation chez les élèves de l'école primaire		0.5	0.5				
11	69	SCF	1	Le perfectionnisme chez l'enfant				1			
12	710	SBI	1	Le retard d'acquisition de la justesse chantée chez les élèves de 4 <sup>e</sup> primaire	0.5			0.5			
13	69	SPO	2	Le rapport de l'enfant au livre	0.5	0.5					
14	710	SCF	1	Élaboration d'un nouveau dispositif horaire scolaire: quelques perceptions des enseignants		0.5	0.5				
15	710	SPO	2	Comment intégrer les enfants intellectuellement précoces en classe ?		0.5		0.5			
16	710	SCF	1	L'apprentissage de la lecture au premier cycle (-2 ; + 2)	0.5						0.5

## Annexe II : Codage des postures d'écriture dans l'étape Introduction + Problématique + Interprétation des résultats

Échantillon [Mém.] (n = 48)

	Fil.	Site	S / D	Titre du mémoire de bachelor PF1 [Mém.]	Autogén.	Prof.	Acad.(crot)	Autogén.	Prof.	Acad.(crot)	Compli.
					Introduction			Problématique			
1	14	SBI	1	Comment mettre en place, en 6P, un enseignement de l'histoire fondé sur les méthodes actives ?	50	50					100
2	25	SBI	1	La conscience morale chez des enfants de 6 <sup>e</sup> année	100						100
3	25	SBI	1	Les devoirs : quelle(s) relation(s) entre enseignant, parents, élève et savoir ?	100						100
4	36	SPO	1	Le schéma heuristique	50		50	50	50		
5	47	SPO	1	L'appréhension de la balle dans les jeux moteurs	100						100
6	58	SCF	1	Timidité, espace et mouvements	50	50		100			
7	58	SCF	1	Le GIS ou les questions des enfants	100			100			
8	69	SPO	1	Les interactions verbales lors d'un cours de mathématiques agissent-elles sur le développement cognitif de l'apprenant ?	50	50		100			
9	710	SBI	1	L'impact du leader dans les groupes d'apprentissage	50		50			100	
10	811	SCF	1	Le travail préalable aux ateliers à l'école enfantine	100			100			
11	811	SCF	1	Classe-orchestre et création : quelques observations	100				100		
12	58	SCF	1	Le bilinguisme : quand et comment introduire une deuxième langue ?	50	50		50	50		
13	69	SCF	1	Les apports et les limites de la discussion philosophique en classe	33	33	33	100			
14	58	SCF	1	Intégration scolaire d'un enfant porteur de trisomie 21 dans une classe ordinaire du canton de Neuchâtel	100			100			
15	69	SBI	1	Rôle des illustrations du livre d'images dans une situation d'apprentissage à l'école enfantine	100			50		50	
16	811	SPO	2	Le dessin du bonhomme et la perception du schéma corporel chez l'enfant	50	50		50		50	
17	47	SBI	1	La sanction éducative : comparaison des conceptions d'élèves et de leur enseignant	60	30	10		65	35	
18	69	SCF	1	Les conflits ethniques en milieu scolaire	75	25					100
19	69	SCF	1	L'illettrisme	70	30					100
20	58	SBI	1	L'influence des situations socioéconomiques des parents sur la réussite scolaire de leurs enfants	40	30	30		50	50	
21	811	SBI	1	L'enseignant : un acteur conscient ?	80	20		30	40	30	
22	36	SCF	1	L'adoption	100	0		65		35	
23	36	SCF	1	Les conflits maître-élèves	70	30					100
24	710	SPO	1	Les représentations et les aménagements pédagogiques des enseignants face à des élèves en échec scolaire	20	80			50	50	
25	14	SPO	1	Relation parent-enseignant dans les entretiens individuels d'évaluation	70	30		30	40	30	
26	25	SPO	1	L'autonomie et le plan de travail	60	40					100
27	811	SBI	1	Apprendre en sollicitant les sens et le mouvement chez l'enfant	80	20					100
28	811	SCF	1	La recherche sur internet en classe : quels outils mettre à disposition des élèves ?	70	30			40	60	
29	69	SCF	1	L'emploi du tutoiement et du vouvoiement à l'école primaire	40	60					100
30	58	SCF	1	L'obésité infantile. Un problème grandissant ?	15	25	60	10	25	65	
31	58	SBI	1	Le rôle de la culture dans l'apprentissage de la lecture	50	50			35	65	
32	47	SCF	1	Perception stéréognosique et représentation mentale	80	20			100		
33	811	SPO	2	L'incidence du conseil de coopération sur le climat de classe		100			100		
34	58	SPO	2	Le portfolio		100			70	30	
35	47	SCF	1	Enfants surdoués. Difficultés certaines ? Solutions possibles ?		100			95	5	
36	14	SCF	1	Comment faire prendre conscience à des élèves de la valeur de l'eau ?		100			70	30	
37	14	SCF	1	L'orthographe	40	50	10		80	20	
38	69	SBI	2	Orientation professionnelle sexuée		80	20		90	10	
39	710	SCF	1	La correspondance scolaire : un outil d'apprentissage de l'écrit en -2/+1 ?	20	80			100		
40	710	SCF	1	Les cycles d'apprentissage	0	100			100		

41	25	SBI	1	Entrer dans la culture écrite pour un enfant allophone et de culture étrangère	0	100			100		
42	36	SBI	1	Analyse didactique d'une mise en commun en mathématique	20	80			100		
43	69	SCF	1	L'humour en classe : enjeux pédagogiques	0	100			80	20	
44	69	SCF	1	La planification de l'éducation musicale à l'école primaire	10	90			80	20	
45	14	SCF	1	Le braingym	20	80					100
46	25	SBI	1	Le théâtre à l'école primaire	25	75		10	90		
47	58	SCF	1	L'intégration du schéma corporel et le dessin du bonhomme chez l'enfant	10	90			80	20	
48	811	SPO	2	Le rôle du théâtre de marionnettes dans la socialisation à l'école enfantine	10	90			80	20	

### Échantillon [Prix] (n = 16)

	Fil.	Site	S/D	Titre du mémoire de bachelor PF1 [Prix]	Antogén.	Prof.	Acad./crit.	Antogén.	Prof.	Acad./crit.	Compi.
					Introduction			Problématique			
1	811	SCF	1	C'est ma faute. Élève apprenant - élève écrivant	50	30	20	0	0	100	
2	811	SBI	1	Je joue, je réfléchis, je comprends, j'apprends		100			20	80	
3	912	SBI	1	Le jeu dramatique en classe		100			100		
4	811	SPO	1	L'effet de la manipulation audiovisuelle de la ligne d'intensité d'une séquence musicale sur la qualité de l'écoute en classe			100			100	
5	710	SCF	1	Les étudiants de la HEP-BEJUNE face au mode de l'écrit : quelques observations	50	50			50	50	
6	912	SCF	1	La mission de l'enseignant face à un élève vivant le divorce de ses parents	50	50				100	
7	912	SCF	1	Séréotypes, préjugés et discrimination à l'école	50	50		50	50		
8	912	SPO	1	L'influence de la mimorythmie sur l'apprentissage du rythme		50	50			100	
9	69	SBI	1	Les élèves migrants entre deux cultures		60	40			100	
10	69	SCF	1	L'engagement et la motivation chez les élèves de l'école primaire			100		70	30	
11	69	SCF	1	Le perfectionnisme chez l'enfant		100			50	50	
12	710	SBI	1	Le retard d'acquisition de la justesse chantée chez les élèves de 4 <sup>e</sup> primaire		100				100	
13	69	SPO	2	Le rapport de l'enfant au livre	20	80				100	
14	710	SCF	1	Élaboration d'un nouveau dispositif horaire scolaire : quelques perceptions des enseignants		100			20	80	
15	710	SPO	2	Comment intégrer les enfants intellectuellement précoces en classe ?		100			10	90	
16	710	SCF	1	L'apprentissage de la lecture au premier cycle (-2 ; + 2)		100			20	80	

# **Annexe III : Codage des postures d'écriture dans l'étape Justification du choix de l'outil d'analyse + Justification du choix de l'échantillon + Justification du choix de la procédure**

Échantillon [Mém.] (n = 48)

	Fil.	Site	S / D	Titre du mémoire de bachelor PF1 [Mém.]	Absent	Autogén.	Prof.	Acad.(crot.	Absent	Autogén.	Prof.	Acad.(crot.	Absent	Autogén.	Prof.	Acad.(crot.
					Just. outil d'analyse				Just. choix échantillon				Just. procédure			
1	14	SBI	1	Comment mettre en place, en 6P, un enseignement de l'histoire fondé sur les méthodes actives ?	1						100		1			
2	25	SBI	1	La conscience morale chez des enfants de 6 <sup>e</sup> année		100			1				1			
3	25	SBI	1	Les devoirs : quelle(s) relation(s) entre enseignant, parents, élève et savoir ?	1					100			1			
4	36	SPO	1	Le schéma heuristique		100			1					100		
5	47	SPO	1	L'appréhension de la balle dans les jeux moteurs				100		50		50		50		50
6	58	SCF	1	Timidité, espace et mouvements		100				100				100		
7	58	SCF	1	Le GIS ou les questions des enfants		100				100				100		
8	69	SPO	1	Les interactions verbales lors d'un cours de mathématiques agissent-elles sur le développement cognitif de l'apprenant ?	1				1					100		
9	710	SBI	1	L'impact du leader dans les groupes d'apprentissage		100				100				100		
10	811	SCF	1	Le travail préalable aux ateliers à l'école enfantine		100			1					100		
11	811	SCF	1	Classe-orchestre et création : quelques observations		100			1					100		
12	58	SCF	1	Le bilinguisme : quand et comment introduire une deuxième langue ?	1					100				100		
13	69	SCF	1	Les apports et les limites de la discussion philosophique en classe		100			1					100		
14	58	SCF	1	Intégration scolaire d'un enfant porteur de trisomie 21 dans une classe ordinaire du canton de Neuchâtel			100		1						100	
15	69	SBI	1	Rôle des illustrations du livre d'images dans une situation d'apprentissage à l'école enfantine		100				100				100		
16	811	SPO	2	Le dessin du bonhomme et la perception du schéma corporel chez l'enfant				100	1							100
17	47	SBI	1	La sanction éducative : comparaison des conceptions d'élèves et de leur enseignant			50	50			100				100	
18	69	SCF	1	Les conflits ethniques en milieu scolaire			100				100		1			
19	69	SCF	1	L'illettrisme		50	50				100				100	
20	58	SBI	1	L'influence des situations socioéconomiques des parents sur la réussite scolaire de leurs enfants	1					100				100		
21	811	SBI	1	L'enseignant : un acteur conscient ?		60	40			50	50			60	40	
22	36	SCF	1	L'adoption	1				1				1			
23	36	SCF	1	Les conflits maître-élèves	1				1					80		20
24	710	SPO	1	Les représentations et les aménagements pédagogiques des enseignants face à des élèves en échec scolaire			40	60		100					40	60
25	14	SPO	1	Relation parent-enseignant dans les entretiens individuels d'évaluation		80	20		1					80	20	
26	25	SPO	1	L'autonomie et le plan de travail	1						100		1			
27	811	SBI	1	Apprendre en sollicitant les sens et le mouvement chez l'enfant	1				1				1			
28	811	SCF	1	La recherche sur internet en classe : quels outils mettre à disposition des élèves ?			70	30			60	40			60	40
29	69	SCF	1	L'emploi du tutoiement et du vouvoiement à l'école primaire	1					30	70			50		50
30	58	SCF	1	L'obésité infantile. Un problème grandissant ?	1				1				1			
31	58	SBI	1	Le rôle de la culture dans l'apprentissage de la lecture		100			1					100		
32	47	SCF	1	Perception stéréognosique et représentation mentale			100				100				100	
33	811	SPO	2	L'incidence du conseil de coopération sur le climat de classe			50	50			100				100	
34	58	SPO	2	Le portfolio	1						100				100	
35	47	SCF	1	Enfants surdoués. Difficultés certaines ? Solutions possibles ?	1						100		1			
36	14	SCF	1	Comment faire prendre conscience à des élèves de la valeur de l'eau ?			100				100				100	

37	14	SCF	1	L'orthographe			100				100				100	
38	69	SBI	2	Orientation professionnelle sexuée			100				100				100	
39	710	SCF	1	La correspondance scolaire : un outil d'apprentissage de l'écrit en -2/+1 ?			100				100				100	
40	710	SCF	1	Les cycles d'apprentissage			100				100				100	
41	25	SBI	1	Entrer dans la culture écrite pour un enfant allophone et de culture étrangère			100				100				100	
42	36	SBI	1	Analyse didactique d'une mise en commun en mathématique		100					100			100		
43	69	SCF	1	L'humour en classe : enjeux pédagogiques			100				100				100	
44	69	SCF	1	La planification de l'éducation musicale à l'école primaire			100				100				100	
45	14	SCF	1	Le braingym	1				1				1			
46	25	SBI	1	Le théâtre à l'école primaire			100				100				100	
47	58	SCF	1	L'intégration du schéma corporel et le dessin du bonhomme chez l'enfant			100				100				100	
48	811	SPO	2	Le rôle du théâtre de marionnettes dans la socialisation à l'école enfantine	0		100				100				100	

### Échantillon [Prix] (n = 16)

	Fil.	Site	S / D	Titre du mémoire de bachelor PF1 [Prix]	Absent	Autogén.	Prof.	Acad./crot.	Absent	Autogén.	Prof.	Acad./crot	Absent	Autogén.	Prof.	Acad./crot
					Just. outil d'analyse				Just. choix échantillon				Just. procédure			
1	811	SCF	1	C'est ma faute. Élève apprenant - élève écrivain			100		1						100	
2	811	SBI	1	Je joue, je réfléchis, je comprends, j'apprends		50	50		1						100	
3	912	SBI	1	Le jeu dramatique en classe			100		1						100	
4	811	SPO	1	L'effet de la manipulation audiovisuelle de la ligne d'intensité d'une séquence musicale sur la qualité de l'écoute en classe				100	1							100
5	710	SCF	1	Les étudiants de la HEP-BEJUNE face au mode de l'écrit : quelques observations				100	0			100				100
6	912	SCF	1	La mission de l'enseignant face à un élève vivant le divorce de ses parents				100	1							100
7	912	SCF	1	Stereotypes, préjugés et discrimination à l'école		50		50	1					50	50	
8	912	SPO	1	L'influence de la mimorhythmie sur l'apprentissage du rythme				100				100				100
9	69	SBI	1	Les élèves migrants entre deux cultures				100				100				100
10	69	SCF	1	L'engagement et la motivation chez les élèves de l'école primaire		20	80				100			20	80	
11	69	SCF	1	Le perfectionnisme chez l'enfant				100			100				100	
12	710	SBI	1	Le retard d'acquisition de la justesse chantée chez les élèves de 4 <sup>e</sup> primaire				100				100				100
13	69	SPO	2	Le rapport de l'enfant au livre				100			100				100	
14	710	SCF	1	Élaboration d'un nouveau dispositif horaire scolaire : quelques perceptions des enseignants				100			100					100
15	710	SPO	2	Comment intégrer les enfants intellectuellement précoces en classe ?		20	80				100				100	
16	710	SCF	1	L'apprentissage de la lecture au premier cycle (-2 ; +2)			100				100				100	



**Annexe IV : Codage des postures d'écriture dans l'étape Interprétation des résultats  
+ « Partie conclusive » + Recommandations**

Échantillon [Mém.] (n = 48)

	Fil.	Site	S / D	Titre du mémoire de bachelor PF1 [Mém.]	Absent	Autogén.	Prof.	Acad/crot.	Absent	Autogén.	Prof.	Acad/crot.	Absent	Autogén.	Prof.	Acad/crot.
					Interprétation des résultats				Partie conclusive				Recommandations			
1	14	SBI	1	Comment mettre en place, en 6P, un enseignement de l'histoire fondé sur les méthodes actives ?		100				100			1			
2	25	SBI	1	La conscience morale chez des enfants de 6 <sup>e</sup> année		100				100				100		
3	25	SBI	1	Les devoirs : quelle(s) relation(s) entre enseignant, parents, élève et savoir ?		100				100			1			
4	36	SPO	1	Le schéma heuristique				100			100					100
5	47	SPO	1	L'appréhension de la balle dans les jeux moteurs			50	50				100			100	
6	58	SCF	1	Timidité, espace et mouvements				100		100				50		
7	58	SCF	1	Le GIS ou les questions des enfants		100				50	50		1			
8	69	SPO	1	Les interactions verbales lors d'un cours de mathématiques agissent-elles sur le développement cognitif de l'apprenant ?		100				50	50		1			
9	710	SBI	1	L'impact du leader dans les groupes d'apprentissage				100		50	50		1			
10	811	SCF	1	Le travail préalable aux ateliers à l'école enfantine		100				50	50		1			
11	811	SCF	1	Classe-orchestre et création : quelques observations		100				50	50				100	
12	58	SCF	1	Le bilinguisme : quand et comment introduire une deuxième langue ?	1							100	1			
13	69	SCF	1	Les apports et les limites de la discussion philosophique en classe			100			100			1			
14	58	SCF	1	Intégration scolaire d'un enfant porteur de trisomie 21 dans une classe ordinaire du canton de Neuchâtel			100			50	50		1			
15	69	SBI	1	Rôle des illustrations du livre d'images dans une situation d'apprentissage à l'école enfantine		50		50				100	1			
16	811	SPO	2	Le dessin du bonhomme et la perception du schéma corporel chez l'enfant				100		100			1			
17	47	SBI	1	La sanction éducative : comparaison des conceptions d'élèves et de leur enseignant		30	60	10		100			1			
18	69	SCF	1	Les conflits ethniques en milieu scolaire		80	20				100		1			
19	69	SCF	1	L'illettrisme		75	25			70	30				100	
20	58	SBI	1	L'influence des situations socioéconomiques des parents sur la réussite scolaire de leurs enfants		80	20			100			1			
21	811	SBI	1	L'enseignant : un acteur conscient ?		75	20	5		100			1			
22	36	SCF	1	L'adoption		100				100			1			
23	36	SCF	1	Les conflits maître-élèves		100				80	20		1			
24	710	SPO	1	Les représentations et les aménagements pédagogiques des enseignants face à des élèves en échec scolaire		20	40	40		70	30		1			
25	14	SPO	1	Relation parent-enseignant dans les entretiens individuels d'évaluation			70	30			100		1			
26	25	SPO	1	L'autonomie et le plan de travail		20	80			20	80				100	
27	811	SBI	1	Apprendre en sollicitant les sens et le mouvement chez l'enfant		15	65	20		60	40		1			
28	811	SCF	1	La recherche sur internet en classe : quels outils mettre à disposition des élèves ?		10	55	35		20	60	20	1			
29	69	SCF	1	L'emploi du tutoiement et du vouvoiement à l'école primaire		70	30			55	40	5	1			
30	58	SCF	1	L'obésité infantile. Un problème grandissant ?		80	20			80	20		1			
31	58	SBI	1	Le rôle de la culture dans l'apprentissage de la lecture		50	25	25		50	50		1			
32	47	SCF	1	Perception stéréognosique et représentation mentale			100			50	50		1			
33	811	SPO	2	L'incidence du conseil de coopération sur le climat de classe	1					10	90		1			
34	58	SPO	2	Le portfolio			60	40				100			100	
35	47	SCF	1	Enfants surdoués. Difficultés certaines ? Solutions possibles ?	1					50	50				100	
36	14	SCF	1	Comment faire prendre conscience à des élèves de la valeur de l'eau ?	1						100				100	
37	14	SCF	1	L'orthographe			100			10	85	5		20	80	

38	69	SBI	2	Orientation professionnelle sexuée			30	70			70	30			100	
39	710	SCF	1	La correspondance scolaire : un outil d'apprentissage de l'écrit en -2/+1 ?	1					50	50		1			
40	710	SCF	1	Les cycles d'apprentissage		80	20				100		1			
41	25	SBI	1	Entrer dans la culture écrite pour un enfant allophone et de culture étrangère	1				1						100	
42	36	SBI	1	Analyse didactique d'une mise en commun en mathématique	1					60	40				100	
43	69	SCF	1	L'humour en classe : enjeux pédagogiques			95	5			100		1			
44	69	SCF	1	La planification de l'éducation musicale à l'école primaire			95	5			100				100	
45	14	SCF	1	Le braingym	1					90	10			100		
46	25	SBI	1	Le théâtre à l'école primaire			80	20			100				100	
47	58	SCF	1	L'intégration du schéma corporel et le dessin du bonhomme chez l'enfant			30	70			30	70	1			
48	811	SPO	2	Le rôle du théâtre de marionnettes dans la socialisation à l'école enfantine			100				95	5	1			
	<b>Fil.</b>	<b>Site</b>	<b>S / D</b>	<b>Titre du mémoire de bachelor PF1 [Mém.]</b>	<b>Absent</b>	<b>Autogén.</b>	<b>Prof.</b>	<b>Acad/crot.</b>	<b>Absent</b>	<b>Autogén.</b>	<b>Prof.</b>	<b>Acad/crot</b>	<b>Absent</b>	<b>Autogén.</b>	<b>Prof.</b>	<b>Acad/crot</b>
					<b>Interprétation des résultats</b>				<b>Partie conclusive</b>				<b>Recommandations</b>			
1	14	SBI	1	Comment mettre en place, en 6P, un enseignement de l'histoire fondé sur les méthodes actives ?		100				100			1			
2	25	SBI	1	La conscience morale chez des enfants de 6 <sup>e</sup> année		100				100				100		
3	25	SBI	1	Les devoirs : quelle(s) relation(s) entre enseignant, parents, élève et savoir ?		100				100			1			
4	36	SPO	1	Le schéma heuristique				100			100					100
5	47	SPO	1	L'appréhension de la balle dans les jeux moteurs			50	50				100			100	
6	58	SCF	1	Timidité, espace et mouvements				100		100				50		
7	58	SCF	1	Le GIS ou les questions des enfants		100				50	50		1			
8	69	SPO	1	Les interactions verbales lors d'un cours de mathématiques agissent-elles sur le développement cognitif de l'apprenant ?		100				50	50		1			
9	710	SBI	1	L'impact du leader dans les groupes d'apprentissage				100		50	50		1			
10	811	SCF	1	Le travail préalable aux ateliers à l'école enfantine		100				50	50		1			
11	811	SCF	1	Classe-orchestre et création : quelques observations		100				50	50				100	
12	58	SCF	1	Le bilinguisme : quand et comment introduire une deuxième langue ?	1							100	1			
13	69	SCF	1	Les apports et les limites de la discussion philosophique en classe			100			100			1			
14	58	SCF	1	Intégration scolaire d'un enfant porteur de trisomie 21 dans une classe ordinaire du canton de Neuchâtel			100			50	50		1			
15	69	SBI	1	Rôle des illustrations du livre d'images dans une situation d'apprentissage à l'école enfantine		50		50				100	1			
16	811	SPO	2	Le dessin du bonhomme et la perception du schéma corporel chez l'enfant				100		100			1			
17	47	SBI	1	La sanction éducative : comparaison des conceptions d'élèves et de leur enseignant		30	60	10		100			1			
18	69	SCF	1	Les conflits ethniques en milieu scolaire		80	20				100		1			
19	69	SCF	1	L'illettrisme		75	25			70	30				100	
20	58	SBI	1	L'influence des situations socioéconomiques des parents sur la réussite scolaire de leurs enfants		80	20			100			1			
21	811	SBI	1	L'enseignant : un acteur conscient ?		75	20	5		100			1			
22	36	SCF	1	L'adoption		100				100			1			
23	36	SCF	1	Les conflits maître-élèves		100				80	20		1			
24	710	SPO	1	Les représentations et les aménagements pédagogiques des enseignants face à des élèves en échec scolaire		20	40	40		70	30		1			
25	14	SPO	1	Relation parent-enseignant dans les entretiens individuels d'évaluation			70	30			100		1			
26	25	SPO	1	L'autonomie et le plan de travail		20	80			20	80				100	
27	811	SBI	1	Apprendre en sollicitant les sens et le mouvement chez l'enfant		15	65	20		60	40		1			
28	811	SCF	1	La recherche sur internet en classe : quels outils mettre à disposition des élèves ?		10	55	35		20	60	20	1			
29	69	SCF	1	L'emploi du tutoiement et du vouvoiement à l'école primaire		70	30			55	40	5	1			
30	58	SCF	1	L'obésité infantile. Un problème grandissant ?		80	20			80	20		1			

31	58	SBI	1	Le rôle de la culture dans l'apprentissage de la lecture		50	25	25		50	50		1			
32	47	SCF	1	Perception stéréognosique et représentation mentale			100			50	50		1			
33	811	SPO	2	L'incidence du conseil de coopération sur le climat de classe	1					10	90		1			
34	58	SPO	2	Le portfolio			60	40				100			100	
35	47	SCF	1	Enfants surdoués. Difficultés certaines ? Solutions possibles ?	1					50	50				100	
36	14	SCF	1	Comment faire prendre conscience à des élèves de la valeur de l'eau ?	1						100				100	
37	14	SCF	1	L'orthographe			100			10	85	5		20	80	
38	69	SBI	2	Orientation professionnelle sexuée			30	70			70	30			100	
39	710	SCF	1	La correspondance scolaire : un outil d'apprentissage de l'écrit en -2/+1 ?	1					50	50		1			
40	710	SCF	1	Les cycles d'apprentissage		80	20				100		1			
41	25	SBI	1	Entrer dans la culture écrite pour un enfant allophone et de culture étrangère	1				1						100	
42	36	SBI	1	Analyse didactique d'une mise en commun en mathématique	1					60	40				100	
43	69	SCF	1	L'humour en classe : enjeux pédagogiques			95	5			100		1			
44	69	SCF	1	La planification de l'éducation musicale à l'école primaire			95	5			100				100	
45	14	SCF	1	Le braingym	1					90	10			100		
46	25	SBI	1	Le théâtre à l'école primaire			80	20			100				100	
47	58	SCF	1	L'intégration du schéma corporel et le dessin du bonhomme chez l'enfant			30	70			30	70	1			
48	811	SPO	2	Le rôle du théâtre de marionnettes dans la socialisation à l'école enfantine			100				95	5	1			

Échantillon [Prix] (n = 16)

	Fil.	Site	S / D	Titre du mémoire de bachelor PF1 [Prix]	Absent	Autogén.	Prof.	Acad/crot.	Absent	Autogén.	Prof.	Acad/crot	Absent	Autogén.	Prof.	Acad/crot
					Interprétation des résultats				Partie conclusive				Recommandations			
1	811	SCF	1	C'est ma faute. Élève apprenant - élève écrivain		10	30	60			30	70		100		
2	811	SBI	1	Je joue, je réfléchis, je comprends, j'apprends				100		50	50				100	
3	912	SBI	1	Le jeu dramatique en classe				100		50	50		1			
4	811	SPO	1	L'effet de la manipulation audiovisuelle de la ligne d'intensité d'une séquence musicale sur la qualité de l'écoute en classe				100				100				100
5	710	SCF	1	Les étudiants de la HEP-BEJUNE face au mode de l'écrit: quelques observations				100			50	50	1			
6	912	SCF	1	La mission de l'enseignant face à un élève vivant le divorce de ses parents		50	50			50	50			50	50	
7	912	SCF	1	Stereotypes, préjugés et discrimination à l'école		100				100			1			
8	912	SPO	1	L'influence de la mimorhythmie sur l'apprentissage du rythme				100				100				100
9	69	SBI	1	Les élèves migrants entre deux cultures				100				100			100	
10	69	SCF	1	L'engagement et la motivation chez les élèves de l'école primaire			90	10		10	90				100	
11	69	SCF	1	Le perfectionnisme chez l'enfant			50	50			90	10	1			
12	710	SBI	1	Le retard d'acquisition de la justesse chantée chez les élèves de 4 <sup>e</sup> primaire				100				100			50	50
13	69	SPO	2	Le rapport de l'enfant au livre				100				100			50	50
14	710	SCF	1	Élaboration d'un nouveau dispositif horaire scolaire : quelques perceptions des enseignants			70	30			90	10			100	
15	710	SPO	2	Comment intégrer les enfants intellectuellement précoces en classe ?			80	20			100				100	
16	710	SCF	1	L'apprentissage de la lecture au premier cycle (-2 ; + 2)			100				100		1			

## Annexe V : Codage des démarches méthodologiques et des savoirs produits non inférés et inférés de la recherche

Échantillon [Mém.] (n = 48)

	Filière	Site	S/D	Titre du mémoire de bachelor PF1 [Mém.]	Démarches méthodologiques			Savoirs produits dans la Partie conclusive								
					Vérif.	Compréh.	Interv./éval.	Absent	Sav. factuels		Savoirs d'action		Savoirs d'intell.		Comp. réflexives	
									N. inf	Inf.	N. inf.	Inf.	N. inf.	Inf.	N. inf.	Inf.
1	14	SBI	1	Comment mettre en place, en 6P, un enseignement de l'histoire fondé sur les méthodes actives ?	1			1								
2	25	SBI	1	La conscience morale chez des enfants de 6 <sup>e</sup> année	1			1								
3	25	SBI	1	Les devoirs: quelle(s) relation(s) entre enseignant, parents, élève et savoir ?		1					1					
4	36	SPO	1	Le schéma heuristique	1									1		
5	47	SPO	1	L'appréhension de la balle dans les jeux moteurs	1											1
6	58	SCF	1	Timidité, espace et mouvements			1		1							
7	58	SCF	1	Le GIS ou les questions des enfants			1			1						
8	69	SPO	1	Les interactions verbales lors d'un cours de mathématiques agissent-elles sur le développement cognitif de l'apprenant ?		1				1						
9	710	SBI	1	L'impact du leader dans les groupes d'apprentissage	1					1						
10	811	SCF	1	Le travail préalable aux ateliers à l'école enfantine	1											1
11	811	SCF	1	Classe-orchestre et création : quelques observations			1			1						
12	58	SCF	1	Le bilinguisme : quand et comment introduire une deuxième langue ?			1			1						
13	69	SCF	1	Les apports et les limites de la discussion philosophique en classe	1				1							
14	58	SCF	1	Intégration scolaire d'un enfant porteur de trisomie 21 dans une classe ordinaire du canton de Neuchâtel	1					1						
15	69	SBI	1	Rôle des illustrations du livre d'images dans une situation d'apprentissage à l'école enfantine		1						1				
16	811	SPO	2	Le dessin du bonhomme et la perception du schéma corporel chez l'enfant	1					1						
17	47	SBI	1	La sanction éducative : comparaison des conceptions d'élèves et de leur enseignant		1						0.5				0.5
18	69	SCF	1	Les conflits ethniques en milieu scolaire		1			1							
19	69	SCF	1	L'illettrisme		1			0.5							0.5
20	58	SBI	1	L'influence des situations socioéconomiques des parents sur la réussite scolaire de leurs enfants		1				1						
21	811	SBI	1	L'enseignant : un acteur conscient ?		1				1						
22	36	SCF	1	L'adoption		1				1						
23	36	SCF	1	Les conflits maître-élèves	0.5		0.5				0.5			0.5		
24	710	SPO	1	Les représentations et les aménagements pédagogiques des enseignants face à des élèves en échec scolaire		0.5	0.5						1			
25	14	SPO	1	Relation parent-enseignant dans les entretiens individuels d'évaluation		0.5	0.5		1							
26	25	SPO	1	L'autonomie et le plan de travail			1									1
27	811	SBI	1	Apprendre en sollicitant les sens et le mouvement chez l'enfant			1									1
28	811	SCF	1	La recherche sur internet en classe : quels outils mettre à disposition des élèves ?	0.5		0.5					1				
29	69	SCF	1	L'emploi du tutoiement et du vouvoiement à l'école primaire		1								0.5		0.5
30	58	SCF	1	L'obésité infantile. Un problème grandissant ?	1				1							
31	58	SBI	1	Le rôle de la culture dans l'apprentissage de la lecture		1				0.5				0.5		
32	47	SCF	1	Perception stéréognosique et représentation mentale	1									1		
33	811	SPO	2	L'incidence du conseil de coopération sur le climat de classe		1								1		
34	58	SPO	2	Le portfolio	0.5	0.5						0.5		0.5		

35	47	SCF	1	Enfants surdoués. Difficultés certaines ? Solutions possibles ?		1					0.5		0.5		
36	14	SCF	1	Comment faire prendre conscience à des élèves de la valeur de l'eau ?		0.5	0.5				0.5		0.5		
37	14	SCF	1	L'orthographe	1					1					
38	69	SBI	2	Orientation professionnelle sexuée		1				1					
39	710	SCF	1	La correspondance scolaire : un outil d'apprentissage de l'écrit en -2/+1 ?	1							1			
40	710	SCF	1	Les cycles d'apprentissage		1			1						
41	25	SBI	1	Entrer dans la culture écrite pour un enfant allophone et de culture étrangère		1			1						
42	36	SBI	1	Analyse didactique d'une mise en commun en mathématique		1			1						
43	69	SCF	1	L'humour en classe : enjeux pédagogiques	1				1						
44	69	SCF	1	La planification de l'éducation musicale à l'école primaire		1				1					
45	14	SCF	1	Le braingym	1										
46	25	SBI	1	Le théâtre à l'école primaire		1				1					
47	58	SCF	1	L'intégration du schéma corporel et le dessin du bonhomme chez l'enfant	1					0.5				0.5	
48	811	SPO	2	Le rôle du théâtre de marionnettes dans la socialisation à l'école enfantine	1				1						

### Échantillon [Prix] (n = 16)

	Filière	Site	S/D	Titre du mémoire de bachelor PF1 [Mém.]	Démarches méthodologiques			Savoirs produits dans la Partie conclusive								
					Vérif.	Compréh.	Interv./éval.	Absent	Sav. factuels		Savoirs d'action		Savoirs d'intell.		Comp. réflexives	
									N. inf	Inf.	N. inf.	Inf.	N. inf.	Inf.	N. inf.	Inf.
1	811	SCF	1	C'est ma faute. Élève apprenant - élève écrivant		1				.33		.33	.33			
2	811	SBI	1	Je joue, je réfléchis, je comprends, j'apprends		0.5	0.5					.33		.33		.33
3	912	SBI	1	Le jeu dramatique en classe		0.5	0.5							1		
4	811	SPO	1	L'effet de la manipulation audiovisuelle de la ligne d'intensité d'une séquence musicale sur la qualité de l'écoute en classe		1						.33		.33		.33
5	710	SCF	1	Les étudiants de la HEP-BEJUNE face au mode de l'écrit : quelques observations	1									0.5		0.5
6	912	SCF	1	La mission de l'enseignant face à un élève vivant le divorce de ses parents		1										1
7	912	SCF	1	Stereotypes, préjugés et discrimination à l'école		1									1	
8	912	SPO	1	L'influence de la mimorythmie sur l'apprentissage du rythme		1						0.5		0.5		
9	69	SBI	1	Les élèves migrants entre deux cultures		1						0.5				0.5
10	69	SCF	1	L'engagement et la motivation chez les élèves de l'école primaire	1					.33		.33		0.2		0.2
11	69	SCF	1	Le perfectionnisme chez l'enfant	0.5	0.5				0.6		.33				0.1
12	710	SBI	1	Le retard d'acquisition de la justesse chantée chez les élèves de 4 <sup>e</sup> primaire	0.5	0.5						0.8				0.2
13	69	SPO	2	Le rapport de l'enfant au livre		1						0.5				0.5
14	710	SCF	1	Elaboration d'un nouveau dispositif horaire scolaire : quelques perceptions des enseignants		0.5	0.5					0.5				0.5
15	710	SPO	2	Comment intégrer les enfants intellectuellement précoces en classe ?		0.5	0.5				0.5	.33				0.2
16	710	SCF	1	L'apprentissage de la lecture au premier cycle (-2; + 2)	0.5	0.5						0.8				0.2



