



HAL
open science

Écrire un mémoire professionnel dans le champ du français : quelques éléments de méthode

Frédéric Bourdereau

► **To cite this version:**

Frédéric Bourdereau. Écrire un mémoire professionnel dans le champ du français : quelques éléments de méthode. Expressions, 2000, Le mémoire professionnel, 15, pp.25-42. hal-02406156

HAL Id: hal-02406156

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406156v1>

Submitted on 12 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Écrire un mémoire professionnel dans le champ du français : quelques éléments de méthode.

Frédéric BOURDEREAU
IUFM de la Réunion

De nombreux professeurs des écoles stagiaires¹ choisissent un sujet de mémoire dans le champ général du français. Nous ne discuterons pas ici des motivations *a priori* légitimes qui déterminent ce choix ; cependant, l'expérience montre que certains stagiaires éprouvent de sérieuses difficultés lorsqu'il faut construire un sujet et une problématique. En effet, le "français" à l'école primaire apparaît souvent comme une nébuleuse complexe, à la fois discipline à part entière et médium d'enseignement. Il est parfois difficile de trouver un "sujet", surtout lorsque celui-ci doit être formulé à un moment de l'année où le stagiaire ignore encore quelles seront les conditions de son stage, voire le niveau auquel il enseignera.

Par ailleurs, on constate que les mémoires effectués dans le domaine du français² se résument trop souvent à des descriptions de pratiques, évaluées ensuite de manière trop intuitive ou impressionniste. Il est malaisé, en effet, pour des stagiaires dont la formation initiale est parfois assez éloignée des domaines qu'ils se proposent d'éclairer, de mettre en œuvre des méthodes et des outils pertinents pour analyser les productions langagières des élèves, singulièrement lorsque le stagiaire se propose de travailler sur l'oral, ce qui est de plus en plus fréquent. On constate en outre des difficultés pour mettre à distance ses propres représentations sur la langue, en particulier dans le rapport à la norme. Nous pensons que seule une approche plus expérimentale et empirique de "l'objet-langue" permettra au futur enseignant de développer des instruments d'analyse qui contribueront à sa

formation, et éviteront de transformer le mémoire en simple point de passage rituel du processus de formation.

Nous souhaitons donc donner ici quelques indications méthodologiques permettant aux stagiaires de mettre en œuvre des outils simples d'observation et d'analyse, qui permettront de sortir des représentations intuitives sur les usages de la langue par les élèves pour aller vers des descriptions plus précises et plus objectives – que le futur professeur des écoles pourra réinvestir dans des pratiques ultérieures.

I - Définir un sujet et une problématique ; s'interroger sur la faisabilité du mémoire.

Nous ne discuterons pas ici trop longuement de la question du choix du sujet : trop de paramètres sont en jeu, qui vont de la biographie de l'enseignant aux aspects purement pratiques. S'il est avéré que la phase de construction du sujet et de la problématique est un moment déterminant dans la préparation du mémoire, il est souvent difficile de reconstituer le processus par lequel le stagiaire (avec l'aide de son directeur) parvient à la formulation de la "question" centrale à laquelle on se propose de répondre. Idéalement, en effet, cette question aurait dû ou pu émerger lors des stages d'observation ; dans la réalité des faits, on sait que de nombreux stagiaires commencent à déterminer un centre d'intérêt plutôt que de s'interroger sur des difficultés précises rencontrées lors d'observations de pratiques. Le point de départ du mémoire est donc bien souvent un domaine qui "intéresse" le stagiaire, parfois formulé de manière extrêmement extensive : "l'oral en maternelle" ; "la production d'écrits au cycle 3", etc. Dans d'autres cas, c'est le cycle ou le niveau qui détermine la première construction du sujet. Si l'on peut aisément accepter que les premières formulations soient encore bien floues, il faut néanmoins prendre en compte, le plus vite possible, la "faisabilité" du mémoire, en termes d'extension du sujet, d'une part, mais aussi en termes de faisabilité "expérimentale" : la question que l'on se propose d'étudier doit en effet se prêter à des observations ou à un recueil de données sans difficultés excessives.

1 - Du domaine d'étude à la problématique.

La première question à se poser concerne l'ambition du mémoire, rapportée à l'extension du sujet traité ; trop souvent, en effet, on se propose d'étudier une question que manifestement la durée et les conditions du stage ne permettront pas de traiter de manière satisfaisante. L'expérience montre que le stagiaire a tou-

jours intérêt à restreindre son champ d'investigation, condition nécessaire à la formulation d'une problématique. Comment, en effet, peut-on espérer traiter de domaines tels que "la production écrite en cycle 2", ou encore "les compétences orales d'élèves de cycle 1" ? Il est donc indispensable de procéder très vite à une "restriction" du champ, non par un choix arbitraire, mais en tentant de faire surgir des interrogations (hypothèses, doutes, intuitions, etc.), de manière empirique, en s'appuyant sur les quelques observations de pratiques effectuées en première année ou lors du stage "filé" du début de 2^e année. Mais comme de nombreux stagiaires arrivent en deuxième année sans avoir eu cette expérience, ils procèdent autrement, en définissant d'abord un champ d'exploration, puis en restreignant celui-ci au fur et à mesure qu'ils le découvrent. C'est cette démarche que nous nous proposons maintenant d'éclairer et d'accompagner.

La difficulté (mais aussi l'intérêt) d'un mémoire effectué dans le champ du français découle de la complexité d'une "discipline" qui, d'une part, intervient dans la totalité des apprentissages (ce qui souligne l'intérêt de mémoires qui se donnent pour tâche de mettre en relation compétences langagières et apprentissages d'autres disciplines, mathématiques par exemple), et qui, d'autre part, peut donner lieu à un découpage en domaines à la fois distincts et intimement liés, tels que lecture, production d'écrits, grammaire, etc. Le choix d'un sujet en français est donc pris dans ce paradoxe : d'une part, le "français" est co-extensif à tous les domaines d'apprentissage de l'école primaire ; d'autre part, il s'agit de la seule matière qui peut donner lieu à un "émiettage" notionnel et conceptuel. On le voit, la formulation d'un sujet est délicate dans ces conditions, et le stagiaire comme son directeur de mémoire sont partagés entre deux tendances contradictoires, qui forment, si l'on veut, les deux pôles d'un continuum :

- Formuler un sujet et une problématique qui envisagent les pratiques langagières à l'école dans leur plus grande transversalité : communication, maîtrise globale de l'oral, etc. Ces approches risquent de poser des problèmes lorsqu'il faudra à la fois définir un corpus et retenir des indicateurs. En outre, le stagiaire est confronté à une bibliographie aussi abondante qu'intimidante, avec laquelle il risque d'établir un rapport révérencieux ; dans ce cas, les pratiques observées sont analysées seulement en fonction du degré de conformité aux modélisations exposées dans les référents théoriques.

- Restreindre au contraire le champ d'investigation à une compétence ou une notion étroite, ce qui risque de faire perdre de vue la nécessaire globalité de l'apprentissage du français. En outre, plus la problématique retenue est aiguë, plus les outils conceptuels doivent être spécialisés : or de nombreux stagiaires n'ont que peu de formation linguistique, ce qui pose problème lorsqu'ils veulent, par exemple, décrire et analyser les marqueurs de temps dans les productions orales ou écrites.

Pour se situer par rapport à ces deux tendances, on peut conseiller de s'appuyer dans un premier temps sur un découpage des notions constitutives de la discipline, ce qui permettra de déterminer une première dominante. Ce choix aura également, comme nous le verrons, une influence considérable sur la constitution d'un corpus. Les programmes de l'école primaire peuvent fournir quelques pistes de réflexion, non pour les respecter servilement (on peut au contraire fonder son mémoire sur une approche fédératrice des compétences dans le domaine de la langue), mais pour orienter la démarche. Le tableau qui suit regroupe de manière synthétique l'approche proposée par les programmes :

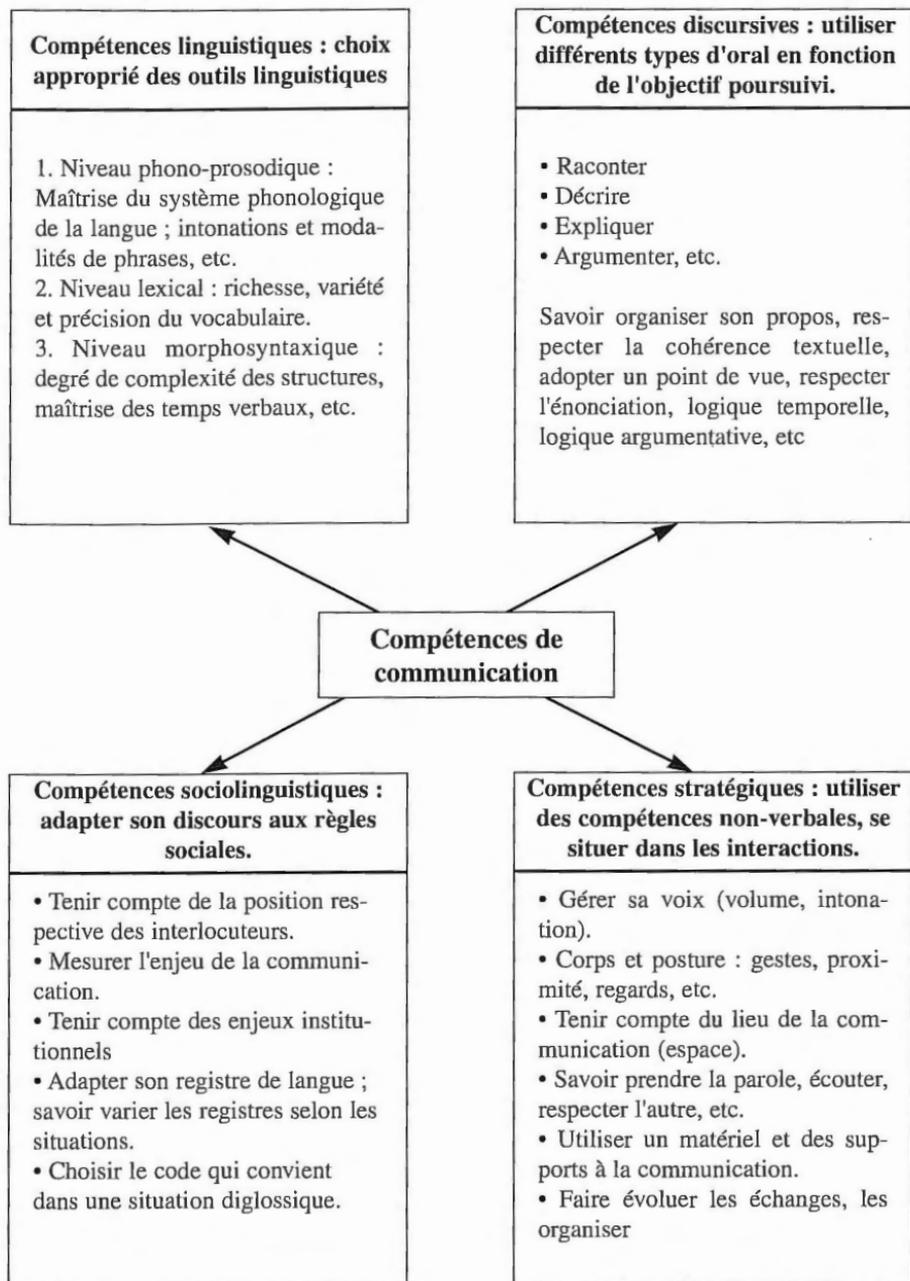
Cycle 1	Vivre ensemble, communiquer	S'initier au monde de l'écrit	Initiation à la production de textes	Apprendre à parler. Construire son langage	Des instruments pour apprendre
Cycle 2	Pratique orale de la langue	Lecture	Production d'écrits	Connaissances nécessaires à la maîtrise de la langue	Écriture
Cycle 3	Pratique orale de la langue	Lecture	Production d'écrits	Connaissances nécessaires à la maîtrise de la langue.	Présentation et écriture

Le détail des compétences, qui figure dans les programmes, permettra peut-être d'affiner les domaines de réflexion, et de commencer à poser les premiers termes d'une problématique. Pour plus de clarté, nous proposerons l'exemple suivant : au cycle 1, dans le chapitre "Vivre ensemble : communiquer", l'enfant doit "faire comprendre à un adulte le récit d'un événement ou d'une action auxquels cet adulte n'a pas participé"³. Un mémoire portant sur les compétences orales de l'enfant de cycle 1 pourrait donc être orienté vers l'analyse des différents aspects de cette compétence discursive chez l'enfant, en fonction évidemment du projet que l'on souhaite mettre en œuvre durant le stage. C'est à partir de là que l'on pourra ensuite réfléchir à la question des corpus à recueillir et des méthodes d'observation et d'analyse à mettre en œuvre dans un second temps. Nous illustrerons le passage d'un "domaine" d'étude formulé de manière extensive à la sélection d'un sujet plus ciblé en prenant comme exemple le domaine de l'oral.

2 - Définir un champ d'investigation : l'exemple de la langue orale.

Les pratiques de l'oral constituent un excellent exemple des difficultés à cerner un sujet. En effet, l'oral est sans cesse présent dans les activités menées en classe, et peut également faire l'objet de pratiques spécifiques. Il y a donc mille manières de construire une problématique, et les paramètres qui interviennent sont extrêmement nombreux – comme sont nombreuses et complexes les disciplines de référence (linguistique, psycholinguistique et sociolinguistique, psychologie cognitive, sciences de la communication, sciences de l'éducation, etc.) Face à un tel foisonnement, et lorsqu'on sait que la première démarche de l'étudiant est d'aller lire quelques ouvrages dits "de référence" sur la question traitée, on conçoit l'incertitude dans laquelle il est plongé. Il faut donc tenter de trouver une première orientation, une "topique" qui évitera d'adopter une démarche trop labyrinthique et hasardeuse, et qui surtout permettra ensuite une analyse suffisamment précise et rigoureuse.

Si l'on part de l'hypothèse que tout travail sur l'oral conduira à s'interroger sur les compétences des élèves, en fonction des projets qui leur sont proposés, on pourra alors dégager des orientations plus précises en se fondant sur une décomposition plus fine des principales compétences à l'œuvre derrière le concept global de "compétence de communication".⁴ C'est ce que le tableau suivant tente d'illustrer :



On voit ainsi que le domaine de l'oral, qui peut certes être appréhendé de manière globale, peut aussi être abordé en fonction d'un point de vue particulier, plus susceptible de déboucher sur une véritable problématique, si l'on choisit par exemple de s'interroger sur une des compétences ou sur un des domaines de compétences répertoriés (la modélisation proposée n'ayant évidemment aucune ambition exhaustive).

3 - Titre et problématique.

Bien que le choix du titre puisse sembler une question marginale, on s'aperçoit que cela constitue un bon indice de la manière dont la problématique a été cernée. Beaucoup de mémoires proposent des titres notionnels, et non problématisés, ou encore proposent des sujets d'une telle ampleur que l'on doute qu'ils puissent être valablement abordés dans l'espace de 30 pages. Certes, les titres ne correspondent pas toujours à la réalité du contenu. C'est ainsi qu'un mémoire intitulé *L'apprentissage de la lecture* (rien de moins !) tente en fait de traiter des moyens de susciter le goût de la lecture, à travers des techniques pédagogiques appropriées : le titre, on le voit, est mal choisi, dans la mesure où il ne recouvre en rien l'orientation choisie – l'essentiel du mémoire, en effet, ne portant pas sur *l'apprentissage*, au sens premier du terme.

La question n'est pas aussi anodine qu'il y paraît. En effet, l'examen des mémoires montre que le titre est en général révélateur du "point de départ" de la réflexion, et que celle-ci tente d'appréhender le sujet dans sa plus grande extension, ce qui a de fâcheuses conséquences dans le traitement des référents théoriques. C'est ainsi que le mémoire cité plus haut tente dans un premier temps de montrer quels sont les enjeux économiques et socioculturels de la lecture, avant d'analyser les causes d'un prétendu "désintérêt" du public pour la chose écrite, et continue sur un historique de la littérature de jeunesse. On a là un exemple d'une démarche non guidée par une problématique, ce qui conduit le stagiaire à brasser une infinité de grands concepts, de manière évidemment superficielle, et sans lien explicite avec les pratiques pédagogiques qui seront ensuite abordées. Beaucoup de mémoires pèchent ainsi par l'absence de questionnement initial, au sein du domaine retenu, ce qui conduit à un exposé indifférencié et inutile de références théoriques souvent outrageusement simplifiées. De manière pratique, on peut donc suggérer de rédiger un titre en deux temps, en évoquant d'abord le domaine choisi, puis en formulant la question illustrant au mieux la problématique choisie. Les titres illustrant cette technique sont meilleurs, mais bien souvent la question posée est trop large : c'est le cas, par exemple, d'un mémoire intitulé *Production des textes : quels moyens pour y parvenir ?*

ou encore : *Lire, pour quoi faire ?* On relèvera, finalement, un titre proposant une problématique plus précise : *La conjugaison au cycle 3 : apprentissage des formes ou réflexion sur la langue ?*

4 - Choix d'un sujet et faisabilité pratique.

Dans le choix du sujet, enfin, on ne perdra jamais de vue la nécessité de travailler sur des données, qui, dans le domaine de la langue, privilégieront les productions langagières effectives des élèves, sous forme d'enregistrements ou de prises de notes dans le cas de l'oral. Le recueil des données constitue en effet une des phases essentielles du mémoire, et les premières ébauches de sujet ne tiennent pas suffisamment compte de cette dimension. On constate, par exemple, que rares sont les mémoires qui, traitant de l'expression orale, proposent des transcriptions d'enregistrements ; dès lors, sur quoi peut réellement porter l'analyse si l'on n'a pas gardé de traces des échanges ayant eu lieu en classe ? Dans ce domaine, la mémoire ne saurait suffire, et l'insuffisance des données recueillies explique la pauvreté des analyses conduites à partir du seul souvenir du déroulement de la classe – quand, par ailleurs, la seule narration ne se substitue pas à l'analyse.

Le manque de données explique également la place souvent disproportionnée qui est accordée aux documents didactiques et pédagogiques élaborés par le stagiaire (projets, fiches de séances, etc.), qui occupent parfois jusqu'à un tiers du volume du mémoire, l'analyse portant alors essentiellement sur la mise en œuvre pédagogique *par le maître* d'un projet préalablement élaboré, sans que les réponses des élèves soient suffisamment prises en compte. (Par "réponses", on entend travaux, productions orales ou écrites, attitudes, motivation, etc.) Si l'on tente d'illustrer cette réflexion par l'exemple que nous avons déjà utilisé, il semble clair qu'un mémoire portant sur la compétence narrative orale de l'enfant de cycle 1 ne saurait se contenter d'un descriptif des activités mises en œuvre : il faudra également analyser les productions orales effectives des élèves, ce qui nécessite soit des enregistrements, soit des observations régulières, durant la classe, des interventions orales des enfants. Ces observations, on le verra, pourront être orientées en fonction des indicateurs que l'on aura préalablement sélectionnés.

Il faudra donc, lors de l'élaboration du sujet et de la problématique, mettre sur pied un (modeste) protocole d'expérimentation, qui s'articulera au minimum autour des trois phases suivantes, marquant l'essentiel des étapes de l'écriture du mémoire :

- Choix d'un corpus pertinent : observations, enregistrements, productions d'élèves...
- Choix d'indicateurs et pertinence de ce choix par rapport au problème étudié.
- Méthodes de traitement et d'analyse des données recueillies.

Ce sont ces différents aspects que nous allons maintenant détailler, en mettant l'accent sur des méthodes ou des outils qui, sans être trop spécialisés, sont néanmoins indispensables dans toute étude portant sur des faits langagiers.

II - Le recueil de données.

1 - Qu'entend-on par "données" ?

Il s'agit là d'une opération essentielle, qui conditionnera largement la qualité ultérieure du mémoire. Il est indispensable d'y réfléchir dès la construction de la problématique si l'on ne veut pas improviser une fois le stage venu. Plus les traces du travail effectué seront nombreuses, plus l'analyse sera aisée à conduire. Nous insistons sur ce point, car de nombreux mémoires, parmi ceux utilisés pour cette étude, n'accordent que très peu de place à ces données. C'est ainsi qu'un mémoire portant sur l'utilisation du schéma narratif comme outil d'amélioration du récit propose une analyse qui ne se fonde quasiment jamais sur les productions d'élèves ! Très concrètement, quels sont les principaux types de données que l'on peut recueillir⁵ ? Nous distinguerons de manière très schématique différents "moments" distincts dans la collecte des données :

a - En "amont", l'ensemble des préparations du maître : organigrammes et tableaux de séquences, fiches pédagogiques, etc. Néanmoins, il faut bien comprendre que si ces documents sont souvent indispensables, ils ne sauraient en aucune manière constituer l'essentiel, dans la mesure où ils ne préjugent pas de la réalité des pratiques. Il faut donc obligatoirement les utiliser dans le dessein de confronter objectifs fixés préalablement et types de réponses et de résultats obtenus. On conseillera de prévoir, pour chaque fiche de séance, une rubrique "bilan" qui devra être remplie le plus vite possible après la leçon.

b - Entre la conception didactique préalable et les résultats obtenus, il y a l'ensemble des pratiques et des interactions qui ont eu lieu en classe. C'est peut-être ce qui est le plus difficile à retenir et à analyser, dans la mesure

où les interactions sont nombreuses, complexes et souvent insaisissables pour un maître qui ne peut être à la fois acteur et observateur. C'est là qu'intervient la technique du "journal de bord", ou cahier d'observation, qui devrait devenir une habitude pour tous les stagiaires préparant un mémoire.

c - En "aval", les différents types de "réponses" obtenues de la part des élèves, en fonction des activités proposées, à travers essentiellement des productions écrites ou orales.

Bien entendu, ces trois grandes phases ne constituent que des repères ; c'est du croisement des données recueillies que naîtront la richesse et la pertinence de l'analyse. Nous allons maintenant détailler quelques procédures, en gardant comme exemple et comme fil conducteur le domaine de la langue orale.

2 - Les techniques d'observation.

Concernant la langue orale, les observations sont absolument capitales ; les paroles étant par nature volatiles, il faut mener une observation immédiate, si du moins l'on ne procède pas à des enregistrements audio ou vidéo ⁶. Mais il est absolument indispensable de disposer d'une grille d'observation critériée, (quitte à faire varier ou évoluer les critères retenus), faute de quoi on risque fort de ne rien observer du tout ! Cette grille sera construite en fonction de la problématique retenue, et il est impossible de donner un "modèle". Là encore, il faut tenter de construire de manière empirique les outils adaptés. Si par exemple, l'on s'intéresse aux compétences narratives orales chez l'enfant de cycle 2, on peut choisir d'observer différentes catégories de faits langagiers, qui participent tous, certes, de cette compétence globale, mais que les nécessités de l'analyse mènent à isoler :

- Compétences linguistiques, telles que le choix des temps ou la cohérence des reprises pronominales.
- Compétences discursives : respecter les enchaînements logiques et chronologiques, respecter les étapes du récit, choisir un mode d'énonciation...
- Compétences stratégiques : oser prendre la parole, savoir s'adresser aux autres, varier les intonations...

Bien entendu, il ne saurait être question de renseigner à chaque fois un très grand nombre d'items. C'est pourquoi la grille d'observation ne peut être que *sélective*. L'enseignant ne peut observer valablement que 3 ou 4 traits de manière simultanée, de préférence choisis à l'intérieur d'un seul type de compétence.

Dans l'exemple qui nous occupe, on pourra par exemple décider de consacrer une observation aux seules compétences stratégiques, en s'attachant à deux ou trois élèves.

Elève X	Gestion de la voix ; volume	Débit, fluidité, densité.	Prise en compte du destinataire	Varié les intonations	Utilisation du corps, gestuelle
...

Ces grilles sont particulièrement importantes dans le cas des mémoires qui s'intéressent aux questions de la communication et des échanges verbaux dans les classes, souvent en maternelle, plutôt qu'à des aspects plus étroitement linguistiques. Les grilles d'observation pourront servir, par exemple, à décrire la circulation de la parole en classe, selon les modalités de travail : groupes autonomes, dirigés, travail collectif, etc. L'observation immédiate peut d'ailleurs, dans le domaine de l'oral, s'attacher à des faits très concrets : par exemple, mesurer le temps de parole respectif des élèves et de l'enseignant, ce qui réserve toujours quelques surprises... Il faut enfin préciser que les grilles d'observation doivent être évolutives : orientées au préalable en fonction de la problématique retenue, elles doivent être adaptées en fonction des situations rencontrées. Il s'agit d'un aller-retour fécond entre les hypothèses initiales (nécessaires à la construction de la démarche expérimentale) et la réalité des pratiques observées.

Néanmoins, les grilles d'observation immédiate montrent vite leurs limites lorsqu'il s'agit de s'intéresser davantage à des questions d'ordre linguistique, sauf si on se limite à un ou deux items. Seuls les enregistrements permettent de constituer un corpus sur lequel on pourra ensuite travailler sans risque d'erreur ou d'approximation.

3 - Travailler sur des enregistrements.

Les stagiaires sont habitués, dans le cadre des ateliers d'analyses de pratiques, à travailler sur des enregistrements vidéo, les plus à même de refléter fidèlement l'ensemble des interactions au sein de la classe ; néanmoins, dans le cadre d'un stage en responsabilité, il semble difficile de procéder de la même manière, pour d'évidentes raisons pratiques. Les enregistrements sonores sont plus aisés à pratiquer, et peuvent se révéler extrêmement utiles, surtout lorsqu'on souhaite étudier les réalisations linguistiques des élèves.

Pratiquement, on suggère d'enregistrer des moments précis de la classe, de durée relativement brève : par exemple, atelier de langage dirigé en maternelle, débat oral ou exposé en cycle 3, etc. Il est très difficile d'enregistrer des moments d'échanges plus informels : les chevauchements et la dispersion des prises de parole rendent difficile toute exploitation ultérieure. Une fois l'enregistrement effectué, il est indispensable de procéder à une transcription, étape la plus longue et souvent la plus fastidieuse. Les difficultés de transcription sont cependant intéressantes, car révélatrices des écarts entre langue orale et langue écrite, et, bien souvent, des réticences de l'enseignant lorsqu'il faut écrire... de l'oral⁷. Malheureusement, les mémoires examinés dans le cadre de cet article ne travaillent que fort peu sur ce type de corpus : la plupart traitent en fait de la motivation et du désir de parler chez les enfants ; peu examinent les conditions réelles de la communication en classe, moins encore s'attachent à décrire précisément les productions orales des élèves⁸. Or, bien souvent, la réflexion menée sur le "désir de parole" chez l'enfant s'appuie sur des intuitions non objectivables, en tout cas dans le cadre d'un stage d'un mois seulement. On soulignera l'intérêt qu'il y aurait à orienter davantage les mémoires vers une prise en compte réelle des énoncés produits dans le cadre de la classe.⁹ L'analyse des mémoires réalisés dans le champ de l'oral en 1998 et 1999 à l'IUFM de la Réunion est à cet égard extrêmement révélatrice : la plupart portent sur des questions générales de communication, et non sur l'analyse des réalisations langagières des enfants.

Les enregistrements constituent donc des traces tangibles qui, bien exploitées, permettent des analyses d'une grande richesse. C'est le cas, en particulier, des enregistrements menés durant les ateliers dirigés de langage, en groupes restreints : dans ce cas, les interactions verbales permettent de véritablement analyser non seulement les réalisations verbales des enfants, mais aussi (surtout) la manière dont l'enseignant régule les échanges, du point de vue de la distribution de la parole, de l'étayage linguistique comme du rapport à la norme. Or, nous semble-t-il, il serait de la première importance que le maître en formation réfléchisse davantage à la manière dont il mène cette tâche de "guide" face à des enfants utilisant parfois des variétés de langue éloignées de la norme scolaire. Le mémoire professionnel pourrait utilement contribuer à la mise en place d'une véritable réflexion sur la réalité de l'étayage linguistique pratiqué par le maître.

4 - Les traces écrites.

Le recueil des traces écrites se révèle évidemment beaucoup plus simple à mener. Nous nous limiterons donc à quelques conseils de méthode, en pensant en particulier à ceux qui voudraient bâtir un mémoire sur ce qu'il est convenu d'appeler la "production de textes".

En premier lieu, il est important de ne pas limiter le recueil de données aux seules productions “finales”, celles-ci ne permettant pas de retracer les différentes étapes du travail, esquisses, brouillons, réécritures, etc. Or, c’est dans la dynamique et la progression reflétées par ces différentes étapes que l’on trouvera souvent les indicateurs les plus intéressants à analyser. Il faut donc prévoir de collecter les travaux effectués à tous les stades du projet d’écriture, en particulier les “brouillons” – plus noblement nommés, dans les périphrases pédagogiques, les “premiers jets”. Plutôt que de réunir, par exemple, tous les textes écrits par les enfants de la classe, il vaut mieux procéder à une collecte sélective (5 ou 6 élèves de niveau varié) et “longitudinale”, permettant de retracer toutes les étapes du travail.¹⁰ Il y a là de riches analyses à conduire, et l’on pourrait même suggérer de s’attacher à un nombre très réduit d’élèves, plutôt que de toujours s’appuyer sur un corpus censé refléter l’ensemble de la classe, ce qui en général n’est guère convaincant, sauf si l’on s’appuie sur des analyses purement quantitatives, comme on le verra plus loin. En fait, le nombre de “productions” retenues aux fins d’analyse dépendra étroitement du type de traitement choisi, à dominante qualitative ou quantitative.

Par ailleurs, il est important de retenir des “traces” écrites variées, en réunissant l’ensemble des tâches écrites menées autour d’un projet déterminé. Si, par exemple, le mémoire traite de la production d’un récit, on peut penser qu’il comprendra un certain nombre d’activités d’étayage, exercices de systématisation et de remédiation, pouvant porter entre autres sur des questions d’ordre morpho-syntaxique (temps verbaux, accords). C’est en confrontant l’ensemble de ces données que l’on sera à même d’analyser les processus à l’œuvre dans la réalisation d’une tâche aussi complexe que celle de l’écriture d’un récit.

On conclura, enfin, sur une remarque pratique : il vaut mieux recueillir des données dont on n’est pas assuré qu’elles se révéleront utiles, plutôt que de rédiger un mémoire en tentant de reconstituer, tant bien que mal, par le seul souvenir, ce que fut le déroulement de la classe.

III - Traitement et analyse des données.

Une fois le stage achevé, il reste à déterminer la manière dont les données recueillies seront traitées, ce qui mènera logiquement à la réponse ou à l’esquisse de réponse que l’on apportera à la problématique annoncée. Là encore, il est parfois difficile de faire des choix. Les quelques remarques qui vont suivre n’ont évidemment aucune valeur absolue ; on les prendra plutôt comme des éléments pouvant guider la réflexion.

1. Traitement quantitatif ou qualitatif ?

Avant de débattre de cette question, on doit constater que la plupart des mémoires ne semblent opérer aucun choix particulier, mêlant les deux techniques en quantité variable et aléatoire. En fait, il nous semble que cette question de méthodologie n'est jamais véritablement abordée, et en tout cas qu'elle ne transparaît jamais dans les travaux des stagiaires. Il conviendrait sans doute d'en tenir compte dans les modules de formation portant sur le mémoire professionnel. De manière schématique, on constate les faits suivants :

- a) Aucun mémoire ne propose de véritable traitement quantitatif, incluant par exemple des outils statistiques ;
- b) Bien souvent, le traitement quantitatif se réduit à quelques intuitions, qui se traduisent par des expressions du type "tous les élèves...", "la plupart des élèves...", etc. ;
- c) On trouve des esquisses de traitement qualitatif, en particulier lorsque l'auteur du mémoire s'attache de manière plus particulière à un ou deux élèves nommément cités. Mais il n'y a pas de stabilité dans les cas étudiés, et l'on passe d'un élève à l'autre de manière souvent hasardeuse ;
- d) On constate, enfin, que les analyses sont en général très succinctes et superficielles, et ne se distinguent guère de la narration/description des activités pratiquées. Bien souvent, d'ailleurs, la table des matières ne fait pas allusion de manière explicite à cette phase du travail, sauf dans un ultime "bilan" de quelques lignes.

Il s'agit donc, à n'en pas douter, de l'étape la plus difficile à mener. Le choix d'une méthode clairement annoncée permettrait d'adopter une démarche moins hasardeuse et aléatoire, sans évidemment prétendre à une rigueur expérimentale absolue, ce qui ne saurait être l'ambition d'un mémoire professionnel. Pour la plupart des sujets portant sur le français, il nous semble qu'il vaudrait mieux choisir et assumer une méthode qualitative, mieux à même sans doute de révéler la réalité des pratiques de classe. En effet, la multiplicité des paramètres en jeu dans n'importe quelle production langagière rend difficile la mise en place d'une méthode quantitative. Celle-ci pourrait être utilisée dans le cadre de mémoires qui porteraient sur l'acquisition d'une compétence clairement identifiée et circonscrite, dans le domaine de l'orthographe ou de la conjugaison par exemple. Or, rares sont les travaux de ce type ; la plupart, on l'a vu, retiennent un champ plus large : compétences en lecture, production d'écrits, communication orale. L'évaluation quantitative peut aussi se révéler intéressante lorsqu'il s'agit d'analyser des données telles que des questionnaires : on peut alors proposer une répartition chiffrée des résultats. Mais on ne doit pas oublier que dans tous les cas l'outil statistique doit être utilisé avec précaution, étant donné que les perfor-

mances observées sont sujettes à de fortes variations d'une situation à une autre et que, en outre, le nombre d'élèves d'une classe ne possède aucune valeur statistique.

Pour être plus clair, prenons l'exemple d'une analyse quantitative qui porterait sur l'usage des temps du passé chez des élèves de grande section : les occurrences de tel ou tel temps (par exemple dans un récit oral) sont souvent erratiques, et ne manifestent que peu de régularité. La non-occurrence d'un temps ne signifie pas que celui-ci soit totalement ignoré, et l'utilisation d'une forme ne signifie pas que celle-ci sera régulièrement réemployée. Il sera donc préférable de choisir une analyse qualitative qui prendra pour corpus les récits produits par 3 ou 4 élèves, à l'intérieur desquels on tentera de dégager les moyens linguistiques de l'expression du temps, sans *a priori* sur les catégories employées. De même, dans le cadre de productions écrites, l'analyse qualitative sera souvent plus profitable. Prenons l'exemple d'un mémoire qui s'interroge sur les effets bénéfiques de la maîtrise du schéma narratif pour l'écriture de récits. Il semble assez artificiel de dégager des critères suffisamment stables et précis pour aboutir à des statistiques fiables. Les critères de réussite sont multiples et souvent diffus ; il faudrait en outre pouvoir comparer deux productions, l'une réalisée avant l'introduction du nouvel outil, et l'autre après. Mais d'autres paramètres (sujet, période, mode de travail, etc.) risquent alors de venir perturber l'analyse et de fausser la comparaison. On préférera donc mener une analyse à partir de quelques travaux d'élèves, sans ambition excessive.

2 - Analyse des données.

Il s'agira à ce stade du travail de mettre en perspective les résultats observés et de repérer à la fois les difficultés comme les réussites, afin d'évaluer la pertinence des pratiques mises en œuvre : il y a donc sommation des hypothèses initiales, des pratiques et des résultats pour tenter d'apporter une réponse à la problématique du mémoire.

Cette phase est à la fois essentielle et difficile ; en effet, on constate souvent une grande prudence (d'ailleurs légitime) lorsqu'il s'agit d'évaluer ses pratiques. On évitera à la fois l'auto-satisfaction et l'excès de contrition en respectant, lors de ce travail, les trois étapes suivantes :

a - Dans un premier temps, les informations recueillies n'ont d'autre but que de permettre la *compréhension* et l'interprétation des processus de transmission et d'appropriation des savoirs : obstacles, difficultés, problèmes rencontrés ;

- b - Dans un second temps, il s'agit d'évaluer, c'est-à-dire de mesurer le bien-fondé et la pertinence des démarches mises en œuvre ;
- c - Enfin, on proposera des pistes pour agir : modifications, remédiations, etc. C'est là l'ultime partie du mémoire, qui adopte une démarche davantage prospective.

Compréhension, évaluation, action : on n'exigera pas plus d'un mémoire professionnel qui ne peut en aucun cas adopter une démarche trop prescriptive ; on n'oubliera pas, en effet, que la validité des constats n'est pas généralisable à l'excès. En outre, beaucoup de mémoires tendent en fait à mesurer l'impact et l'efficacité d'un "projet" pédagogique spécifique. C'est le cas entre autres des travaux portant sur la production écrite. Il faut alors se garder de toute généralisation abusive, portant par exemple sur le degré de motivation des élèves, élément difficile à objectiver et par définition non reproductible, ou de toute affirmation ressemblant davantage à un acte de foi. Comment, par exemple, peut-on affirmer, dans la conclusion d'un mémoire que "donner le goût de lire" a été un objectif atteint ? Seule peut être raisonnablement évaluée l'activité des élèves, indice partiel de leur motivation. Là encore, le recueil de données précises évitera bien des travers.

Afin d'illustrer cette phase du travail, nous reprendrons un des exemples nous ayant servi de fil conducteur : celui des compétences de narration orale d'enfants de cycle 2. Les données recueillies (grilles d'observation, enregistrements) permettront de mener les analyses suivantes :

- a - Décrire avec précision les difficultés rencontrées par les élèves, dans le champ défini par la problématique. Par exemple : la cohérence narrative, vue à travers certains indicateurs, tels que les marqueurs temporels, la nomination des personnages, etc. Somme de ces résultats et des pratiques mises en œuvre.
- b - Évaluer la pertinence des situations d'apprentissage expérimentées, en privilégiant certains paramètres : place et nature de l'étayage linguistique, imprégnation préalable, pertinence des supports, situations de communication mises en œuvre dans la classe, type de remédiations.
- c - Dresser un bilan et proposer d'autres pistes de travail, peu ou pas explorées durant le stage, et permettant d'atteindre autrement les mêmes objectifs : varier les supports, proposer d'autres situations d'apprentissage, travailler certaines compétences spécifiques durant les ateliers de langage, etc.

Il ne s'agit là que d'un cadre très général ; chaque sujet mérite sans doute un traitement particulier. La qualité d'une conclusion dépend de la clarté de la

réponse apportée à la question centrale du mémoire. On n'oubliera pas que, comme dans une dissertation, l'introduction et la conclusion doivent se faire écho.

Quelques souhaits, en guise de conclusion.

Les éléments de réflexion qui précèdent n'avaient pas d'autre ambition que de guider le professeur des écoles stagiaire dans l'élaboration de son mémoire. Au-delà, cependant, nous souhaitons nous interroger sur d'autres formes, encore peu explorées, que pourrait prendre le mémoire professionnel dans le cadre du français.

On aura sans doute compris, dans ce qui précède, que nous regrettons le peu d'importance accordée à la réalité des pratiques langagières des élèves : l'analyse des démarches pédagogiques prime presque toujours sur l'analyse des productions. Or, s'il est un domaine dans lequel la formation des stagiaires est déterminante, c'est bien dans la façon d'écouter, de comprendre et d'accepter la langue de l'enfant, souvent éloignée des représentations des enseignants, très marquées par la norme. On constate par exemple que les jeunes professeurs ont tendance à vouloir imposer à l'oral une norme qui est celle de l'écrit, qu'ils n'appliquent d'ailleurs pas à leurs propres énoncés. La nécessaire compétence métalinguistique de l'enseignant trouverait à se construire de manière privilégiée à travers des mémoires qui "colleraient" davantage à la réalité sociolinguistique des classes. Cela supposerait que le mémoire professionnel mette moins l'accent sur les démarches pédagogiques de l'enseignant, et davantage sur la description raisonnée de l'usage réel de la langue dans l'ensemble des interactions au sein de la classe. C'est le chemin suivi par certains stagiaires, qui tentent, de manière à la fois attentive et empirique, de comprendre la langue parlée par leurs élèves, sans chercher à la mesurer immédiatement à l'aune de la norme. Il y aurait là une démarche sans doute plus formatrice que celle consistant, pour la énième fois, à s'interroger sur l'utilisation d'un album dans l'apprentissage de la lecture ou sur les vertus supposées de la pédagogie de projet. Davantage qu'un mémoire de type réflexif, ou de type "recherche-action", on s'orienterait alors vers un mémoire tourné vers l'étude de cas ou la monographie, néanmoins solidement ancré dans les pratiques d'enseignement, puisque la langue utilisée par les élèves et par leur maître est le lieu d'ancrage de tous les apprentissages. Il resterait, évidemment, à obtenir un consensus de l'institution pour reconnaître la validité et l'intérêt de ce type de démarche, qui est encore très marginale.

Frédéric BOURDEREAU

NOTES

1 C'est à eux que s'adresse cet article, qui n'a d'autre ambition que de les accompagner dans l'élaboration et l'écriture du mémoire professionnel.

2 Nous nous appuyons, pour cet article, sur un ensemble de 10 mémoires professionnels rédigés par des stagiaires professeurs des écoles à l'IUFM de la Réunion, en 1998 et 1999.

3 *Programmes de l'école primaire*, MEN – CNDP, 1995, p.94.

4 La notion de compétence de communication, née dans le champ de la didactique des langues étrangères, a donné lieu à différentes modélisations. Celle que nous proposons ici est en partie inspirée des travaux de Sophie Moirand, dans *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette 1982.

5 On peut se référer au document figurant dans cette revue, définissant le "cahier des charges" du mémoire professionnel. Par souci de cohérence, nous reprenons l'essentiel des démarches qui y sont préconisées. Dans le cadre de cette étude, nous mettrons l'accent sur des aspects plus spécifiques au champ disciplinaire dont nous traitons.

6 Il faut savoir que le travail sur enregistrements ne peut se faire qu'à partir de moments assez brefs, et ne dispense donc pas toujours des observations directes. Idéalement, il faudrait avoir recours aux deux méthodes.

7 Toute transcription est révélatrice de choix théoriques dont nous ne pouvons discuter ici. Pour une mise au point sur ces questions, on consultera avec profit l'ouvrage de Claire Blanche-Benveniste, *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys 1997. En particulier, pages 24 à 34.

8 On en donnera pour exemples les titres suivants : *Parler en maternelle ? Pas si simple !* et *Parler en maternelle : il faut en avoir envie*.

9 On pense en particulier aux phénomènes d'alternance codique au sein de la classe, lorsqu'il y a deux langues en présence, comme c'est le cas à la Réunion. Ces phénomènes sont encore insuffisamment décrits et pris en compte.

10 On se place ici dans la perspective du projet d'écriture inscrit dans une certaine durée, ce qui correspond aux pratiques pédagogiques conseillées par les textes officiels.