



Gagnon, R. & Balslev, K. (2019). La soutenance oral du projet de mémoire : un genre réflexif ?
Formation et pratiques d'enseignement en questions, 25, 159-175.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2019.285>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Roxane Gagnon, Kristine Balslev, 2019



Revue des **HEP** et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin

Entre «Je» et «Nous» : textes académiques et réflexifs



a b c d e f g h i j

Kristine Balslev
et Roxane Gagnon

N°25 2019

Comité de rédaction

Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Michele Egloff, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Uni Fribourg
Jean-Luc Gilles, HEP Vaud
Bernard Wentzel, IRDP

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Ferran Ferrer, Université autonome de Barcelone
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Thierry Karsenti, Université de Montréal
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Matthias Behrens, IRDP
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinateurs du N°25

Kristine Balslev / Kristine.Balslev@unige.ch
Roxane Gagon / roxane.gagnon@hepl.ch

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

Secrétariat scientifique

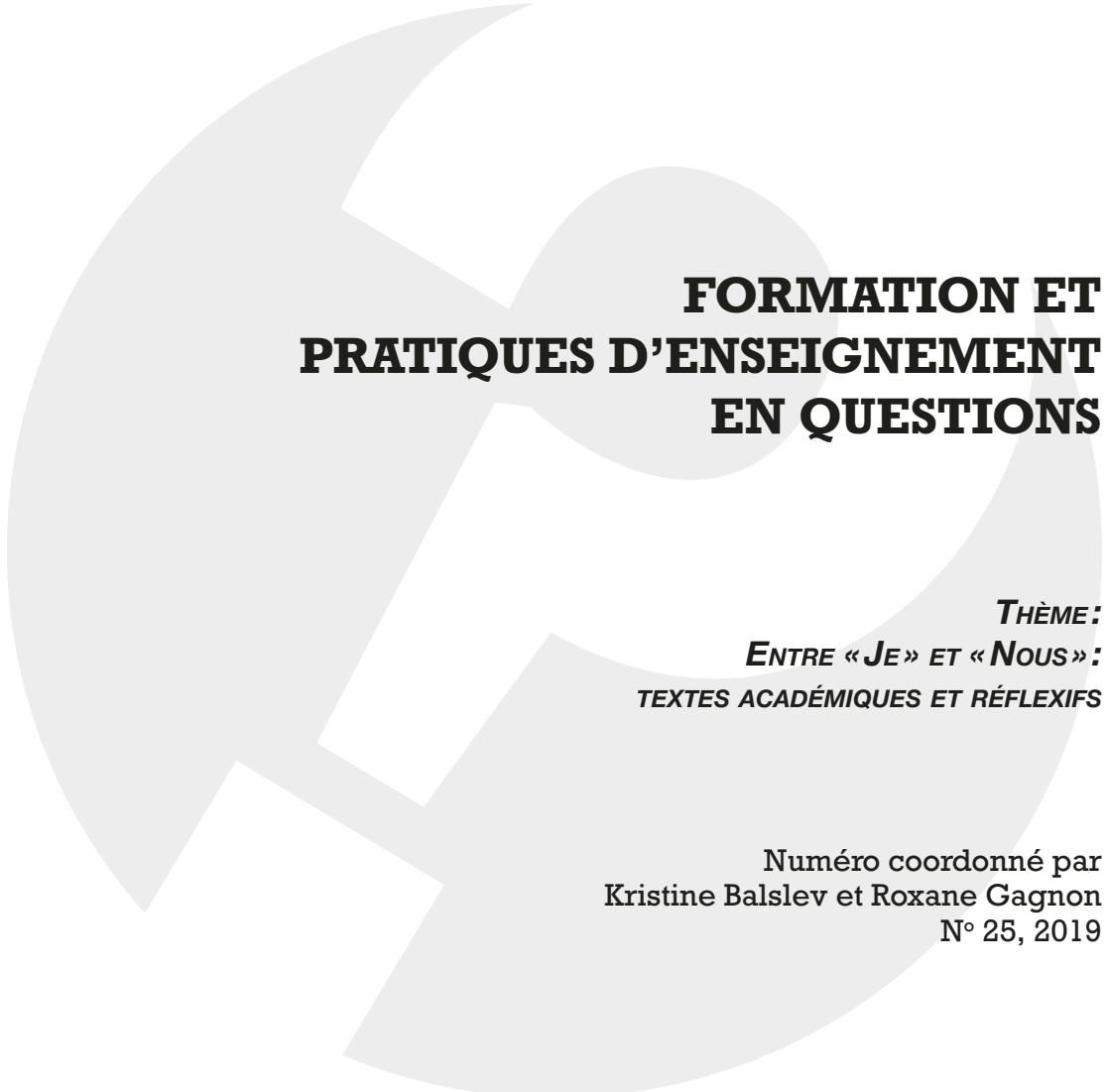
Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)



FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS

**THÈME:
ENTRE «*JE*» ET «*NOUS*»:
TEXTES ACADEMIQUES ET RÉFLEXIFS**

Numéro coordonné par
Kristine Balslev et Roxane Gagnon
N° 25, 2019

Comité de lecture

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)
Francine Chainé, Université Laval (Canada)
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)
Stéphane Soulaine, Université de Montpellier (France)
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : Entre «Je» et «Nous» : textes académiques et réflexifs

Numéro coordonné par
Kristine Balslev et Roxane Gagnon

TABLE DES MATIERES

Introduction

Kristine Balslev et Roxane Gagnon

7

Axe 1. LES OBSTACLES ET LES RÉSISTANCES OU LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE DE L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE

L'écriture en formation des enseignants comment levier du développement professionnel : une évidence à questionner

Anne Clerc-Georgy

17

La réflexivité à l'épreuve de la convivialité. Obstacle et stratégies de dépassement en formation des enseignants

Andrea Capitanescu Benetti, Cynthia D'Addona, Olivier Maulini et Carole Veuthey

33

L'insolence comme forme de réflexivité scientifique

Maryvonne Charmillot et Raquel Fernandez-Iglesias

49

Axe 2. DISPOSITIFS DE FORMATION À L'ÉCRITURE ACADEMIQUE ET RÉFLEXIVE

L'écrit réflexif au prisme de l'auctorialité

Didier Colin

69

Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire

Stéphane Colognesi, Catherine Deschepper, Laurence Balleux et Virginie März

79

Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire

Christiane Blaser, Judith Emery-Bruneau et Stéphanie Lanctôt

103

Axe 3. ANALYSE DES TEXTES ORAUX ET ÉCRITS PRODUITS PAR LES ÉTUDIANT·E·S

Écriture réflexive et formation initiale des enseignant·e·s pour le degré primaire : prises de conscience et développement d'une posture professionnelle réflexive

Laetitia Mauroux

119



*Caractéristiques textuelles de mémoires professionnels en formation à l'enseignement:
regard descriptif sur les consignes reçues et les textes produits*

Julie Babin, Godelieve Debeurme et Oliver Dezutter

139

La soutenance oral du projet de mémoire : un genre réflexif?

Roxane Gagnon & Kristine Balslev

159



**ENTRE «JE» ET «NOUS»:
TEXTES ACADÉMIQUES ET RÉFLEXIFS**



La soutenance orale du projet de mémoire : un texte réflexif ?

Roxane GAGNON¹ (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse) et **Kristine BALSLEV²** (Université de Genève, Suisse)

Le présent texte porte sur un genre oral particulier: la présentation orale du projet de mémoire professionnel de Bachelor. Le corpus analysé comprend les enregistrements audios des présentations d'étudiantes en 2^e année de formation à l'enseignement primaire à la Haute École pédagogique de Lausanne ainsi que les présentations PowerPoint ayant servi de support écrit. Le corpus est analysé sur le plan des contenus abordés, du discours des étudiants et des interactions entre étudiants et entre étudiants et formateurs; nous nous centrons plus particulièrement sur les parties de l'introduction et du cadrage théorique. Il s'agit, dans un premier temps, de dégager les caractéristiques du genre oral en question: la soutenance de projet de mémoire. Puis, la focale est portée sur les références théoriques, les manières de convoquer les références et de leur rôle dans la présentation de projet de mémoire, ainsi que sur les appels à l'expérience professionnelle à titre de stagiaire. Ces différentes focales nous permettent, en fin de compte, de répondre à la question suivante: dans quelle mesure cette présentation orale du projet de mémoire constitue-t-elle un oral réflexif?

Mots-clés: Formation des enseignants, oral réflexif, textes intermédiaires

Introduction

Il arrive que la surcharge de travail du ou de la formateur·trice d'enseignants l'empêche d'amener le travail de mémoire d'étudiants à un point d'aboutissement jugé acceptable: une réflexion sur la pratique nourrie par des apports théoriques solides, présentée dans un style clair, agréable à lire, conforme aux normes du français écrit, aux normes APA, etc. Le travail des étudiant·e·s arrive parfois trop tard et, à moins d'y laisser sa peau, le directeur ou la directrice de mémoire doit accepter de se restreindre aux remarques essentielles, majeures. Pourtant, et c'est souvent une réflexion qui vient après-coup, certains écueils auraient pu être évités si des transformations avaient été anticipées au fil du processus de recherche et de rédaction, à la lumière des versions intermédiaires, orales ou écrites, du travail rendu par les étudiant·e·s.

L'intérêt du présent texte consiste à mettre en lumière une étape intermédiaire de la rédaction du travail de fin d'études, la soutenance orale de projet de mémoire de Bachelor, de manière à interroger la portée de celle-ci sur

1. Contact: Roxane.Gagnon@hepl.ch

2. Contact: Kristine.Balslev@hepl.ch



l'ensemble du processus de rédaction-conception du projet de recherche professionnel d'une durée de deux ans. En outre, cette présentation orale, s'articulant de façon étroite à une production écrite, nous fournit l'occasion d'analyser la partition entre écrit et oral et les fonctionnalités des deux modalités dans le processus d'élaboration du texte final : il est alors «possible de toucher du doigt un processus transformationnel dans ce qu'il [peut] avoir d'abouti, de provisoire, de prospectif, de prévisionnel, d'idéal, de réalisable ou d'irréalisable, de finalisé ou d'infini, aux yeux des étudiants» (Barry & Ployé, 2013, p.62).

Il s'agit, en définitive, d'expliciter les caractéristiques de ce texte oral, sa place dans le processus général de la formation à et *par* la recherche (Hofstetter, 2005) et, *in fine*, de déterminer s'il est possible de le considérer comme un type d'oral réflexif, et un ressort pour l'articulation entre les compétences professionnelles pratiques, les compétences nécessaires à la mise en place d'une recherche scientifique et les compétences scripturales.

Les textes oraux accompagnant le travail de mémoire

Rares sont les recherches s'intéressant aux oraux accompagnant le travail de mémoire, alors que les guides destinés aux étudiant·e·s sont eux nombreux (avec des titres du type «Réussir sa soutenance de mémoire», «Comment préparer sa soutenance de mémoire?», «Mémoire, rapport de stage : les dix règles d'or de la soutenance»). Ces ouvrages sont généralement centrés sur les règles de communication à respecter lors de la présentation orale d'un projet ou d'une recherche. Deux recherches fondées sur des corpus proches des nôtres ont néanmoins été identifiées. Une recherche-action-formation présentée par Barry et Ployé (2013) portant sur la relation entre l'élaboration d'un mémoire professionnalisant centré sur les élèves «à besoins éducatifs particuliers» et l'appropriation par les futurs enseignants des réformes françaises concernant le droit à la scolarisation des élèves handicapés. Ces chercheurs ont recueilli quatre types de données, dont un ensemble de prises de notes réalisées pendant les soutenances de dix-huit étudiant·e·s. Les auteurs justifient ce choix de données par la volonté d'accéder au processus transformationnel du mémoire professionnalisant. Nous rejoignons ce projet d'accéder à ce processus transformationnel visé dans une démarche académique et réflexive. De leur côté, Gérard et Gremmo (2008) ont étudié le passage entre Bachelor et Master conçu comme un changement de système d'évaluation notamment par l'obligation d'écrire un mémoire impliquant une plus grande responsabilisation de l'étudiant·e. Celui-ci doit en effet construire son propre calendrier de recherche en se fixant un échéancier et des objectifs de travail, mais aussi choisir un sujet de recherche. Il passe ainsi à une structure évaluative hétérodirective, organisée par l'enseignant·e, à une structure évaluative autodirective, où l'étudiant·e prend en charge l'organisation de son évaluation. Le travail de mémoire vise un autre objectif : susciter chez l'étudiant·e un changement de posture et faire de lui un *apprenti chercheur*. Des indices de ces changements de posture nous intéressent particulièrement dans l'analyse des présentations orales de projets de mémoires.



C'est donc dans le but de mettre en lumière les textes oraux et écrits entourant le travail de mémoire professionnel que nous avons mené la présente analyse. Elle repose sur un ensemble de travaux autour de dispositifs visant à la fois à développer la réflexivité des formé·e·s et à les socialiser à l'écriture de recherche et s'intéresse à l'apprentissage du *savoir écrire et parler le savoir pour se développer*, plus spécifiquement, aux caractéristiques des dispositifs de formation à visée réflexive et à celles des oraux et écrits intermédiaires. Le corpus analysé comprend les enregistrements audios des présentations d'étudiantes³ en deuxième année de formation à l'enseignement primaire dans une Haute École pédagogique ainsi que les supports écrits et visuels (PowerPoint ou autres) des présentations. Quatre focales d'analyse sont employées : les références théoriques mobilisées, la posture énonciative des étudiantes, la place du terrain professionnel et l'évolution de la formulation des questions de recherche. Dans un premier temps, les caractéristiques du genre oral en question, la soutenance de projet de mémoire, sont dégagées. Puis, l'attention est portée sur les manières de convoquer les références théoriques ainsi que sur les appels à l'expérience professionnelle à titre de stagiaire de l'étudiante.

La réflexivité discursive : savoir écrire et parler le savoir pour se développer

Nous ancrons notre réflexion autour de la démarche de *réflexivité discursive* qui incite l'auteur (qu'il soit étudiant·e stagiaire, ou enseignant·e en exercice) à mettre à plat des actes ou des gestes réalisés ou projetés, à s'interroger sur ses expériences pratiques tout en l'amenant à mobiliser des capacités d'analyse, de conceptualisation et de mise en textes pour en dégager des savoirs professionnels (Vanhulle, 2016). Ainsi la réflexivité discursive constitue «la clé de voûte entre, d'une part, un réel vécu subjectivement qu'un langage reconfigure, et d'autre part l'intégration de ressources théoriques et scientifiques dans un discours académiquement pertinent» (Vanhulle, *op.cit.* p.1). Cette conception de la réflexivité met en avant les tensions inhérentes aux démarches de formation visant «l'intégration entre théorie et pratique» : parler de soi, de ses expériences ou de ses projets professionnels tout en adoptant une posture académique. Elle implique également une polyphonie énonciative (Nonnon, 2002 ; Pollet & Piette, 2002), à savoir une gestion de plusieurs voix dans un même texte : voix de l'auteur-praticien menant ou projetant des actions ; voix de l'étudiant·e analysant ces actions ; voix des références mobilisées (des chercheurs, des prescriptions, des formateurs, etc.). Ainsi l'étudiant·e/auteur·trice propose un discours qui lui est propre, mais – parce qu'il s'agit de textes académiques – insère également des discours d'autrui (Boch & Grossman, 2002 ; Pollet & Piette, 2002). La gestion du passage d'un discours à l'autre est rarement apprise par les étudiant·e·s et exige – entre autres - de trouver les moyens de passer d'une posture impliquée à une posture distanciée tout en respectant la cohérence de ses propos et en ne «perdant» pas le lecteur.

3. Ce séminaire était constitué uniquement de femmes, étudiantes comme formatrices.



Caractéristiques des dispositifs de formation à visée réflexive

Actuellement, les formations professionnalisantes reposent sur une épistémologie sous-tendant l'explicitation des savoirs de la pratique, l'analyse de la pratique en situation et la construction de savoirs sur la pratique (Crahay, 2006 ; Vanhulle, 2009 ; Vinatier, 2013). Les dispositifs de formation qui en découlent doivent favoriser la mise en place d'une dynamique permettant au formé, par la mobilisation d'un ensemble de savoirs composites, de construire ses propres savoirs (Vanhulle, Mottier Lopez & Deum, 2002). Une récente étude, appuyée sur l'analyse des pratiques effectives de formation dans des institutions suisses romandes, nous a permis de dégager des principes de conception pour l'ingénierie de la formation (Gagnon & Laurens, 2017). De nature située, les dispositifs tiennent compte du contexte didactique et du public d'apprenants. Ils intègrent des démarches réflexives systématiques et récurrentes, de manière à alimenter l'interprétation de l'activité professionnelle. L'explicitation des actions par le ou la formé·e l'amène à doter celles-ci de nouvelles significations, en raison d'une restructuration des significations antérieures. Ils offrent des espaces ouverts à l'expression de points de vue multiples sur la profession et au débat autour de celle-ci, fournissant des occasions de prise de conscience pour le ou la formé·e de sa position dans le débat social ; ils donnent lieu à des situations génératrices de tensions entre les concepts spontanés des formé·e·s et ceux apportés par la formation (Clerc-Georgy & Ducrey-Monnier, 2013).

Le mémoire professionnel : un processus impliquant des oraux et des écrits intermédiaires

Porter attention aux entours du travail du mémoire de recherche nous permet de toucher du doigt un processus transformationnel, au cours duquel l'étudiant·e est amené à adopter un regard rétrospectif sur sa/la pratique par des verbalisations survenant à plusieurs moments et sur un temps relativement long. Ce processus transformationnel donne au formateur la possibilité d'intervenir sur le *tâtonnement heuristique* de l'étudiant·e :

Le sens de ces moments relatés doit alors être explicité par rapport à une temporalité longue et une problématique plus générale, en relation avec des éléments de lectures ou des formulations moins directement contextualisées. Là aussi l'étayage du formateur est différent, qu'il s'agisse des consignes pour l'aide à l'écriture ou de celles pour gérer le partage et la socialisation des écrits, au bénéfice d'un auditoire élargi (Nonnon, 2017, p.24-25).

Cette temporalité longue dans lequel s'inscrit le processus d'élaboration fait intervenir diverses formes de verbalisation. Ces manières de dire convoquent des plans énonciatifs divers, qui articulent logique de la présentation et logique de la découverte, et relèvent de genres de textes oraux, la communication orale scientifique, l'entretien, ou écrits, la note de synthèse, la présentation argumentée d'une problématique, le mémoire de recherche (Boch & Rinck, 2010 ; Balslev & Gagnon, 2016). Le parcours temporel de la



recherche se caractérise par un continuum entre écrit et oral, oral et écrit. Ces interactions entre ces différentes formes de verbalisation de la pratique, dans des contextes spécifiques, «permettent aux sujets d'élaborer progressivement les formes sémiotiques de leurs représentations, au cours de processus complexes de reprise-transformation-assimilation» (Bucheton & Chabanne, 2002, p.2). Ces jets successifs, sous forme orale ou écrite, appartiennent à ce que Bucheton et Chabanne appellent des écrits et des oraux réflexifs en ce qu'ils amènent une prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate ; impliquent une dimension épi- et métalinguistique ; réfléchissent sur les discours des autres et de soi-même.

Le mémoire professionnel : un texte impliquant la mobilisation de références théoriques

Le mémoire constitue un travail académique impliquant la mobilisation de références théoriques pour soutenir l'enquête menée par les étudiant·e·s. Du côté des prescriptions, cette injonction se manifeste de différentes manières. D'après le règlement des études concernant le mémoire professionnel de Bachelor de la HEP Vaud (9 crédits ECTS),

Le mémoire professionnel de Bachelor [...] doit démontrer que l'étudiant est capable d'approfondir une thématique en lien avec la pratique professionnelle envisagée et les enseignements suivis au cours de sa formation, **sur la base d'une construction théorique** validée par la recherche et d'une démarche scientifique (Art. 29, 2013).

Dans ce même document, les buts du mémoire sont annoncés comme suit :

Le mémoire professionnel doit permettre à l'étudiant [...] d'appréhender certains aspects de sa future profession en s'appuyant sur une démarche méthodique. Il contribue à enrichir ses connaissances et ses pratiques en matière d'enseignement. Il permet de vérifier ses capacités à identifier une question ou un problème lié à l'enseignement, à l'analyser et à proposer des pistes de réflexion ou d'action **en se référant aux travaux scientifiques** existant dans le domaine [...]

Toujours selon ce document, le mémoire est l'occasion d'établir «**des liens entre aspects théoriques et aspects pratiques de l'enseignement**» et de «**poser un problème sous forme de questions ou d'hypothèses, de l'analyser en profondeur, théoriquement (littérature concernant la question) et empiriquement**». Parmi les critères d'évaluation du document on trouve «la pertinence du cadre théorique et la qualité de sa présentation» ainsi que «la qualité de l'argumentation mettant en relation des données avec le cadre théorique». Les prescriptions sont claires : la référence à des travaux scientifiques, c'est-à-dire l'insertion de discours d'autrui, est incontournable. Cette injonction forge le caractère polyphonique de ces textes et rend leur écriture difficile. Boch et Grossman (2002) de même que Pollet et Piette (2002) ont étudié la manière dont les étudiant·e·s gèrent l'intégration du discours d'autrui dans leurs propres discours écrits et relèvent quelques problèmes récurrents : excès de citations, reproductions ou reformulations de dires d'autrui sans références, généralisations excessives, gommage de modalisations dans le discours cité



(Pollet et Piette, 2002). L'excès de citations s'expliquerait principalement par la peur d'être accusé de plagiat et par la volonté pour les étudiant·e·s de montrer qu'ils ont lu. Pollet et Piette (*ibid.*) constatent également une tendance opposée à l'excès de citation : la reproduction des dires d'autrui sans marquage de cette reproduction et sans référence. Ces problèmes seraient dus au manque de formation à l'écrit scientifique. Pollet et Piette (*ibid.*) analysent la mise en œuvre énonciative des références, cernée par le choix du procédé de restitution, le mode d'inscription des discours cités, la présence ou l'absence de distance critique, leur degré de participation à la construction de la problématique. Cette mise en œuvre énonciative est selon nous un moyen d'accéder aux postures de l'étudiant·e.

Boch et Grossmann (2002) ont comparé les stratégies de néophytes avec celles d'experts dans les rapports de stages pour les uns et les articles de recherche pour les seconds, afin d'examiner la manière dont les étudiant·e·s peu avancés mobilisent des auteurs ou des sources extérieures. Les auteurs ont construit une typologie des modes de référence au discours d'autrui et proposent deux catégories principales : l'évocation et le discours rapporté, le discours rapporté se divise en trois sous-catégories : la reformulation (intégration de la parole de l'autre dans son propre dire), l'ilot citationnel (mise en évidence du segment cité par des marquages tels les italiques ou les guillemets) ou la citation autonome (création d'un espace autonome au plan énonciatif). Les experts tendent à citer autrui par évocation et à rapporter des discours par reformulations et à peu user de citations alors que chez les néophytes on trouve une surreprésentation de la citation par rapport à la reformulation. Selon Boch & Grossman (2002) le recours à citation est lié à des contraintes sociolinguistiques et à des formes d'insécurité chez le formé, qui préfère citer mot-à-mot plutôt que de se risquer à mal reformuler. Pour lever cette insécurité, une meilleure maîtrise des contenus et un changement de place sont nécessaires. Pour ce qui est des fonctions des discours rapportés, la recherche en relève principalement deux : justifier une affirmation et un comportement en se référant à un auteur et introduire une idée nouvelle. Ainsi, l'injonction à insérer des discours d'autrui n'a pas toujours l'effet voulu par la formation (à savoir entre autres utiliser les savoirs de référence pour problématiser ou pour analyser des données), par contre d'autres effets sont identifiés : la citation permettrait notamment au scripteur débutant l'emprunt des mots des autres pour assumer sa propre voix et ses propres choix ainsi que l'intégration énonciative tout en préservant les mots de l'autre.

Objectifs et contexte de la présente étude

De manière à étudier les caractéristiques d'un dispositif de formation qui vise à favoriser la mise en place d'une réflexivité discursive et les productions orales et écrites des étudiant·e·s engagés dans le processus de formation, nous avons choisi de mettre en exergue l'un de nos propres enseignements à la Haute École pédagogique du canton de Vaud. Il s'agit plus particulièrement du séminaire de préparation au mémoire professionnel que des étudiant·e·s inscrits en formation à l'enseignement primaire suivent au cours de leur deuxième année de formation. Le séminaire vise à donner des occasions concrètes d'éprouver des



méthodes et des techniques de recherche en éducation, mais surtout, il fournit aux dyades d'étudiant·e·s constituées⁴ des éléments de cadrage nécessaires à la réalisation de leur mémoire professionnel. Divers séminaires de recherche sont offerts pour proposer une offre disciplinaire variée, les étudiant·e·s choisissent en fonction de leurs intérêts de recherche et du champ dans lequel ils désirent s'inscrire. Notre séminaire de recherche, ancré dans la didactique du français, suit quatre grandes étapes :

1. Présentation du séminaire et des consignes de certification ; explicitation des caractéristiques du mémoire professionnel ; présentation du champ de la didactique du français ; pour les étudiant·e·s : rédaction d'un problème de recherche de deux ou trois textes en lien à la thématique de recherche.
2. Construction de la problématique et du cadre théorique ; analyse de recensions d'écrits exemplaires ; pour les étudiant·e·s : rédaction d'une note de synthèse et atelier de réécriture sur les notes de synthèse.
3. Élaboration de la méthodologie : présentation de méthodologies basées sur des analyses quantitatives et qualitatives ; conférence d'un chercheur sur la conduite d'une recherche en didactique du français.
4. Pour les étudiant·e·s : présentation orale du projet de mémoire professionnel à l'aide d'un support PPT ou Keynote ; animation et discussion de la présentation des collègues ; remise du projet de mémoire à l'écrit et recherche d'un·une directeur·trice de mémoire.⁵

Pour la présente étude, nous avons sélectionné six présentations orales de projets de mémoires à partir d'un corpus de 15 soutenances enregistrées de manière audio et du recueil des supports visuels accompagnant les présentations (étape 4). Ces étudiantes se sont portées volontaires pour des analyses de leur travail. L'échantillon a été constitué de manière aléatoire, en fonction des accords des étudiantes. Les éléments significatifs au regard de nos questions de recherche ont été sélectionnés puis nous avons procédé à une analyse de contenu et une analyse de discours.

Intéressées par l'évolution entre la rédaction d'un problème de recherche (étape 1) et l'élaboration finale du mémoire, nous avons relevé les différentes manières de formuler le projet de mémoire en fonction des différentes étapes, notamment la note de synthèse qui doit être rédigée pour l'étape 2, la présentation orale (étape 4) et le mémoire final. Deux dyades seront prises en exemple pour illustrer deux évolutions différentes.

Le tableau suivant présente le corpus analysé en détaillant la question de recherche, la visée et le nombre de textes cités dans la présentation orale.

4. Les modalités de rédaction du mémoire de Bachelor professionnel à la HEP Vaud prévoient que le travail se fasse en dyade.

5. Les critères d'évaluation de la présentation orale et du dossier écrit sont présentés en annexe du présent texte (annexes 1 et 2).



Tableau 1 : Questions et visées de recherche et textes cités dans les présentations

Dyade	Question de recherche	Visée de la recherche	Nombre textes cités
1	Dans quelle mesure la pratique régulière d'ateliers philosophiques permet-elle de développer chez les jeunes élèves une capacité à secondariser , transférable sur des objets d'enseignement ?	Construction et expérimentation d'un dispositif	8 textes
2	Quels sont les effets de la mise en place d'ateliers d'improvisation théâtrale dans une séquence concernant un genre textuel sur la production écrite finale des élèves ?	Conception et expérimentation d'une séquence à modifier à la suite des résultats et analyses	6 textes
3	Quelle évaluation des productions orales d'élèves du premier cycle primaire en français ?	Construction, expérimentation et analyse d'une séquence et de son dispositif d'évaluation	6 textes
4	Quelle prise en compte de la conscience phonologique dans les moyens d'enseignement ?	Analyse de moyens d'enseignement	3 textes
5	Quels effets a la mise en œuvre d'ateliers-théâtre sur l'apprentissage de la communication orale au cycle 1 ?	Mise en place d'ateliers-théâtre en stage B et analyse des résultats des élèves (comparaison pré/post-test)	15 textes
6	Comment mobiliser les élèves dans la construction de l'écriture ?	Mise en place d'ateliers d'écriture en stage B et analyse de la motivation des élèves (comparaison pré/post-test)	4 textes

Les projets de mémoires sont tous orientés sur des questions pragmatiques, en quête de solutions pour leurs futures pratiques professionnelles. Cette orientation est la plus fréquente dans les travaux de fin d'études à visée professionnalisante (Maulini, Capitanescu Benetti & Veuthey, 2018). Si les visées des six dyades sont proches les unes des autres, le nombre de textes convoqués sont eux plus disparates.

Analyses

Nos analyses sont orientées par les questions suivantes :

- Quelles références théoriques sont mobilisées dans le discours ? Sous quelle forme ?
- Quelle est la place du terrain et de l'expérience professionnels ?
- Quelle(s) posture(s) sont adoptées dans le discours ?
- Quelles évolutions entre la présentation orale du projet de mémoire et le mémoire écrit final ?

Les références mobilisées dans les discours

Sans surprise, les étudiantes suivent les attentes du module de formation : les cadrages théoriques des projets présentés reposent sur des références scientifiques multiples, et ce, malgré le peu de temps à disposition pour l'élaboration du projet (13 semaines). Trois dyades convoquent une référence pour justifier la méthodologie employée. Le nombre de textes cités varie entre 3 et 15 (cf. tableau 1). La sélection des références semble être faite en fonction de textes faisant état de recherches sur les pratiques en classes ou à propos de celles-ci. Les références sont donc choisies en fonction de



leur possible application en classe. Plusieurs étudiantes font référence à des auteurs·autrices, qui ont également été leurs formateurs·trices. Les prescriptions officielles, le *Plan d'études romand* (2010) par exemple, sont considérées comme des références. Ajoutons que certaines étudiantes personnifient certaines références : «On a monsieur Perrenoud qui nous dit [suivi d'une citation]» ; «Madame Lafontaine nous parle du fait qu'il y a très peu de matériel...» (dyade 2). Cette personnification met en lumière une centration sur les acteurs qui transmettent un savoir et non sur le savoir lui-même.

À quoi servent les références ? Certaines références viennent légitimer l'objet d'étude choisi. Par exemple, des étudiantes faisant un mémoire dans la volonté de réduire l'échec scolaire justifient leur objet de la manière suivante : «parce qu'on a lu que l'échec scolaire fluctue mais diminue pas» (dyade 1). La référence au texte de Bautier et de Goigoux est d'ailleurs présente dans le support PPT. D'autres servent à légitimer l'aspect «théorisable» de l'objet d'étude : «(...) on a trouvé plusieurs auteurs, qui sont un peu les pères fondateurs de l'improvisation (Stanislavski, Boal, Brooks, Johnston), ce sont les gens qui ont essayé de théoriser quelque chose au moment où l'impro devenait quelque chose en tant que telle (...)» (dyade 5).

L'organisation, la hiérarchisation des références convoquées demeure complexe (Nonnon, 2002). Notre corpus, si modeste soit-il, nous permet d'observer des niveaux de maîtrise assez contrastés. On note parfois une absence complète de hiérarchisation des références, où les étudiantes listent une multitude d'auteurs et de concepts sans les expliciter. Par exemple, l'effet liste autour du concept de *geste professionnel* que créent sans le vouloir les étudiantes de la dyade 6 :

On a analysé ces gestes via différents auteurs comme Schneuwly Bucheton et Jorro et comme éléments intéressants qui sont ressortis chez Schneuwly c'est les dispositifs la régulation l'institutionnalisation et la mémoire didactique c'est plusieurs éléments théoriques qu'on aimerait développer ... ensuite ils sont tous un peu d'accord sur les gestes à développer il y en a énormément il y a beaucoup de gestes professionnels donc il faudrait qu'on en sélectionne quelques-uns. Parce que qu'on en a retrouvé une panoplie avec ce que l'on a lu (dyade, 6).

Les étudiantes de la dyade 2 amorcent l'état de la question à partir de quatre références : deux documents émanant des prescriptions institutionnelles, le plan d'études romand et le *Plan d'études cadre* (CIIP⁶, 2010 et 2006), puis deux auteurs en sciences de l'éducation. L'idée du premier auteur (Perrenoud) est reformulée alors que les propos du second auteur (Lafontaine) sont rapportés directement. Étant donné qu'elles ne distinguent pas les visées de ces divers documents, les références sont posées sur le même niveau. Pour les étudiantes, ces documents écrits servent à légitimer leur choix d'objet d'étude :

6. Conférence Intercantonale de l'Instruction publique.



2. Etat de la question

Synthèse des écrits:

Importance de l'oral:

- PER : produire des textes oraux (en utilisant ses connaissances, en organisant son propos, en tenant compte de la situation de communication, etc.)
- CIIP : enseignement de l'oral aussi important que l'écrit
- Perrenoud : Refuser d'enfermer l'oral dans la discipline "français" → oral transversal et interdisciplinaire.
- Lafontaine : "développement de compétences durables et transférables, directement liées à des domaines d'expérience de vie"

Figure 1 : Diapositive 4 du support PPT de la dyade 2

La dyade 4 assemble une série de citations pour d'abord définir le concept de conscience phonologique et ensuite nourrir la problématique :

2. ETAT DE LA QUESTION

Synthèse d'écrits théoriques :

- Saint-Laurent, L (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville : Editions Gaëtan Morin.

en « Or, cette difficulté nuit à la compréhension des textes et vient à avoir des conséquences négatives dans toutes les matières scolaires. » p. 183

« Prévenir les difficultés en lecture au préscolaire, c'est avant tout stimuler le développement de la conscience phonologique. » p.188

Figure 2 : Diapositive 5 du support PPT de la dyade 4

En contraste, la dyade 1, par un habile jeu de références, tisse des liens de cohérence entre les textes pour en arriver à formuler la problématique autour de l'importance de développer un dispositif de cercle d'échanges avec des élèves du premier cycle du primaire : «le troisième concept théorique le langage qui est finalement à la fois moyen et la fin de toute relation éducative (...) le langage comme outil de la pensée en lien avec Vygotski avec la secondarisation langage premier langage second» (dyade 1). Cette articulation entre les différents discours rapports est d'ailleurs rendue visible par l'emploi de reformulation :



2. Etat de la question

Synthèse d'écrits théoriques pertinents

1. **Introduction**
Contextualisation
Génèse
2. **Etat de la question**
Synthèse des écrits
Problématique
3. **Méthodologie**
Dispositif
Critères d'observation
Justification
Coherence
4. **Plan provisoire**
Grandes étapes
Difficultés/Ressources
Faisabilité
Apports envisagés
Encadrement
5. **Etapes du processus**
Séminaire
Etapes
6. **Bibliographie**



L'atelier philosophique est une dispositif qui a pour objectif de développer chez les élèves la capacité de réflexion et d'argumentation, l'esprit critique et l'opinion personnelle.

Il a aussi pour rôle de permettre de s'éloigner de la pratique courante du langage pour en faire un outil de pensée et de réflexion.

(Réf. M. Lipman, J. Levine, M. Tozzi, O. Brenifier, L. Vygotsky)

Figure 2 : Diapositive 7 du support PPT de la dyade 1

Aussi, les étudiantes utilisent les références pour définir les concepts de la recherche et font recours principalement à des îlots citationnels. La fréquence des citations directes ainsi que la juxtaposition de textes et d'auteurs confirment les résultats de Boch & Grossman (2002). Il est possible de penser que les interventions du ou de la formateur·trice permet que cette juxtaposition s'estompe et fasse place progressivement à une appropriation de concepts qui mène à plus de précision et de cohésion dans le discours sur l'objet de recherche. En effet, les propos des étudiantes font état d'une intégration des différents textes oraux et écrits qui sillonnent le parcours de l'élaboration du projet de mémoire. Au moment où elles commentent les étapes parcourues, les étudiantes de la dyade 6 expliquent comment, par exemple, l'entretien avec leur directrice de recherche les a aidées à préciser leur objet d'étude :

Hum:::// ensuite la prise en compte des étapes du processus bon / du coup en séminaire on a vu plein de choses donc on en fait on est parties tout de suite sur la littérature de jeunesse ça nous a fort intéressées ensuite c'est vrai qu'on s'est dit ah: on est toujours dans cette optique de l'élève on a envie, mais il y a aussi nos pratiques à nous / du coup on s'est retrouvées sur les deux pôles donc le pôle enseignant et le pôle élève dans ce triangle didactique et: du coup on était: assez dans le flou avant l'entretien avec Madame X... c'est vrai qu'on voulait faire cette articulation entre l'écriture la lecture / tout ça et en fait elle nous a dit qu'on partait plutôt pour une thèse et on a dû changer cela en une semaine (*rires*) donc c'était assezH c'est vrai aussi qu'en séminaire on a beaucoup de choses on retient beaucoup de choses qui nous intéressent donc c'est dur de faire un choix donc cet entretien nous a permis de mettre les choses au clair et de partir sur quelque chose de précis qui était aussi faisable (...) (Dyade 6)



Postures

Par «posture énonciative» nous entendons les points de vue adoptés (Rabaté, 2007) par les étudiants. L'analyse de discours oraux des étudiants a permis de relever les postures de (futur) enseignant·e·s, de chercheur·se·s, d'étudiant·e·s. Ces trois postures adoptées dans les discours oraux révèlent les transformations en cours lors de cette période et la variété des statuts qu'elles endossent.

Quand elles adoptent une *posture de (future) enseignante*, même si elles sont à mi-parcours de leur formation, les étudiantes s'appuient sur des pratiques antérieures ou sur le cadre institutionnel : «en tant qu'enseignante, c'est ce qu'on fait tout le temps...» (dyade 1) ; «on a choisi le conte parce qu'il est dans le PER» (dyade 2).

La *posture de chercheuse* est parfois perceptible dans les discours produits, notamment lors de l'expression de choix par les étudiantes : «on veut pas questionner la langue parlée au fait» (dyade 4) ; «on est plutôt sur le langage cognition au fait» (dyade 4) ; lors des explicitations de démarches méthodologiques, «on a fait une sélection...» (dyade 2).

La *posture d'étudiante* comprend la référence aux activités d'études (lire, rédiger, répondre à des consignes, etc.) : «de par nos lectures...» (dyade 2), «nous on a choisi de travailler sur l'improvisation orale» (dyade 2).

Place du terrain et de l'expérience professionnels

Rappelons que le règlement concernant le mémoire stipule que celui-ci doit «démontrer que l'étudiant est capable d'approfondir une thématique **en lien avec la pratique professionnelle**» (art. 1.2) et que l'un des buts qui lui sont assignés consiste à «appréhender **certains aspects de sa future profession**. Il contribue à enrichir ses connaissances et **ses pratiques en matière d'enseignement**». Le terrain ou l'expérience professionnels sont souvent le point de départ des recherches des étudiantes : elles évoquent des observations faites lors de leurs stages pour justifier le choix de leur thématique («alors nous dans nos stages on a eu l'occasion de...» - dyade 1). Selon la décision 102⁷, le stage est également le lieu d'application ou d'expérimentation («Je testerai dans ma classe cette séquence...» - dyade 3). Lorsqu'ils mentionnent le terrain professionnel, c'est souvent en termes de contraintes ou pour aborder la faisabilité de leur recherche (lieu du stage, temps à disposition, avis du tuteur à prendre en compte). Le terrain professionnel fournit des occasions pour entrer en discussion avec les présentations des pairs au moment des questions adressées au public : «avez-vous déjà vécu ça en stage ?» (dyade 4). Il arrive que l'adoption d'une posture de chercheuse amène des étudiantes à se distinguer clairement des enseignant·e·s, en parlant de ceux-ci comme d'une catégorie dont elles ne font pas partie avec

7. Selon la décision 102 de l'État de Vaud (https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/djf/cd/fichiers_pdf/Decision_102.pdf) : «pour des «mémoires professionnels» requis dans le cadre des formations HEP, les données sur la scolarité seront obtenues uniquement pour les élèves de la classe dans laquelle l'étudiant accomplit son stage ou auprès des enseignants de l'établissement concerné.



des phrases du type «les enseignants ne font pas...», «les pafos sont friands de...» (dyade 3). Cette rupture avec le terrain dénote une transformation possible de la visée du mémoire professionnel qui prend un sens différent une fois que les étudiant·e·s identifient une question de recherche ou mettent en œuvre une méthodologie.

Évolutions entre la présentation orale du projet de mémoire et le mémoire écrit final

Pour mettre en évidence des évolutions dans les présentations de projets de mémoire, deux dyades ont été choisies. Le tableau ci-après met en évidence les différentes façons de formuler les questions à trois moments-clés du processus.

	Note de synthèse Avril 2017	Présentation orale Mai 2017	Mémoire final Juin 2018
Dyade 1	Afin de donner du sens aux apprentissages et réduire les inégalités scolaires, peut-on imaginer un dispositif de cercles de réflexion à la croisée de la métacognition et des ateliers philosophiques ?	Dans quelle mesure la pratique régulière d'ateliers philosophiques permet-elle de développer chez les jeunes élèves une capacité à secondariser, transférable sur des objets d'enseignement ?	Dans quelle mesure la pratique régulière d'ateliers philosophiques permet-elle de développer chez les jeunes élèves une capacité à secondariser, capacité transférable sur des objets d'enseignement ?
Dyade 4	... nous avons décidé de centrer notre problème de recherche sur un état des lieux actuel des moyens disponibles. Notre projet a pour but d'étudier les moyens d'enseignement travaillant l'entrée dans l'écrit afin d'établir une analyse critique du traitement du développement de la conscience phonologique.	Quelle prise en compte de la conscience phonologique dans les moyens d'enseignement ?	En proposant des activités hebdomadaires tirées de moyens d'enseignement travaillant la conscience phonologique, quels sont les apprentissages métaphonologiques générés chez les élèves de 2H ?

La première version de la question de la dyade 1 indique l'orientation générale de la recherche (donner du sens aux apprentissages scolaires et réduire les inégalités scolaires), contient un concept (la métacognition) et fait référence à une pratique (les ateliers philosophiques). La relation entre les différents éléments n'est pas évidente, on ne comprend pas en quoi la métacognition ou les ateliers philosophiques sont liés au sens et aux inégalités scolaires. La formulation «peut-on imaginer...» est maladroite, elle incite à répondre «oui» dans la mesure où on peut tout imaginer. La formulation proposée lors de la présentation orale et dans le mémoire final, quant à elle, met en évidence une relation claire: la pratique d'ateliers philosophiques pourrait développer une capacité à secondariser. La visée est mieux circonscrite, mais du coup aussi moins ambitieuse puisqu'on ne parle plus de sens et de réduction des inégalités. L'expression «dans quelle mesure...» oriente la réponse vers une évaluation détaillée de la relation entre la pratique d'ateliers philosophiques et la capacité à secondariser. Cette seconde version contient un concept différent de la première version: la secondarisation qui semble avoir remplacé «métacognition». Le public concerné est plus précis, puisqu'on parle de «jeunes élèves». On voit donc une nette évolution entre la première et la seconde version de la question, marquée par le passage à une problématique plus intégrative et plus opératoire.



La dyade 4 commence par proposer un objectif de recherche. Les éléments identifiés sont les moyens d'enseignement, l'entrée dans l'écrit et la conscience phonologique, mais – de même que pour la première version de la question de la dyade 1 – la relation entre les éléments n'est pas explicitée. La deuxième version est plus simple, oriente la recherche vers une description (de la prise en compte de la conscience phonologique dans les moyens d'enseignement), sans doute trop ambitieuse pour un mémoire de Bachelor, les moyens d'enseignement étant très nombreux. La troisième version de la question montre une réorientation du projet : il ne s'agit plus d'étudier directement les moyens d'enseignement, mais les activités tirées de ces moyens. Ce n'est plus la prise en compte de la conscience phonologique, mais les effets des moyens sur les apprentissages métaphonologiques. Le vocabulaire, les objectifs et le public étudié se précisent. Entre la première et la dernière version, on constate également l'ancrage dans la réalité d'une classe.

Le processus d'élaboration du mémoire se caractérise par des projets mieux ciblés et plus conceptualisés. Dans les deux cas présentés, la visée de la recherche devient clairement pragmatique, l'intérêt est alors porté sur les effets de différentes pratiques. Nous voyons là deux évolutions, qui découlent du passage entre le texte écrit de la note de synthèse, la présentation orale du projet puis la rédaction du texte du mémoire final. Pour mieux connaître les origines de ces évolutions, d'autres analyses plus fines sont nécessaires. Notamment, il serait intéressant d'analyser les annotations et retours oraux adressés aux mémorantes pour comprendre ce qui découle des demandes du directeur ou de la directrice de mémoire.

Conclusion

La conception d'un mémoire professionnel requiert le développement de capacités de communication de haut niveau : construction d'une problématique ; gestion de la polyphonie énonciative demandant l'orchestration des discours rapportés en cohérence avec un fil argumentatif ; mise en place d'un dialogue entre les dimensions pratiques et conceptuelles d'un processus de formation en cours qui requiert à la fois le développement d'une posture impliquée de praticien et celle, plus distante, du chercheur. Cette posture est attendue à toutes les étapes de la recherche. Par exemple, l'état de la question implique à la fois une appropriation des références théoriques, une capacité de les hiérarchiser, voire de créer un dialogue entre elles. L'idée étant de réfléchir avec des auteurs de référence. Or, le choix des étudiants se porte sur des références servant à aider à enseigner et non à aider à réfléchir sur l'enseignement. Nos analyses mettent en évidence la centration sur des questions pragmatiques. On peut se poser la question de la compatibilité entre une lecture orientée vers des solutions à appliquer et une lecture orientée par une posture critique. En reprenant les consignes, nous constatons que les étudiants semblent bien comprendre la demande de « proposer des pistes de solution en se référant aux travaux scientifiques existant dans le domaine » par contre ils semblent davantage démunis face à la demande de « poser un problème (...) de l'analyser en profondeur théoriquement ».



Plusieurs genres de textes oraux et écrits (note de synthèse, présentation orale, support écrit PPT, entretiens, mémoire écrit, soutenance orale) interviennent au cours de l'élaboration du travail de mémoire professionnel et l'analyse a montré que ceux-ci, s'ils autorisent des moments de régulation par le ou la formateur·trice sur les tâtonnements heuristiques des étudiants, contribuent pour partie au développement d'une posture professionnelle critique chez les étudiants. Comme il s'agit d'étudiants en deuxième année de formation initiale, la possibilité de vivre la réflexivité, telle que conceptualisée par Vanhulle (2016), comme une «clé de voûte entre, d'une part, un réel vécu subjectivement qu'un langage reconfigure, et d'autre part l'intégration de ressources théoriques et scientifiques dans un discours académiquement pertinent» est limitée. En effet, tel qu'il est mis en avant dans les présentations, le terrain professionnel constitue rarement un «réel vécu subjectivement». Au stade de leur formation, ce «réel» prend au mieux la forme d'une observation. Par contre, les présentations sont l'occasion pour les étudiants de montrer leurs appropriations des textes et leur conception du terrain.

Notre analyse a montré aussi que les verbalisations des étudiants s'épaississaient en fonction de la temporalité de la recherche et de l'augmentation des possibilités d'interactions avec le terrain professionnel, les acteurs de la formation et ceux de la recherche. Cette question de la temporalité pose la question de l'établissement d'une progression en vue du développement professionnel des étudiants. Aussi, au terme de notre analyse, des interrogations demeurent. Au regard de l'évaluation des présentations orales des étudiants, quelle importance donner aux compétences visant à communiquer – cruciales à maîtriser dans le cadre d'une future pratique en enseignement – de celles liées à la maîtrise d'aspects réflexifs ou aux aspects entourant la conduite de projet de recherche? Ensuite, comment faire en sorte que les étudiants remobilisent les écrits de recherche ou les outils de recherche nouvellement acquis?

Nos données font état de grandes disparités dans la maîtrise des capacités requises pour l'élaboration d'un projet de recherche chez les étudiants. Ceci nous conduit à dégager deux pistes pour penser les dispositifs de formation visant à initier *tous* les étudiants à la recherche. La première porte sur les textes à donner à lire. De manière à ce que la compréhension nourrisse la production: il importe de sélectionner avec soin les textes à faire lire aux étudiants et de privilégier des textes emblématiques à caractère exemplaire et susceptibles d'outiller les analyses et les réflexions. Ce travail sur les textes pourrait s'accompagner d'une discussion avec les étudiants sur leurs finalités de lecture: par exemple une lecture «studieuse» cherchant à comprendre; une lecture orientée par la recherche de solutions; ou encore une lecture orientée par la compréhension d'un problème. La seconde piste se lie à la question des concepts. Une attention à la définition de concepts peut être portée de manière à travailler le sens des mots et à éviter les «doxas didactiques» ou la réification des concepts. Cette seconde injonction requiert un travail préliminaire de définition à donner aux termes communs du champ disciplinaire:



c'est la connaissance du champ disciplinaire qui permet de contrôler les connotations théoriques attachées à certains mots et de discerner éventuellement que les présupposés qu'impose leur emploi sont incompatibles entre eux ou avec la position de certains auteurs (Nonnon, 2002).

En somme, nos analyses mettent en avant la double finalité mémoire professionnel : un outil pragmatique servant la compétence des futurs enseignant·e·s et un outil servant une posture réflexive. La première finalité est clairement perceptible par les étudiantes alors que la seconde est davantage portée par les formateurs (Maulini et al., 2018). Les textes intermédiaires mettent en lumière dès le début la finalité dans laquelle s'inscrit l'étudiant et sont l'occasion pour les formateurs, voire les pairs, de réguler les conceptions des visées de la recherche de façon à y intégrer une dimension réflexive et critique. Mais, cette intégration se fait à condition d'assumer que la recherche «freine» parfois la course aux solutions. Pour mieux accepter le caractère «ralentissant» de la recherche, on pourrait imaginer dédier un temps spécifique du séminaire à l'identification du problème, suivant l'adage affirmant qu'un problème bien posé est déjà à moitié résolu (reprise dans la théorie de l'enquête de Dewey, 1993). Instaurer un moment de description conceptuelle du problème à résoudre. L'idée n'est pas tant de convaincre les étudiant·e·s qu'ils ont tort de chercher des solutions, mais plutôt de les inciter à user des concepts et théories à disposition en tant qu'outils pour comprendre le problème.



Références

- Balslev, K., & Gagnon, R. (2016). Effets de la double posture formateur/chercheur sur l'écriture de recherche. Dans F. Ligozat, M. Charmillot & A. Muller (dir.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (p. 99-118). Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Barry, V., & Ployé, A. (2013). Obstacles et ressorts de la construction d'un mémoire professionnalisation. Pistes pour la formation des enseignants. *Recherche & formation*, 73, 57-72.
- Boch, F., & Grossmann, F. (2002). Se référer au discours d'autrui: quelques éléments de comparaison entre experts et néophytes, *Enjeux*, 54, 41-51.
- Boch, F., & Rinck, F. (dir.). (2010). Énonciation et rhétorique dans l'écrit de recherche. *Lidil*, 41.
- Bucheton, D., & Chabanne, J. C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- CIIP, (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande*. Neuchâtel, Suisse : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- CIIP, (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel, France : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Clerc-Georgy, A., & Ducey-Monnier, M. (2013). Une mise en abyme propice au développement professionnel dans la formation des futurs enseignants. Dans J.-P. Bernié & M. Brossard (dir.), *Vygotski et l'école: apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation* (p. 281-292). Bordeaux, France : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 154, 97-110.
- Dewey, J. (1993). *La logique. La théorie de l'enquête*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Gagnon, R., & Laurens, V. (2017). Dispositifs d'alternance et circulation des savoirs entre institution et terrain scolaire. Dans J. Dolz & R. Gagnon, *Former à enseigner la production écrite* (p. 227-252). Lille, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Gremmo, M.-J., & Gérard, L. (2008). Accompagner les apprentis-chercheurs jeux et enjeux de la direction de mémoire. *Recherche et formation*, 59, 43-58. Repéré à URL: <https://journals.openedition.org/rechercheformation/621>
- HEP-Vaud (2013). *Bachelor en enseignement préscolaire et primaire (Mémoire professionnel)*.
- 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. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 2, 71-89.
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., & Veuthey, C. (2018). Rendre un texte qui donne à penser ? Les paradoxes de l'écriture académique en fin de formation des enseignant·e·s. *Questions Vives*, 30.
- Nonnon, É. (2002). Des interactions entre oral et écrit: notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, 115/116, 73-92.
- Nonnon, É. (2017). Les activités de verbalisation dans les formations d'enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, Hors-Série 2, 13-31.
- Pollet, M.-C., & Piette, V. (2002). Citations, reformulations du discours d'autrui: une clé pour enseigner l'écriture de recherche ? *Spirale*, 29, 165-179.
- Rabatel, A. (2007). Les enjeux de postures énonciatives et de leur utilisation en didactique. *Éducation et didactique*, 1(2), 89-1 16. Repéré à <http://educationdidactique.revues.org/162>
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu en savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez des jeunes enseignants en formation*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Vanhulle, S., Mottier Lopez, L., & Deum, M. C. (2007). La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance: quels indicateurs ? Dans F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 241-257). Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Vanhulle, S., Dobrowolska, D., & Mosquera Roa, R. S. (2015). Mettre en texte une problématique professionnelle : de l'exercice du «genre réflexif» à l'appropriation des savoirs et du soi professionnels. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19, 115-126.
- Vanhulle, S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel: réflexions à propos d'un «genre réflexif académique». *Pratiques*, 171/172, 1-19.
- Vinatier, I. (2013). Fondements paradigmatisques d'une recherche collaborative avec des formateurs de terrain. *Notes du CREN*, 13(9).