



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

Les textes académiques et réflexifs
sont souvent considérés comme
des genres distincts, mais ils
peuvent être analysés sous
diverses perspectives.

a b c o d s a b c o

Comité de rédaction

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

Comité scientifique

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

Coordinateurs du N°25

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

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@eduf.fr.ch

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@eduf.fr.ch

Secrétariat de la revue

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

Edition

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



**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

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

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

Comité de lecture

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

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

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

ISSN 1660-9603

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



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

Numéro coordonné par
Kristine Balslev et Roxane Gagnon

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction</i> Kristine Balslev et Roxane Gagnon	7
AXE 1. LES OBSTACLES ET LES RÉSISTANCES OU LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE DE L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE	
<i>L'écriture en formation des enseignants comment levier du développement professionnel : une évidence à questionner</i> Anne Clerc-Georgy	17
<i>La réflexivité à l'épreuve de la convivialité. Obstacle et stratégies de dépassement en formation des enseignants</i> Andrea Capitanescu Benetti, Cynthia D'Addona, Olivier Maulini et Carole Veuthey	33
<i>L'insolence comme forme de réflexivité scientifique</i> Maryvonne Charmillot et Raquel Fernandez-Iglesias	49
AXE 2. DISPOSITIFS DE FORMATION À L'ÉCRITURE ACADÉMIQUE ET RÉFLEXIVE	
<i>L'écrit réflexif au prisme de l'auctorialité</i> Didier Colin	69
<i>Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire</i> Stéphane Colognesi, Catherine Deschepper, Laurence Balleux et Virginie März	79
<i>Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire</i> Christiane Blaser, Judith Emery-Bruneau et Stéphanie Lanctôt	103
AXE 3. ANALYSE DES TEXTES ORAUX ET ÉCRITS PRODUITS PAR LES ÉTUDIANT·E·S	
<i>Écriture réflexive et formation initiale des enseignant·e·s pour le degré primaire : prises de conscience et développement d'une posture professionnelle réflexive</i> Laetitia Mauroux	119



<i>Caractéristiques textuelles de mémoires professionnels en formation à l'enseignement : regard descriptif sur les consignes reçues et les textes produits</i> Julie Babin, Godelieve Debeurme et Oliver Dezutter	139
<i>La soutenance oral du projet de mémoire : un genre réflexif ?</i> Roxane Gagnon & Kristine Balslev	159



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



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

Julie BABIN¹, Godelieve DEBEURME² et Olivier DEZUTTER³
(Université de Sherbrooke, Canada)

L'article décrit comment des mémoires professionnels produits à la fin des programmes universitaires de formation à l'enseignement dans une université québécoise portent des traces de la manière dont les personnes finissantes gèrent la complexité de la rédaction d'un genre textuel nouveau dans leur parcours en fonction des consignes qui leur sont données. Nous appuyant sur les caractéristiques textuelles telles que définies par Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2010), nous avons réalisé des analyses qualitative et quantitative de mémoires (n=18) et de documents remis aux étudiant.e.s pour orienter leur rédaction, comme des consignes ou des grilles de correction (n=14). L'observation fine de ces documents institutionnels permet de voir que le mémoire professionnel attendu est traité comme un genre hybride, qui présente à la fois des aspects de l'écrit scientifique et de l'écrit réflexif. Des consignes claires et détaillées semblent générer des mémoires généralement conformes aux attentes à de nombreux égards. Toutefois on trouve rarement dans ces mémoires des éléments non abordés ou peu explicités par les personnes formatrices, notamment ceux relevant de la progression et de la cohérence textuelle, qui mériteraient pourtant d'être traités de manière explicite.

Mots-clés: Littérature universitaire, formation des enseignants, mémoire professionnelle, genre textuel, caractéristiques textuelles.

Contexte

Au Québec, la formation initiale en enseignement, que ce soit pour travailler dans l'ordre préscolaire et primaire ou dans l'ordre secondaire, se déroule sur quatre années universitaires et inclut annuellement un volet de formation pratique. Dans notre institution, les étudiant.e.s inscrit.e.s aux programmes de baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire (BEPP) ou en enseignement d'une discipline au secondaire (BES)⁴ réalisent entre 825 h (BEPP) et 900 h (BES) de stage au cours de leur formation. Divers écrits réflexifs sont

1. Contact : julie.babin@usherbrooke.ca

2. Contact : godeliva.debeurme@usherbrooke.ca

3. Contact : olivier.dezutter@usherbrooke.ca

4. Le programme offre une formation de tronc commun, couplée de cours relevant d'un choix de profil spécialisé en enseignement d'une discipline (français, anglais, mathématiques, sciences ou histoire-géographie).



associés à ces expériences pratiques. À la fin de leur parcours, les étudiant.e.s sont tenu.e.s de réaliser un travail final qui prend la forme d'un mémoire professionnel. Ce travail vise le développement de la compétence à « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (Gouv. du Québec, 2001), selon laquelle les étudiant.e.s finissant.e.s devraient « être en mesure d'entreprendre des projets de recherche sur des aspects ciblés de [leur] enseignement » et « de mener une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse » (*Ibid.*, p. 129). Le mémoire est ainsi une occasion d'offrir une formation « à et par la recherche » (Hofstetter, 2005). Sa rédaction entraîne plusieurs défis car le mémoire professionnel est un genre nouveau qui présente certaines particularités et qui diverge des genres des autres travaux exigés durant la formation au premier cycle universitaire.

Dans la formation généraliste au BEPP, le mémoire est réalisé en équipe de 4 ou 5 personnes et associé à un cours obligatoire de 60 h (30 h au deuxième semestre des années 3 et 4). Au BES, le mémoire est centré sur le profil disciplinaire de formation des étudiant.e.s. (français, mathématiques, etc.). Il est rédigé individuellement dans le cadre d'un cours de 90 h (réparties sur 2 semestres à l'an 4), qui se présente comme une activité d'intégration. Deux personnes se partagent la responsabilité de cette activité : l'une spécialiste en didactique disciplinaire et l'autre possédant une spécialisation disciplinaire (par exemple, en littérature pour les futur.e.s enseignant.e.s de français). Tant au BES qu'au BEPP, la réalisation du mémoire est présentée comme une occasion pour les étudiant.e.s d'intégrer les savoirs théoriques aux savoirs pratiques. Une question est d'abord ciblée à partir d'une problématique observée ou vécue sur le terrain scolaire et la recherche est effectuée au cours du dernier stage pratique, en 4^e année. Au BES, un devis relevant de la recherche-action⁵ (Univ. de Sherbrooke, 2018b) est imposé aux étudiant.e.s, mais la méthodologie peut être différente au BEPP (enquête auprès d'enseignant.e.s ou élaboration-validation de matériel pédagogique, par exemple).

Pour outiller les finissant.e.s dans leur rédaction et baliser celle-ci, les responsables de cours précisent leurs exigences dans le plan d'activité pédagogique⁶, ou plan de cours (ci-après pdc). Des consignes et des grilles de correction sont aussi remises à l'avance, de même que des références à des ouvrages ou à des articles de méthodologie de la recherche. Un enseignement-apprentissage de certaines caractéristiques du texte attendu est aussi réalisé en classe. À cet égard, le calendrier des pdc consultés laisse penser que l'approche d'enseignement soutenant l'appropriation du genre textuel s'articule, au BEPP, autour d'exposés magistraux par les personnes

5. La recherche-action en éducation regroupe plusieurs devis (Dolbec et Prud'homme, 2009), dont les points communs, selon Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010), sont l'objectif de transformation et d'amélioration des pratiques, l'implication directe des personnes enseignantes dans toutes les phases de la recherche et l'itérativité du processus entre recherche, action et réflexion.

6. Le plan d'activité pédagogique, couramment nommé plan de cours, est un document officiel balisé par le *Règlement des études*; il présente plusieurs informations obligatoires comme les cibles de formation, les contenus abordés et le matériel requis. Les étudiant.e.s doivent « se conformer aux exigences » précisées dans ce document.



formatrices, «d'ateliers de travail» et de rencontres d'équipe. Au BES, les exposés ont également leur place, à côté d'une réflexion sur les croyances liées à la recherche et sur la façon de les mettre à distance, de quelques exercices d'observation (approche inductive) et d'une analyse d'exemples et de contrexemples.

Ayant été ou étant toujours responsables de ces cours encadrant la rédaction du mémoire professionnel, nous remarquons avec nos collègues que, bon an mal an, les écrits remis témoignent du défi que représente la nouveauté du genre à écrire pour les étudiant.e.s, qu'ils réalisent le travail en équipe au BEPP ou individuellement au BES. Parmi les observations récurrentes se trouvent :

- une présence très forte de la description, qui prend souvent le pas sur la justification des décisions et l'argumentation de fond ;
- une posture énonciative présentant des inconstances et une exploitation limitée de la forme impersonnelle ;
- des maladresses dans la façon de recourir aux citations, frôlant le plagiat à l'occasion.

Ces constats peuvent étonner en fin de formation car «il est implicitement attendu des [futur.e.s enseignant.e.s] une certaine maîtrise de la lecture et de l'écriture» (Clerc-Georgy, 2014, p.2). Nous situant plutôt dans la perspective des travaux sur le développement des compétences rédactionnelles, nous considérons que les compétences s'inscrivent dans une continuité (Deane et O'Neill, 2011 ; Dezutter et Myre-Bisaillon, 2012) et dépendent des genres de textes rencontrés au fil du cheminement scolaire, tout comme de l'accompagnement reçu pour s'appropriier les genres nouveaux, même en milieu universitaire (Blaser et Erpelding Dupuis, 2010 ; Pollet, Glorieux et Toungouz, 2010). En ce sens, les publications sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture scientifique à la maîtrise ou au doctorat se multiplient et mettent en évidence les défis que de telles rédactions imposent (Blaser et Erpelding Dupuis, 2010).

Les études consacrées aux mémoires professionnels font ressortir que ceux-ci présentent des points communs avec les écrits scientifiques, mais réservent aussi, dans les programmes de formation des maîtres plus particulièrement, une place à la réflexivité et aux apprentissages professionnels acquis en cours de recherche (Cros, Lafortune et Morisse, 2009 ; Ricard-Fersing, Dubant-Birglin et Crinon, 2002). Cette double visée susciterait des difficultés particulières, notamment au regard de l'énonciation (Nonnon, 2002 ; Rinck, 2011), ce qui semble aller dans le sens de nos constats à priori.

Pour aller plus loin, nous avons réalisé une étude descriptive des caractéristiques génériques de mémoires professionnels afin de comprendre comment des étudiant.e.s du BEPP et du BES font face aux défis rédactionnels de ce genre textuel singulier et composite, tout en partant du principe que les mémoires peuvent témoigner partiellement des apprentissages réalisés à partir des consignes reçues.



Genre textuel et caractéristiques génériques

Un certain nombre de travaux sur le genre, notamment ceux de Blaser sur la littérature universitaire (par ex., Blaser et Erpelding Dupuis, 2010; Lampron et Blaser, 2016), recourent à la proposition de Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2013) quant à la façon de caractériser un texte. Ces auteures, dans la veine d'autres travaux mettant de l'avant la dimension sociale du genre textuel⁷, proposent de définir tout genre textuel comme «un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel [...], souples, mais relativement stables dans le temps» (p.3). Nous avons retenu la proposition de Chartrand *et al.* (2013) comme cadre théorique, en faisant le choix de centrer notre attention sur les caractéristiques textuelles des mémoires. Pour ces didacticiennes, les caractéristiques textuelles concernent :

- la macroorganisation du texte et la structure de ses principales parties, en l'occurrence les différents chapitres du mémoire professionnel ;
- la structure compositionnelle, c'est-à-dire l'agencement⁸ de séquences textuelles dominantes (ou non) et de séquences enchâssées, qu'elles soient narratives, descriptives, argumentatives, explicatives (incluant les séquences justificatives) ou dialogales (cf. Adam, 2017/1992)⁹ ;
- la présence ou l'absence de traces permettant de dégager le système énonciatif (indices de modalité, marques d'énonciation, discours rapporté, etc.) ;
- le système des temps verbaux ;
- le recours à certains procédés langagiers (comme l'exemple, la définition ou la reformulation¹⁰).

Si les caractéristiques d'un genre émanent d'une culture donnée, il faut rappeler dans le cas du mémoire professionnel qu'il emprunte en partie aux genres « article scientifique », « mémoire » et « thèse », inscrits dans la culture universitaire aux cycles supérieurs. Ces genres ne sont cependant pas traités en cours de formation de premier cycle en éducation à l'Université de Sherbrooke, si ce n'est par la lecture imposée d'articles, à l'occasion. C'est seulement lors des cours dédiés au mémoire en 3^e (au BEPP) ou 4^e année de formation (au BES) que les étudiant.e.s seront initié.e.s explicitement aux

7. Les auteures identifient notamment, parmi ces travaux, ceux d'Adam et de Bakhtine, ainsi que ceux de Bronckart (1996), de Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001) et de Schneuwly et Dolz (1997).

8. Un agencement judicieux devrait normalement assurer la progression et la cohérence du texte (Vandendorpe, 1996).

9. Les travaux d'Adam ayant orienté le cadre de Chartrand *et al.*, nous avons jugé pertinent de retenir sa typologie.

10. Ces procédés ont été retenus selon la probabilité de les retrouver dans des écrits scientifiques, mais surtout selon leur appartenance spécifique aux caractéristiques textuelles. En effet, Chartrand *et al.* (2013) identifient plusieurs autres procédés associés aux divers genres, mais ces procédés s'inscrivent dans les caractéristiques tantôt sémantiques (procédés poétiques ou procédés de concision comme le recours aux termes génériques), tantôt grammaticales (réduction de phrases).



caractéristiques du mémoire attendu. Pour une autre partie, le mémoire convoque des apprentissages liés aux écrits réflexifs. Si les caractéristiques de ceux-ci sont susceptibles d'être mieux connues en raison des travaux souvent exigés en parallèle aux stages en milieu scolaire, il demeure qu'une telle hybridité du mémoire, comme plusieurs autres écrits de fin d'études, peut engendrer pour les étudiant.e.s une difficulté supplémentaire en ce que ceux-ci présentent tantôt les caractéristiques de l'écrit scientifique, tantôt des caractéristiques des écrits réflexifs (Scheepers, 2010). Par ailleurs, dans le cadre des cours associés à la rédaction du mémoire dans les deux programmes que nous étudions, les étudiant.e.s doivent rédiger leur mémoire professionnel chapitre par chapitre, et reçoivent des consignes et des explications relatives à chacun de ces chapitres. Certaines informations sont ainsi données sur les caractéristiques propres à la problématique ou en lien avec la partie réservée à la méthodologie. Pour cette étude, nous nous sommes donc fixé le double objectif de décrire d'une part les attentes des responsables de cours en regard des caractéristiques textuelles et, d'autre part, la façon dont ces caractéristiques textuelles prennent effectivement forme dans les mémoires professionnels rédigés par les étudiant.e.s.

Méthodologie

Au moment de proposer cette contribution, un projet de recherche était déjà amorcé sur le contenu de mémoires professionnels ayant pour objet l'enseignement de la lecture de textes littéraires (Dezutter, Babin et Debeurme, 2019). Les données alors collectées en BEPP et auprès des étudiant.e.s du profil français au BES ont été réutilisées pour une analyse secondaire. Pour éviter un biais lié à la variabilité de la personne responsable du cours encadrant la rédaction du mémoire, nous avons fait le choix de nous centrer sur les mémoires déposés durant les années scolaires 2015-16, 2016-17 et 2017-18 parce que les personnes responsables du cours étaient à ce moment les mêmes d'une année à l'autre dans les deux programmes et ont maintenu sensiblement les mêmes pratiques.

Corpus

Nous avons colligé dans un premier temps tous les documents qui avaient été fournis aux étudiant.e.s pour orienter la rédaction de leur mémoire : les trois plans de cours (deux du BEPP et un du BES profil français), les consignes écrites ajoutées en annexe ou en tiré à part (six pour le BEPP et trois pour le BES) et les deux grilles d'évaluation (spécifique à chaque programme) élaborées par les personnes responsables des cours et remises aux étudiant.e.s.

Dans un deuxième temps, nous avons extrait du corpus de la recherche source (Dezutter, Babin et Debeurme, 2019) tous les mémoires qui portaient sur l'enseignement de la lecture de textes littéraires et qui avaient été remis en avril 2016, 2017 ou 2018, c'est-à-dire 6 mémoires de BEPP et 12 de BES profil français.



Traitement des données

À partir d'une lecture attentive des documents rédigés par les personnes responsables de cours (pdc, consignes, grilles), nous avons colligé dans une grille d'analyse toutes les indications explicites relatives aux différentes composantes des caractéristiques textuelles (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2013) attendues. La grille a permis de relever dans chaque document les informations données aux étudiant.e.s sur la macroorganisation du mémoire à rédiger, les séquences à utiliser et leur agencement, le système énonciatif à privilégier, le système de temps verbaux adéquat, et le recours à tel ou tel procédé langagier.

En ayant recours à cette grille, les textes des mémoires ont ensuite fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016), dont les rubriques correspondaient aux composantes des caractéristiques textuelles dégagées dans l'analyse des instructions. À cette étape, nous avons repéré les manifestations concrètes de ces composantes dans les mémoires. Ce traitement des données a été réalisé en trois temps à l'aide de divers outils ; 1) en recourant au logiciel Antidote^{MC} pour dégager certains usages particuliers de la langue (adverbes, pronoms, phrases impersonnelles, citations directes et temps de verbes) ; 2) en utilisant le logiciel Nvivo^{MC} pour encoder soit automatiquement certains passages contenant un mot ou une partie de mot¹¹, soit manuellement par une lecture systématique des mémoires selon les rubriques prédéterminées. Les résultats ont ensuite permis de 3) poser un regard d'ensemble sur les productions écrites des étudiant.e.s à la lumière des attentes exprimées par les responsables de cours dans les documents servant à baliser et à orienter la rédaction.

Résultats : Quelles consignes pour quels mémoires ?

Macroorganisation du texte

Dans les documents fournis aux étudiant.e.s pour diriger la rédaction, les parties du mémoire exigées (Univ. de Sherbrooke, 2018a, 2018b) correspondent dans les deux programmes à la structure généralement attendue pour les écrits scientifiques (Fortin et Gagnon, 2016) : une problématique est suivie d'un cadre de référence, puis d'une section dédiée à la méthodologie ; les données collectées et analysées sont rapportées dans une section « résultats », laquelle mène à une « interprétation »¹² (au BES) ou à un chapitre de discussion (au BEPP). Au BEPP, la structure de la première partie du mémoire professionnel, réalisée dans le cours de 3^e année, est clairement indiquée dans les éléments de contenu du pdc : les sections problématique et cadre sont décrites comme des « étapes » bien distinctes. La rédaction fait l'objet de consignes en annexe au pdc, où sont fournies des indications

11. Par exemple, le radical « défini* » a permis de dégager les passages où étaient situées des définitions en repérant à la fois le nom et le verbe, peu importe sa conjugaison.

12. Les consignes indiquent qu'il s'agit d'une « réflexion personnelle concernant les conditions du déroulement de la recherche-action ainsi que sur certaines informations traitées dans la recension des écrits ».



précises sur les parties du travail attendu: introduction, premier chapitre (problématique), deuxième chapitre (cadre), conclusion et références bibliographiques. Les composantes de ces parties sont finement détaillées selon l'ordre attendu. Par exemple, la problématique «débuté par le contexte de recherche [...] Par la suite, la pertinence scientifique [...] est démontrée». Dans le cours suivant, en 4^e année, s'ajoute un troisième chapitre dédié à la méthodologie (expérimentation, collecte, traitement et analyse des données). Les résultats et la discussion suivent dans des chapitres distincts. Le tout doit toujours être encadré d'une introduction et d'une conclusion.

Les consignes sur l'organisation du mémoire sont similaires au BES, quoique dans ce programme, l'introduction et la conclusion sont «facultatives» dans les deux premières versions du mémoire. Aussi, la méthodologie fait l'objet de deux chapitres distincts, l'un consacré à l'intervention en classe et à la collecte de données, l'autre au traitement et à l'analyse de celles-ci. Les deux derniers chapitres sont consacrés aux résultats et aux retombées de la recherche sur le développement professionnel. Comme au BEPP, les sections de tous ces chapitres sont listées dans les consignes, voire numérotées, mais décrites plus succinctement. Le calendrier dans le plan de cours montre que les étudiant.e.s du BES doivent se fier aux consignes écrites pour les dernières phases de rédaction puisqu'aucune rencontre de groupe n'est imposée ni de rétroaction donnée sur les premières versions des chapitres visant la présentation et l'interprétation des résultats.

Les mémoires analysés respectent les indications données en matière de macroorganisation dans le plan de cours et dans les autres documents: les intertitres relevés dans les productions des étudiant.e.s indiquent que tous les mémoires du corpus présentent l'ensemble des sections requises, à l'exception du mémoire de l'EQ33¹³, dont le premier chapitre, «recension des écrits», s'amorce avec l'objectif de la recherche; la problématisation arrive implicitement et plus loin, dans une courte section sur «l'état de la situation». En termes de contenu, l'analyse des séquences textuelles montrera plus loin que la problématisation de l'objet d'étude et la démonstration de la pertinence de la recherche sont parfois difficiles à repérer.

Des variations de structure textuelle sont aussi observées au stade de la présentation, de l'interprétation et de la discussion des résultats. Si l'on observe le choix des intertitres, 13 mémoires sur 18 ne présentent que la première opération, soit la synthèse des données collectées. C'est néanmoins l'analyse des séquences textuelles qui a permis d'en savoir davantage sur le contenu des sections ou des chapitres.

Séquences textuelles

En matière de séquences textuelles à privilégier, les consignes données tant au BEPP qu'au BES invitent les étudiant.e.s à privilégier d'abord les séquences descriptives. Le champ lexical utilisé dans tous les documents

13. Pour respecter l'anonymat des étudiant.e.s, un code alphanumérique a été attribué aux équipes du BEPP (préfixe EQ-) et aux individus du BES (selon le genre, préfixe F- ou H-).



(plan de cours, consignes, grilles) est sans ambiguïté, surtout pour les sections consacrées à la problématique et au cadre de référence : nommer, faire état, présenter, identifier, exposer, mettre en lumière, cibler, documenter. Chaque chapitre doit aussi privilégier un discours qui « s'appuie » sur la documentation scientifique et professionnelle, mais le type de séquence sous-jacente à ce verbe doit, au BEPP, être inféré des critères d'évaluation. En effet, parmi ces critères se trouve une mention de la « justification de l'argumentation ». Cette cooccurrence, voire cette synonymie perçue entre les deux termes (justification et argumentation) à divers endroits dans les documents nous a d'ailleurs menés à l'ajout de la séquence justificative dans notre grille d'analyse, nonobstant le fait que pour Adam (2017/1992), cette dernière se rapproche davantage de l'explication que de l'argumentation. Quant aux étudiant.e.s du BES, en plus de recourir à des séquences descriptives dans les premières sections de leur mémoire, ils doivent « fonder le choix de la question spécifique de recherche » sur des publications scientifiques (séquences justificatives) dans leur premier travail de rédaction, après y avoir « mentionn[é] les causes possibles du problème », ce qui engage potentiellement des séquences explicatives.

Dans la présentation des exigences liées au mémoire final, les références à la description demeurent fréquentes dans les documents produits par tous les responsables de cours. Par exemple, la partie consacrée aux résultats dans le mémoire de BEPP devra « faire état des résultats en fonction des instruments de collecte d'information [et] demeurera à un niveau descriptif, sans jugement [ni] interprétation » (p.11). Quelques expressions permettent également de deviner la nécessité, toujours au BEPP, d'intégrer des séquences explicatives, justificatives ou argumentatives dans ce chapitre réservé à la présentation, à l'analyse et à la discussion : « justification du choix », « soutenir l'argumentaire », « description soutenue par la littérature scientifique », « propos articulés fondés sur la littérature », « mise en relation des résultats « parlants » discutés en fonction de chacun des objectifs spécifiques de manière à en dégager les notions fondamentales par un discours scientifique supporté par des citations ».

Au BES, on retrouve dans le même esprit des expressions comme « faire ressortir le caractère novateur », « mettre en rapport explicite avec la question de recherche » ou « décrire l'apport de la recherche à l'avancement des connaissances ». Il est peut-être aussi tenu pour acquis qu'une recherche-action – méthodologie imposée dans ce programme, rappelons-le – engage de facto la présentation des retombées des interventions réalisées (par des séquences explicatives), autrement dit le changement souhaité inhérent à ce type de recherche (Dolbec et Clément, 2004). Par contre, comme le mémoire correspond à la première écriture de recherche pour la quasi-totalité des personnes finissantes, l'exercice peut poser des défis.

Dans les faits, quel emploi peut-on observer de tel ou tel type de séquence dans les mémoires de notre corpus ? Grâce au logiciel utilisé pour l'analyse, toutes les phrases (ou passages) des mémoires – excluant les chapitres d'introduction et de conclusion – ont pu être classées selon ce type à la lumière de la catégorisation d'Adam (2017/1992). L'analyse réalisée au terme de ce



classement révèle que les séquences descriptives composent environ la moitié (51,6%) du corps de chaque mémoire (cf. tableau 1) et prédominent particulièrement dans le chapitre des résultats, où sont rapportées les données collectées. Cela correspond aux consignes émises tant au BEPP qu'au BES. Le cadre de référence constitue un autre lieu de description important, où sont présentées les définitions retenues, comme les consignes l'exigent. Au BES, elles sont simplement déclinées, mais certain.e.s étudiant.e.s complètent d'une courte explication : «Puisque la motivation est au cœur de cette recherche-action, il importe de bien en définir les caractéristiques» (F2, p.19).

Tableau 1 : Répartition des séquences textuelles selon les chapitres

	Problématique	Cadre de réf.	Métho.	Résultats	Discussion
Séq. descriptive	56,0 %	72,3 %	59,9 %	83,4 %	71,8 %
Séq. explicative	31,6 %	21,7 %	13,4 %	9,2 %	17,9 %
Séq. justificative	12,4 %	6,0 %	26,7 %	7,4 %	10,3 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Le logiciel d'analyse nous a par ailleurs permis d'observer l'entrelacement des séquences textuelles au sein de chaque mémoire. De manière générale, dans la problématique, les séquences descriptives sont entrecoupées d'un nombre variable de séquences explicatives. Les liens de cause à effet sont surtout établis par les auteurs cités ou paraphrasés pour montrer (comme les consignes l'imposent) les différentes causes du problème de recherche ciblé. F2 écrit par exemple : «Donner l'occasion de sélectionner un livre qu'ils se sentent capables de lire favorise la perception de compétence et de contrôlabilité (Viau, 1998)» (p.42). Il arrive en outre que des étudiant.e.s produisent des explications de leur cru. Celles-ci prennent souvent la forme d'une phrase présentant un rapport de but ou de cause à effet, mais pas nécessairement d'une séquence très longue. Les séquences justificatives les plus évidentes et les mieux articulées se trouvent dans un paragraphe synthèse à la fin de la problématique des mémoires de BES, paragraphe exigé dans le pdc. La plupart des étudiant.e.s y résumant assez efficacement les causes et les conséquences de leur problème de recherche, comme le fait F4 : «Plusieurs raisons expliquent [que les élèves ne terminent pas la lecture d'une œuvre longue], notamment les difficultés de compréhension, le manque de motivation, l'environnement qui est peu adéquat pour la lecture et le manque de support et de ressources pour appuyer les élèves en difficulté» (p.9). Quelques mémoires du BEPP présentent une telle synthèse également (par ex., EQ07).

Les séquences argumentatives s'avèrent trop rares dans notre corpus pour être intégrées dans le tableau 1. Les seules occurrences servent – à l'instar des séquences explicatives – à présenter l'argumentaire des auteur.e.s cités dans le chapitre de problématique. L'argumentation des étudiant.e.s se limite souvent à une idée appuyée sur un seul argument, peu développé ; le résultat s'approcherait ainsi davantage de la séquence explicative. L'EQ33 écrit par exemple qu'« [i] est important de tenir compte des champs d'intérêts de nos élèves lorsque l'on choisit le sujet des textes. Ils seront ainsi plus motivés à lire un texte qui les intéresse et cela peut faire la différence entre



continuer sa lecture ou l'arrêter (Giasson, 2011)» (p.24). Dans cet esprit, une analyse d'ensemble des séquences repérées dans les mémoires nous a conduit à constater que les séquences prises isolément sont généralement pertinentes, mais que leur articulation nuit dans plusieurs cas à la cohérence et à la cohésion du texte, souvent en raison des charnières mal utilisées ou de l'absence de regroupement d'informations de même ordre (en particulier dans les mémoires de H1, de H2, de EQ07 et de EQ33).

Dans le chapitre de méthodologie, une section sur l'« approche d'intervention privilégiée et justification » est exigée, ce qui influence peut-être le choix de séquences, si l'on en croit la part laissée par les étudiant.e.s de BES à la justification dans cette section du mémoire (27,6%) par rapport à celle observée dans les mémoires du BEPP (21,0%), mais l'hypothèse demeure à tester. Les décisions ne sont d'ailleurs pas toujours justifiées. Par exemple, F4 affirme de manière succincte que « [c]omme les difficultés en lecture ont un impact majeur sur le parcours scolaire des élèves, il est important de s'y intéresser » (p.11) ; H1 est pour sa part conscient de l'existence « des différences entre le roman graphique et la bande dessinée », mais ajoute que « ces distinctions ne seront pas retenues et le genre bédéesque inclura le roman graphique » (p.21). Bref, les séquences justificatives visant à motiver les choix retenus pour la recherche sont en général les moins fréquentes (cf. tableau 1), particulièrement au BES (10/12 mémoires).

Comme le laissent sous-entendre des consignes comme « discuter » ou « mettre en relation [les résultats] », il est attendu que les étudiant.e.s tissent, dans la suite du mémoire, des liens entre présentation, interprétation et discussion. Un entrelacement assez habile des données (séquences descriptives), de l'interprétation de celles-ci et de leurs liens avec les écrits consultés (séquence explicative ou justificative) est noté dans cinq productions au BES, comme celle de F2 :

j'ai été amenée à m'interroger sur la façon dont j'avais présenté le roman. Peut-être n'avais-je pas réussi à éveiller la curiosité des élèves, à susciter leur intérêt pour le roman, ou à leur donner le goût de le lire. Il s'agit probablement d'une exploitation défailante de la première phase, celle de préparation à la lecture du roman. [Tels auteurs] énumèrent plusieurs suggestions pour exploiter cette phase de préparation à la lecture, telles [...] (p.41)

Par contre, dans près des deux tiers des mémoires analysés (13 sur 18), un tel arrimage est rare. Et lorsque des alternances entre description et explication sont relevées, les liens de cause à effet établis laissent parfois à désirer. L'étudiante F3, au BES, conclut par exemple qu'il y a eu impact de ses interventions parce que ses sujets ont donné des réponses différentes à deux questionnaires comme on le ferait dans un protocole (quasi-) expérimental. Or, son instrument n'a pas été validé et son échantillon n'est pas aléatoire. Comme pour d'autres personnes du BEPP, le manque de maîtrise des concepts propres à la méthodologie, mais aussi un usage maladroit du métalangage, est peut-être à la source de tels liens causaux erronés (nous soulignons) ; « Nos observations étaient spontanées. Ce sont des données qualitatives *puisque* on notait des faits observables » (EQ07, p.30).



Les constats qui précèdent sur l'agencement des séquences textuelles tiennent peut-être, d'une part, au manque de clarté quant à la nature des liens attendus entre les chapitres, à la façon de les établir ou aux consignes données exclusivement par écrit au BES en fin de parcours. Aucune rétroaction n'est offerte non plus sur la version finale du mémoire, contrairement à la relecture attentive qui est faite des premiers chapitres en cours de processus. D'autre part, force est de rappeler que les étudiant.e.s se retrouvent face à un genre discursif «nouveau» et que plusieurs auteurs ont rappelé les difficultés rencontrées (Moussi, 2019) par ces «futurs enseignants à la croisée des littéracies universitaires et professionnelles» (Brunel et Rinck, 2016). Il n'est donc pas étonnant que les résultats rapportés aillent dans le sens des observations de Rinck (2011) sur la difficulté «à articuler savoir théorique et expérience de terrain» (p.83) pour des étudiant.e.s, à qui est demandée la rédaction d'un genre défini en grande partie par des consignes institutionnelles.

Système énonciatif

En ce qui concerne la manière de recourir aux marques d'énonciation dans les mémoires professionnels attendus, les consignes et les pdc ne sont que peu explicites, que ce soit au BEPP ou au BES. Cela étant, le fait que le mémoire de BEPP soit rédigé par une équipe incite naturellement les étudiant.e.s de ce programme à opter pour la première personne du pluriel.

Les consignes menant à la rédaction de la problématique dans le cours de 3^e année au BEPP invitent à présenter un texte où le «dialogue s'établira avec la documentation scientifique répertoriée à travers la mise en lumière des études empiriques antérieures traitant du sujet» (pdc, p.15), mais la façon d'engager ce dialogue n'est pas précisée. Il n'est pas plus question du recours à la phrase impersonnelle, bien que cette ressource langagière soit utile à l'énonciateur pour se mettre à distance. Au BES, une consigne différente est donnée pour la posture énonciative à adopter dans la première version de la problématique : «vous n'y joignez pas votre voix, autrement dit, vous ne donnez pas votre opinion dans cette partie du texte». Cette précision n'est cependant pas reprise dans les consignes subséquentes.

Les consignes relatives au cadre et à la méthodologie sont muettes sur la question de l'énonciation, mais le recours exigé assez clairement aux séquences descriptives engage probablement les étudiant.e.s à une prise de distance. Le mémoire final doit par ailleurs prévoir une discussion rédigée «[e]n toute honnêteté et *en toute modestie*» au BEPP. De même, des questionnements professionnels doivent être formulés à la fin du mémoire de BES, dans la section destinée aux retombées, où il est attendu que les étudiant.e.s adoptent «la posture de l'enseignant praticien réflexif qui se questionne sur la qualité de son enseignement» et présentent «une réflexion personnelle sur l'enseignement qu'[ils et elles tirent] de cette expérience de recherche (pdc). Ces consignes mènent vraisemblablement à un choix de posture énonciative : formuler les questionnements à la première personne du singulier, à la première personne du pluriel ou dans une forme impersonnelle.



Ces quelques indications convoquent vraisemblablement la finalité à la fois réflexive et scientifique du mémoire, mais mettent également en lumière la place qu'il reste encore à faire à une formation explicite des étudiant.e.s sur la posture de praticien réflexif (Scheepers, 2002) à adopter dans un travail de fin d'études comme le mémoire professionnel.

Pour distinguer leur propos de celui tenu dans les publications consultées, les étudiant.e.s des deux programmes doivent s'assurer de respecter le protocole de présentation imposé par la faculté d'éducation¹⁴, lequel indique notamment comment insérer des citations (directes et indirectes) et des paraphrases suivies de références intratextuelles, à l'instar de ce qui est attendu dans des écrits scientifiques en sciences sociales. En eux-mêmes, ces premiers constats sur les documents balisant la rédaction sont révélateurs des résultats obtenus par Peters, Vincent et Boies (2018) auprès de personnes enseignant en contexte universitaire ; pour plusieurs de ces dernières, les étudiant.e.s devraient avoir acquis l'aptitude à jongler avec les propos d'autrui ou à s'en distancier avant l'arrivée à l'université.

En regard des choix faits par les étudiant.e.s, les mémoires réalisés au BEPP sont tous rédigés par un énonciateur pluriel, un « nous » utilisé de manière cohérente tout au long du document et référant, au vu de l'accord des participes passés au pluriel, aux membres de l'équipe. Au BES, le mémoire est réalisé individuellement, ce qui a mené 10 étudiant.e.s sur 12 à opter d'entrée de jeu pour la première personne du singulier. Dans les 10 cas est aussi observé le recours ponctuel au nous de modestie, suivant parfois immédiatement une phrase à la première personne du singulier. Et dans 7 de ces 10 mémoires où l'énonciation présente des incohérences, la première personne du pluriel s'ajoute, que ce soit pour (nous soulignons) :

- référer au groupe d'étudiant.e.s universitaires : « Dans le cadre de *notre dernière année de la formation initiale*, nous avons été initiés à ces travaux de recherches » (H3, p.6) ;
- se situer comme membre du corps enseignant : « nous serons *appelés* à [...] justifier nos choix pédagogiques aux parents » (H2, p.5) ;
- inclure le destinataire : « les technologies modifient la réalité de *notre époque* » (F2, p.47) ; « comme *nous pouvons* le voir dans la figure 8 » (F8, p.36).

À ce cas d'inclusion du destinataire s'ajoutent dans quelques mémoires des verbes à l'impératif, notamment celui de H2 : « Analysons le questionnaire final » (p.25) ; « Notons d'abord » (p.27). L'appel explicite au destinataire par la deuxième personne du pluriel n'est retracé que dans un mémoire de BEPP (EQ07), chaque fois dans l'introduction d'un nouveau chapitre : « Nous enchaînerons en vous présentant [...] ». Le destinataire est néanmoins régulièrement interpellé ou pris à témoin par des adverbes comme « évidemment » (dans 9 des 18 mémoires), « sans doute » (2/18) ou « bien entendu » (2/18).

14. Ce protocole est largement inspiré de celui de l'APA (6^e éd.).



Pour intégrer les lectures scientifiques faites au cours du processus menant à l'élaboration du mémoire, les étudiant.e.s doivent avoir recours à la citation et à la paraphrase. Celles-ci sont particulièrement présentes dans la problématique et dans le cadre de référence. Les verbes employés par les étudiant.e.s pour reformuler, introduire la citation ou construire une incise paraissent toutefois en certaines occasions partiellement représentatifs de la posture ou des actions de l'auteur.e cité.e. Par exemple, presque l'ensemble des mémoires (17 sur 18) montrent le recours au verbe *mentionner* pour référer au contenu des publications consultées ; or, tout comme le verbe *évoquer* (dans 3 mémoires au BEPP), le terme renvoie à la brièveté de l'information, à l'absence d'explicitation, ce qui semble peu approprié pour reprendre l'idée de *conclure* à, de *déterminer*, de *montrer*, dont le sens est plus applicable à des résultats de recherche ou à des constats scientifiques exhaustifs.

Les citations directes sont surtout utilisées dans les sections destinées à la problématique et au cadre de référence. La source du propos y est, dans tous les cas, clairement indiquée (auteur.e et année) suivant les exigences de présentation, même si le numéro de page manque à l'occasion. Comme ces deux premiers chapitres ont été relus et ont fait l'objet d'une rétroaction exhaustive en début de parcours de rédaction, les passages non conformes aux exigences ont probablement été corrigés par les étudiant.e.s.

Dans tous les mémoires, l'origine du propos tenu peut à l'occasion paraître floue pour le lectorat en raison de l'absence de référence à la fin de plusieurs phrases consécutives, ce qui expliquerait les « maladroites » évoquées par certains responsables de cours en matière de respect de la propriété intellectuelle. Dans ces cas, il faut déduire – sans pouvoir le confirmer – que la référence donnée après la première phrase s'applique aux suivantes, comme c'est apparemment le cas ici si l'on se fie au pronom que nous avons indiqué en gras au deuxième paragraphe :

Gingras et Mukamurera (2008) soulèvent que la précarité d'emploi entraîne plusieurs incidences sur l'enseignant qui peuvent mener à des conséquences lourdes pour son travail. En plus des effets physiques comme l'épuisement, d'autres effets portent sur le moral [...]. Le fait d'avoir un emploi précaire cause de nombreuses préoccupations [...]. Les enseignants se préoccupent beaucoup de la distribution des tâches qui est effectuée parce qu'ils veulent savoir ce qui les attendra au début de l'année scolaire suivante. De plus, ils se sentent impuissants quant aux règles d'affectation et d'embauche.

Le stress est l'une des conséquences importantes puisque plusieurs facteurs entrent en jeu [...]. **Elles** ajoutent qu'«une autre conséquence de la difficulté du processus d'insertion professionnelle en enseignement est la fréquence relativement plus élevée de troubles psychologiques. (EQ33, p.15)



Systeme des temps verbaux

La feuille de consignes pour le mémoire de BES est le seul document qui prescrit explicitement le recours au passé composé compte tenu de l'obligation de rendre compte d'une recherche-action qui a été effectivement mise en œuvre dans le cadre du stage. Les indications données sur les temps de verbes sont absentes des documents au BEPP, tout comme dans le pdc et dans les feuilles de consignes soutenant les productions intermédiaires au BES.

En général, les mémoires analysés présentent néanmoins une cohérence dans l'usage des temps de verbes ; la problématique et le cadre de référence sont le plus souvent rédigés au présent, alors que la méthodologie et les résultats sont surtout écrits au passé composé. Des erreurs de concordance repérées se trouvent néanmoins dans 12 mémoires analysés sur 18, en proportions diverses et nonobstant le programme d'études. F7, par exemple, n'a fait qu'une erreur, mais l'EQ30 en compte 17. Sur 94 erreurs relevées au total, 82 concernent des verbes au futur simple ou au futur antérieur, et sont repérées dans la partie décrivant la méthodologie d'intervention, de collecte ou de traitement des données. Cette partie étant rédigée quelques mois avant la réalisation de la recherche en stage, elle doit être relue et ajustée par la suite ; des oublis sont donc possibles et le délai entre les versions ainsi que la qualité de la relecture pourraient expliquer des passages comme celui-ci (nous soulignons) :

Le carnet de lecture leur *sera distribué* et présenté. Élaboré à partir de documents proposés par l'enseignante associée qui *avait travaillé* avec ce roman auparavant, le carnet de lecture *prenait* aussi en compte les propositions amenées par [tels auteurs]. (F5, p.27)

Quant à la partie sur les retombées et le développement professionnel, elle s'appuie généralement sur des verbes au présent ou au futur simple et ne présente que peu d'erreurs dans l'ensemble du corpus.

Procédés langagiers

Les instructions fournies aux étudiants soulignent l'importance du recours à deux procédés langagiers dans la rédaction du mémoire : la définition et la reformulation. La définition est exigée clairement dans le cadre de référence des mémoires produits dans les deux programmes. Au BES, toutefois, les concepts peuvent être « définis brièvement », ce qui entraîne possible-ment l'alignement d'une série de définitions sans nécessairement les utiliser comme des « procédés » qui soutiennent le propos. Au BEPP, en se fiant au pdc, la présence de définitions fait aussi partie des critères de correction de la problématique et des consignes du cadre de référence ; en effet, les étudiant.e.s doivent s'assurer de « la cohérence des fondements, qui seront définis selon des auteurs-piliers ».

Le procédé langagier le plus explicitement indiqué dans les pdc et dans les consignes tient à la reformulation. Au BES, la première version de la problématique doit se terminer « par un paragraphe synthèse qui **reprend les principales idées** de la recension », où la reformulation est d'ailleurs mise en évidence en gras par les responsables du cours. Cette demande est moins



clairement exprimée dans les consignes des versions subséquentes du texte ; les étudiant.e.s doivent alors inclure une recension des écrits qui va « tendre vers la meilleure intégration possible », mais la façon de procéder à cette intégration n'est pas précisée. Dans le même sens, une cible de formation spécifiée au pdc du cours de 3^e année au BEPP consiste pour l'étudiant.e à « intégrer les propos issus de la documentation scientifique dans un esprit de synthèse critique » ; le chapitre de problématique peut aussi mener à des reformulations selon la façon dont est interprétée la consigne d'établir « un dialogue [...] avec la documentation scientifique répertoriée ».

Dans les mémoires analysés, en cohérence avec les attentes exprimées par les responsables des cours, des définitions et des reformulations ont été repérées. On trouve essentiellement les définitions dans la problématique (22 occurrences dans les 18 problématiques) et dans le cadre de référence (24 occurrences dans les 18 cadres) ; elles sont souvent présentées les unes à la suite des autres sans liens établis, ce qui recoupe nos résultats sur l'alignement des séquences textuelles descriptives. Les définitions relèvent dans la large majorité des cas de la citation directe, laquelle est tirée d'un article ou d'un ouvrage scientifique crédible, sinon d'un dictionnaire spécialisé comme le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005) dans 3 mémoires (EQ07, EQ33 et F5). Dans deux cas au BEPP, les définitions sont issues du dictionnaire *Larousse* (EQ30 et EQ33) ou de la fonction « dictionnaire » du logiciel Antidote^{MC} (EQ30), ce qui s'éloigne de la consigne donnée en 3^e année de recourir à « des auteurs-piliers ».

Au vu de la recherche automatisée d'expressions comme « autrement dit », « en d'autres mots » ou « c'est-à-dire » dans les mémoires, les reformulations semblent peu nombreuses (24 occurrences au total dans les 18 mémoires). Cependant, la lecture attentive de chaque mémoire laisse supposer que plusieurs phrases rédigées à première vue par les étudiant.e.s sont en fait des paraphrases, malgré l'absence de référence entre parenthèses. Encore là, il s'agit probablement de maladroites qui émanent de l'absence de formation (Peters, Vincent et Boies, 2018). Comme pour les définitions, l'arrimage entre les reformulations est peu visible.

Un troisième procédé a été repéré dans la plupart des mémoires, à savoir le recours aux exemples, bien qu'aucune indication spécifique ne soit fournie à ce sujet dans les pdc, consignes ou grilles d'évaluation. Un même mémoire contient rarement plus de 2 ou 3 exemples par chapitre, mais ce procédé a été utilisé par plusieurs étudiant.e.s, que ce soit dans la problématique (14 mémoires sur 18), dans la méthodologie (10/18), dans les résultats (8/18) ou dans la discussion (9/18). Ces exemples proviennent pour la plupart des étudiant.e.s eux-mêmes et sont intégrés au propos avec justesse, parfois même en arrimant différentes sources d'information :

plusieurs autres rôles sont attendus de [l'enseignant]. [...] l'enseignant est pour [les élèves] un modèle linguistique, mais aussi un passeur culturel (Zakhartchouk, 1999) qui insuffle l'appétence chez les élèves, un guide ainsi qu'un médiateur qui s'adapte à leurs besoins d'apprentissage en leur apportant le soutien nécessaire (Gouv. du Québec, 2009). (F6, p.8)



Comme pour les séquences textuelles, toutefois, la présence de procédés ne suffit pas à conclure à leur recours adéquat. Dans plusieurs situations d'ailleurs, il serait exagéré d'y référer comme à des « procédés », dans la mesure où ils ne sont pas vraiment employés au profit d'un argumentaire élaboré. Les passages sont plutôt enfilés les uns après les autres ou arrivent au mauvais endroit, comme c'est le cas dans le mémoire EQ33, où la définition d'une « trousse de suppléance » n'arrive qu'à la suite de nombreux exemples du contenu de ladite trousse : le lectorat doit donc déduire par ces exemples ce dont il est question.

Conclusion

Le regard posé sur les consignes de rédaction du mémoire professionnel à produire en formation à l'enseignement à l'Université de Sherbrooke ainsi que l'analyse d'un échantillon de ces mémoires témoignent d'une réalité : ce genre est nouveau pour les étudiant.e.s et la rédaction de celui-ci présente dès lors un certain nombre de défis. Pour guider les étudiants dans la réalisation du projet de recherche et dans la rédaction du mémoire, des cours spécifiques existent, et les consignes fournies par les personnes formatrices sont assez explicites pour ce qui concerne le processus de recherche attendu ainsi que pour les composantes qui doivent apparaître dans le texte à produire. La démarche est travaillée par étapes, qui correspondent aux différents chapitres du document final. En outre, des activités sont prévues pour fournir de la rétroaction sur des écrits intermédiaires.

Les consignes écrites sont explicites pour ce qui concerne la macroorganisation, la présence de certaines séquences textuelles (descriptives) et le recours à certains procédés langagiers (définition et reformulation). Il semble que les étudiant.e.s dont nous avons analysé le mémoire bénéficient d'un accompagnement tel que Blaser et Erpelding-Dupuis (2010) l'entendent, à priori suffisant pour les mener à produire des écrits dont certaines caractéristiques textuelles se rapprochent de celles attendues pour un écrit scientifique.

Plusieurs constats spécifiques se dessinent à la suite des analyses effectuées. Les séquences descriptives dominent largement dans ces mémoires professionnels alors que des attentes existent également pour ce qui concerne l'argumentation et la justification, deux aspects qui mériteraient par conséquent une attention spécifique dans les activités à visée formative. Autre constat : l'utilisation des séquences textuelles se limite généralement à celles exigées ; l'arrimage des séquences entre elles demeure un défi pour plusieurs étudiant.e.s, défi qui pourrait néanmoins s'expliquer par la gestion importante que demande la compréhension de plusieurs contraintes rédactionnelles (Penningroth et Rosenberg, 1995), de surcroît nouvelles. Ce résultat nous mène à réitérer l'importance de prévoir un enseignement-apprentissage plus spécifique de la cohérence textuelle, en s'inspirant de Vandendorpe (1996) ou de Rondelli (2010), par exemple.

Par ailleurs, les caractéristiques propres à l'écrit scientifique nécessitent probablement un meilleur arrimage avec celles de l'écrit réflexif, dont les caractéristiques sont déjà en partie connues des étudiant.e.s au terme de



leur formation grâce aux rapports de stage. En effet, l'analyse faite des indices du système énonciatif a mis en évidence la maîtrise « fragile » de certaines ressources langagières (comme la phrase impersonnelle) permettant la prise de distance de l'énonciateur lorsqu'elle s'impose, soit dans les parties s'apparentant au genre scientifique. Quant à la façon pour l'énonciateur de s'inclure ou non dans le texte, nous avons observé que les mémoires rédigés individuellement au BES montrent une valse des pronoms qui rappelle les hésitations évoquées dans d'autres publications (*cf.* Nonnon, 2002), et qui s'ajoute à l'ambiguïté entre l'énonciateur et les auteur.e.s cité.e.s, créée par l'alignement de citations et de paraphrases (Rinck, 2011). La dimension « hybride » de l'écrit de fin de formation (Moussi, 2019) n'est toutefois pas à négliger comme source de difficultés.

Certes, toutes les caractéristiques du genre d'écrit exigé à la fin de la formation à l'enseignement n'ont pas été traitées ici. Des études subséquentes pourraient être menées dans la même veine sur les caractéristiques sémantiques et grammaticales telles que définies par Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2013), notamment pour réfléchir à la place que prennent la connotation et la modalisation dans un genre écrit où se côtoient scientificité et réflexivité. Notre travail présente par ailleurs l'intérêt de mettre en évidence une certaine cohérence entre les caractéristiques textuelles des mémoires professionnels analysés et les consignes remises aux étudiant.e.s, ce qui laisse entrevoir l'impact du travail réalisé par les personnes formatrices. Ce travail pourrait être enrichi selon plusieurs de nos observations afin d'assurer encore un meilleur accompagnement dans l'appropriation de ce genre singulier qu'est le mémoire professionnel.



Références

- Adam, J.-M. (2017/1992). *Les textes; types et prototypes* (4^e éd., coll. «Cursus»). Paris, France : Armand Colin.
- Blaser, C., & Erpelding-Dupuis, P. (2010). Cours d'appropriation des écrits universitaires; de l'analyse des besoins à la mise en œuvre. Dans C. Blaser & M.-C. Pollet (dir.), *L'appropriation des écrits universitaires* (p. 127-152). Namur, Belgique : Diptyque.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours; pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux & Niestlé.
- Brunel, M., & Rinck, F. (2016). Comment former des enseignants spécialistes de l'écriture et de son enseignement. *Pratiques, 171/172*.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J., & Sénéchal, K. (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec, Québec : Didactica, C.É.F.
- Clerc-Georgy, A. (2014). Maîtrise de la littératie et processus de formation des futurs enseignants; l'écriture en formation comme levier ou comme obstacle du développement professionnel? *Forumlecture, ch, 1*. Repéré à https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2014_1_Clerc-Georgy.pdf
- Cros, F., Lafortune, L., & Morisse, M. (2009). *Les écritures en situations professionnelles*. Québec, Québec : PUQ.
- Deane, M., & O'Neill, P. (2011). *Writing in the Disciplines*. Basingstoke, Royaume-Uni: Palgrave Macmillan.
- Dezutter, O., Babin, J., & Debeurme, G. (2019). *L'enseignement de la lecture des textes littéraires au primaire et au secondaire; que révèlent les mémoires professionnels de futur.e.s enseignant.e.s québécois.e.s?* Communication présentée dans le cadre des XVI^e rencontres du réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF), Toulouse, France, 9-10 juillet.
- Dezutter, O. & Myre-Bisaillon (2012). Des pistes pour améliorer les compétences en lecture des élèves. *Vive le primaire, 25(2)*, 24-26.
- Dolbec, A., & Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *La recherche sociale - de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 531-569). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (dir.). (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13(2)*, 159-176.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3^e éd.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement - Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Hofstetter, R. (2005). La «professionnalisation» des enseignants à travers une initiation à la recherche. Le mémoire comme formation à et par la recherche de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 2*, 71-89.
- Lampron, R., & Blaser, C. (2016). Un argumentaire légitime et crédible? Analyse d'extraits de mémoires professionnels en formation à l'enseignement secondaire. Dans C. Glorieux & M.-C. Pollet (dir.), *Argumenter dans les écrits scientifiques* (p. 153-165). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin éditeurs.
- Moussi, D. (2019). Le mémoire dans la formation initiale des professeurs des écoles : Quelle place pour la recherche? *Le français aujourd'hui, 1(204)*, 51-67.
- Nonnon, E. (2002). Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant? *Spirale - Revue de Recherches en Education, 29*, 29-74.
- Paillet, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Penningroth, S. L., & Rosenberg, S. (1995). Effects of a high information-processing load on the writing process and the story written. *Applied Psycholinguistics, 16(2)*, 189-210.
- Peters, M., Vincent, F., & Boies, T. (2018). Il est temps de faire la promotion du créacollage numérique! *Formation et profession, 26(3)*, 120-122.
- Pollet, M.-C., Glorieux, C., & Toungouz, K. (2010). Pour un continuum dans l'appropriation d'une littératie universitaire. Dans C. Blaser & M.-C. Pollet (dir.), *L'appropriation des écrits universitaires* (p. 61-92). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.



- 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.
- Rinck, F. (2011). Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences? *Le français aujourd'hui*, 174(3), 79-89.
- Rondelli, F. (2010). La cohérence textuelle; pratiques des enseignants et théories de référence. *Pratiques*, 145/146, 51-67.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Scheepers, C. (2002). *Le travail de fin d'études*. Quelles compétences, pour quelle formation? Bruxelles, Belgique: Labor.
- Scheepers, C. (2010). *Le travail de fin d'études. Le travail de fin d'études, un discours en quête d'auteur* (Thèse de doctorat inédite). Université de Liège, Liège, Belgique.
- Université de Sherbrooke. (2018a). *Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire – Description du programme*. Sherbrooke, Québec: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Univ. de Sherbrooke (2018b). *Baccalauréat en enseignement au secondaire – Description du programme*. Sherbrooke, Québec: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation
- Univ. de Sherbrooke (2018c). *INT 401 Mémoire professionnel – plan de cours 2018-2019*. Sherbrooke, Québec: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation
- Vandendorpe, C. (1996/1995). Au-delà de la phrase; la grammaire du texte. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 85-107). Montréal, Québec: Les Éditions Logiques.