

ÉTUDE DE PARCOURS DE FUTURS PROFESSEURS DES ÉCOLES DANS UN DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT DU MÉMOIRE DE MASTER

Isabelle AUDRAS
Université Nantes, Angers, Le Mans
Université du Maine
Département de Didactique des langues
CREN EA 2661,
Pôle « Innovation en éducation » (InEdUM)

Cet article s'inscrit dans la réflexion sur la place et la construction du mémoire professionnel dans le cadre de la formation des enseignants. Le propos présenté dans l'article touche plus précisément au questionnement de l'articulation, lors de la construction du mémoire professionnel, entre échanges à l'oral, passage à l'écrit et construction de la réflexivité. Le mémoire, outre son attribut de travail académique propre à l'obtention d'un master, est vu ici comme outil de construction personnelle et professionnelle (Reuter 2006, Fraenkel 2007). Dans le dispositif de suivi de mémoire présenté ici, l'étudiant est accompagné, pour l'élaboration de son écrit de master, par une équipe enseignante et le groupe de pairs ; différents temps d'échanges à l'oral, en groupe ou en individuel face-à face, ainsi que la tenue d'un journal de bord lui sont proposés. Ainsi, nous supposons que l'élaboration du mémoire participe à la formation de l'enseignant réflexif (Schön 1994, Vasseur 2011).

Après avoir présenté ce dispositif, nous observons deux parcours d'étudiants qui croisent diversement ces questions : quelle est la place des moments à l'oral dans le processus de construction du mémoire, concernant notamment la prise de conscience des étudiants sur les enjeux pédagogiques et didactiques de l'écriture du mémoire dans leur formation ? Plus précisément, qu'apprenons-nous, à travers ces échanges, sur la construction des savoirs relatifs aux processus d'acquisition/appropriation et notamment celui de l'écrit (l'articulation entre compétences métalinguistiques à l'oral et appropriation de l'écrit, par exemple) et aux outils et démarches pédagogiques liés ? Enfin, quel est le rôle des représentations, sur l'écrit et sur la/les langue(s), et le rôle du parcours de l'étudiant dans le développement de sa pensée et pratique réflexive ?

Présentation du dispositif d'accompagnement à l'écrit du mémoire professionnel

Le dispositif présenté ici est porté par l'équipe de la spécialité « Plurilinguisme - Diversité des langues à l'école » (Audras *et alii* 2011) au sein du master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, Enseignement du premier degré (MEEF-EPD)¹.

Dans le contexte de cette formation, en 2011-12 et 2012-13, les étudiants futurs professeurs des écoles (dorénavant PE) sont accompagnés dans l'élaboration et l'écriture de leur mémoire professionnel au sein d'un "séminaire de recherche", en première et seconde année. Les étudiants choisissent un thème

1. Ce master est, depuis la rentrée 2013, porté par l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ) de l'académie de Nantes.

de mémoire en lien avec un enseignement d'approfondissement (EA), enseignement de spécialisation pluridisciplinaire choisi. Dans la spécialité qui nous concerne, l'équipe encadrante est constituée de professeurs des écoles maitres formateurs (PEMF), en maternelle et élémentaire, de formatrices en anglais (Institut universitaire de formation des maitres²), de chercheuses praticiennes PE chargées de cours³ et d'enseignantes chercheuses en didactique des langues. Les mémoires ont par exemple pour thématique la prise en compte de la diversité des répertoires langagiers des élèves de la classe dans les apprentissages, dont celui du français (représentations et pratiques des enseignants, observation des effets sur les élèves), l'accueil des élèves allophones, etc. Les questionnements abordés ont pour mots clés : développement d'attitudes d'ouverture à la diversité (dont langagière), développement de compétences métalinguistiques et apprentissages langagiers, plurilittérature/plurilinguisme et entrée dans l'écrit, motivation pour apprendre les langues, lien école-famille dans les apprentissages, etc.

Dans ce parcours MEEF, le mémoire professionnel se construit dès la première année de master ; le rendu attendu est un écrit présentant la bibliographie, les éléments du cadre conceptuel ainsi qu'un début de formulation d'une problématique ou questionnement. Il se poursuit l'année suivante avec la suite de la réflexion sur la problématique, le choix des outils et démarche méthodologiques, ainsi que la recherche sur le terrain. Ajoutons que ce séminaire de recherche est articulé avec une unité d'enseignement (UE) « Méthodologie pour la recherche en éducation », commune à tous les EA. Les heures de séminaire de recherche sont réparties en séances de suivi collectif (groupe master 1 ou master 1 / master 2 et équipe encadrante) et séances en face-à face (un étudiant, un ou deux enseignants, un PEMF).

Questionnement et éléments du cadre théorique

Face aux interpellations des étudiants qui pour certains vivent avec beaucoup d'interrogation, notamment au début, cette construction du mémoire, nous nous sommes posée la question de ce qui est en jeu dans ce travail d'écriture, et qui rend son processus difficile. Nous inscrivons notre travail à la fois dans les champs de la formation à la didactique de l'écriture et de la formation professionnelle par l'écrit. Ainsi, à travers l'écriture du mémoire professionnel, il s'agit de croiser les savoirs théoriques, savoirs de l'expérience et savoirs de conviction (Blanc 2011). Le passage à l'écrit est un outil de médiation au développement de la pensée⁴ : par la nécessaire prise de distance pour la réalisation du message écrit, le scripteur vit, dans le processus d'un dialogue intérieur, l'évolution, la transformation que suppose l'acte de choix d'un terme par rapport à l'autre, d'articulation d'idées avec les outils langagiers que l'on possède etc. Ce dialogue intérieur, espace à soi du travail de l'écriture, se constitue en s'extériorisant, par le biais d'écrits qui peuvent être de toutes sortes, et par exemple de notes ou de comptes rendus, ces écrits étant ici considérés comme supports de mémoire. B. Lahire (2006), reprenant les « hypomnemata » de M. Foucault (2001 : 1237) parle de ces écrits aide-mémoire comme « trésor accumulé à la relecture et à la méditation ultérieure » permettant « une maîtrise de soi et pouvant servir de guide de vie » (Lahire 2006 : 418). L'écriture est outil de création, transformation de celui qui écrit ; le passage à l'écrit met en jeu le rapport à l'intime (Bourgain 1979). Nous supposons ici que l'élaboration d'un mémoire professionnel écrit va jouer le rôle de médiateur dans la construction de l'enseignant, la dynamique du questionnement propre à un mémoire permettant, par le jeu de la réflexivité, des allers et retours de soi étudiant-apprenant à soi devenant-(déjà-là)-enseignant prenant conscience de la place du langage, des langues et leurs variétés dans l'éducation et de l'écrit dans leur formation. Nous interrogeons ici le rôle de la parole dans la mise en route et le fonctionnement de cette dynamique et ce dialogue intérieur, parole émise par l'étudiant-écrivain, des pairs ou un/des enseignant(s) encadrant(s), dans le cadre du dispositif mis en place. Nous observons de façon plus précise les représentations des étudiants sur l'écrit demandé, ses enjeux, les notions convoquées dans la recherche et la compréhension de leurs finalités éducatives : existe-t-il un lien entre les représentations

2. Sous l'acronyme IUFM, à l'époque de la promotion de master présentée, aujourd'hui ESPÉ (École supérieure du professorat et de l'éducation).

3. Dont une est enseignante spécialisée, rééducatrice en psychopédagogie.

4. La médiation est vue ici dans le sens de L.S. Vygotski (1934), où le langage est la médiation nécessaire à la pensée et à son développement.

observées dans les échanges, et certaines parties de l'écrit (formulation des hypothèses, présentation des analyses), qui donnerait des indications sur la transformation opérée lors du passage à l'écrit ? Que nous apprend ce lien sur la construction de soi professionnel, et notamment sur la question d'enseignement-apprentissage de l'écrit ? Que comprenons-nous, à travers ces échanges recueillis à différents moments et ces représentations, de la situation de l'étudiant en train de devenir enseignant et de la place de la réflexivité dans ce processus d'écriture ?

Méthodologie

Notre corpus se compose d'enregistrements de rencontres collectives et individuelles (sur les deux années universitaires présentées), de mémoires de fin de master 1 (M1) et de master 2 (M2), de traces individuelles de réflexivité (sous forme de journal de bord ou de messages laissés sur un forum⁵ dédié au suivi de mémoire). Pour cette étude, qui est une première approche, nous nous servons des transcriptions et analyses de deux parcours d'étudiants qui nous semblent révélateurs de certains éléments portés dans notre questionnement.

Analyses

Manon

Au début du M1, Manon apparaît comme une étudiante sérieuse et appliquée : elle participe aux rendez-vous collectifs de suivi de mémoire, aux cours de l'EA et a à cœur de rendre des travaux conformes aux attendus (elle vient à plusieurs reprises en fin de cours pour discuter avec l'une ou l'autre enseignante). Elle choisit un sujet de mémoire sur l'accueil des Elèves Nouvellement Arrivés (ENA) et rend un mémoire de fin de M1 convenable. En M2, lors d'un suivi individuel, Manon présente une fiche de préparation contenant une activité de grammaire : elle visait une comparaison réfléchie du fonctionnement entre plusieurs langues et se rend compte qu'elle a proposé un simple exercice d'appariement de type nom d'une langue/mot dans cette langue. Elle prend alors conscience de l'importance de l'articulation entre démarche pédagogique et objectifs d'apprentissage, et du nécessaire questionnement de l'enseignant réflexif face à une activité : permet-elle de construire les compétences visées ? Cette prise de conscience fait écho selon nous à une compréhension approfondie de la démarche d'Éveil aux langues⁶ présentée dans l'EA, Manon croise ici les savoirs didactiques vus en cours (dans l'EA mais certainement dans d'autres enseignements) et ceux de l'action puisés dans sa pratique. Cette étape chez Manon montre, entre autre chose, la dynamique des savoirs construits en interdisciplinarité, observée ici lors d'un échange au sujet du mémoire. Nous revenons maintenant sur un autre moment de suivi en M2, qui fait suite à l'épisode présenté juste avant, où Manon continue sur la question de la construction des compétences, et notamment sur la place de l'oral par rapport à l'écrit pour la construction de compétences métalinguistiques. Tout d'abord, elle présente ce que lui dit une élève qui a l'impression de ne pas avoir travaillé parce qu'elle n'a pas écrit lors de la première séance d'observation réfléchie des langues :

elle m'a dit ah c'est déjà fini, on n'a pas travaillé, ben un peu quand même je lui ai dit, mais non elle m'a dit mais on n'a rien écrit par exemple la première séance... en fait on avait pas du tout travaillé sur l'écrit du coup ça l'avait surprise pour eux c'est comme s'ils avaient pas travaillé.

Même si Manon semble ne pas aller dans le sens de ce que dit l'élève (que nous interprétons comme « on apprend vraiment quand on travaille à/sur l'écrit »), nous notons qu'elle en fait part dès le début de l'échange et il va s'avérer que cette remarque d'élève sera le fil de discussion, en filigrane, des échanges qui vont suivre. Manon se demande ensuite comment repérer des indices de prise de distance métalinguistique à l'oral, dans les enregistrements de séance, pour analyser le corpus. L'extrait suivant montre que :

5. Ce forum fait partie de la plateforme d'enseignement à distance pour certains cours d'EA, mutualisés avec d'autres parcours en ligne du master « Didactique des langues » de l'université du Maine.

6. EAL : observation du fonctionnement sur un même support de plusieurs langues ainsi mises en synergie, dont la langue de l'école mais aussi la ou les langues des élèves arrivants (cf. M. Candelier, *Eolang - l'éveil aux langues à l'école primaire - Bilan d'une initiative européenne*, Bruxelles, De Boek, Duculot, 2003.)

ah si par exemple par moment [je les faisais verbaliser sur] comment tu as trouvé ça, comment tu fais pour faire ça ? mais par moment, c'est ce que j'observe dans mes séances, je pense qu'ils arrivent mais qu'ils ont du mal à trouver les mots pour [...] ben à un moment [...] je demandais pourquoi toutes ces étiquettes là elles vont ensemble ? il m'a dit c'est de l'italien, je le sais, y a des mots que je reconnais et du coup pour moi je pensais que ça allait pas assez loin [...] [j'aurais voulu] qu'il puisse voir comme B qui voyait les terminaisons à chaque fois en espagnol pareil

E7 : à ce moment là vous auriez pu le rediriger sur les finales de mots en lui disant qu'est-ce que tu peux observer, non ?

L'échange avec l'équipe encadrante permet à Manon de suivre le fil de sa réflexion sur l'articulation des compétences orales et écrites. De la question de l'étudiant-chercheur sur comment repérer les traces de construction métalinguistique dans le discours des élèves allophones de son corpus, Manon passe, dans sa réflexion, à celle de l'enseignante en classe : comment guider en classe pour faire construire une telle compétence. Cet échange s'inscrit donc bien dans la continuité de la remarque de l'élève à propos de ce qui est travaillé en classe, à l'oral notamment. Elle note dans son mémoire :

Cela [la mise en œuvre de la séquence en EAL] m'a fait prendre conscience dans mon enseignement de l'importance de l'étayage, de la reformulation et même de la mise en scène [à l'oral].

Dans son mémoire de fin de M2, Manon fait preuve dans ses analyses d'une compréhension plus fine de la place des constructions métalinguistiques à l'oral dans l'appropriation du français écrit chez les élèves allophones qu'elle a observés, et du rôle des situations de recherche collaborative dans le développement de ces outils de langage. Nous rassemblons ici plusieurs extraits de son écrit :

Quelques minutes plus tard, le travail sur « l'huile d'olive » a interpellé E. car le mot ici en anglais ressemble beaucoup aux autres : « *olive oil* mais pourquoi ils se ressemblent là l'anglais, l'italien et le français ? ». Ça a été l'occasion d'amener E. à formuler des hypothèses sur le fait que parfois on retrouve des mots qui ont la même racine. C'est une des compétences à acquérir au niveau du socle commun de connaissances et compétences (BO 18 juin 2008). » [...] « Les élèves ont réinvesti les connecteurs logiques, les verbes à l'impératif ainsi que le vocabulaire de cuisine dans une production d'écrit » [...] « Ces activités [d'EAL] ont vraisemblablement facilité la construction de compétences langagières concernant l'impératif et l'émission d'hypothèse [...] [les élèves] ont mis en place des stratégies d'intercompréhension.

À travers ces extraits, Manon semble avoir évolué dans sa compréhension et son adhésion aux enjeux éducatifs et sociaux de sa pratique : appropriation du français, place de l'oral et de l'écrit en classe, jeu des interactions didactiques à l'oral. L'analyse montre que le dispositif d'accompagnement lui a permis de suivre un fil conducteur, un parmi d'autres, celui qui apparaît ici, relayé dans les interactions de séminaire et dans les écrits, propre à son cheminement d'enseignante en formation.

Sandrina

Sandrina semble donner de l'importance aux enjeux de l'écrit, à la place de l'oral et du plurilinguisme des élèves dans l'appropriation de l'écrit. Elle note au tout début de son journal de bord :

« L'écrit est un code » et les enfants doivent se distancier de l'oral pour entrer dans cet écrit. L'éveil aux langues permet cette distanciation. Or pour entrer dans les langues avec des enfants ne maîtrisant pas encore l'écrit, il faut bien passer par l'oral.

Sandrina participe très activement aux cours et au forum en ligne, elle sollicite régulièrement l'équipe encadrante à propos de son mémoire dont le sujet concerne l'inclusion des élèves en situation de handicap, et la possible intégration de la Langue des signes française (LSF) dans la classe. Elle obtient l'une des meilleurs notes à son mémoire de fin de M1 (partie cadre théorique bien construite). Elle montre ensuite des difficultés pour faire le lien entre cette partie théorique et le terrain de ses recherches. Ainsi, lors d'un séminaire de recherche :

Comment je vais articuler la pratique avec la théorie de l'année dernière. [...] plus j'interroge les enfants et moins je vais vers ce que j'attendais enfin que j'avais imaginé

Pourtant elle fait part à l'équipe qui l'encadre d'éléments observés qui stimulent sa réflexion :

7. Par E. (« endocrant »), nous désignons toute personne du séminaire de recherche : formateur, PEMF, enseignant-chercheur...

là y a en a un autre et c'est là, ça m'a fait tilt [...] moi, quand je suis arrivé en France, je parlais pas le français et donc [...] je comprenais pas tout ce qu'on me disait dans la classe... et j'étais un peu comme handicapée, et là je me suis dit c'est un CE1 qui me dit ça [...] c'est vraiment un truc qui faut que je mette dans mon mémoire, parce que ça veut dire que l'enfant a quand même réfléchi sur le fait de se dire, un handicap c'est quelque chose qui va m'embêter à un moment donné pour telle ou telle situation

Cette parole d'élève vient en résonnance par rapport à son vécu :

en fait j'essaie d'articuler mon expérience personnelle avec cette réponse qu'il m'apporte parce que c'est vrai que quand on arrive dans la classe, on est presque cantonné à être muet, parce qu'on comprend pas ce qui se passe autour de nous, parce qu'on essaie de capter le maximum de mots + j'en ai encore le souvenir parce que j'ai été dans la même situation et je me dis peut être que j'aurais apporté une réponse comme ça en étant à son âge

Maitriser ou comprendre le, un code, écrit ou oral, décoder : c'est justement la difficulté de Sandrina ici face à son corpus ; l'analyse se coconstruit en équipe :

E : donc on voit au niveau de la construction collective suite à votre question y a pas la même chose qui émerge

Sandrina : [ceux qui ont fait des séances d'EAL] ils ont plus tendance à reconstruire leur point de départ par rapport à ce qui émerge [...] ils arrivent à construire un fil plus long en écoutant les réactions des autres

Ce moment va lui donner la clé pour comprendre ce que lui révélait son corpus par rapport à ce qu'elle avait mis en place sur son terrain. Elle note dans son mémoire de fin de M2 :

Ce sujet malgré les difficultés d'application qu'il m'a posées reste une expérience enrichissante. [...] Il me semble que les élèves des classes ayant pratiqué l'EAL construisent davantage collectivement leur réflexion en prenant vraiment en compte les propositions de leur camarade.

Sandrina revient, à la fin d'une dernière rencontre avec l'équipe encadrante, sur son parcours de mémoire et ce que l'écriture et l'accompagnement à l'élaboration du mémoire lui ont apporté : le sens qu'elle cherchait en confrontant apports théoriques et pratiques du terrain.

en fait par rapport à l'année dernière ce qui change c'est que vraiment là on n'a pas la réponse mais on a le pied dedans et on voit ce qui peut changer ce qui peut pas changer tous les jours [...] là c'est super je vois que j'avance [...] ça pose vraiment un réel cadre [...]

Ce parcours révèle les transformations de Sandrina lors de l'élaboration d'un mémoire : des souvenirs de petite fille qui ne maîtrise pas un code à la future PE qui souhaite intégrer la LSF en classe, en passant par l'étudiante-chercheuse en difficulté pour décoder son corpus, et qui montre dans son analyse un exemple en groupe de construction collective de sens, Sandrina, en invoquant à différents moments cette identité plurielle a mis du sens sur une partie de son parcours professionnel comme personnel, à travers la préparation du mémoire, médiateur d'une pensée en mouvement, ce que laisse comprendre sa dernière phrase :

ça m'apporte des choses, je suis pas capable de mettre un mot dessus

Conclusion

Nous avons tenté d'explorer deux parcours de construction des mémoires professionnels, élaboration individuelle accompagnée par une équipe encadrante et des pairs, à travers l'analyse d'un corpus recueilli, interrogeant la place de chaque mémoire dans un parcours de formation menant à l'enseignement du premier degré.

Les parcours d'étudiants présentés semblent en résonnance avec l'appropriation, par l'intermédiaire de la construction du mémoire, notamment des enjeux de celui-ci dans la formation et la compréhension de certaines dimensions des apprentissages (place du groupe et construction collective du sens) et de l'écrit en classe (place de l'oral, importance de la construction d'outils de langage pour l'écrit notamment). En cela, ils montrent la valeur formative de cette démarche réflexive. Les échanges à l'oral aident à construire du sens quant à l'élaboration du mémoire et la place de celui-ci dans une formation, un parcours, un cheminement. Il serait intéressant de regarder plus précisément dans une prochaine étude le rapport à l'écrit et les indices d'une appropriation/réappropriation de la langue et du langage chez ces futurs PE : comment évoluent, tout au long du processus d'élaboration du mémoire, leur écrit

et leur rapport à celui-ci ? Quelle influence cela a-t-il sur leur compréhension et leur capacité à faire développer par les élèves leurs propres outils de langage ?

Isabelle AUDRAS

Références bibliographiques

- AUDRAS, I., BENALI, K., CANDELIER, M., GOLETTA, L., IOANNITOU, G. & LECLAIRE, F. (2011). Former les futurs enseignants du primaire à une approche plurilingue – Recherches sur une première expérience dans le cadre des nouveaux masters. *Les Langues modernes*, 3, <www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4058>.
- BLANC, N. (2011). Savoirs en (inter)action et identité socio-discursive en construction dans le mémoire professionnel. *Lidil*, 43, 133-147.
- BOURGAIN, D. (1979). Approches psychologiques de l'écrit, In M. Martins-Baltar, D. Bourgain, D. Coste, V. Ferenczi & M.-A. Mochet (dir.), *L'Écrit et les écrits : problèmes d'analyse et considérations didactiques* (25-27). Paris : CREDIF Hatier.
- FOUCAULT, M. (2001). *Dits et écrits II, 1976-1988*. Paris : Gallimard, coll. « Quatro ».
- FRAENKEL, B. (2007). Actes d'écriture : quand écrire c'est faire. *Langage et société*, 121-122, 101-112.
- LAHIRE, B. (2006). *La Condition littéraire. La double vie des écrivains*. Paris : La Découverte.
- REUTER, Y. (2006). À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *Pratiques*, 131-132, 131-154.
- SCHÖN, D. (1994). *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- VASSEUR, M.-T. (2011). Discours, pratiques et formation réflexive des enseignants de langue : un agir collaboratif réflexif, In V. Bigot & L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe – Enjeux théoriques et enjeux de formation* (pp. 189-206). Paris : Riveneuve éditions.
- VYGOTSKI, L.S. (1934/1997). *Pensée et Langage* (traduction de F. Sève, 3^{ème} édition). Paris : La Dispute.