Les effets formatifs potentiels du mémoire MEEF et leur actualisation

Françoise Jore, Isabelle Dagué et Sophie Robert

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3082>

DOI : 10.4000/questionsvives.3082

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 21 décembre 2018

ISBN : 978-2-912643-54-4

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Françoise Jore, Isabelle Dagué et Sophie Robert, « Les effets formatifs potentiels du mémoire MEEF et leur actualisation », *Questions Vives* [En ligne], N° 30 | 2018, mis en ligne le 26 novembre 2018, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3082> ; DOI : 10.4000/questionsvives.3082

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les effets formatifs potentiels du mémoire MEEF et leur actualisation

Françoise Jore, Isabelle Dagué et Sophie Robert

Introduction

- 1 Depuis la réforme de la formation initiale des enseignants, qui s'est concrétisée par la création du master MEEF, la construction d'une recherche et la production d'un mémoire occupent une place centrale dans le cursus de formation. Les directives officielles, que ce soit l'arrêté du 22 janvier 2014 ou la note de service du 28 octobre 2015, insistent sur « la place et le rôle de la recherche dans le développement de la professionnalité d'un enseignant¹ ». Ce dernier texte nous permet d'identifier le postulat principal fait par l'administration centrale pour prescrire ce type de travail : le mémoire serait « un outil décisif pour la formation des enseignants² », car cela permettrait au professeur stagiaire « d'organiser ses connaissances, de construire sa réflexion et de mettre à distance sa pratique pour se donner les moyens de l'améliorer³ », mais aussi de construire l'ensemble des compétences attendues d'un enseignant. Le législateur développe alors une longue liste : « compétences réflexives, compétences analytiques, compétences synthétiques, compétences de prise de responsabilité, compétences de créativité, compétences de gestion de projet, compétences de travail en collaboration, des compétences en matière d'expression écrite et orale en matière de communication⁴ ».
- 2 Pour autant, si les postulats de départ indiquent la forte implication de l'institution vis-à-vis de cet objet, l'exhaustivité même de la liste interroge. Qu'en est-il dans la réalité d'un terrain ?
- 3 Tenter de répondre à cette question suppose de repérer la nature du travail opéré dans les mémoires, à la fois dans la construction de la recherche et dans l'écriture du mémoire, et de donner l'occasion à des étudiants ou à de jeunes professionnels de se situer vis-à-vis de cet objet. Il semble notamment intéressant de savoir si cet investissement constitue un point de référence pour eux, une fois qu'ils sont placés en situation de responsabilité.

- 4 Le travail de recherche exploratoire, qui sert de fondement au présent article, s'est attaché à caractériser ce qu'il pouvait en être dans la réalité en tentant de répondre à la question : « En quoi la production du mémoire de recherche professionnalisant⁵ génère-t-elle des effets formatifs pour l'étudiant et peut-on les caractériser ? »
- 5 Nous présenterons ici quelques jalons historiques pour montrer comment nous sommes passés du mémoire professionnel des futurs enseignants au mémoire professionnalisant de recherche puis nous détaillerons la méthodologie utilisée, les résultats obtenus et nous proposerons une mise en perspective de ces résultats.
- 6 Travailler sur les effets formatifs générés par la production d'un mémoire suppose d'explicitier ce que l'on sait déjà : ce n'est pas la première fois que la production d'un écrit long est préconisée pour valider le parcours d'un professeur stagiaire. Dans un premier temps, nous allons restituer ce que les travaux de recherche ont permis de comprendre relativement à la production de cet écrit nommé « mémoire professionnel » (décennie 1990-2000).

1. L'objet mémoire

Du mémoire professionnel...

- 7 « D'où vient, qu'une société, dans son ensemble, tournée vers la formation professionnelle, choisit les modalités du mémoire comme moyen de formation et d'évaluation des capacités à exercer une profession⁶ ? » Cette question, formulée en 1992 par Françoise Cros, dans l'éditorial d'un numéro de la revue *Recherche et Formation* dédié au mémoire professionnel, demeure aujourd'hui d'actualité dans le contexte mouvant de la formation initiale des enseignants. La réponse apportée diffère suivant la perspective théorique que l'on adopte : psychosociale, systémique, réflexive, anthropologique.
- 8 Faut-il associer cette demande à « des conceptions sociales de la professionnalisation de ses agents et des enjeux de légitimité et identité professionnelles ? » (Cros, 1992, p. 5).
- 9 Faut-il penser avec Georges Lerbet (1992, pp. 24-30), dans une perspective systémique, l'élaboration du mémoire comme une partie intégrante d'un « processus autopoïétique de développement personnel » ? La réalisation d'un mémoire pourrait, alors, être comprise comme une « entreprise intellectuelle savante », nécessitant l'articulation de différentes démarches (recueil de données, appropriation de la littérature spécialisée, traitement et questionnement des données recueillies, rédaction d'un écrit long qui rend compte de son parcours). Il conviendrait aussi de s'interroger sur les potentialités d'une formation fondée sur ces démarches, Lerbet considérant qu'il s'agit d'une « réalisation à hauts risques ». Si le triptyque : « savoir », « information », « connaissances » (Legroux, 2008)⁷ est à l'œuvre dans ce travail d'élaboration, ses interfaces en sont distinctes. Alors que « l'écrit affecte le versant savoir/information », l'écriture diachronique met en jeu des « relations interactives entre savoir et connaissances ». Considérée comme « un complexe intrapsychique », l'écriture d'un mémoire selon une démarche de recherche nécessiterait « au moins six sous-systèmes d'activité heuristique⁸ », elle favoriserait « la mise en perspective de la pensée et de l'expérience ». En outre, mener à bien ce travail d'écriture au long cours contraindrait l'étudiant à se confronter à « l'angoisse propre à toute expérience personnalisée et personnalisante » et à mettre en œuvre des stratégies qui doivent simultanément intégrer la gestion « du paradoxe et du complexe ». Lerbet

propose d'asseoir la problématique qui sous-tend démarche d'écriture et formation sur un cadre théorique systémique. Dans cette perspective, « l'enaction⁹ » telle que la définit Varela (1989) fournirait un cadre conceptuel pertinent pour théoriser la « boucle auto-enrichie de sens » qui se dévoile graduellement « au fur et à mesure que le contenu du discours produit est mis à distance dans le milieu personnel » (Lerbet, 1992, p. 28). La modélisation de la production de savoir telle qu'elle est envisagée par Lerbet souffre cependant d'une limite que souligne Florent Gomez (2001)¹⁰ : rien ne garantit que « le processus de production écrite de savoirs pratiques améliore leur mise en œuvre ».

- 10 Faut-il comprendre cette écriture dans une perspective réflexive, voire réfléchie, comme le lieu où peut se jouer « une posture d'auto-observation » (Dubost, 1992, p. 15) et la dynamique de « décentration/recentration » qui l'accompagne ? La pratique captée serait comme toute réflexion « toujours inventaire et déjà interprétations » (Dubost, 1992, p. 15). Réaliser un tel ouvrage s'apparenterait alors à « un travail des biais, un effort pour dégager les implications personnelles, pour mettre à nu ambiguïté, incertitude et complexité du réel » (Cros, 1992, p. 6).
- 11 Faut-il y voir la mise en œuvre de différentes chronologies qui « s'interpellent : celle de l'action professionnelle étudiée, celle de la mise en forme scripturale, celle de la place du mémoire dans l'itinéraire particulier, personnel et professionnel, de son auteur » (Cros, 1992, p. 7), tiraillant le mémoire « entre trois pôles : les problèmes d'existence, les problèmes de connaissance et les problèmes d'action ». Pour Henri Desroche, l'aide à la gestion de ces différents temps peut se réaliser grâce à l'interaction avec autrui, par exemple dans un dispositif de tutorat. Il explicite cela en reprenant une métaphore évoquée par Blondel : « Ta parole est comme une lanterne autour de mes pas¹¹ ». Nous avons montré par ailleurs¹² que l'entretien conduit lors du recueil de données semblait avoir joué un rôle comparable. Expliciter ce point dépasse le cadre de cet article, mais il semble alors possible de considérer que l'écriture du mémoire professionnel soit « source de potentialité de structuration personnelle » (Cros, 1992, p. 6).

... au mémoire professionnalisant de recherche

- 12 Au début de la décennie suivante, le « caractère professionnalisant » (Fabre & Lang, 2000) est fortement questionné. Que peut-on conclure à partir d'un « dire sur le faire » sur le faire effectif ? Considérer le mémoire comme un « genre pédagogique » permet de sortir du dilemme où s'affrontent « enthousiasme militant » et « discours dénonciatoire [sic] » (Fabre & Lang, 2000, p. 56). Entre 2006 et 2010, la formation des maîtres va entrer dans une zone de turbulences, qui va conduire à la création des masters MEEF.
- 13 Dans ce nouveau cadre, sur le mémoire de master MEEF, tel qu'il est préconisé par les textes en vigueur (*Journal officiel de la République française*, JORF, 2013 et JORF, 2014), nous ne disposons que de peu de travaux de recherches. On peut néanmoins citer une enquête récente¹³. Elle montre que si le législateur affirme que le mémoire permet de développer des compétences professionnelles, les étudiants n'en sont pas nécessairement conscients.

Fig. 1 : D'après les étudiants/stagiaires, la réalisation du mémoire permet-elle de développer leurs compétences professionnelles ?

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Sans réponse
1 ^{er} degré		27 %	19 %	49 %		5 %
2 ^d degré		34 %	22 %	40 %		4 %
CPE		26 %	19 %	48 %		7 %

- 14 Par ailleurs, le rapport Filâtre souligne les enjeux d'une initiation à la démarche de recherche pour « produire des savoirs fiables, utiles et utilisables », mais aussi pour « confirmer les connaissances, développer de nouvelles approches et au final améliorer les pratiques professionnelles » (Filâtre, 2016, p. 22)¹⁴.
- 15 Au demeurant, les attentes de l'institution vis-à-vis des retombées du travail de recherche sont très grandes : il s'agit « d'enrichir voire réinventer le lien entre recherche et pratiques éducatives » et le rapport souligne que pour parvenir aux « évolutions attendues sur la réussite des élèves, la prise en compte de leur hétérogénéité, les principes d'une école inclusive » il est urgent de « renforcer par la recherche et par ses résultats l'expertise pédagogique et éducative des personnels et des collectifs de travail ». Dans ce contexte, le modèle sous-jacent incarné notamment par le démarrage des instituts Carnot de l'éducation est explicite (Filâtre, 2016, p. 26).
- 16 Le bouleversement de la formation des enseignants qui a fait du master MEEF un passage obligé a simultanément transformé le statut du mémoire professionnel. Mémoire de master, il devenait *ipso facto* un mémoire de recherche. Cependant, l'aspect professionnalisant de cet écrit réflexif ne devait pas être perdu pour laisser toute la place à l'aspect recherche. Il s'agissait de trouver un équilibre entre les deux. Bertrand Bergier parlait alors de « mémoire du troisième type¹⁵ ». Pour mettre en évidence et essayer dès le départ de faire vivre conjointement une initiation à la recherche d'une part et la construction d'une identité et de compétences professionnelles d'autre part, l'Université catholique de l'Ouest (UCO) choisit l'expression « mémoire de recherche professionnalisant ».
- 17 La maquette du master MEEF¹⁶ (que suivaient ou avaient suivi les personnes interrogées) indique que la réalisation du mémoire « vise à développer progressivement chez l'étudiant la maîtrise d'une pratique de recherche en éducation ». On peut essayer de détailler ce que sous-tend cette maîtrise. L'intégration d'une démarche de recherche, le travail d'écriture, la maîtrise de connaissances sur une thématique donnée, tant théoriques qu'expérimentales, etc. en sont des éléments. Ce travail va nécessiter de la part de l'étudiant des initiatives personnelles de rencontres, de construire une problématique autour d'une question pratique, d'effectuer des lectures autonomes, de réinvestir les contenus de cours, de mobiliser des savoirs antérieurs, de faire d'une action un sujet d'étude, de produire un savoir social. L'étudiant peut selon les cas chercher à comprendre un phénomène, à prouver des relations de cause à effets, à trouver des règles explicatives, ou encore chercher à transformer les pratiques, à innover, à mettre en place des situations nouvelles.
- 18 Mais il reste à savoir ce qui dans tout cela est formateur du point de vue professionnel. C'est là notre questionnement de départ. Cela suppose de repérer la nature du travail opéré dans les mémoires, à la fois dans la construction de la recherche et dans l'écriture du mémoire, et de donner l'occasion à ces étudiants (puis jeunes professionnels) de se situer vis-à-vis de cet investissement. Il semble notamment intéressant de savoir si cet investissement constitue un point de référence pour eux, une fois qu'ils sont placés en situation de responsabilité.

2. Méthodologie¹⁷

- 19 L'équipe de recherche est constituée d'une douzaine de personnes, d'une part des enseignants chercheurs qui ont des profils variés, les uns issus des sciences de l'éducation avec des champs de recherche différents (philosophie de l'éducation, pédagogie, etc.), les autres didacticiens (des mathématiques, de la physique-chimie), et d'autre part des formateurs des ISFEC¹⁸. Tous sont engagés d'une manière ou d'une autre dans le master MEEF de l'UCO (Université catholique de l'Ouest), et plus particulièrement dans le mémoire, comme accompagnateur et/ou membre du jury, dans le premier et/ou le second degré, dans les régions Bretagne et/ou Pays de la Loire.
- 20 Le choix a été fait de chercher dans le discours des futurs ou jeunes enseignants les effets formatifs du mémoire qu'ils perçoivent. Onze entretiens ont ainsi été effectués, neuf d'entre eux entre le 1^{er} avril et le 28 août 2013, un en décembre 2013, l'autre en avril 2014, auprès de quatre étudiantes de M2, juste avant ou après la soutenance de leur mémoire, une professeure des écoles stagiaire et six professeures néo-titulaires. Les étudiantes et néo-titulaires étaient équitablement réparties entre Bretagne et Pays de la Loire, premier et second degré¹⁹.
- 21 Les entretiens, de type semi-directif, ont été effectués par des membres de l'équipe de recherche. Une grille d'entretien a en amont été construite à la suite d'un travail d'aller-retour entre lectures de mémoires et construction de la grille. La grille a été établie avec les questions suivantes :

n°	Trame	Question	Commentaires
1	Introduction	Quel(s) souvenir(s) gardez-vous de votre mémoire ?	Une question très ouverte en guise d'entrée en matière, qui permet d'avoir de premières impressions sur le mémoire.
2	Le thème particulier du mémoire	J'ai lu votre mémoire. Vous avez travaillé sur tel thème. Où en êtes-vous sur ce sujet ?	
3	Processus de recherche : vue d'ensemble	Êtes-vous en mesure d'explicitier en quoi la démarche de recherche engagée dans votre mémoire façonne ou non votre pratique actuelle ?	Laisser un peu de temps à l'enseignant pour réfléchir et répondre. Il s'agit de repérer en quoi ce travail de mémoire fait faire - ou pas - sur le terrain des choses que l'enseignant n'aurait pas faites sinon. On sort ici du thème du mémoire pour s'intéresser à la démarche de recherche.

3.1	Problématisation	Comment réagissez-vous face à un problème en classe ? Qu'est-ce que ça déclenche chez vous quand vous rencontrez une situation qui ne se passe pas comme vous l'aviez prévu ?	On veut repérer le niveau de questionnement, de problématisation. Le mémoire les a entraînés à se poser des questions. Qu'en est-il de ce questionnement dans leur pratique aujourd'hui ?
3.2	Détour (théorique, mais pas seulement)	Est-ce qu'à ce moment-là vous éprouvez le besoin de vous retourner vers quelque chose ou quelqu'un ? Qui ? Quoi ?	Je ne suis pas seul face à mon problème. Je peux m'adresser à des pairs, à des textes... Passer par un tiers parce que je n'ai pas les moyens de résoudre tout seul le problème. Se documenter avant d'agir. S'extraire de l'action pour penser, nourrir sa pensée par des lectures.
3.3	Pouvoir d'action	Si oui, cela ouvre-t-il des perspectives d'action ? Qu'est-ce que vous faites ?	Les perspectives d'action qu'il se donne en lien avec les ressources qu'il a convoquées.
3.4	Évaluation de cette action	Êtes-vous satisfait ? Cela suscite-t-il de nouvelles questions ?	Évaluer notamment la conscience des limites de l'action.
4	Outils méthodologiques	Quels outils méthodologiques avez-vous utilisés dans votre recherche ? (Entretiens, observation, questionnaires, protocole d'action.) Quelle est leur place maintenant dans votre pratique ? La façon dont vous avez analysé vos données vous sert-elle aujourd'hui ?	Ils ont développé des compétences particulières en fonction de leur type de recueil et d'analyse de données. Ces compétences sont-elles réexploitées sur le terrain ?
5	Écriture	Le passage par l'écriture est-il un outil dans votre pratique ?	On les a obligés à écrire. En ont-ils gardé une habitude ? Est-ce qu'écrire les aide à réfléchir ?
6	Conclusion	Est-ce que vous pensez que votre mémoire a eu des effets formatifs ? Pouvez-vous les nommer ?	On reprend pour finir la question de base : on vient discuter avec les enseignants pour savoir ce qu'ils disent, eux, des effets formatifs du mémoire.

- 22 Ce questionnaire très ouvert avait pour but de relever des effets formatifs potentiels du mémoire sans y faire référence explicitement à partir de la question 3.
- 23 Les verbatim complets ont été saisis et le travail s'est centré sur l'analyse des entretiens. L'analyse a été conduite par tout le groupe, sans grille d'analyse préalable. Les modalités ont été stables. Il y avait d'abord un temps de relecture des verbatim, puis chacun prenait la parole pour expliciter les effets formatifs qu'il avait repérés dans l'entretien. Si souvent cette mise en commun commençait par un tour de table, celui-ci était néanmoins régulièrement interrompu par le débat. Le pilote du groupe prenait en note les échanges

de façon quasi exhaustive. Parallèlement, un ou deux membres du groupe, généralement les mêmes, passaient au tableau pour produire une synthèse. À cette étape, il s'agissait de faire émerger tout ce que chacun pouvait repérer à la lecture des verbatim, sans cadre préétabli, en accueillant toutes les pistes de réflexion possibles.

- 24 À la suite de ces analyses, des portraits de chacune des personnes interrogées ont été rédigés, par petits groupes de trois, composés de l'intervieweur et de deux membres de l'équipe de recherche. Ces portraits étaient des textes courts (entre 2 et 3 pages). Ils précisaient tout d'abord le contexte de l'entretien (date, lieu, etc.), puis la tonalité, le degré de collaboration de la personne interrogée, sa disponibilité. Enfin, la partie la plus importante relevait ce qui s'était dégagé de cette rencontre singulière sous l'angle de notre recherche dans le contexte de cet entretien-là, de cette singularité, à la fois sur le registre des effets formatifs et sur celui des conditions d'émergence de ces effets dans l'entretien.
- 25 L'analyse des verbatim et des portraits a permis de mettre en évidence plusieurs types d'effets formatifs. Précisons, d'une part, que compte tenu des effectifs, l'analyse effectuée est qualitative et que, d'autre part, les effets que nous allons décrire ne sont pas apparus de manière systématique, c'est pourquoi nous parlons d'effets potentiels. Nous partons du postulat suivant : les effets apparus chez certaines personnes peuvent réapparaître chez d'autres.
- 26 Deux grands types d'effets peuvent être mis à jour : ceux qui sont directement liés au sujet du mémoire et ceux qui sont issus de la conduite d'une recherche.

3. Effets liés au sujet du mémoire

- 27 Une expertise apparaît sur le sujet du mémoire, développée par l'expérimentation sur le terrain lors de la recherche. Nous pouvons prendre le cas de LC, qui a fait un mémoire sur *les liens entre le théâtre, la mise en scène et la formation de l'élève en tant que citoyen*. Elle est devenue experte sur l'analyse de la mise en scène d'une pièce de théâtre, et surtout elle est capable d'envisager un réinvestissement de ses connaissances et compétences sur le sujet pour bâtir des séquences au collège ou au lycée. MH, dont le titre du mémoire est : *Susciter le goût de lire : comment mettre en place la lecture cursive dans l'enseignement du français au collège ?*, a découvert l'importance du paratexte, de l'esthétique des ouvrages pour favoriser le plaisir de lire. MG a travaillé sur *la construction du langage oral des élèves de maternelle*. Elle a dû développer, dans le cadre de son expérimentation, un langage approprié aux élèves de maternelle. L'IEN en visite dans sa classe atteste de la pertinence de ce langage. TGO a travaillé dans son mémoire avec une grille d'observation pour repérer les marques de concentration ou d'inattention des élèves. Elle s'est en fait aperçue qu'il faut se méfier de ne pas prendre pour gestes d'inattention des gestes qui sont plutôt des marques de concentration et elle réinvestit cela dans sa classe.
- 28 À côté de ces effets développés lors de l'expérimentation sur le terrain, nous pouvons également repérer des effets liés aux lectures qui ont dû être effectuées dans le cadre de la recherche. Ainsi, AS, qui cherche à *évaluer les élèves sans les démotiver*, a développé des connaissances et des compétences, à la fois sur l'évaluation et sur la motivation, qui vont bien au-delà de ce qui avait pu être présenté dans le cadre des cours qu'elle a pu avoir en master sur ce sujet. Au cours de son travail de recherche, MG a lu : « quand je lisais, je me disais : "ça, c'est clair", et du coup, je réutilisais. Par exemple pour Bruner, je me suis

concentrée juste sur la notion d'étayage ». Dans l'entretien, MG peut parler du concept d'étayage et de sa mise en œuvre en classe.

- 29 L'expérimentation sur le terrain et les lectures ne doivent pas apparaître comme dissociées. Elles sont au contraire très liées. Si la méthodologie de la recherche et le plan habituel des mémoires peuvent laisser penser que l'étudiant part d'une expérience de terrain, qu'il va analyser et enrichir à partir de ses lectures pour construire ensuite une expérimentation, la réalité est en fait souvent bien plus complexe : de nombreux allers-retours sont effectués entre terrain et lectures tout au long de la recherche.
- 30 Par ailleurs, ces différents exemples témoignent d'une forme d'activité qui prend naissance dans le cadre du travail de recherche et qui se poursuit sur le terrain chez les néo-titulaires. En effet, les objets de travail recensés ont pu être investis dans l'activité professionnelle dans la mesure où ils avaient été cultivés à l'occasion de la formation et plus particulièrement incubés à l'occasion de la recherche. Cette continuité dépend en partie des caractéristiques du premier poste d'exercice. En effet, FF, par exemple, a le sentiment de ne pouvoir mettre en application ce qu'elle a travaillé dans le cadre de son mémoire, à savoir la différenciation en lecture en CP, car elle occupe un poste en cycle 3. Cela montre qu'elle se positionne dans l'attente d'une application directe et qu'elle peine encore à imaginer d'autres types de transferts, par exemple sur le plan de la différenciation.

4. Effets liés au fait d'avoir conduit une recherche

- 31 D'autres effets peuvent être repérés, liés à la rédaction du mémoire ou plus généralement au fait d'avoir mené une recherche.

4.1 Développement d'une posture réflexive

- 32 L'effet le plus attendu chez les formateurs est certainement le développement d'une posture réflexive. Il faut observer ici que cet effet n'est pas systématique. Le cas le plus parlant de ce point de vue est celui de FF. Elle est encadrée par un accompagnant expert, professeur à l'université et habitué à suivre des étudiants de licence, de master et même de doctorat dans leurs travaux de recherche. Il pose certainement le cadre de manière précise. Mais notre analyse *in fine* est que FF fait ce travail de recherche sans jamais véritablement s'approprier son objet de recherche. On peut émettre l'hypothèse qu'il ne s'est pas produit de « dévolution du problème » à l'étudiante. L'objet de recherche qu'elle a dû investir s'avère après coup comme ne lui apparaissant pas être le sien, mais plutôt un exercice institutionnel. De ce fait, le développement d'une posture réflexive semble être quasi absent, ce qui questionne les dispositions et dispositifs mis en œuvre pour l'élaboration des sujets et objets de recherche.
- 33 Ce cas, s'il existe, n'est pas la généralité. Plusieurs indicateurs nous semblent pouvoir témoigner d'une posture réflexive.
- 34 Le premier d'entre eux est l'analyse de sa propre pratique pour effectuer des ajustements en situation dans un mouvement de décentration. AS, par exemple, explique comment, à partir d'une même trame, elle s'adapte à ses classes de même niveau dans deux établissements différents. Elle montre qu'elle est en mesure d'observer, d'analyser et d'agir pour adapter une pratique à un public donné.

- 35 Le second indicateur est la remise en question. EG, au lieu de considérer comme un échec une situation qui ne s'est pas passée comme elle l'avait prévu, analyse maintenant ce type de situation en se demandant : « Bon, qu'est-ce qui s'est pas bien passé, pourquoi ? » MH explique quant à elle : « Ça me paraît aussi indispensable de tout le temps se remettre en question, on propose autre chose et on réessaye, jusqu'à ce qu'on ait atteint le but que l'on s'est fixé. » L'une et l'autre montrent qu'elles sont prêtes à se remettre en question et à s'adapter.
- 36 Le troisième indicateur est la capacité à différer. EO explique comment sa pratique a évolué : « Je prends le temps d'observer plus [...] il faut que j'analyse encore, il faut que je lise [...] dans ma pratique, je me dis pas maintenant quand j'ai une question : bah vite faut une réponse. »
- 37 Le quatrième indicateur repéré est la volonté de continuer à se former afin d'enrichir les possibilités de réflexion. LC exprime « toujours cette idée d'aller au-delà de [...] toujours aller un cran au-dessus et voir ce qui se fait au niveau de la recherche pour, me tenir informée, me former moi-même finalement ».

4.2 Réinvestissement des démarches et outils méthodologiques

- 38 Tout au long de la réalisation du mémoire, les étudiants sont amenés à mettre en œuvre des démarches de recherche (lecture, articulation avec la pratique, mise en forme à l'écrit), et à utiliser des outils méthodologiques (recueil de données par l'observation, par des questionnaires). Comment ces démarches et ces outils sont-ils réinvestis par les étudiants dans le cadre de leurs pratiques ? Telle est la question qui a guidé notre analyse des propos des étudiantes interviewées.

La lecture

- 39 C'était une obligation pour le travail du mémoire, et l'on pourrait penser que la lecture ne soit pas la première ressource vers laquelle se tournent aujourd'hui nos jeunes enseignantes. Pourtant, certaines continuent à lire, parfois à leur grande surprise, comme le fait remarquer AL : « Oui, oui, du coup on se questionne ensemble, l'autre fois y en a un qui a lu un livre, qui nous en a parlé, qu'a dit : "moi j'ai vu cette pédagogie-là, de travailler en groupe, ce serait peut-être intéressant qu'on l'expérimente" donc du coup on en a discuté [...]. En sortant de la fac, je m'étais dit "on n'en parlera plus jamais" des livres que j'avais lus pour mon mémoire, je m'étais dit "j'en lirai plus jamais" et finalement si, si finalement, ça sert quand même ! J'aurais pas cru ! » AL a ainsi pris conscience que la lecture est un appui qu'elle peut mobiliser. Et elle n'est pas la seule. EG nous dit par exemple : « Après, je vais aussi voir dans les livres. Là, je viens de rendre au Centre de ressources des livres sur l'évaluation et c'est vrai que j'essaie de ne pas rester face à la difficulté sans comprendre. »
- 40 TGR est sensible à l'apprentissage que la recherche lui a permis de faire au sujet d'une lecture méthodique : « Ah oui. Bah, c'est pas [sic] forcément les recherches que moi j'ai faites pour la lecture, mais c'est plus dans la démarche de recherche documentaire. Vraiment, dans un livre, savoir ne pas tout lire les pages, mais sélectionner vraiment les passages précis qui nous intéressent, des choses comme ça en fait. »
- 41 Une des limites à cette lecture d'ouvrages théoriques est très certainement le temps dont disposent ces néo-titulaires. Elles doivent avant tout gérer l'urgence, le quotidien, comme

nous le rappelle AL : « Alors, j'ai beaucoup de mal à continuer de lire des ouvrages qui pourraient aider à ce niveau-là. Les deux premières années, je sais que je suis encore la tête sous l'eau parfois, mais je me forge une liste de livres à lire l'été, j'espère que j'arriverai à reprendre ça parce que c'est vrai que ça avait bien aidé le mémoire, donc je pense que ça peut continuer à aider maintenant, mais faut trouver le temps. »

L'écriture

- 42 Les extraits précédents nous ont montré que certaines de nos jeunes enseignantes continuaient à lire des livres théoriques, notamment de didactique ou de pédagogie. Là encore, cette activité initiée dans la recherche trouve une continuité dans la pratique professionnelle. En ce qui concerne l'écriture, il semble que celle à laquelle les étudiantes ont été confrontées pour la rédaction de leur mémoire et celle qu'elles utilisent dans le cadre de leur activité professionnelle ne soient pas de même nature.
- 43 Leur écriture aujourd'hui a souvent une fonction mémoire, montrant une intégration de la polysémie du terme. AS explique : « J'écris beaucoup parce que j'oublie beaucoup donc j'écris énormément, je tiens un agenda où j'écris tout ce que je vais faire dans ma journée de cours, et j'en ai besoin parce qu'au début de l'année je ne le faisais pas et j'oubliais au fur et à mesure, donc j'ai vraiment besoin d'écrire, j'écris beaucoup, mais euh, beaucoup plus succinct, je fais pas beaucoup de phrases euh les mots-clés à chaque fois. » EG avait expérimenté un « carnet de bord » pendant son travail de recherche. Elle en réutilise le principe aujourd'hui : « J'essaie d'analyser ce qui s'est passé, j'essaie de reprendre des notes. En fait, j'ai un carnet que je laisse ouvert sur mon bureau et je note tout ce que je peux observer. Après, ça dépend, ce peut être une phrase ou bien quelques mots et tout ce qui s'est passé dans la séance en fait. »

Le recueil de données

- 44 Le protocole de recherche pour le mémoire nécessite souvent d'utiliser des entretiens, des questionnaires ou encore d'effectuer des observations à l'aide d'une grille particulière. Concernant les entretiens, les données ne permettent pas de faire l'hypothèse d'un réinvestissement dans la pratique des néo-titulaires. Pour ce qui est des questionnaires et des observations, certaines interviewées y font explicitement référence.
- 45 AL a fait un questionnaire auprès des élèves dans sa recherche pour savoir comment ils avaient vécu les activités qu'elle leur avait proposées autour de la littérature anglaise. Elle a découvert que ces questionnaires pouvaient s'avérer très riches et continue à en utiliser. Lorsque l'intervieweur, faisant référence à la méthodologie utilisée pour son mémoire, lui demande si elle utilise encore des questionnaires dans sa pratique :
- AL : Oui, je l'ai fait l'année dernière en fin d'année scolaire et je l'ai fait avec une classe avec qui ça s'était pas... euh enfin, avec qui j'avais eu des difficultés et au final, tous avaient répondu de façon très positive ; et ça m'avait énormément surpris et je me suis dit que c'était un bon moyen, car parfois, ils nous donnent une certaine impression en classe et au final, elle est fautive. Et c'est un bon moyen par écrit de leur faire écrire ce qu'ils pensent du cours parce qu'on peut être surpris, agréablement ou non. Après, je l'ai fait souvent, ils sont très constructifs dans leur façon de s'exprimer et c'est bénéfique pour nous comme pour eux.
- 46 Mais c'est certainement l'apprentissage de l'observation qui trouve le plus naturellement sa place dans la pratique quotidienne de l'enseignant. Cette observation permet aux unes d'agir dans l'immédiat, comme EG : « Bah l'observation, je m'en sers au quotidien et cela

permet d'agir dans l'instantané. Après, ce n'est pas forcément approfondi parce qu'y a pas d'écrits quoi. Mais ça me permet de me dire que : "voilà, là j'observe que tel élève a des difficultés pour se concentrer et ok, j'essaie de réguler dans l'immédiat". »

- 47 Pour EO, l'observation est plutôt un outil pour « prendre du recul » : « Bah c'est vrai que je prends le temps d'observer mes élèves [...] moi je sais que j'ai appris beaucoup en observant l'année dernière et je me dis qu'il faut que je trouve du temps dans ma classe pour prendre du recul et pour observer précisément. »
- 48 Lecture, écriture, questionnaires, observations sont des outils incontournables dans la recherche. Nous venons de montrer comment les jeunes enseignantes ont pu ou envisagent de les réinvestir, sous une forme le plus souvent différente.
- 49 Les effets liés au thème du mémoire où ceux précédemment présentés sur les outils méthodologiques pouvaient en partie être anticipés. D'autres sont apparus auxquels nous n'avions pas nécessairement pensé en amont, des effets de socialisation de la pratique, des effets plutôt liés à l'éthique et des effets d'ordre psychoaffectif qu'il est intéressant de mettre en évidence.

5. Effets transversaux

5.1 Effets de socialisation de la pratique

- 50 Dans leur travail de recherche, les étudiantes ont été amenées à travailler avec d'autres, par exemple lors des séminaires ou sur le terrain, et l'on retrouve les autres très présents dans leur activité aujourd'hui. Ces autres peuvent être les parents, mais surtout les collègues enseignants, qui sont souvent les premiers avec qui on exprime un problème, avec qui on réfléchit aux solutions qui peuvent être mises en œuvre. EO par exemple nous explique : « Donc je me questionne moi et au-delà dans ma pratique, je vais questionner d'autres enseignants pour voir qu'est-ce qui ne va pas et eux comment ils font, s'ils ont des propositions à faire que j'expérimente ou non... » Ou encore AL : « On a tout de suite le réflexe d'aller demander aux autres ce qui marche, ce qui ne marche pas. Donc, de ce point de vue là, ça aide et c'est rassurant aussi. » Les autres sont parfois aussi les formateurs, comme pour EG : « Ça m'est arrivé d'envoyer des mails à mes formateurs parce que j'avais besoin de leur expérience et de leur avis par rapport à mes pratiques de classe, ou à ma directrice de recherche. C'est vrai que c'est spontané : "Bah voilà, là j'ai eu un petit souci." Bon après elle me répond et j'essaie de mettre en place ses conseils. »

5.2 Effets relevant de l'éthique

- 51 Le travail de recherche a été l'occasion, pour certaines, de mettre à jour des éléments d'ordre éthique.

... une prise en compte de tous les partenaires de l'école

- 52 EC a travaillé sur l'inclusion et les apprentissages des enfants avec un handicap moteur. Elle montre une réelle empathie et compréhension des autres : « Ça permet de se rendre compte et vraiment d'entendre tous les points de vue des partenaires [...]. Je pense que je me mettrai... Oui plus à la place des parents quand je serai confrontée. Je me mettrai à la place certainement de l'AVS si y en a une dans la, fin j'essaierai en tout cas de, de voir,

pour que tout le monde s'y retrouve et que vraiment que ça soit profitable et bénéfique pour tous les, toutes les personnes qui gravitent autour de cet enfant. »

... mais surtout de leur relation aux enfants

- 53 Mais c'est surtout de leur vision de leur relation aux enfants dont les interviewées nous parlent. EO montre sa capacité à considérer chaque élève dans sa singularité, à adopter une posture empathique et bienveillante avec chaque élève, à incarner les valeurs auxquelles elle croit et qu'elle tente de transmettre :

Bah moi, j'ai mis en place au quotidien des rituels sur un temps de musique. Ils ont un quart d'heure sur une œuvre d'art et du coup, je passe voir chacun et lui consacre un petit temps. Certains me disent des petites choses à l'oreille et ils voient tous que je suis là à leur disposition et ça je pense que cela marche vraiment, car lorsqu'ils ont quelque chose à dire, ils savent que je suis disponible donc après on rentre sereinement dans la journée de classe. [...] par exemple, j'ai un élève, c'est très compliqué pour lui, car ses parents lui répètent tout le temps qu'il est nul, le dernier de la classe. L'autre jour il m'a dit, je ne fais pas l'évaluation, ça ne sert à rien puisque je suis le plus nul de la classe. Bah je lui ai dit que : « non tu ne peux pas dire ça, on n'est pas nul » et un autre enfant a aussitôt pris la parole en disant : « bah ça c'est sûr parce qu'on est tous bons quelque part et on est tous pas bons quelque part ». Donc je me rends compte que le discours que je tiens, ils se l'approprient.

- 54 AL, avant de chercher à développer les compétences en anglais de ses élèves, essaie surtout de leur donner confiance en eux : « Je pense surtout pour les élèves un petit peu plus faibles, de voir qu'ils sont capables de lire un texte en anglais, avec des textes tout simples, puis de complexifier peu à peu, ça leur donne confiance en eux et ils se rendent compte qu'ils sont capables de faire des choses. »
- 55 EG, elle, est très sensible à sa position vis-à-vis de l'élève : « Souvent en fait je m'abaisse et je m'agenouille à leur niveau pour que nos deux visages soient face à face [...] notre corps, au-delà de nos mots, reflète vraiment notre façon d'agir et notre façon de penser. »
- 56 MH développe également sa vision de sa relation à l'élève à plusieurs moments dans l'entretien. C'est probablement le signe que c'est pour elle quelque chose d'important : « Ce sens de l'écoute et du dialogue entre l'enseignant et les élèves, ça, c'est le premier point que j'ai retiré... ça me semble incontournable de leur demander leur avis à un moment ou à un autre, et peut-être même euh le plus souvent possible, même pour qu'eux ils aient, ils voient que vraiment ce cours, fin ils sont au centre, qu'il est pour eux, qu'il est fait presque sur mesure. »
- 57 Nos jeunes enseignantes montrent ainsi leur conception de l'enseignant, comme LC : « L'enseignant est là pour soutenir les élèves, pour leur apprendre des choses bien sûr, mais aussi pour les soutenir et pour les encourager et les pousser toujours plus loin. »

5.3 Effets d'ordre psychoaffectif

- 58 Pour terminer la liste des effets potentiels du travail de recherche des étudiantes, notons les effets produits sur leur confiance en elles, leur estime d'elles-mêmes, qui leur permet ensuite sur le terrain, dans leur pratique, d'oser mettre en œuvre leurs séquences. Ce travail de recherche a été long, difficile, et elles sont fières de l'avoir fait, d'avoir été au bout. Lorsqu'elles abordent ce point dans l'entretien, elles sont souvent très touchées. La fierté qu'elles en ont retirée est très perceptible.

- 59 AL exprime ainsi qu'elle est fière du résultat, et affirme que ça lui a permis de développer une certaine estime d'elle-même : « Quand on nous pose un niveau d'exigence qui est quand même assez haut, on est quand même fier de soi quand on l'a accompli. [...] Je dirai que le gros point positif, c'est plus au niveau de l'estime de soi. Parce qu'on est parti en début de Master 1 où on se disait qu'on y arriverait jamais et en plus... il y avait tellement de choses à traiter, que le mémoire, on se voyait pas le terminer... Donc voilà, une fois qu'on a eu fini, que c'était terminé pour tout le monde, on était vraiment trop fier de nous. »
- 60 EG met en avant l'idée de défi, de dépassement d'elle-même. Elle participe depuis la fin de son mémoire à un groupe de recherche, auquel elle nous dit qu'elle n'aurait pas osé participer sans ce travail de recherche : « Parce qu'on se demande si on a les capacités pour le faire. Un groupe de recherche, c'est quand même quelque chose ; on travaille sur deux ans avec Xavier, je me suis dit : "Bah j'aurais pas eu les capacités, les facultés, les connaissances et compétences..." » Elle présente le mémoire comme un déclencheur d'une prise de confiance en soi.

Conclusion

- 61 Les effets formatifs potentiels du mémoire sont donc de différentes natures et s'articulent avec l'activité enseignante. Notre travail, avec ses limites qui sont celles d'une recherche exploratoire, permet d'éclairer une nouvelle facette de l'activité enseignante qui se présente comme étant à la fois synthétique et continue²⁰. Synthétique, au sens d'une intégration d'un certain nombre de gestes professionnels et d'un travail réflexif étayé par des outils théoriques et méthodologiques (lecture, écriture, questionnaire, observation). Continue, au sens où l'espace d'observation, de réflexion, d'approfondissement, etc. ouvert à l'occasion de la construction du mémoire peut demeurer opératoire une fois le mémoire terminé et s'ouvrir à des objets professionnels émergeant au détour de l'activité professionnelle.
- 62 On a pu voir comment les jeunes enseignantes se sont approprié la méthodologie de lecture, d'entretien, de questionnaire, d'observation dans leur pratique qui fait que parfois, on ne reconnaît plus les outils méthodologiques de la recherche. Rabardel définit ainsi le processus d'instrumentalisation, comme intégration d'un outil/artefact par un sujet au profit d'une activité : « L'instrument mobilisé par le sujet dans son activité a une double nature. Il est formé par l'association entre des composantes artefactuelles [sic] (données au sujet ou qu'il élabore en partie voire dans certains cas en totalité) et des composantes structuro-organisationnelles [sic] de son activité : des schèmes sociaux d'utilisation et d'activité instrumentée²¹. »
- 63 Dans le contexte de la formation professionnelle auquel on s'est intéressé ici, on peut ainsi affirmer que le mémoire est investi comme un espace d'exercice, permettant de développer des compétences, qui se prolonge dans l'activité en responsabilité à venir. Les personnes interviewées semblent avoir construit une activité professionnelle réflexive et instrumentée à cette fin, dont le mémoire a été le catalyseur. Les indices de dissociation et de discontinuité, repérables dans les entretiens menés avec les débutantes, peuvent être interprétés comme un défaut d'intégration et donc d'instrumentalisation. Ils peuvent aussi être interprétés comme une instrumentalisation « conflictuelle », au sens où les outils qui sont intégrés ne sont pas toujours ceux qui sont associés à la définition d'une

démarche de recherche, et où les outils théoriques et méthodologiques qui sont intégrés le sont de façon inattendue, apparaissant dans des formes de « résurgence », souvent informelles, souvent implicites, et qui ne s'explicitent qu'à l'occasion des entretiens menés. Une certaine activité réflexive, volontiers collective, semble ainsi se continuer, sans nécessairement être identifiée comme telle par les acteurs eux-mêmes, et sans toujours remobiliser les outils transmis en formation. On pourrait considérer qu'avec un effectif très modeste (11 personnes), la validité d'une telle étude est fortement questionnée. Cependant, si l'on met en tension les tendances obtenues par le rapport Filâtre (2016) et les pistes qui s'esquissent dans notre recherche (interviews entre 2013 et 2014), ce faible effectif n'est pas un handicap dans la mesure où notre travail est précurseur d'une réalité en train d'advenir. Cependant, dès maintenant, il est possible de tirer quelques enseignements de notre travail, qui pourraient être utiles pour les formateurs des ESPE ou des ISFECS :

- Puisqu'il y a la conscientisation potentielle des effets formatifs, il semblerait possible d'envisager des modalités de dialogue entre étudiants et formateurs, pour conforter ces effets.
- L'importance de l'articulation entre les effets et une activité professionnelle continuée a été soulignée, lors de notre analyse. Il semblerait dans ce cadre possible d'envisager des activités de formation, qui aident l'étudiant à envisager son futur et à entreprendre une réflexion prospective personnelle.
- Dans le processus de conscientisation, il peut être utile d'aider l'étudiant à se situer. Le vécu qui transparaît à travers les entretiens menés pourrait servir de miroir, pour prendre conscience des similitudes ou des différences. Dans ce contexte, notre travail pourrait être utile pour alimenter des temps de formation.

64 Si nous faisons l'hypothèse que la situation est aujourd'hui relativement stable sur le plan institutionnel au sujet du mémoire, il serait intéressant d'étudier ce qu'il en est sur une plus grande échelle afin de voir si les effets potentiels que nous avons caractérisés se confirment sur de plus grandes cohortes.

BIBLIOGRAPHIE

Altet, M., Desjardin, J., Étienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs, obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.

Beau, F. (2017). Facettes et système d'information. Une approche de la classification focalisée sur un besoin de savoir pour agir. *Les Cahiers du numérique*, 13(1), 115-142.

Clot, Y. (2011). *Travail et pouvoir d'agir* (2008). Paris : PUF.

Cros, F. (2006). Les conditions d'une professionnalisation par la recherche en formation initiale. *Esprit Critique*, 8(1).

Cros, F. (1992). Le mémoire professionnel. *Recherche et formation*, 12, 5-7.

Dubost, J. (1992). Remarques psychosociopédagogiques sur le mémoire. *Recherche et formation*, 12, 9-19.

- Gomez, F. (2001). *Le mémoire professionnel. Objet de recherche et outil de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Gomez, F. & Hostein, B. (1996). Le mémoire professionnel pour une approche formative. *Recherche et formation*, 23, 72-86.
- Guigue-Durning, M. (1993). *Un mémoire pour quoi faire ?* (Thèse de doctorat sous la direction de J. Natanson). Université de Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Fabre, M. & Lang, V. (2000). Le mémoire professionnel IUFM est-il professionnalisant ? *Recherche & Formation*, 35, 43-58. DOI : <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1669>.
- Famose, J.-P. & Bertsch, J. (2009). *L'estime de soi une controverse éducative*. Paris : PUF.
- Jore, F., Penn, B., Reulier, J. & Robert, S. (2015). *Choix et effets d'une recherche autour de mémoires professionnalisants : entre collaboration et coopération*. Communication présentée à la Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles, Paris. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01187663> (Consulté le 13 juin 2018).
- Jore, F., Dagué, I. & Hétier, R. (2015). *L'activité professionnelle enseignante réfléchie dans un Mémoire. Construction de l'activité chez les enseignants du 1^{er} et 2nd degré en formation Master de l'Enseignement, de l'Éducation et la Formation*. Communication aux Journées scientifiques du CREN. Nantes.
- Legroux, J. (2008). *De l'information à la connaissance*. Paris : L'Harmattan.
- Lerbet, G. (1992). Écriture et formation des enseignants : problèmes pédagogiques et cognitifs dans les nouvelles sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 12, 21-32.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V. & Perisset Bagnoud, D. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrinel, M. (2016). *L'apprentissage professionnel en alternance, d'apprentis de l'enseignement supérieur français : Étude des livrets d'alternance d'une licence professionnelle Assurances Banque Finances*. (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité, et développement du pouvoir d'agir. *Recherches*, 328, 251-265.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Éditions Logiques.
- Simon, J.-P. (1997). Le mémoire professionnel, l'union de la formation et de la recherche. *Repères, recherche en didactique du français langue maternelle*, 16, 181-198.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*. Paris : Seuil.

NOTES

1. Note aux directeurs d'ESPE relative à la mise en œuvre du mémoire dans le cadre de la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, n° 2015 0459, du 28 octobre 2015. Voir page 1. Repéré à http://www.espe-bretagne.fr/sites/default/files/documents/note_memoire_formation_metiers_de_lenseignement10_2015.pdf (Consulté le 13 juin 2018).
2. Note de service du 28 octobre 2015, p. 1.
3. Note de service du 28 octobre 2015, p. 1.
4. L'objet de cet article est de réfléchir sur les effets. Nous ne définissons pas le concept de compétences, ce qui induirait un trop long développement. Il est pris dans l'usage courant en sciences de l'éducation, Perrinel, M. (2016). *L'apprentissage professionnel en alternance, d'apprentis de*

l'enseignement supérieur français : Étude des livrets d'alternance d'une licence professionnelle Assurances Banque Finances. (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke.

5. Cette dénomination est celle qui est utilisée au sein de l'UCO, nous expliciterons plus loin les raisons de ce choix.

6. Cros, F. (1992). Le mémoire professionnel. *Recherche et formation*, 12, 5. Repéré à https://www.persee.fr/issue/refor_0988-1824_1992_num_12_1 (Consulté le 13 juin 2018).

7. Il n'est pas possible d'entrer ici dans un long développement, les termes sont fortement polysémiques et suivant les épistémologies de référence, ils ne recouvrent pas la même réalité. Compte tenu de ce qui précède, c'est l'ouvrage de Jacques Legroux, qui a travaillé avec Georges Lerbet, qui nous semble le plus pertinent pour éclairer ce point. Legroux montre la nécessité de sortir d'une « conception aristotélécienne » analytique qui aboutit à des oppositions binaires. Il situe le savoir comme une interface d'un processus dynamique. Il se place dans une perspective systémique et propose de comprendre la construction du savoir comme relevant d'un double flux (d'informations et de connaissance), nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage pour une appréhension plus fine du modèle ainsi proposé. Notons ici que cette modélisation éclaire le découpage proposé par Vincent Liquete et Yolande Maury en 2007. Pour le lecteur qui chercherait une référence plus récente, il nous semble que l'article de Francis Beau permet de comprendre la façon dont ces termes s'articulent dans le nouveau cadre des nouvelles contraintes liées à la société de l'information et de la communication.

8. Lerbet précise que cela concerne les actions de « lire, recueillir des données, problématiser, élaborer sa méthodologie, traiter les données et écrire ».

9. Voir Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*. Paris : Seuil. Varela a le premier utilisé ce concept, qu'il a introduit dans le champ des sciences humaines et sociales. Il se place alors dans une perspective systémique qui prend appui sur la phénoménologie pour souligner que l'apprentissage ne peut relever de la seule cognition, mais qu'il résulte d'un système en interaction. Au sein de ce système, il n'est pas possible de disjoindre les dimensions. Apprendre serait ainsi donner vie au monde extérieur, pour soi et en soi.

10. Gomez, F. (2001). *Le mémoire professionnel. Objet de recherche et outil de formation*. Bruxelles : De Boeck. Notre propos fait référence aux pages 67-70.

11. Cité par Françoise Cros, voir Cros, F. (1992). Le mémoire professionnel. *Recherche et formation*, 2, 7.

12. Voir à ce sujet Gâté, J.-P., Chevallier-Gâté, C., Le Mouillour, S. & Usclat, P. (2015). De la collaboration à la coopération : vers une prise de conscience des effets formatifs d'un dispositif d'entretien. *Chemins de formation*, 20.

13. Voir à ce sujet l'enquête produite par l'ESPE de Bretagne consultable à partir du lien suivant : http://www.espebretagne.fr/sites/default/files/documents/resultats_evaluation_formation_m2_meef_2017.pdf (Consulté le 19 décembre 2017). Les analyses portent donc sur une population de 1 429 M2 stagiaires ou étudiants non lauréats. Les données sont obtenues à partir d'une population de 721 stagiaires/étudiants monolingues (671) et bilingues (50) pour le 1^{er} degré et de 708 stagiaires/étudiants (y compris CPE) pour le 2^d degré.

14. Filâtre, D. (2016). Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie, Rapport sur la formation continue. Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et personnels d'éducation. Repéré à http://www.espe-versailles.fr/IMG/pdf/rapport_ftlv_du_comite_de_suivi_11.16.pdf (Consulté le 8 janvier 2018).

15. Séminaire UCO de Locquirec en 2009.

16. Dès 2010, l'Université catholique de l'Ouest (UCO) avait fait le choix de mettre en place le MEEF, et la maquette produite au sujet du mémoire correspond aux préconisations ultérieurement données par le législateur.

17. Cette méthodologie ainsi que les premiers résultats ont été présentés le 12 juin 2015 lors des journées scientifiques de l'Université de Nantes. Repéré à <http://www.espe.univ-nantes.fr/>

recherche/journees-d-etudes-colloques-conferences/journees-d-etudes-activites-de-l-enseignant-debutant-et-activites-pour-debuter-1221059.kjsp (Consulté le 8 janvier 2018).

18. Institut supérieur de formation de l'enseignement catholique.

19. La population de ce travail exploratoire n'est composée que de filles. Cela ne résulte pas d'un choix des chercheurs mais peut s'expliquer par l'ultra majorité de filles se préparant au sein des instituts concernés au métier d'enseignant.

20. Le paragraphe qui suit reprend les termes d'une communication faite le 12 juin 2015 au CREN par Renaud Hétier, Françoise Jore et Isabelle Dagué, membres du collectif de chercheurs.

21. Rabardel, P. (2005). Instrument, activité, et développement du pouvoir d'agir. *Recherches*, 328, 256.

RÉSUMÉS

Dans le cadre du master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation), les étudiants effectuent une recherche et rédigent un mémoire (JORF, 2013). Dans ce contexte, notre équipe (collectif d'une douzaine de chercheurs, de profils très variés) a tenté de repérer et caractériser quelques effets formatifs pour l'étudiant résultant de la production de cet écrit. La méthodologie s'appuie sur onze entretiens longs, semi-dirigés, soumis à une analyse fine de type coopératif (Marcel, Dupriez & Perisset-Bagnoud, 2007) qui ont permis d'établir des portraits gardant la singularité de chaque entretien. Les analyses ont permis de repérer quelques effets formatifs, liés au sujet du mémoire, au fait d'avoir effectué une recherche ou à la rédaction d'un écrit long. Certains interviews montrent que la recherche comme l'écriture du mémoire ont permis une intégration partielle des outils et des démarches méthodologiques dans la pratique professionnelle, mais aussi le développement d'une posture réflexive, d'une socialisation de la pratique, d'une éthique professionnelle ou encore l'augmentation de l'estime de soi (Famose, Bertsch, 2009).

INDEX

Mots-clés : mémoire de recherche professionnalisant, master MEEF, effets formatifs, posture réflexive, estime de soi