



L'arroseur arrosé : les bénéfiques insoupçonnés de la direction des mémoires professionnels

Stéphanie HEER¹ et Abdel-Jalil AKKARI²

Cet article montre l'intérêt que revêt la prise en compte de l'avis des directeurs des mémoires dans la perspective de la professionnalisation des enseignants visée par le mémoire professionnel. Il expose dans une première partie les enjeux théoriques autour du mémoire professionnel. Ensuite, à partir de l'examen de quatorze entretiens avec des directeurs de mémoires professionnels dans la HEP-BEJUNE, il met en lumière les enjeux relationnels, organisationnels, scientifiques et professionnels de cet exercice. Enfin, il conclut à la nécessité d'offrir un espace de partage et de formation entre les directeurs du mémoire professionnel.

Les débats et les enjeux théoriques

Dans la formation des enseignants, la question du mémoire peut être abordée en explorant deux versants : sa contribution au processus de professionnalisation des futurs enseignants et son rôle dans la construction de l'identité professionnelle des formateurs d'enseignants. Peu de travaux ont été consacrés à la clarification du deuxième versant.

Quelle que soit la dénomination adoptée (mémoire de licence mention enseignement, mémoire professionnel, mémoire de diplôme, travail de fin de formation initiale...), la production écrite demandée aux étudiants des institutions de formation des enseignants en Suisse se veut être un lien entre la formation dite « théorique » en institutions de formation et les stages pratiques dans les écoles. Ces écrits ont sur le plan institutionnel un statut différent des mémoires ou thèses universitaires. De nombreux travaux ont montré l'importance de ce passage à l'écriture parce qu'il est au carrefour de multiples dimensions qui ne sont pas toujours en cohérence : évaluation, certification, formation, insertion professionnelle, identité professionnelle (Cros, 1998 ; Fabre, Lang & Benoît, 1999).

Il s'agit donc d'un écrit ambivalent et hybride. Comme le signalent Fournet et Bedin (1998), les mémoires « apparaissent comme un genre hybride entre les mémoires de recherche, les comptes rendus et les évaluations de pratiques professionnelles, les rapports de stage... ce qui

1. Stephanie.Heer@hep-bejune.ch

2. Akkari.Abdeljalil@hep-bejune.ch



illustre l'injonction paradoxale à laquelle ils sont soumis, à savoir d'articuler dans un même écrit une double référence, celle de la science et celle de l'action » (p. 124). Le mémoire professionnel permet aux enseignants stagiaires d'apprendre par la production d'un écrit hybride soutenus dans ce processus par leur formateur. Sur le terrain, ils produisent du savoir par l'action alors qu'en institution de formation ils « consomment » du savoir.

Selon Ricard-Fersing, Dubant-Birglin et Crinon (2002, p. 122), le mémoire professionnel vise à « promouvoir un futur praticien réflexif, capable de relier la théorie (essentiellement sous forme de lecture) à la pratique (sous forme d'expérience personnelle dans la classe), de s'impliquer dans la construction de ses compétences vue comme une trajectoire identitaire, de tirer profit de ses erreurs dûment analysées ainsi que des conseils reçus ».

Pour Fournet et Bedin (1998), le mémoire professionnel « peut s'avérer une occasion irremplaçable de développement professionnel car il oblige à travailler, par l'écriture, aux points où se croisent et se mettent en tension les différentes dynamiques de la professionnalisation : le sens du terrain, le rapport aux normes et l'investissement théorique » (p. 50). Le mémoire est donc perçu comme une production difficile à réaliser même si les étudiants ont par l'intermédiaire des processus qu'il déclenche l'occasion de travailler un sujet qui les intéresse et de mettre du sens dans leur processus de formation.

Peu de travaux de recherche traitent de la direction des mémoires professionnels du point de vue des formateurs d'enseignants. Bailleul et Bodergat (2001) se sont attelés à élucider la posture qui pourrait le mieux définir la direction du mémoire : « Comment au-delà de l'obligation institutionnelle de production d'un écrit normé, diriger un travail pour que les processus formateurs destinés à être enclenchés le soient réellement et donc soient pris en compte et stimulés » (p. 267). Selon les auteurs, « le rôle décisif du directeur est de favoriser le travail du mémoire, au double sens d'une activité productive visant le traitement d'un problème bien posé et dûment construit et d'une élaboration psychique qui implique que des résistances soient surmontées et que des transformations s'opèrent » (p.280). Ils décrivent l'accompagnement de la manière suivante : « le directeur aide le sujet en formation à inventer son propre trajet. Pour l'assurer dans sa démarche, il cherche avec lui de sorte que celui-ci avance malgré l'inconnu et en fait grâce à lui : co-questionnement et co-engagement » (p. 286). En outre, ils considèrent le mémoire professionnel comme la « clé de voûte » de la formation initiale des enseignants.

Pour aborder la question du mémoire professionnel dans la formation des enseignants, il nous a semblé pertinent de choisir comme clef d'entrée la perspective des directeurs de mémoire de la HEP-BEJUNE. Le rôle assigné au mémoire professionnel est d'autant plus important que cette nouvelle institution est en train de restructurer ses dispositifs de



formation après quatre ans de fonctionnement et de se préparer à l'application progressive du processus de Bologne.

Une recherche dans la HEP-BEJUNE

Questions de recherche

En nous inspirant des différentes lectures sur la problématique de la direction de mémoires professionnels, nous avons émis les trois questions suivantes :

- Quelles sont les difficultés rencontrées lors de la direction de mémoire ?
- Quelles sont les dimensions du mémoire professionnel qui jouent un rôle dans la formation ?
- Dans quelle mesure la direction de mémoire professionnel est-elle formatrice ?

Echantillon

L'échantillon de notre recherche est constitué de quatorze directeurs de mémoire, formateurs à la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, impliqués dans la formation des enseignants du primaire et du secondaire. Le profil des enseignants est hétérogène, tant dans leur expérience de la direction de mémoire, que dans leur formation en méthodologie de la recherche. L'étude est basée sur l'analyse de quatorze entretiens³ réalisés en mai 2004.

Traitement des entretiens

Les entretiens sont analysés selon les quatre axes retenus dans l'étude de Bailleul et Bodergat (2001). Il s'agit des axes relationnel, technique et organisationnel, scientifique et celui relatif à la personnalité professionnelle en construction.

Principaux résultats

• Axe relationnel

L'axe relationnel représente l'implication des directeurs de mémoires dans l'accompagnement des étudiants. L'investissement peut être symbolisé par un axe qui montre d'un côté une directivité excessive et de l'autre une non-implication de la part du directeur de mémoire. Il va de soi qu'un accompagnement idéal devrait se situer entre ces deux pôles afin de permettre à l'étudiant de construire et de s'approprier progressivement son travail.

3. Les entretiens ont été réalisés par J-Y. Bodergat assisté de S. Heer. Seule une partie des transcriptions va faire l'objet de cet article. Nous remercions Catherine Wittmer, Fabienne Albrici et Fabiola Pirelli pour la transcription intégrale des entretiens.



L'analyse de cet axe se divise en trois sous-thèmes : la formation/auto-formation ; l'investissement et la différence de statut. Nous avons choisi ces trois sous-thèmes en fonction de leur occurrence et en nous inspirant des axes présentés dans l'étude de Bailleul et Bodergat (2001).

– Formation/auto-formation

À travers l'analyse de cette thématique, il ressort que le mémoire professionnel est l'occasion de découvrir ou parfaire ses connaissances tant thématiques que méthodologiques. Autant le directeur de mémoire que l'étudiant se forment durant cette expérience. Souvent les directeurs de mémoire ont une expérience limitée dans l'accompagnement et se forment ainsi en parallèle. Quatre entretiens parlent explicitement de cette dimension d'auto-formation. En voici quelques extraits :

« [...] cette première conduite, c'est un travail de formation et d'auto-formation. J'entends que l'étudiante et moi, nous nous sommes formés à la recherche en parallèle [...] » (entretien n° 1)

« Les entretiens qu'on a pu avoir ensemble étaient profitables pour lui pour moi, pour moi pour lui. [...] On est arrivé à un tel degré de complémentarité qu'il en retirait tout autant que moi je pouvais en retirer » (entretien n° 2)

« on regarde ensemble, on se paume ensemble et on essaie de trouver des solutions [...]. L'occasion d'aller rechercher, de fouiller et même de réorienter une phase de travail et ça c'est stimulant intellectuellement » (entretien n° 3)

« j'ai appris énormément de choses sur moi, pour ma propre rédaction de ma thèse et pour moi ça a été important » (entretien n° 8)

« c'est aussi formateur pour moi de chercher avec lui [...] De se voir travailler l'un l'autre, ça permet de se montrer ses atouts et ses faiblesses mais aussi d'améliorer la relation de confiance » (entretien n° 11)

« Pour moi ça a été autant formateur que pour elle » (entretien n° 12)

Ces quelques extraits font entrevoir les effets bénéfiques de l'accompagnement de mémoire en tant que formation, recherche et acquisition de nouvelles connaissances. Cette complémentarité permet à chaque acteur d'évoluer et de retirer des avantages.

Après avoir évalué la composante de la formation/auto-formation, il est judicieux de s'intéresser à l'investissement qu'exige la direction de mémoire.

– Investissement

En analysant les différents entretiens, force est de constater que la direction de mémoire est une tâche difficile à réaliser. Les accompagnateurs se retrouvent parfois confrontés à des situations relationnelles paradoxales qu'il faut gérer au mieux selon les circonstances. Soit le directeur s'investit trop par peur de l'échec de son étudiant, soit il considère que l'étudiant est responsable de l'avancement de son mémoire et lui laisse ainsi plus d'autonomie. Certains directeurs ne se sont pas sentis aux prises de ces deux pôles et ont ressenti positivement leur première expérience. Cependant, de nombreuses interrogations surgissent quant



à la charge de l'investissement. Six entretiens dénotent un grand investissement : « nombreuses rencontres » (entretien n° 1) ; « à de nombreuses reprises » (entretien n° 6) ; « je materne beaucoup et même trop » (entretien n° 10) ; « échanges très nombreux » (entretien n° 11) ; « plus de dix rencontres » (entretien n° 12) ; « de six à dix rencontres » (entretien n° 14).

Quelques extraits illustrent cette dimension :

« [...] Nous avons eu de nombreuses rencontres, de très nombreuses rencontres. Peut-être que j'ai porté un peu trop aussi. Je me suis senti le devoir d'être très intervenant dans ce travail [...]. Jusqu'où je m'investis, jusqu'où je suis un soutien ou juste une personne de référence [...]. Un directeur de mémoire va aussi être évalué ou jugé » (entretien n° 1)

« [...] construire avec lui, j'essaie d'éviter. J'ai peur de prendre sa place [...]. Le fait de réfléchir est presque déjà une réponse » (entretien n° 4)

« [...] il faut les mettre en autonomie, les responsabiliser le plus possible [...] » (entretien n° 5)

« Comme je ne me sentais pas très sûr, j'ai certainement coaché de manière beaucoup trop soutenue » (entretien n° 6)

« l'accompagnement d'un mémoire c'est quelque chose de fusionnel, l'échec d'un candidat, c'est ton propre échec [...] » (entretien n° 10)

« [...] diriger oui mais de ne pas faire le mémoire à la place de l'étudiant [...]. Je veux bien le lire mais je ne veux pas l'évaluer [...] je vous fais des remarques critiques sur votre travail mais en même temps je ne suis pas en train de vous dire que votre travail est réussi ou échoué [...]. Quelle part de responsabilité j'ai dans l'échec d'un mémoire ? [...]. Diriger un mémoire ne veut pas dire faire réussir un étudiant » (entretien n° 13)

La forte implication des directeurs de mémoire peut s'expliquer par l'appréhension du jugement des collègues, des futurs étudiants et des responsables lors de cette première expérience.

En outre, l'attitude d'accompagnement peut être décrite par la capacité de chercher ensemble et d'être confronté à des problèmes pour lesquels on n'a pas spontanément la réponse. En effet, le directeur de mémoire peut être confronté à des thématiques éloignées de son champ d'expertise :

« Je disais donc beaucoup de temps à y consacrer, d'une part pour ce soutien, d'autre part aussi pour s'informer sur le thème, sur le sujet que l'étudiant aborde car ce sont des sujets qui sont parfois limitrophes par rapport à notre spécialité et qu'on ne maîtrise ou qu'on ne connaît pas forcément, ce qui signifie que ça nécessite de notre part une information importante, lecture, recherche, documentation, etc. » (entretien n° 1)

Toutes ces interrogations décrivent la difficulté à gérer cet accompagnement de façon optimale, surtout lorsque cette expérience est nouvelle. Pour les accompagnateurs de mémoires professionnels, l'un des problèmes majeurs est de « faire avec » une instabilité liée tant aux étudiants qu'aux exigences institutionnelles.



– Différence de statut

La lecture des différents entretiens révèle avant tout que les directeurs de mémoire jouent un double rôle en étant accompagnateur et juge en même temps. Tout en travaillant parfois même en cherchant avec l'étudiant lors de nombreuses rencontres, il devra changer de rôle et évaluer le travail. Cette position est décrite dans les entretiens comme quelque chose de difficile à gérer lors d'une première expérience. En voici quelques extraits :

« l'étudiant qui me fait confiance mais il sait qu'en même temps c'est moi qui vais l'évaluer » (entretien n° 11)

« on accompagne et un moment donné on devient évaluateur et c'est difficile » (entretien n° 12)

En analysant les entretiens, les thématiques de l'axe relationnel qui apparaissent le plus souvent sont le fait de *travailler ensemble* (14), *l'écoute mutuelle* (9), la *gestion des délais* (9), les *rencontres* (8) ainsi que les difficultés dues à la *différence de statut* (8).

L'importance de l'axe relationnel n'est pas exempte d'ambivalence. En effet, le directeur de mémoire est à la fois « collègue », « contrôleur », « juge » et « partie ». De plus, chaque apprenant arrive avec son « histoire » et ses caractéristiques différentes. Il la reconstruira plus ou moins profondément dans le dispositif du mémoire professionnel.

Nous remarquons que la direction du mémoire professionnel apporte d'une part certaines satisfactions, notamment liées à l'auto-formation. D'autre part, d'importantes difficultés et interrogations apparaissent principalement au sujet de l'investissement, de la différence de statut et de la gestion des délais exigés par l'institution.

• *Axe technique et organisationnel*

L'axe technique et organisationnel symbolise la marche à suivre et le calendrier. Il peut être représenté par deux principes antagonistes, soit un cadre clair et strict soit une absence de règles et de critères. L'analyse est structurée selon trois thématiques : le cadre, le suivi du travail et le calendrier. Comme précédemment, nous avons choisi ces trois sous-thèmes en fonction de leur occurrence et en nous inspirant des axes présentés dans l'étude de Bailleul et Bodergat (2001).

– Cadre

De nombreuses interrogations apparaissent dans les entretiens quant à l'organisation de la recherche en HEP. Il se pose alors la question de savoir si le cadre et les exigences donnés aux formateurs permettent de réaliser au mieux cette direction de mémoire ? Voici quelques citations :

« faut-il parler maintenant des exigences, du cadre de travail qu'on nous a proposé. Est-il trop rigide, trop souple ? En tout cas trop rigide je ne pense pas. Le cadre un peu comme le reste, il s'est construit un peu en parallèle de



l'élaboration de ces premiers mémoires [...]. Et petit à petit, le cadre s'est précisé et se précise encore, d'ailleurs. » (entretien n° 1)

« un canevas plus simple, un cadre clair et qu'ensuite on laisse à l'intérieur de ce cadre une plus grande liberté [...]. On avait toujours le même souci : est-ce que je respecte le canevas, les exigences ? on a constamment ce souci-là et on passe à côté de l'essentiel » (entretien n° 6)

« ça prend du temps pour établir une culture commune et l'institution n'aide pas à ça. Je veux dire, elle ne libère pas de temps et elle ne donne pas non plus tellement d'appui [...]. Déjà aujourd'hui, on n'a pas le temps de faire des choses essentielles, donc là, il y a une ambition qui ne va pas [...]. Comment voulez-vous qu'on accompagne nos jeunes si nous-mêmes on ne sait pas le faire » (entretien n° 7)

« le directeur de mémoire manquait peut-être un peu de repères. A la fois dans le début, dans le lancement d'une structure, c'est peut-être un passage obligé que de se trouver dans cette situation de flou et c'est peut-être intéressant de s'y trouver de manière à construire des éléments non pas sur des recettes qui auraient été toutes faites et toutes cuites mais de partir dans un certain nombre d'axes et ensuite de reconstruire les choses » (entretien n° 13)

Les problèmes exposés ci-dessus se retrouvent dans la majorité des entretiens. Il semblerait donc que les directives manquent de précision. Cependant, il n'y a pas d'unanimité au sein des responsables de l'encadrement des mémoires puisque certains voient que les directives risquent de masquer l'« essentiel ». Ils préconisent une construction souple et évolutive des directives. D'autres, par contre, trouvent que les directives laissent un certain « flou » difficile à gérer. Le cadre du mémoire peut être ressenti comme une contrainte et le dispositif semble parfois inadapté dans ses rythmes trop hachés et dans son organisation.

– Suivi du travail

Le suivi du travail concerne la manière dont le directeur de mémoire et l'étudiant aménagent leur temps de travail, de productions et de restitutions. A nouveau, nous remarquons certaines disparités : certaines rencontres sont nombreuses, avec des productions régulières, d'autres rencontres sont plus disparates, l'étudiant travaille de façon autonome, il s'auto-responsabilise. Voici quelques extraits concernant le suivi du travail :

« je leur demande régulièrement dans la manière de procéder d'avoir des feedbacks réguliers ; qu'ils m'envoient des petits bouts, des passages par mail » (entretien n° 2)

« j'ai eu des étudiantes, qui quasi tous les 15 jours me fournissaient une livraison » (entretien n° 3)

« Donc j'ai décidé pour ma part de procéder à des lectures partielles et intermédiaires, soit de certains chapitres, soit de l'ensemble du document » (entretien n° 9)

Il ressort de la majorité des entretiens que les travaux sont suivis de manière régulière. Cependant, nous ne sommes pas en mesure de nous prononcer sur une tendance et une fréquence particulière. Le rapport des étudiants à l'écrit est très hétérogène.



– Calendrier

Le calendrier annuel pose des problèmes dans la mesure où les étudiants se retrouvent face à une planification qui ne facilite pas la réalisation du mémoire. Le temps à disposition pour accomplir leur mémoire est entrecoupé par des cours et des stages.

« L'échéance c'est quand même quelque chose qui est là, mais surtout je trouve que c'est quelque chose qui devrait pouvoir être fait plus tard et être la seule activité demandée par ailleurs de cette nature » (entretien n° 4)

« N'empêche que c'était pas facile parce qu'ils ont des moments relativement sporadiques pour faire ça [...]. A un moment donné, on était vraiment pris par le temps qu'on s'est dit : ou bien il ne fait rien et je le dégoûte à jamais, ou bien je le laisse quand même partir là » (entretien n° 5)

« Plutôt des craintes liées à sa planification de travail. Il y a eu des petits moments de panique car elle craignait de ne pas arriver à temps » (entretien n° 6)

« c'était plus la difficulté pour elle de pouvoir concilier le travail qu'elle avait à côté et cette réalisation de mémoire » (entretien n° 14)

Le calendrier apparaît comme une sorte d'épée de Damoclès qui plane au-dessus des accompagnateurs et des étudiants.

Il ressort de l'analyse de l'axe technique et organisationnel que le cadre et les critères du mémoire doivent encore être précisés et ajustés selon les différentes expériences. De plus, nous observons à travers les extraits des entretiens que le suivi du travail est assuré principalement par des productions intermédiaires de l'étudiant et des retours de l'enseignant. En outre, le respect du calendrier exige un effort d'adaptation de la part de l'étudiant. Précisons par ailleurs que l'axe organisationnel et l'axe relationnel interagissent fortement.

• *Axe scientifique*

L'axe scientifique est caractérisé par l'aptitude à voir évoluer la réflexion de l'étudiant et par la capacité de distanciation à la fin du mémoire.

Après avoir dépouillé les entretiens du point de vue de l'axe scientifique, nous pouvons ressortir les points suivants : l'importance de l'aide à l'émergence d'un vrai sujet (13) ; l'aide à la problématisation (5) et l'aide à la distanciation (9). Or, peu de propositions apparaissent quant à l'aide à la réalisation d'un outil (4) et l'aide à l'analyse des résultats (3).

Force est de constater à travers ces résultats que tout ce qui concerne les parties du mémoire permettant de trouver un sujet et des théories qui les étayent prennent une place plus importante par rapport aux parties plus méthodologiques comme la réalisation d'un outil et l'analyse des résultats.

L'aide à la distanciation a été presque autant citée que l'aide à l'émergence d'un vrai sujet. Il est important de préciser que nous retrouvons une disparité chez les étudiants quant à la capacité de prendre de la distance



face à leur travail. Les directeurs de mémoire relèvent que certains étudiants prennent le recul nécessaire et ont un esprit critique de leur travail. En voici quelques extraits :

« Elle a été assez critique. Je l'ai incitée aussi à être très critique par rapport à ses lectures [...]. Elle a appris à structurer mieux ces idées, à organiser sa pensée. Elle a appris un certain esprit critique par rapport à une recherche d'information par exemple. Elle a appris à prendre un peu de recul par rapport à des infos qu'elle reçoit » (entretien n° 1)

« elle a appris beaucoup de choses par rapport à elle, par rapport à la didactique [...]. Moi ce qui m'intéresse dans la soutenance, c'est qu'elle soit capable de faire son auto-critique [...]. Elle a compris les limites de son travail » (entretien n° 2)

« je lui ai appris à objectiver ce qu'il n'avait jamais appris jusque-là » (entretien n° 5)

« au fil de son mémoire, en rencontrant les parents, en rencontrant les élèves et bien [son discours a complètement changé, aussi radical au départ, c'est devenu un discours très nuancé. Donc elle a énormément mûri] durant tout son travail et elle termine avec beaucoup de questions, avec des pistes de réflexion, mais finalement elle n'est plus sûre de rien. » (entretien n° 8)

« Et surtout ce qui m'a plu c'est quand je lui ai demandé : *est-ce que votre analyse est valable ?* Il m'a dit : *sur ce que j'ai fait, elle est valable, mais elle n'est pas généralisable car il faudrait en faire un doctorat.* Il est conscient de la limite de son analyse, de ce qu'il a fait. [...] c'est quelqu'un qui a des idées très critiques envers lui-même, envers les méthodes à enseigner et envers la matière à enseigner » (entretien n° 11)

Au contraire, d'autres directeurs évoquent les difficultés de leurs élèves à se décentrer et à être critiques face à leur travail :

« [...] quelle est leur compétence véritablement à critiquer, à prendre de la distance et à évaluer leur propre travail et la valeur des résultats ? » (entretien n° 3)

« [...] la difficulté à prendre du recul par rapport à sa propre production » (entretien n° 8)

– Articulation théorie-pratique

Comme mentionné dans la partie théorique, la production écrite demandée aux étudiants des institutions de formation des enseignants en Suisse se veut être un lien entre la formation dite « théorique » en institutions de formation et les stages pratiques dans les écoles. Cependant, nous observons à travers l'analyse des entretiens que le mémoire n'est pas toujours assez bien défini ou en tout cas réalisé pour penser au mieux cette articulation. Le mémoire peut être réalisé sans que l'étudiant ait compris les implications de sa recherche pour l'enseignement ou l'étudiant se soucie tellement de la scientificité de son travail, qu'il ne parvient pas à se convaincre de l'intérêt de réaliser une recherche pour sa pratique future (entretien n° 1, 3, 5, 10, 12).



Voici quelques extraits de directeurs de mémoire quant à l'importance de la relation théorie–pratique réalisée dans la recherche.

« [...] il leur faut éviter trop de théorie et après coup, lorsqu'ils sont confrontés à la pratique (1^{ère} et 2^{ème} dans le cas des mini-recherches) les mettre en situation où ils sont tout d'un coup confrontés à une réalité du terrain. [...] C'est une manière pour les étudiants d'avoir un pied dans une théorie et en même temps un regard sur un environnement qui sera le leur en parallèle [...]. Du reste, je ne crois pas aux théories pédagogiques pures et dures, elles dépendent toujours des situations [...]. Une théorie tant qu'on ne se l'est pas appropriée d'une manière ou d'une autre, ça reste une théorie » (entretien n° 2)

« Et le mémoire professionnel, pour ce challenge, c'est de pouvoir fédérer ces deux mondes, de dire que la pratique peut être éclairée par du concept et que l'on peut comprendre comme ça et en même temps de montrer que la pratique elle-même interpelle la théorie pour avoir des réponses éclairantes. Ce n'est pas simplement un exercice de style. » (entretien n° 10)

« [...] de développer et de rentrer dans un rapport dialogique avec la théorie » (entretien n° 13)

« [...] c'est vraiment qu'elles puissent avoir un regard théorique, voir tout ce qui a été fait sur le sujet au niveau théorique, d'aller sur le terrain pour voir qu'est-ce qu'il y a dans la réalité et faire une relation à la théorie [...] Dire que ce que j'ai vu dans la réalité ne correspond pas forcément à ce qui a été vu dans la théorie. » (entretien n° 14)

Précisons par ailleurs que certains directeurs de mémoire relatent le modèle de la scientificité, l'importance de se détacher de la pratique et de se confronter enfin à des textes scientifiques.

« j'aurais envie de leur donner des choses un peu plus formelles à lire, des textes un peu plus fondateurs des disciplines, pour leur montrer qu'il y a un ancrage théorique. » (entretien n° 12)

« Démarche rigoureuse, rigueur, exigence, conceptualisation mais ouverture, pas dans le sens de nouveau d'une forme d'institutionnalisation de connaissances mais de mémoire pour comprendre, pour se donner des pistes et peut-être des réponses provisoires. » (entretien n° 13)

D'autres directeurs mettent en évidence l'importance d'être des praticiens. La recherche doit répondre aux problèmes vécus dans la pratique.

« Il faut bien se dire qu'on est dans une école professionnelle et moi ce qui me frappe c'est que ces jeunes sont complètement fascinés par la pratique. La théorie ça les ennuie profondément » (entretien n° 5)

En s'intéressant plus précisément à la forme du mémoire, il résulte que certains directeurs essaient à tout prix de motiver les étudiants à entrer dans une démarche de recherche même s'ils ne parviennent pas forcément à les convaincre. Ils tentent ainsi d'instaurer la nouveauté qu'est le mémoire. D'autres regrettent les anciens travaux de diplôme qui avaient une dimension créative et artistique.

« Je trouve que c'est dommage de ne plus avoir cette dimension créative et artistique dans les mémoires. Je peux vous dire pour les avoir suivis.[...] Mis à



part les retouches des images, la mise en page qui est toujours un peu astreignante, les candidats étaient enthousiastes à l'idée de conduire leur travail et je n'ai malheureusement pas revu cet enthousiasme chez les candidats actuels. » (entretien n° 3)

Au terme de l'analyse de l'axe scientifique, nous observons qu'à plusieurs reprises et à la satisfaction du formateur, le mémoire professionnel a permis à l'étudiant l'acquisition de compétences critique, structurelle et organisationnelle, ainsi que la capacité à prendre du recul.

• *Axe relatif à la personnalité professionnelle en construction*

L'axe relatif à la personnalité professionnelle expose l'étudiant à prendre du recul par rapport à sa pratique professionnelle. Ceci suppose que la perception du mémoire de la part de l'étudiant évolue d'une contrainte formatrice à la conviction de l'importance du mémoire.

Selon Bailleul et Bodergat (2001), la personnalité professionnelle de l'étudiant se construit par le développement de trois composantes : acquérir une réflexivité ; faire preuve d'initiative et réaliser un travail digne d'intérêt.

– Réflexivité

Un des rôles du directeur de mémoire est de montrer que le mémoire professionnel est un élément essentiel de la formation qui permet de faire le pont entre la formation en institution et la pratique durant les stages. S'interroger sur sa propre pratique, prendre du recul et être critique, sont des attitudes qui font partie intégrante de la formation d'enseignant.

Selon les entretiens, il ressort que d'une part, le mémoire permet de développer ces aptitudes :

« je pense qu'il y a eu une vraie progression et que l'étudiant a pris conscience d'une évolution par rapport au regard qu'il portait lui-même. Pour lui, je pense qu'on a vraiment à faire à ce qu'on pourrait appeler un mémoire professionnel. » (entretien n° 2)

« ce qu'on devrait attendre des étudiants dans une formation professionnelle c'est une forme de méta-regard sur la pratique » (entretien n° 5)

« il me semble que ça devrait permettre à l'étudiante de faire évoluer sa pratique professionnelle » (entretien n° 6)

« Son projet professionnel est en train de se stabiliser clairement » (entretien n° 8)

« le mémoire a tout à gagner en tant que liant de la formation » (entretien n° 13)

D'autre part, le mémoire est perçu comme une contrainte dans la formation :

« cette évolution n'est pas avérée sinon elle n'aurait pas ces difficultés-là et d'autre part, j'ai de la peine à établir un lien entre mémoire professionnel et sa réflexion plus générale sur sa formation » (entretien n° 1)



« ils ont trouvé que c'était un passage obligé, un espèce de rituel mais peu significatif et peu formateur disent-ils, pour eux [...]. À ma connaissance, peu de mémoires ont suscité l'enthousiasme et la passion chez leurs rédacteurs. Entre autres à cause des contraintes formelles, voire formalistes, trop strictes. » (entretien n° 3)

« À travers leur mémoire, ils satisfont une contrainte institutionnelle » (entretien n° 4)

– Initiative

Dans la réalisation du mémoire, l'étudiant s'affirme en choisissant une thématique qui l'intéresse. Souvent, le choix du thème peut être influencé par l'histoire de l'étudiant. Voici trois exemples qui montrent une réelle implication de l'étudiant dans son sujet :

« C'est quelque chose qui l'a vraiment beaucoup intéressée. C'est un premier aspect. Un 2^{ème} aspect qu'elle a d'ailleurs cité dans son travail, dans ses motivations, c'est qu'elle est elle-même une élève qui a été très peu sûre d'elle, à l'école primaire, à l'école secondaire, au Lycée puis dans l'institution et ce n'est pas par hasard. D'ailleurs les questions d'observation qu'elle a élaborées lui ont été dictées par sa propre expérience d'élève. Pour elle ça a été je pense un élément déterminant en se disant dans le fond qu'est-ce que je peux faire pour améliorer ma confiance en moi. Est-ce qu'il y a des outils ? Comme elle connaissait un peu la musicothérapie, elle s'est dit. Ça c'est un outil qui pourrait me convenir, voyons ce qu'on peut faire à l'école avec ça. » (entretien n° 1)

« L'étudiante se disait : tiens, ça conforte vraiment mon projet professionnel, car je suis convaincue que par mes attitudes, mes façons d'être en classe, j'ai un rôle à jouer, je peux aider ces élèves à augmenter leur estime de soi et c'est pour cela qu'elle prenait un énorme plaisir. Elle était enthousiaste et c'était communicatif. Pour moi, cette dimension est importante. Ça me paraît même prioritaire si en réalisant son mémoire professionnel, ça conforte l'étudiant en se disant : j'ai vraiment fait le bon choix professionnel et ça crée l'enthousiasme. » (entretien n° 6)

« son projet professionnel est en train de se stabiliser clairement, « je serai enseignante spécialisée », j'aimerais trouver une place dans une classe spéciale car là j'ai découvert quelque chose et j'aimerais pouvoir y travailler, j'aimerais pouvoir faire la formation d'enseignante spécialisée. » (entretien n° 8)

« Il a choisi le thème qui consiste à étudier les interactions entre les enfants qui amènent au déclic de la compréhension du problème. C'est un thème qui le passionnait parce qu'il a vu que, souvent, le déclic n'était pas là et qu'il pouvait étudier dans une situation particulière tout ce qui pouvait amener à ce déclic. » (entretien n° 11)

– Travail digne d'intérêt

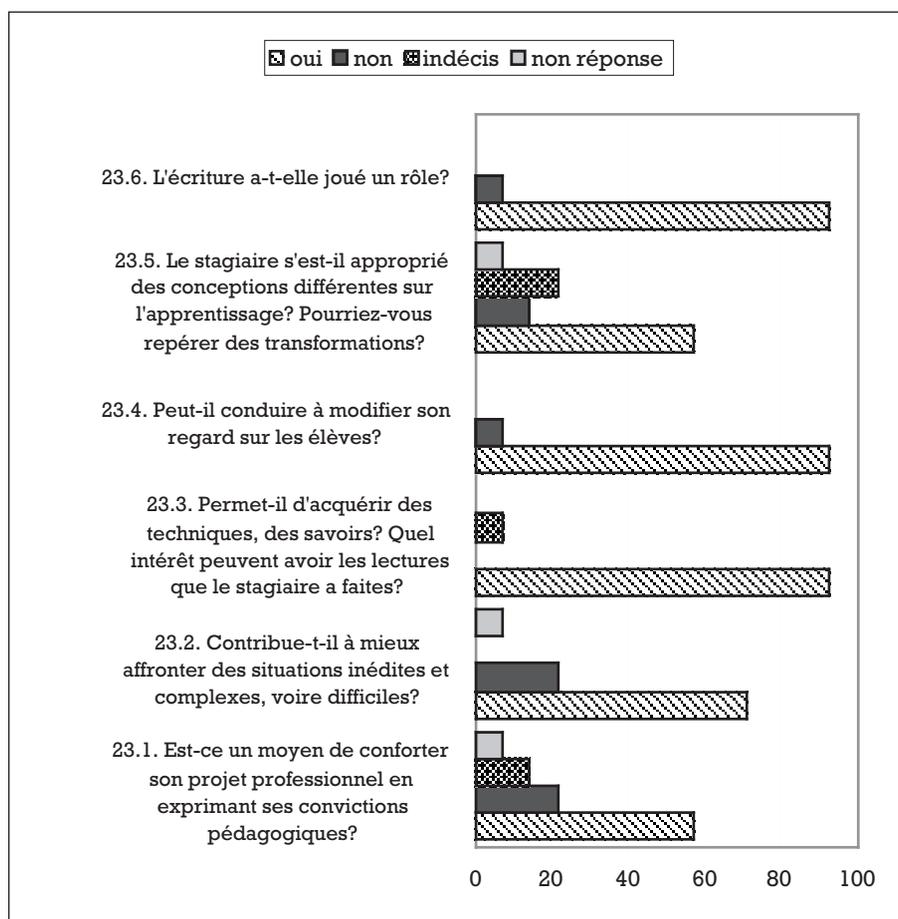
Le mémoire réalisé par les étudiants est un travail reconnu comme digne d'intérêt par les directeurs de mémoire. Les étudiants prouvent qu'ils peuvent accomplir une recherche dans son ensemble et acquérir des connaissances importantes pour leur profession future. Cependant, les directeurs restent prudents quant au jugement, étant donné leur investissement dans le travail de l'étudiant.



• *Les dimensions du mémoire professionnel*

Lors des quatorze entretiens, nous avons posé une série de questions sur la thématique des dimensions et limites du mémoire professionnel dans la formation des enseignants.

Dans le graphique 1 ci-dessous, on observe que les personnes interrogées répondent en majorité par l'affirmative. Ainsi, les directeurs sont d'avis que le mémoire professionnel est un moyen de conforter son projet professionnel en exprimant ses convictions pédagogiques (57%), qu'il contribue à mieux affronter les situations complexes (71%), qu'il permet d'acquérir des techniques et des savoirs (93%), qu'il conduit à modifier son regard sur les élèves (93%), que le stagiaire s'est approprié des conceptions différentes sur l'apprentissage (57%), et que l'écriture a joué un rôle dans 93% des cas.



Graphique 1 : Les dimensions du mémoire professionnel qui jouent un rôle dans la formation



Synthèse et discussion

L'étude réalisée nous a permis de répondre aux différentes questions émises en introduction. En effet, il ressort de l'analyse des entretiens que les directeurs de mémoire ressentent leur expérience comme enrichissante. Une partie des apports provient de la formation-autoformation décrite dans l'axe relationnel, et des compétences critiques acquises telles que développées dans l'axe scientifique.

Cependant, le mémoire professionnel amène certaines difficultés et interrogations au sujet de l'investissement, de la différence de statut, du cadre et du calendrier. Nos résultats sont convergents avec ceux mis en évidence par Fabre et Lang (2000). Le mémoire professionnel cristallise une série d'enjeux révélateurs du rejet ou de l'acceptation de la perspective de professionnalisation. Il déclenche un questionnement identitaire en interrogeant les compétences des formateurs comme des formés et en brouillant les positionnements des différents acteurs de la formation.

Pour la réalisation de son mémoire professionnel, l'étudiant dans la HEP-BEJUNE est accompagné d'un directeur de mémoire choisi comme le référent mémoire en fonction de compétences relatives au thème choisi, de son intérêt pour un tel travail, mais également de sa disponibilité. Le directeur vérifie l'adéquation du corpus aux directives institutionnelles et garantit son authenticité. Il aide à la mise en place des aspects formels et rédactionnels, il aide à la préparation de la soutenance. D'après les entretiens réalisés, cette tâche semble lourde pour la plupart de nos interlocuteurs.

Durant la première étape de sa construction, la HEP-BEJUNE a choisi le maintien en fonction des formateurs issus des écoles normales. Si cette orientation recèle des avantages dont une forte proximité avec le terrain, elle ne facilite pas la tâche du développement d'une culture de la recherche dans la construction du mémoire professionnel.

Cette orientation institutionnelle pousse les directeurs à une posture de partage qui implique de la part du directeur du mémoire l'acceptation de la contradiction et même parfois de savoir moins que le stagiaire sur le thème du mémoire. Ainsi, le savoir de l'apprenant peut remettre en cause celui du directeur. Le directeur n'est plus l'expert infaillible. Il s'agit alors d'un processus de co-construction dans lequel sens et valeur s'articulent entre un accompagnateur et un stagiaire. En se considérant comme personne ressource qui alimente une réflexion chez le stagiaire, l'approche de l'accompagnement des directeurs est ainsi centrée sur une logique de partage des savoirs et de responsabilisation du stagiaire.

Pour ce qui est des perspectives d'avenir suggérées par les résultats de cette étude, il semble urgent de réfléchir sur des actions de formation des directeurs de mémoire. Ces actions doivent couvrir deux dimensions : (1) apports méthodologiques et (2) séminaire des directeurs des mémoires.



La première dimension est liée à la faiblesse de l'apport des directeurs en ce qui concerne l'accompagnement à la réalisation des outils et l'aide à l'analyse des résultats. Des apports méthodologiques sont donc indispensables pour consolider le travail des directeurs de mémoire. La deuxième dimension est particulièrement pertinente dans le sens où un séminaire des directeurs des mémoires professionnels permettra une clarification, une harmonisation des exigences institutionnelles et un dépassement de l'auto-formation. Elle constituera un lieu de partage des modalités de gestion de l'axe relationnel.

Références

- Bailleul, M. & Bodergat, J.-Y. (2001). Diriger un mémoire professionnel -entre dispositif institutionnel et problématique relationnelle : le cas de la formation des enseignants en France. *European Journal of teacher Education*, 24(3), 263-289.
- Cros, F. (Ed.). (1998). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan.
- Fabre, M., Benoît, J.-P. & Lang, V. (1999). Le mémoire professionnel IUFM. Vers une méthodologie d'analyse. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 32, 4-5, 91-109.
- Fabre, M. & Lang, V. (2000). Le mémoire professionnel IUFM est-il professionnalisant ? *Recherche et Formation* (35), 43-58.
- Fournet, M. & Bedin, V. (1998). Le mémoire professionnel. Un « discours-objet » médiateur entre pratiques et praxis professionnelles et scientifiques. *Recherche et Formation* (27), 123-138.
- Ricard-Fersing, E., Crinon, J. & Birglin, J.-M. (2001). Theory and its status in the professional dissertations by teachers. In C. Day & D. Van Veen (Ed.), *Educational research in Europe, Yearbook 2001* (pp. 139-148). Leuven/ Apeldoorn : Garant Publishers.
- Ricard-Fersing, E., Dubant-Birglin, M.-J. & Crinon, J. (2002). Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative. *Revue Française de Pédagogie* (139), 121-129.