



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

**Compétences et savoirs acquis lors de l'élaboration
du mémoire de fin d'études à la HEP-VS.**

Etudiante

Ferreira Patricia

Directrice de mémoire

Jacquemet Nicole

St-Maurice

Février 2012

Préface

Remerciements

La réalisation d'un mémoire de fin d'études nécessite un investissement personnel très important et exige un travail de recherche conséquent. Ce projet n'aurait pas vu le jour sans l'aide précieuse de certaines personnes. C'est pourquoi, je tiens à les remercier du fond du cœur. J'adresse ainsi un grand MERCI à :

- Madame Nicole Jacquemet, ma directrice de mémoire, pour son soutien, son aide, son investissement et ses précieux conseils.
- Madame Danièle Périsset, ma mentore, pour la confiance qu'elle a manifestée à l'égard de mon sujet de mémoire en tout début de parcours et pour les nombreux conseils qu'elle m'a donnés tout au long de la rédaction.
- Madame Catherine Cusin, pour les conseils et les corrections qu'elle m'a apportés lors du cours 8.9.
- Cinq enseignantes qui ont eu l'amabilité de participer aux différents entretiens, car sans leurs réponses, la recherche n'aurait pas pu être menée.
- Sophie Tazlari, Sabine Leyat-Filliez et Christian Moulin qui ont eu la gentillesse et la patience de lire et de corriger ce travail de mémoire.
- Ma famille, mes amis et mes camarades de la HEP, pour leur soutien, leurs encouragements et leurs conseils dans la recherche d'informations.

Avertissements

Afin de respecter la norme de modestie, la rédaction de ce travail s'est faite en utilisant la première personne du pluriel : le « nous ». Cependant, il n'implique qu'une seule personne, en l'occurrence moi-même.

De plus, les principes du code d'éthique de la recherche pour les Hautes écoles pédagogiques et le respect du secret de fonction ont été pris en compte. Les données personnelles appartenant aux personnes interrogées ne seront pas mentionnées ou seront alors substituées par des données fictives.

Résumé

Dans le courant de la dernière année de formation au sein de la Haute école pédagogique, il est demandé aux étudiants de réaliser un mémoire de fin d'études. Ce dispositif contribue au développement personnel et professionnel de chacun. Dans cette perspective, nous avons décidé de nous pencher sur les apports que ce dernier pouvait fournir aux étudiants lors de sa réalisation. Plus précisément, nous avons tenté de savoir si l'élaboration du mémoire de fin d'études permettait de développer des savoirs et des compétences professionnels. Les concepts centraux de notre recherche, découlant directement de cette réflexion, sont alors *les savoirs référentiels, les savoirs expérientiels, les savoirs professionnels et les compétences*.

Afin de mesurer au mieux cet apport, nous avons interrogé cinq enseignantes ayant fréquenté la HEP-VS et ayant, par la même occasion, rédigé un mémoire de fin d'études. Après analyse des entretiens, nous avons pu constater, à travers nos résultats que toutes les enseignantes, même les plus réticentes à l'écriture d'un tel travail, ont développé des compétences et des savoirs professionnels. Or, il faut tout de même relever que dans leurs propos, les savoirs référentiels se sont détachés du lot. En effet, les enseignantes formulaient plus clairement des exemples liés aux savoirs référentiels qu'à tout autre type de savoir.

De plus, nous avons également pu constater que les discours de ces enseignantes ne correspondaient pas forcément aux apports réels que le mémoire a pu développer chez elles. En effet, le manque d'explicitation concernant les savoirs expérientiels, professionnels et les compétences se traduit par de l'inconscience présente dans leur esprit. En effet, elles n'ont pas conscience d'avoir pu approfondir leurs savoirs et leurs compétences en réalisant leur mémoire. Cependant, certains détails dans leur discours montrent explicitement que ces dernières ont tout de même acquis des savoirs.

En conclusion, nous pouvons relever que toutes les réponses obtenues nous amènent à une réflexion concernant la conscientisation de ces savoirs : « comment faire en sorte que les étudiants soient conscients des savoirs et des compétences acquises durant l'élaboration de leur mémoire ? ».

Les mots clés

Mémoire de fin d'études, formation des enseignants, savoirs, compétences.

Sommaire

1. Introduction	7
2. Problématique	8
2.1 La formation des enseignants	8
2.2 Professionnalisation des métiers de l'enseignement	9
2.3 La recherche dans la formation d'enseignants	11
2.4 Le mémoire dans la formation à l'enseignement	12
2.4.1 Le mémoire permettant de développer des compétences	12
2.4.2 Le mémoire pour produire des savoirs	13
2.4.3 Le mémoire comme espace d'intégration des savoirs	13
2.4.4 Le mémoire comme construction de l'identité professionnelle	14
2.4.5 Perception de l'utilité du mémoire de fin d'études	14
2.4.6 Les dérives possibles	15
2.5 Le mémoire à la HEP-VS	15
2.5.1 Différents types de mémoire	16
3. Cadre conceptuel	17
3.1 Les savoirs professionnels	17
3.1.1 Les savoirs expérientiels	17
3.1.2 Les savoirs référentiels	18
3.1.3 Le rapport aux savoirs	18
3.2 La compétence	19
3.2.1 Référentiel de compétences de la HEP-VS	21
4. Questions de recherche	21
5. Dispositifs méthodologiques	22
5.1 Méthodes de recherche	22
5.2 Méthode d'analyse	23
5.3 Échantillon	23
5.4 Élaboration du guide d'entretien	24
5.5 Recueil des données	26
6. Partie empirique	26
6.1 Analyse et interprétation des données	26
6.1.1 Le mémoire vu par les enseignantes interrogées	26
6.1.1.1 Ressentis lors de la relecture du mémoire de fin d'études	26
6.1.1.2 L'utilité du mémoire de fin d'études	27
6.1.1.3 Les objectifs du mémoire de fin d'études	28
6.1.1.4 L'encadrement du directeur de mémoire	29
6.1.2 Les résultats	30
6.1.2.1 Les types de savoirs	30
6.1.2.1.1 Les savoirs professionnels	31
6.1.2.1.2 Les savoirs expérientiels	33
6.1.2.1.3 Les savoirs référentiels	34
6.1.2.1.4 Résumé des types de savoir	34
6.1.2.1.5 Le rapport au savoir	35
6.1.2.2 Les compétences	37

6.1.2.2.1	Les compétences évoquées spontanément	38
6.1.2.2.2	Les compétences professionnelles liées au référentiel ..	38
6.1.2.3	Comparaison entre mémoires terrain et mémoires de recherche	40
7.	Résultats de la recherche	41
7.1	Synthèses des résultats	41
7.1.1	Les savoirs	42
7.1.2	Le rapport au savoir	43
7.1.3	Les compétences	43
7.1.4	Comparaison entre mémoires terrain et mémoires de recherche	44
8.	Discussion critique	44
8.1	Les limites	44
8.2	Les forces	45
9.	Conclusion.....	46
9.1	Constats généraux	46
9.2	Prolongements et perspectives	47
10.	Références bibliographiques	48
11.	Liste des annexes	52
12.	Attestation d'authenticité	71

Table des tableaux

Tableau 1 : Profil des enseignants participants à cette recherche.....	24
Tableau 2 : Résumé des concepts clés de la problématique et du cadre conceptuel..	25
Tableau 3 : Fréquence des compétences du référentiel.....	39

Table des figures

Figure 1 : Une compétence en contexte professionnel selon Arpin & Capra (2008) ...	20
---	----

1. Introduction

Dès le début de notre formation au sein de la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS), nous avons listé différents thèmes qui auraient pu être susceptibles de nous intéresser. De nombreux sujets liés aux enfants se sont présentés à nous. Cependant, après mûre réflexion, nous avons préféré baser notre recherche sur la formation des enseignants, car pour que les élèves apprennent correctement et soient épanouis, il faut que les enseignants soient compétents et professionnels.

En ciblant notre recherche sur la formation des enseignants, nous avons décidé de nous intéresser au dispositif du mémoire de fin d'études (MFE), car, pour notre part, un intérêt et une curiosité quant à la démarche et aux apports de ce dispositif sont nés. En effet, à la veille de la fin de nos études, le MFE prend une place très importante dans notre formation. C'est alors que nous nous sommes préoccupée de l'utilité de ce dernier en nous demandant si sa réalisation permettait aux enseignants de développer des savoirs et des compétences. D'un point de vue plus personnel, cette démarche nous concerne tout particulièrement. En effet, nous pensons que la recherche entreprise pour ce thème nous fournira un réel apport pour notre formation professionnelle, car, si pour une raison ou pour une autre, nous devons à nouveau réaliser un mémoire, nous aurions un bagage plus conséquent que les autres étudiants quant à la compréhension de la démarche. De plus, comme pour toutes les personnes rédigeant un MFE, nous prendrons également connaissance des différents apports que sa rédaction engendrera (en termes de savoirs et de compétences professionnels). Ensuite, nous pouvons également relever qu'il est important pour nous de savoir sur quels éléments concrets s'appuie ce dispositif, ce qu'il amène à notre formation et, comme dit précédemment, quels sont les éléments importants qui servent à nous façonner en tant que futur professionnel de l'enseignement. Finalement, nous relèverons que ce mémoire permet de faire preuve de pratique réflexive quant à notre formation au sein de la HEP-VS.

À travers cette recherche, nous allons donc explorer le monde des enseignants ayant fréquenté la HEP-VS. Nous interrogerons certains d'entre eux afin qu'ils puissent nous faire part des compétences et des savoirs acquis lors de l'élaboration de leur MFE. Ils se rendront ainsi compte de tout ce qu'ils auront pu développer en réalisant un tel dispositif.

Par conséquent et pour amorcer notre réflexion, nous commencerons par définir le contexte général de la formation des enseignants, étant donné que le dispositif du mémoire en fait partie intégrante. De plus, nous évoquerons également les deux thèmes suivants: professionnalisation et recherche au sein de l'enseignement. Puis, nous rappellerons l'état des recherches à l'aide de nombreux ouvrages traitant du mémoire. Finalement, nous présenterons le contexte du MFE tel qu'il est défini au sein de la HEP-VS. Tout cela nous permettra de comprendre sous quels éclairages théoriques seront abordées les différentes questions que nous nous sommes posées.

Une seconde partie présentera les deux grands concepts de notre recherche, à savoir les compétences et les savoirs. Ces derniers pourront nous apporter certains éléments pour la compréhension de notre sujet. De plus, nous connaissons l'étroite relation qu'ils développent entre eux.

La troisième partie traitera alors de notre question de recherche. Ensuite, nous présenterons la méthode utilisée pour le recueil des données, à savoir l'entretien semi-directif. Cette

même partie sera également accompagnée de l'échantillon choisi et des différents critères pris en compte dans le guide d'entretien.

Finalement, les résultats obtenus seront comparés, analysés et interprétés afin de relever les éléments que les enseignants conservent de leurs acquisitions lors de la réalisation du MFE.

2. Problématique

Afin de mieux comprendre le sujet de notre étude, soit l'acquisition de savoirs et de compétences professionnels lors de la réalisation du MFE, il nous semble pertinent de rappeler, dans un premier temps, comment se forment les enseignants en Suisse. Ensuite, nous nous intéresserons au terme de professionnalisation qui s'avère être très important dans le métier d'enseignant. Par la suite, nous évoquerons la recherche au sein de notre formation. Et finalement, nous développerons de manière approfondie le dispositif du MFE au sein de la HEP-VS.

2.1 La formation des enseignants

En 1993, un rapport intitulé « Thèses relatives à la promotion des Hautes Écoles Spécialisées et des baccalauréats » émis par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a annoncé que la formation des enseignants serait instaurée au niveau tertiaire. Les HEP auront alors pour mission de former les enseignants aux degrés préscolaire et primaire. Un délai de dix ans est laissé aux cantons pour assurer la formation initiale des enseignants. Pour le Valais, il aura fallu huit ans pour créer cette filière.

Cette restructuration marque clairement l'évolution de la société et du métier d'enseignant. En effet, de nombreux changements ont vu le jour au sein de l'éducation pour que la formation puisse s'adapter au mieux à la société. De nos jours, l'enseignant doit tendre à être une personne travaillant de manière autonome, faisant preuve de créativité et d'inventivité (Aprin & Carpa, 2008). Kelchtermans (2001) démontre également l'évolution des pensées en affirmant que « dans son sens large, la formation des enseignants comprend non seulement les aspects techniques de la connaissance et de la compétence dans l'enseignement, mais prend également en considération les aspects moraux, politiques et affectifs » (p.43) qui étaient, quant à eux, moins présents auparavant.

Cette évolution a fait que, dans les années 2000, les cinquante écoles normales présentes en Suisse ont vu fermer leurs portes pour laisser place à une quinzaine d'HEP. En Valais, deux sites ont été créés pour former de nouveaux enseignants : Brigue et St-Maurice. En septembre 2001, la première volée d'étudiants entre en formation; on compte alors une huitantaine de personnes (Périsset, 2002 ; Lehmann, Criblez, Guldemann, Fuchs & Périsset, 2007).

Après ce bref rappel historique, nous continuerons notre problématique en décrivant la formation des enseignants au sein de la HEP-VS et en énumérant quelques éléments rencontrés lors de la formation.

Tout d'abord, nous pouvons relever que trois filières sont présentes à la HEP-VS : la formation initiale pour les enseignants préscolaire et primaire, la formation du secondaire I et II et la formation à l'enseignement spécialisé. Pour notre MFE, nous allons principalement nous intéresser à l'une d'elles : la formation initiale. Dans cette filière, les enseignants

doivent suivre trois années de formation professionnelle réparties sur six semestres. Cette formation se divise également en deux parties : la formation en institution et la formation sur terrain. Nous pouvons considérer cela comme « une pédagogie de l'alternance » (Périsset, 2010). C'est ainsi que l'articulation théorie/pratique est développée au mieux. En effet, la formation au sein de la HEP-VS s'adapte en proposant deux visions: se baser sur la théorie vue en cours pour développer sa pratique lors des stages ou au contraire, développer sa pratique et faire un retour réflexif afin de créer des liens avec la théorie existante. Elle tente ainsi de tisser des liens solides entre les pratiques réussies et la théorie pédagogique et didactique étudiée (Violet, 2000).

Finalement, cette formation se termine par un examen de fin d'études. Ce dernier compte trois éléments bien distincts : l'examen sur le terrain, la présentation critique du portfolio et le mémoire de fin d'études, comportant un document écrit et une soutenance orale. Ces différentes parties ont été mises en place pour évaluer la capacité professionnelle des étudiants diplômés. En effet, l'étudiant devient un professionnel utilisant « la réflexion sur et dans l'action en vue de résoudre les problèmes se posant dans l'exercice de son métier ou en vue d'être conscient des solutions qu'il apporte » (Buysse, 2008, p.6). Lorsque ces éléments sont acquis, les nouveaux enseignants peuvent gérer une classe dès la rentrée suivante. Toute cette mise en place a pour objectif que les classes soient confiées à des personnes compétentes dans le domaine de l'enseignement (Violet, 2000).

Kelchtermans (2001) affirme que « devenir enseignant implique un processus d'apprentissage de toute une vie » (p.44). En effet, cette formation initiale dote les enseignants des connaissances et des compétences de base. Cependant, elle devrait également permettre aux enseignants de développer « des compétences qui leur permettraient de continuer à apprendre et à se développer professionnellement tout au long de leur carrière » (Kelchtermans, 2001, p.44). C'est pour cette raison que nous avons décidé d'effectuer cette recherche. Comme expliqué dans l'introduction, nous aimerions être en mesure de savoir si le MFE permet de développer des compétences et des savoirs professionnels lors de sa rédaction. De plus, grâce aux entretiens, nous pourrions également nous rendre compte si ces apports seront toujours présents dans notre vie professionnelle future.

2.2 Professionnalisation des métiers de l'enseignement

Après avoir examiné l'évolution présente dans la formation des enseignants, il nous semble inévitable de traiter du terme de professionnalisation car l'enseignant doit à tout moment faire preuve de professionnalisme dans son métier.

Cette notion regroupe « l'ensemble des actions et des démarches qui permettent à des activités professionnelles en émergence et en construction de se structurer en véritable métier, de s'inscrire dans des filières professionnelles, de se faire reconnaître dans des référentiels de formation [...] » (GIP Alfa Center, 2002).

Le terme de professionnalisation se caractérise par de nombreuses dimensions comme notamment (Bourdoncle, 2000) :

- L'activité : dans ce cas, il est important de relever que le terme de professionnalisation caractérise un métier, pouvant être pratiqué bénévolement ou en tant qu'amateur, qui devient une profession rémunérée et exercée en continu. (ex : activités sportives pratiquées par des amateurs, et grâce à l'évolution, devenues des activités pratiquées par des professionnels de haut niveau). La plupart du temps, ce sont des professions, reposant sur de longues études et sur des savoirs bien spécifiques.
- Le groupe : les différentes professions se caractérisent par des membres actifs au sein d'un même groupe. Ces membres voient leur statut social et leur autonomie augmenter au fur et à mesure que leur profession évolue.
- Les personnes exerçant l'activité : le processus de professionnalisation de ces personnes est formé par trois phases selon Bourdoncle (2000) : « la sensibilisation des étudiants, la professionnalisation des stagiaires et la formation continue » (p.123). Lors de la sensibilisation des étudiants, l'institution propose des cours leur permettant de se rendre compte de la réalité du métier et des connaissances qu'elle exige. En ce qui concerne la professionnalisation des stagiaires, l'étudiant en formation est amené à tester ses connaissances sur le terrain et à développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Finalement, pour la formation continue, les enseignants se forment continuellement, car, comme dit précédemment, ce métier est un « processus d'apprentissage de toute une vie » (Kelchtermans, 2001, p.44).

Dans le domaine de l'enseignement, le professionnel doit être capable d'identifier seul le problème existant et trouver des solutions pour y remédier. Ces solutions doivent provenir du bagage théorique et expérientiel de l'enseignant. Comme le dit Perrenoud (2001), celui-ci ne doit en aucun cas « réinventer la roue » (p.12). Tous les éléments appris durant sa formation, comme tous ceux appris par expérience doivent pouvoir l'aider dans son cheminement et dans la prise de décision.

Le concept de professionnalisation incite également

à former des gens assez compétents pour savoir ce qu'ils ont à faire, sans être strictement tenus par des règles, des directives, des modèles, des programmes, des horaires, des procédures normalisées [...] Les professionnels sont censés être au mieux placés pour savoir ce qu'ils ont à faire et comment le faire au mieux. (Perrenoud, 2001, p.13)

Cette professionnalisation est essentiellement basée sur la confiance accordée à la personne tant du point de vue de ses compétences que du point de vue de son respect des règles. Perrenoud (2001) nous explique également qu'en compensation, le professionnel devra assumer tous ses actes et toutes ses décisions face aux éventuelles demandes.

Pour terminer, nous relèverons que le métier d'enseignant est souvent décrit comme étant une semi-profession (Perrenoud, 2001). En effet, les enseignants sont souvent amenés à se protéger derrière « le système, les programmes et les textes » qui régissent l'institution (Perrenoud, 2001, p.14). Dans l'enseignement, ce n'est pas la profession elle-même qui dicte ses règles ; elle ne peut pas s'auto-organiser comme pourrait le faire les médecins ou les avocats. De plus, il faut également relever que l'autonomie nécessaire à une totale professionnalisation n'est pas toujours accordée aux enseignants. En effet, l'organisation du

travail, le regroupement des élèves, les stratégies ou même les démarches utilisées doivent souvent respecter certaines règles. Nous pouvons ainsi faire un lien direct avec une citation de Perrenoud qui résume en quelques mots ces deux pôles : l'un où l'enseignant est obligé de suivre des règles et l'autre où il peut développer sa pratique comme il le souhaite :

le métier d'enseignant oscille actuellement entre deux grands modèles : dans l'un l'enseignant est un exécutant qualifié, mais docile ; dans l'autre, il est professionnel considéré comme autonome en regard de ses méthodes et des orientations de ses actions. (Perrenoud, cité par Arpin & Capra, 2008, p.1)

2.3 La recherche dans la formation d'enseignants

Le processus de professionnalisation est étroitement lié à la recherche dans la formation d'enseignants. En effet, la formation initiale permet aux enseignants de développer leur autonomie et leur professionnalisme à travers divers éléments. La recherche fait notamment partie de ces éléments-là, car elle est compréhensive et utile au développement de la pratique professionnelle. La présence de la recherche dans la formation s'explique de trois façons selon Perrenoud (1992) (ces points traduisent également les avantages d'une recherche dans la formation des enseignants) :

- les enseignants vont ainsi développer des connaissances de base dans les sciences humaines (évoluer et se mouvoir en tant que professionnel),
- les enseignants vont utiliser les résultats des recherches au sein de leur classe ou pour se développer en tant que professionnels (une source d'informations supplémentaire),
- les enseignants peuvent également l'utiliser « comme paradigme transposable dans le cadre d'une pratique réfléchie » (p.2). Tout enseignant doit être capable de porter un regard réflexif sur sa pratique ou sur son savoir (se remettre en question).

Toujours dans le même article, Perrenoud (1992) met en évidence deux éléments à acquérir en tant qu'enseignant. D'abord cet auteur relève que lorsque nous exerçons un métier qui a un lien direct avec les savoirs scientifiques, nous devons acquérir des compétences et des savoirs pour former une base stable et solide dès notre formation initiale. Ensuite, il dit que nous devons également être capables de mettre à jour ces connaissances à l'aide de différents moyens tels que la formation continue.

Lorsqu'un enseignant participe à une recherche, il va alors activer et renforcer ses connaissances scientifiques. Cependant, ces acquisitions-là seront efficaces uniquement si la personne l'incorpore à son développement professionnel. Il ne peut se contenter de savoir, il doit également être capable d'utiliser ou de transférer ses connaissances.

Pour Perrenoud (1992), la recherche signifie beaucoup de choses comme « [...] la volonté de comprendre, d'élucider, de découvrir des mécanismes cachés, des causes [...], observer, analyser et confronter les points de vue [...] » (p.5). Au sein de la HEP-VS, ces différentes significations s'apparentent de près ou de loin aux compétences présentes dans le référentiel de compétences (annexe 1). Le MFE mis en place dans la formation permet ainsi de réaliser de grands projets afin que chacun soit obligé de se poser des questions et ainsi « stimuler de nouveaux apprentissages » (p.5). Nous pouvons également relever que l'implication dans la recherche permet de développer de nombreuses compétences

professionnelles liées à la définition de Perrenoud (observation, confrontation de points de vue, etc.). Cependant, encore faut-il la réaliser avec rigueur.

2.4 Le mémoire dans la formation à l'enseignement

Le mémoire de fin d'études au sein de la formation d'enseignants est étroitement lié au processus de recherche. En effet, ce dernier permet aux enseignants de se familiariser avec la recherche et d'appliquer toutes les recommandations énoncées par Perrenoud et citées précédemment.

Dans ce chapitre-ci, nous allons expliquer plus en détail ce en quoi consiste ce mémoire dans la formation à l'enseignement et relever les résultats que les chercheurs ont trouvés dans leurs nombreuses études :

Tout d'abord, Cros (1998) donne trois profits à ce travail de recherche. Il sert principalement à :

- modifier la pratique pédagogique de l'enseignant en formation,
- contribuer à « l'évolution de la réflexion didacto-pédagogique » (Cros, 1998, p. 81)
- transformer les attitudes professionnelles de chacun.

Il permet également de développer divers éléments comme les compétences professionnelles, les savoirs professionnels, l'identité professionnelle, le lien entre théorie et pratique, la pratique réflexive, etc. Cros (1998) explique que le mémoire doit être saisi « comme un outil de formation permettant de construire des ponts entre les univers préprofessionnels, de formation initiale et de pratique en milieu scolaire » (p.11). Nous avons donc décidé de séparer ce chapitre en sous-chapitres pour que l'explication soit plus claire et précise.

2.4.1 Le mémoire permettant de développer des compétences

Un des principaux buts du mémoire, décrit dans le guide du mémoire (2010) et dans le descriptif du mémoire (2007), serait de permettre aux étudiants de développer des compétences professionnelles comme par exemple, la compétence n°10 du référentiel (annexe 1). Cependant, les chercheurs ne sont pas tous d'accord sur ce point.

En effet, alors que les dispositifs de formation affirment que le mémoire permet de développer de nombreuses compétences, Fabre et Lang (2000, p.45), nous expliquent qu'il est « impossible de mesurer les répercussions du mémoire professionnel sur les pratiques effectives, présentes ou à venir ». Pour eux, la compétence reste difficilement observable. Gomez (1999, 2001) relève également que les compétences ne sont pas forcément bénéfiques pour notre future profession, mais servent uniquement à réaliser un mémoire. Cependant, il relève que des compétences liées à la gestion du temps ou à la recherche dans les ouvrages peuvent être présents et ne sont pas à prendre à la légère dans le métier d'enseignant. Au vue de ces propos, nous pouvons donc constater que les chercheurs restent mitigés quant au développement des compétences.

2.4.2 Le mémoire pour produire des savoirs

D'autres auteurs, comme Guigue-Durning, ont préféré analyser les savoirs produits par le mémoire. Ils expliquent qu'à travers son écriture, l'enseignant en formation va rencontrer de nombreux savoirs scientifiques existants. Ensuite, il va se les approprier et les citer dans son mémoire (Guigue-Durning, 1992). Cette démarche lui permet de comprendre ces savoirs et ainsi, il pourra les transformer en savoirs professionnels acquis tout au long de son parcours professionnel. Il pourra alors les intégrer et les utiliser au mieux dans sa pratique de tous les jours. Cette intégration sera décrite plus en détail dans le point suivant.

Pour illustrer la production de ces savoirs, nous pouvons évoquer la recherche de Thérèse Perez-Roux (2009). Malgré une mobilisation certaine lors de la formation initiale, la construction des savoirs reste, pour elle, très obscure. En effet, les différents savoirs peuvent s'acquérir à partir de différents pôles : en formation professionnelle ou à travers les expériences de chacun (Tardif et Lessard, 1999, cité par Perez-Roux). Le mélange de ces deux acquisitions aboutit à des savoirs professionnels qui seront quant à eux personnels et différents pour tous. En effet, « la manière dont la personne s'approprie les savoirs, les articule et leur donne du sens » est propre à chacun (Perez-Roux, 2009, p.275). C'est pour cette raison qu'au sein d'une même formation, la relation au savoir est différente pour tous. Comme le relève Prost (1985), « les savoirs ne se transmettent pas, ils se reconstruisent, et chacun le fait pour son compte, à sa façon et suivant son propre rythme » (p.19, cité par Perez-Roux, 2009, p.284).

Perez-Roux (2009) relève également dans sa recherche que *les savoirs considérés comme prioritaires et attendus de la formation* sont surtout les savoirs pédagogiques, les savoirs théoriques et les savoirs didactiques. Malgré cela, la plupart des stagiaires interrogés dans la recherche de Perez-Roux ont énoncé que les *savoirs antérieurs* étaient également très importants dans la vie pratique. En effet, le fait d'avoir des expériences auprès d'enfants telles que l'aide aux devoirs, les journées sportives ou les surveillances pouvait aider l'enseignant face à sa classe.

La réalité de la pratique professionnelle nécessite [parfois de mobiliser] les éléments intégrés, [au détriment d'appuis théoriques. De plus,] la rencontre avec des élèves nombreux, de niveau hétérogène et pas forcément prêts à entrer dans les logiques scolaires, [nous oblige quelques fois à évoluer], à revoir notre posture d'enseignant et à développer des savoirs tant d'ordre personnel que professionnel (Perez-Roux, 2009, pp.278-279).

2.4.3 Le mémoire comme espace d'intégration des savoirs

Perez-Roux (2009) a également entrepris une autre recherche avec les mêmes stagiaires que ceux du point précédent. Cette fois-ci, elle s'est attardée sur le lien existant entre les savoirs théoriques et pratiques. Lors de l'élaboration du MFE, les étudiants se positionnent de différentes manières par rapport à ces savoirs (Perez-Roux, 2009, p.280) :

- Le rapport de disjonction :
 - C'est lorsque « ce qui se vit sur le terrain » et « ce qui se dit en formation » se heurtent. « Les savoir-faire et savoirs pratiques sont valorisés par rapport

aux savoirs théoriques et procéduraux jugés peu opérants ». Les lectures entreprises sont perçues comme éloignées de la réalité du terrain.

- Le rapport de correspondance :
 - Pour les étudiants, l'entrée dans le mémoire est difficile, car ils cherchent à transposer directement la pratique à la théorie. Ils trouvent intéressants certains ouvrages théoriques qu'ils ont parfois de la peine à relier à une pratique et inversement. La plupart du temps, l'étudiant transpose directement le savoir ciblé « dans l'acte d'enseignement sans pour autant questionner la pratique professionnelle dans toute sa complexité ».
- Le rapport dialogué :
 - « C'est un aller-retour théorie-pratique ». L'étudiant se base sur des savoirs théoriques pour ensuite les mettre en œuvre dans la pratique et les questionner. Il fait alors preuve de réflexion. Ce sont souvent des mémoires traitant d'une question « issue du terrain » qui aide à « mieux comprendre sa pratique professionnelle et tenter de l'améliorer ».

2.4.4 Le mémoire comme construction de l'identité professionnelle

Grâce au développement des savoirs, à leur acquisition et au lien que les étudiants créent avec leur MFE, ces derniers pourront construire une identité professionnelle qui leur sera propre. Cette construction pourra se faire notamment à travers la réalisation du mémoire, grâce à la prise de conscience des effets que produisent les attitudes professionnelles et les stratégies utilisées sur les élèves, grâce à la réflexion qui les pousse à s'interroger et à modifier leurs mauvais comportements ou encore grâce au processus d'autoformation dans lequel ils s'engagent à travers cette formation. Le MFE est un processus personnel de recherche. De plus, la personne qui le rédige doit faire preuve de créativité afin qu'il soit unique et authentique. Torrance (1962) définit cette créativité comme étant :

un processus par lequel on devient sensible à des problèmes, à des manques, à des lacunes, à l'absence de certains éléments, à des dysharmonies, par lequel on identifie la ou les difficultés, par lequel on cherche des solutions [...] on les modifie et on reteste ces modifications et finalement par lequel on communique ces résultats.
(p.82)

L'enseignant en formation est amené à s'autoformer en conscientisant les problèmes rencontrés, en lisant certains ouvrages pour rechercher des informations qui puissent les résoudre ou même en présentant son MFE devant le jury. Ainsi, il est à même d'interroger sa pratique et chercher par lui-même le meilleur moyen pour faire évoluer ses savoirs et ses savoir-faire. Finalement, nous pouvons relever que pour que l'enseignant en formation entre dans le processus d'autoformation, il faut qu'il le montre à travers ses mots ou son investissement (Torrance, 1962).

2.4.5 Perception de l'utilité du mémoire de fin d'études

Cros (1998) a également entrepris de nombreuses recherches sur le mémoire. Elle s'est rendu compte que son utilité n'était pas perçue de la même manière par tous les enseignants en formation. En effet, en plus du rapport au savoir décrit par Perez-Roux (2009), les étudiants ont également des représentations diverses du MFE. Elle a relevé cinq différentes attitudes chez les étudiants:

le mémoire est utile et formateur, car il conduit à une distanciation de la pratique ; le mémoire est davantage utile en formation continue qu'en formation initiale, car il s'appuie alors sur une expérience professionnelle [...] ; le mémoire est inutile, voire redondant, car la réflexion sur la pratique fait partie intégrante de l'exercice du métier ; le mémoire est du temps perdu [...] ; le mémoire est non seulement inutile, mais néfaste, il constitue un exercice universitaire qui détourne de l'essentiel [...] (p.12).

Ce que nous trouvons intéressant dans ces remarques, c'est que chaque personne a son point de vue sur ce dispositif. De ce fait, ces cinq attitudes vont être pertinentes dans la suite de notre recherche, car nous pourrions nous en servir lors des entretiens pour faire évaluer le MFE au sein du groupe interrogé.

2.4.6 Les dérives possibles

Malgré tous ces apports liés aux savoirs et aux compétences, quelques dérives sont tout de même présentes lors de la réalisation du mémoire. En effet, la créativité décrite par Torrance dans les points précédents peut être entravée à de nombreuses reprises, pendant la réalisation. Giamarchi (1998) met en évidence quelques entraves qui pourraient perturber l'étudiant. Tout d'abord, le dispositif doit respecter un modèle et une structure donnée, ce qui empêche la liberté d'écriture. Ensuite, le directeur de mémoire peut influencer le choix du sujet en recommandant un sujet qu'il pense maîtriser. Cela a une incidence sur l'étudiant, car les questions ne viennent pas de lui. De plus, nous pouvons également ajouter à ces entraves, le manque d'investissement personnel dont pourraient faire preuve certains étudiants.

Tous ces obstacles empêchent le développement personnel de l'enseignant. Cependant, Giamarchi (1998) propose une solution : il faudrait que l'enseignant en formation prenne conscience de ces quelques entraves pour pouvoir les surmonter et avancer au mieux dans son travail. Ainsi, il réalisera son MFE du mieux qu'il le pourra.

2.5 Le mémoire à la HEP-VS

Pour terminer notre problématique, nous allons présenter la forme que le MFE prend au sein de la HEP-VS (Guide du mémoire, 2010). Selon la loi du 4 octobre 1996 (LHEP, art. 15 al. 1 et 2), « chaque étudiant doit présenter un mémoire de fin d'études. Il est tenu compte dans l'évaluation des compétences à enseigner. Le dépôt de ce mémoire dans le délai fixé est une condition d'admission à l'examen final » (p.3). L'art. 20 al. 5 de l'ordonnance concernant l'admission et la formation initiale à la HEP-VS adjoint que « dans son principe, le mémoire se fonde sur l'expérience d'enseignement de l'étudiant. Celui-ci doit, sur le sujet déterminé, confronter situations de classe et outils théoriques » (p.3). Nous pouvons relever que dans cette loi, le lien théorie-pratique cité précédemment dans la recherche est présent.

Selon les documents officiels de la HEP-VS intitulé *mémoire de fin d'études – buts, fonctions et déroulement* (2007) :

le but principal du mémoire est de contribuer à la formation de l'étudiant. Il témoigne de la capacité de l'étudiant à approfondir une thématique en lien avec la pratique professionnelle envisagée et les thèmes suivis tout au long de son parcours à la HEP, dans une démarche de recherche à la fois théorique et empirique. L'étudiant doit montrer ses compétences à poser une problématique en lien avec la pratique professionnelle et à la traiter à l'aide des outils de recherche. [...] Ce travail s'inscrit dans une démarche de développement de compétences en vue d'une pratique professionnelle. En ce sens, il n'est pas comparable à un mémoire universitaire.

Le mémoire de fin d'études fournit une occasion de réflexion personnelle qui s'appuie sur un travail d'écriture de longue haleine et de lectures croisées. Terminer ses études par un mémoire est une opportunité de confronter des aspects théoriques à des aspects pratiques de l'enseignement, ce qui aide à une appropriation personnelle des questions pédagogiques ou didactiques. De plus, le mémoire impose de se confronter à des exigences méthodologiques, ce qui contribue à développer chez l'étudiant une attitude de distanciation indispensable à tout enseignant soucieux d'évoluer dans sa future profession (p.1)

Le MFE permet également à l'étudiant de développer la compétence dix du référentiel de compétences de la HEP-VS, à savoir : « utiliser la recherche pour faire évoluer sa pratique » (p.4). Ce référentiel, se trouvant également en annexe, est décrit plus bas dans le point *référentiel de compétences de la HEP-VS*. Cependant, d'autres compétences du référentiel peuvent aussi être développées en fonction des sujets traités et de la démarche choisie.

Après avoir procédé à la rédaction du MFE, les étudiants doivent soutenir leur travail oralement. Cette soutenance comprend un exposé de l'étudiant, puis une discussion entre la commission et l'étudiant.

2.5.1 Les différents types de mémoire

La HEP-VS propose aux étudiants de choisir entre deux types de mémoires : l'un où l'étudiant est acteur (expérimentation, mémoire terrain) et l'autre où l'étudiant occupe une position de chercheur (extérieur). Chacun de ces types a ses particularités :

- « *Mémoire terrain* » visant à développer une intervention sur le terrain.
Cette intervention peut se faire auprès de personnes, de classes ou d'établissements scolaires. L'étudiant rédige une partie théorie. Il doit intervenir sur le terrain grâce à un dispositif qu'il va tester et évaluer à l'aide de différentes méthodes de recherche.
- « *Mémoire de recherche* » dont l'étudiant construit lui-même l'objet de recherche.
L'étudiant doit élaborer un questionnement de recherche à partir d'une problématique et d'un cadre conceptuel. Différentes méthodes peuvent être utilisées pour récolter les données : l'entretien, l'observation, l'expérimentation, le questionnaire et l'analyse de contenu. Les résultats seront interprétés. L'échantillon peut passer de la simple étude de cas à une population beaucoup plus large. (Haute école pédagogique, 2008-2011, p.5)

3. Cadre conceptuel

Après avoir relevé les points les plus importants de la problématique, nous allons développer les concepts centraux de notre recherche qui sont le savoir et la compétence.

3.1 Les savoirs professionnels

Le premier concept clé de notre recherche concerne les savoirs professionnels. Cette notion est relativement vaste et se réfère à un contexte varié. Dans notre cas, les savoirs professionnels proviennent principalement des savoirs référentiels et expérientiels. Il faut également savoir que tous savoirs traités dans cette recherche seront principalement reliés au contexte scolaire et seront, pour la plupart, propres aux personnes interviewées.

Vanhulle et al. (2007), cité par Buisse (2011) définissent les savoirs comme étant « des savoirs dynamiques permettant à des compétences de se déployer en situation de manière toujours plus fine et adéquate » (p.2).

Buisse (2011) précise que

les savoirs professionnels tels qu'ils émergent chez les futurs enseignants sont le fruit de la transformation par [les savoirs expérientiels] des savoirs référentiels qui leur sont proposés, à partir de leur confrontation avec les réalités du terrain et de leurs expériences en situation de stages. (p. 2)

Pour un étudiant réalisant un mémoire terrain, les savoirs référentiels sont amenés par les lectures scientifiques et seront confrontés à la réalité du terrain (observation, questionnement, investigations, etc.). Pour les étudiants réalisant un mémoire de recherche, la confrontation avec le terrain reste à prouver. En effet, nous pouvons nous demander si les entretiens ou les questionnaires permettent de confronter les savoirs référentiels au terrain. Nous répondrons à cette question en relevant qu'il existe une confrontation avec le terrain. Cependant, elle est indirecte. En effet, elle se fait via le terrain des personnes interrogées, observées, etc. et non directement par eux-mêmes.

Cette confrontation des savoirs référentiels aux savoirs expérientiels ne se fait pas naturellement. En effet, il est nécessaire, comme dit précédemment, qu'une confrontation avec le réel se fasse, mais également qu'une démarche réflexive soit entreprise de la part du sujet. Cependant, cette démarche demande au sujet de pouvoir faire la différence entre les savoirs acquis par expérience et ceux acquis par la science, par les formateurs et par l'institution. (Vanhulle, 2008, cité par Buisse, 2011). Nous allons donc les définir dans les points suivants afin de mieux les différencier.

3.1.1 Les savoirs expérientiels

Les savoirs expérientiels proviennent des diverses expériences du sujet liées à un contexte de terrain particulier et à une trajectoire sociale et scolaire propre (Buisse, 2011). Ils résultent également de la « conscientisation des déterminants de l'expérience » (Buisse, 2011, p.2). Cette conscientisation se fait à partir d'une réflexion personnelle. En effet, le sujet doit faire preuve de pratique réflexive et tenter de trouver les différentes causes liées à

l'action accomplie. Ainsi, cette personne sera capable de transférer ses savoirs expérientiels à des actions bien différentes que celles accomplies préalablement.

Dans sa pratique, l'enseignant a l'avantage de pouvoir conscientiser ses actions entreprises en classe, trouver les causes et éclairer ses savoirs expérientiels après avoir fait preuve de réflexion (pratique réflexive) (Schön, 1987 cité par Buysse, 2011).

La formation initiale au sein de la HEP-VS, du fait qu'elle soit en alternance, permet aux futurs enseignants de « s'approprier presque simultanément deux savoirs différents : les savoirs expérientiels et les savoirs référentiels. Les savoirs référentiels sont alors amenés à jouer un rôle déterminant dans l'investigation nécessaire pour que l'expérience se transforme en savoir expérientiel » (Buysse, 2011, pp.2-3).

3.1.2 Les savoirs référentiels

Les savoirs référentiels se développent au sein de la formation et définissent les composantes d'un métier. Ces derniers peuvent naître à partir de plusieurs sources :

- La première : « est constituée par le corpus des savoirs théoriques et scientifiques issus de la recherche en éducation, fixés dans des textes écrits légitimés en tant que « savoirs savants » » (Buysse, 2011, p. 2).
- La deuxième : « provient des discours institutionnels qui organisent la profession et définissent son expertise à travers des textes prescriptifs, des règlements, des référentiels » (Buysse, 2011, p. 2).
- La troisième :

émane des propositions - souvent entachées d'implicite et offerts dans des interactions orales contingentes ou plus ou moins structurées volontairement - des établissements et des enseignants qui accueillent des stagiaires, sur leurs pratiques, avec leurs fondements, normes et manières de faire. (Buysse, 2011, p. 2)

3.1.3 Le rapport aux savoirs

Jusqu'à présent, nous avons exposé les théories expliquant comment les étudiants développent les savoirs expérientiels, référentiels et professionnels. Cependant, nous aimerions compléter ces propos avec la notion de rapport au savoir décrite par Beillerot et Charlot dans l'ouvrage de Van Zanten (2008). Ainsi, nous serons en mesure de comprendre la relation que les individus développent envers les différents savoirs développés.

Deux équipes de recherches, créées par Jacky Beillerot et Bernard Charlot, ont tenté de comprendre « ce qui pousse un sujet à investir le savoir » (Van Zanten, 2008, p.597). Beillerot (1989) cité par Van Zanten (2008) commence par définir le rapport au savoir comme étant un « processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (p.597). Les deux chercheurs cités précédemment, nous expliquent également que la psychanalyse est la théorie la plus apte à expliquer ce rapport. En effet, cette perspective permettra d'analyser les éléments inconscients présents dans la personnalité humaine afin de percevoir le rapport que l'individu développe envers ses savoirs. En d'autres termes, Beillerot et Charlot affirment que ce rapport au savoir est inconscient et n'est pas choisi par l'individu. Ils développent des savoirs dans un contexte et dans une situation donnée.

Bautier et al. (2000) complètent la définition de Beillerot. Ils définissent le rapport au savoir comme « un rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux) et à des situations d'apprentissage [...] » (p.597). De plus, ils expliquent également que « l'individu valorise ou dévalorise les savoirs et les activités [...] en fonction du sens qu'il leur confère » (p.598).

Van Zanten (2008) reprend également dans son ouvrage, la conception d'Yves Chevallard quant au rapport aux savoirs. Il « distingue le rapport personnel et le rapport institutionnel au savoir » (Van Zanten, 2008, p.598). Le rapport au savoir développé par tout individu en formation sera jugé bon uniquement si ce rapport correspond à ce qui est demandé par l'institution. Nous ne pouvons donc pas différencier les deux car l'un dépend forcément de l'autre.

Finalement, Van Zanten (2008) relève que le rapport au savoir dépend de l'investissement que chacun déploie vis-à-vis du savoir développé.

Concernant le rapport au savoir dans le cadre du mémoire de fin d'études, nous rappellerons ici la typologie mise en évidence par Perez-Roux (2009) et expliquée précédemment. A travers le mémoire, les étudiants développent différents types de rapport entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, à savoir le rapport de disjonction, le rapport de correspondance et le rapport dialogué. Nous pouvons donc relever que chaque étudiant développe différemment le rapport au savoir car ce dernier est individuel et personnel pour chacun.

Pour terminer et pour résumer tous les sous-points cités précédemment, nous pouvons dire que, même si les étudiants ont un rapport au savoir difficile (n'ont pas assez investi le savoir), ils peuvent tout de même développer différents types de savoir. En effet, nous pouvons relever que lorsque les savoirs référentiels sont proposés aux étudiants, ces derniers sont amenés dans le cadre de leur formation à les confronter à la réalité du terrain et à leurs savoirs expérientiels en vue développer des savoirs professionnels. Ces savoirs sont alors flexibles dans les actions accomplies et ils renvoient selon Schön (1983, 1987), cité par Buysse (2011), à des savoirs en action, pouvant également être appelés compétences. Celles-ci peuvent subir des transformations tout au long des actions entreprises par le sujet.

3.3 La compétence

La notion de compétence est souvent discutée. En effet, beaucoup de débats ont vu le jour et il est difficile de la définir.

De Ketele (1985) cité par Perez-Roux (2008) explique que nous devons insister sur les dimensions intégratrice et finalisée de la compétence. En effet, la compétence se trouve être intégrée à l'identité du sujet et est le but final du processus d'élaboration des savoirs professionnels expliqués précédemment. De Ketele (1985) définit les compétences des enseignants de la manière suivante : La compétence « s'actualisant dans une pratique complexe, elle mobilise savoirs et savoir-faire antérieurs, les transforme et développe des savoir-être et des savoirs-devenir orientés vers la finalité de l'enseignement » (p.9).

Perez-Roux (2008) cite également Piot (1997) qui, de manière plus spécifique, définit la compétence développée lors du processus d'enseignement-apprentissage. Ces compétences « recouvrent des savoirs mis en œuvre dans la planification, l'organisation, la

préparation cognitive de la séance et dans l'expérience pratique issue des interactions en classe » (p.9). Les côtés affectif et social sont également pris en compte, car le sujet doit se questionner sur sa relation avec les savoirs relevés et il peut échanger avec différentes personnes qui participent à sa construction professionnelle.

Finalement, Perez-Roux (2008) relève un dernier point en citant Charlier (1996). Cette chercheuse définit la compétence comme étant des « savoirs qui se combinent dans des représentations et des théories personnelles qui sont réinvesties par la personne dans l'action » (p.9). De plus, elle relève un point très important. Elle affirme, comme la plupart des chercheurs, que les compétences ne sont pas directement observables « mais elles s'actualisent dans des concepts et sous des formes particulières, notamment les actes et les discours » (p.9).

Après toutes ces définitions, nous allons en choisir une qui nous sera propre, mais qui s'inspire de celles décrites précédemment :

la compétence mobilise des savoirs professionnels qui se combinent entre eux et qui sont réinvestis par la personne dans sa pratique. Ces compétences évoluent avec le temps, mais ne sont observables que par des faits et des discours.

La consultation de la littérature sur les compétences a permis à de nombreux auteurs comme Arpin et Capra (2008) de résumer toutes ces notions. Ces deux auteurs ont ainsi créé un schéma traitant des caractéristiques d'une compétence en contexte professionnel :

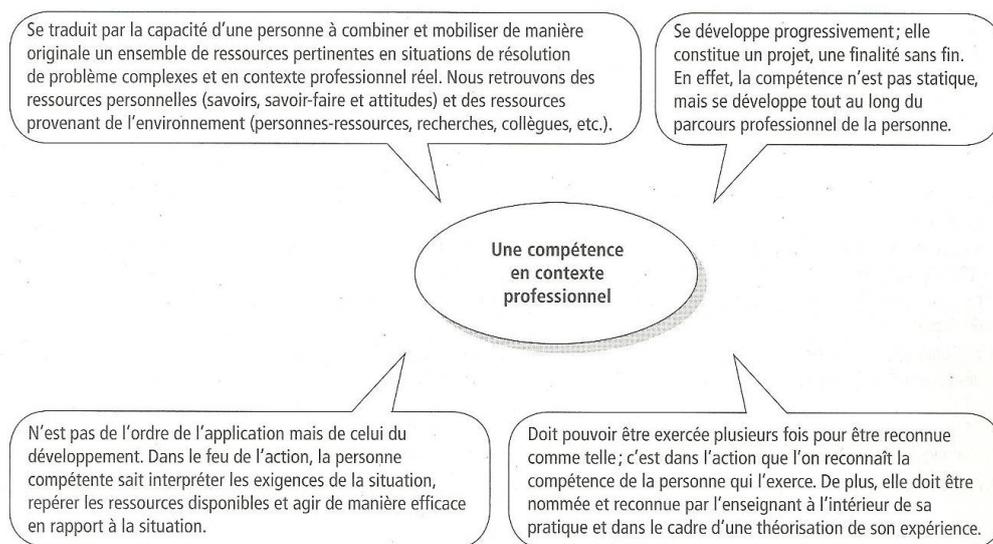


Figure 1 : Une compétence en contexte professionnel selon Arpin & Capra (2008)

Après l'explication des caractéristiques d'une compétence en contexte professionnel, nous nous pencherons sur les compétences développées au sein de l'enseignement. Pour agir avec compétence, un enseignant doit prendre en considération toutes ses expériences. En effet, il doit aller puiser dans ses ressources « cognitives, affectives, sociales et environnementales » (Arpin & Capra, 2008, p.37). Les ressources peuvent être liées avec l'expérience personnelle et professionnelle de l'enseignant notamment à travers les valeurs morales, les attitudes, les savoirs expérientiels, les habiletés, etc. Elles peuvent également développer un lien avec ce que peut offrir l'environnement, à savoir : le référentiel de

compétences, les programmes scolaires, les élèves et leurs différences, les parents, les collègues, etc. (Arpin & Capra, 2008)

Grâce à ses ressources, l'enseignant pourra faire face à de nombreux problèmes. Pour ce faire, il devra percevoir la difficulté, prendre le temps de l'analyser et la résoudre. Ainsi, dès qu'il en aura l'occasion, il pourra transférer son expérience à une autre situation donnée. Arpin & Capra (2008) affirment que l'enseignant prend ainsi conscience de ses compétences et enrichit ses savoirs. Cependant, « la mise en œuvre de ce savoir d'action pédagogique à bon escient exige de l'enseignant une régulation constante de son action » (Arpin & Capra, 2008, p.37). En effet, pour qu'un enseignant agisse avec compétence, il doit trouver l'équilibre entre trois facteurs décrits par Arpin & Capra (2008) :

- Le savoir agir : mobiliser ses ressources comme les connaissances, le savoir-faire, les réseaux pour résoudre une situation complexe.
- Le vouloir agir : développer la motivation et l'engagement lors de la mobilisation des ressources.
- Le pouvoir agir : prendre en compte les conditions organisationnelles et sociales pour que la prise de responsabilité soit légitime. (p.37)

Ainsi, l'enseignant est capable de tisser des liens entre ses savoirs, ses savoir-faire et ses attitudes pour agir avec compétence.

Dans une vision propre à l'enseignement, Knowles affirme dans l'ouvrage de Arpin et Capra (2008) que « l'adulte est lui-même une source de savoir, de compétence, d'expérience, de richesse qu'il faut utiliser et exploiter » (p.32). Nous pouvons donc affirmer que la construction des compétences se fait grâce à la mobilisation des connaissances et des savoirs acquis (Perrenoud, 1995). C'est pour cette raison que savoirs et compétences sont étroitement liés.

3.3.1 Référentiel de compétences de la HEP-VS

Les compétences dont doit faire preuve un enseignant issu de la HEP-VS sont décrites dans le référentiel de l'institution (HEP, 2008-2010) (voir annexe 1 pour une lecture plus détaillée). Ce référentiel s'inspire d'autres référentiels tels que celui de Perrenoud (2006).

Il se divise en 4 champs : enseigner et former, réfléchir sur sa pratique, éduquer et former ou encore travailler en équipe. Chaque champ compte plusieurs compétences notamment développées dans la formation initiale des enseignants.

4. Questions de recherche

Les différents éléments théoriques traités dans la problématique et dans le cadre conceptuel nous ont permis de nous questionner plus profondément sur notre sujet. Parmi ces interrogations, une d'entre elles a retenu notre attention, à savoir :

« Quels sont les apports du mémoire en termes de savoirs et de compétences que les jeunes diplômés interrogés relèvent après quelques années d'enseignement ? »

Cette question de recherche se divise également en sous-questions :

- Quels sont les types de savoirs exploités par les enseignants lors de la réalisation de leur mémoire de fin d'études (référentiels, expérientiels, professionnels) ?
- Quel a été leur rapport aux savoirs dans le cadre de leur mémoire de fin d'études ?
- Dans quelle mesure l'élaboration du MFE leur a-t-elle permis de développer des compétences ?
- Les résultats obtenus sont-ils les mêmes pour les mémoires terrain que pour les mémoires de recherche ?

5. Dispositifs méthodologiques

5.1 Méthodes de recherche

Afin que nous puissions recueillir les données nécessaires à notre recherche, nous avons choisi une méthode : l'enquête par entretien. Ensuite, pour analyser les données, nous réaliserons une analyse de contenu. Étant donné que les entretiens menés devront être analysés, nous estimons que ces deux méthodes sont complémentaires et nécessaires au bon déroulement de notre travail.

Notre recherche a pour but premier de découvrir quels sont les compétences et les savoirs professionnels acquis durant la réalisation du mémoire de fin d'études qui seront présents dans la vie professionnelle future des étudiants. Autrement dit, nous devons recueillir les informations de divers enseignants, ayant réalisé leur mémoire au sein de la HEP-VS, sur leurs expériences, leurs pratiques, leurs représentations, leurs souvenirs, leurs recherches, etc. Pour que ces données soient récoltées au mieux, nous avons opté pour la première méthode de recherche, à savoir l'enquête par entretien qui, selon Quivy et Van Campenhoudt (2006), permet de « retirer des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés » (p.173). De plus, grâce à l'interaction humaine, l'entretien permet de développer les différents processus de communication, ce qui s'avérera très utile lors de l'analyse des résultats.

Nous pouvons également ajouter que cette démarche compte deux acteurs : le chercheur et l'interviewé. Le chercheur doit poser des questions ouvertes et réagir aux différentes réponses afin que l'interviewé se sente en confiance. De son côté, l'interviewé doit exprimer ses perceptions face à différentes situations vécues ou non, répondre aux questions posées et rester authentique (Quivy et Van Campenhoudt, 2006).

Finalement, Quivy et Van Campenhoudt (2006) proposent plusieurs variantes pour mener à bien ces entretiens, à savoir l'entretien semi-directif, semi-dirigé, centré, compréhensif. En ce qui nous concerne, nous avons choisi de réaliser des entretiens de type semi-directif, car nous cherchons des réponses spontanées et ouvertes. Par conséquent, le chercheur doit uniquement poser une série de questions et recentrer la discussion si celle-ci s'éloignait de la recherche. De plus, si l'interviewé traite du sujet sans forcément répondre aux questions posées, il est préférable que le chercheur le laisse faire afin d'amener de nouveaux éléments à sa recherche. Il faut également savoir que les questions choisies pour le guide d'entretien se basent sur la partie théorique de cette recherche.

Ensuite, ces entretiens devront donc être analysés. Pour ce faire, nous avons opté pour la deuxième méthode de recherche, à savoir l'analyse de contenu.

5.2 Méthode d'analyse

Après la retranscription et le classement des données liées aux différents entretiens, nous allons passer à l'analyse. Comme expliqué précédemment, nous avons recours à l'analyse de contenu pour examiner les résultats obtenus. Selon Mucchielli (2006), l'analyse de contenu, c'est « rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté, formuler et classer tout ce que contient ce document ou cette communication » (p.23-24). Nous allons donc analyser les propos recueillis à travers ces entretiens, les analyser de manière catégorielle, leur donner du sens et interpréter les résultats obtenus. Cette méthode nous permet de « traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité » (Quivy et Campenhoudt, 2006, p.202).

L'analyse de contenu regroupe, quant à elle, différentes méthodes appelées *analyses thématique, formelle et structurale*. En ce qui nous concerne, nous nous sommes principalement basée sur *l'analyse thématique* comportant *l'analyse catégorielle et l'analyse de l'évaluation* (Blanchet & Gordon, 2007 ; Quivy et Campenhoudt, 2006). L'analyse catégorielle, pour laquelle nous avons opté, consiste à insérer les données dans un tableau en les rassemblant dans des catégories bien définies (annexe 3). Blanchet et Gotman (2007) nous conseillent de lire les entretiens un à un afin d'en retirer les éléments les plus importants et pertinents qui serviront à notre analyse. Le rassemblement de toutes ces données nous permettra d'avoir une vue d'ensemble sur les propos de chacun. Ensuite, notre but sera de comparer les différents entretiens en analysant « la fréquence de certaines caractéristiques » (Quivy et Campenhoudt, 2006, p.203). Pour ce faire, nous avons opté pour une analyse transversale plutôt que pour une analyse verticale, car comme dit précédemment, ce qui nous importe est de mettre en relation les différents entretiens.

5.3 Échantillon

La population que nous avons décidé de retenir pour cette recherche est composée de cinq jeunes diplômés ayant réalisé leur formation au sein de la HEP-VS. En ce qui concerne l'échantillon, notre directrice de mémoire nous a transmis les coordonnées des treize étudiants ayant achevé leur formation entre 2007 et 2008 et dont le MFE a obtenu la qualification A. Pour qu'ils puissent répondre à notre questionnaire, il fallait absolument qu'ils aient pu se familiariser avec le terrain et qu'il ait pu avoir le temps de s'approprier tous les savoirs et toutes les compétences développés par le MFE. De ce fait, il fallait laisser mûrir ces acquisitions pendant un certain nombre d'années. C'est pour cette raison que nous avons choisi de nous entretenir avec des étudiants ayant terminé la formation entre 2007 et 2008. De plus, sur proposition de notre directrice de mémoire, nous avons choisi de travailler avec des étudiants ayant eu de bonnes notes, car il s'agissait en effet d'interroger des personnes ayant réalisé un mémoire considéré par l'institution comme répondant parfaitement aux objectifs posés. De ce fait, les résultats de notre recherche ne dépendraient pas d'une mauvaise application de méthodes ou un investissement minimaliste lors de la réalisation du mémoire. Cinq d'entre eux ont alors accepté de répondre à nos questions.

Étant donné que l'échantillon choisi est délimité, il n'est pas nécessaire de rassembler des informations sur chacun des membres. Nous avons choisi d'étudier « des composantes non strictement représentatives, mais caractéristiques de la population » (Quivy & Van

Campenhoudt, 2006, p. 150). Le tableau ci-dessous présente les différents enseignants ayant fait l'objet de notre recherche. Afin de respecter la confidentialité des participants, les prénoms attribués sont fictifs :

	Genre	Années d'expérience	Type	Formation	Activité
Maria	F	4 ans et poste permanent	Mémoire terrain	HEP (fin 2008)	Enseignante à 100% dans une classe en milieu rural.
Lena	F	2 ans et poste permanent	Mémoire terrain	HEP (fin 2008)	Enseignante d'appui.
Emma	F	4 ans et poste non permanent	Mémoire de recherche	HEP (fin 2007)	Enseignante à 100% dans une classe en milieu rural.
Loane	F	4 ans et poste permanent	Mémoire terrain	HEP (fin 2007)	Enseignante à 100% dans une classe en milieu rural.
Léa	F	5 ans et poste permanent	Mémoire de recherche	HEP (fin 2007)	Enseignante à 50% dans une classe en milieu rural.

Tableau 1 : Profil des enseignants participants à cette recherche.

5.4 Élaboration du guide d'entretien

Blanchet & Gotman (2007) expliquent que le guide d'entretien « structure l'interrogation, mais ne dirige pas le discours. Il s'agit d'un système organisé de thèmes [...]» (p.62). Le chercheur relance l'interviewé lorsqu'il expose des propos pertinents. Ainsi, l'interviewé peut, à la fois, prononcer un discours libre et répondant aux questions du chercheur. Comme expliqué précédemment, le guide d'entretien (voir annexe 2) est également basé sur un cadre théorique. Il débute par la présentation de notre personne, de notre recherche et du contexte de l'entretien. Puis, un moment est laissé à l'interviewé pour qu'il puisse se présenter également. Ensuite, nous procédons à diverses interrogations traitant des thèmes suivants :

- mémoire
- savoirs professionnels
 - savoirs référentiels
 - savoirs expérientiels
- compétences professionnelles

Et finalement, nous concluons en remerciant l'interviewé pour sa participation. Parmi l'ensemble des notions précédemment mentionnées, nous avons choisi de retenir les éléments théoriques les plus importants pour faciliter l'analyse des données :

Problématique		
Concepts	Dimensions	Indicateurs
	<ul style="list-style-type: none"> • Le mémoire 	Finalités du mémoire : <ul style="list-style-type: none"> • Réflexion sur sa pratique • Modification de sa pratique • Transformation des attitudes professionnelles Rapport aux savoirs : <ul style="list-style-type: none"> • Le rapport de disjonction • Le rapport de correspondance • Le rapport dialogué Types de mémoire : <ul style="list-style-type: none"> • Mémoires terrain • Mémoires de recherche
Cadre conceptuel		
Concepts	Dimensions	Indicateurs
Savoirs	<ul style="list-style-type: none"> • Savoirs professionnels 	<ul style="list-style-type: none"> • Habiletés réflexives pour différencier les savoirs • Savoir-faire • Confrontation entre savoirs référentiels et savoirs expérientiels • Renvoi à des savoirs en action (compétences)
	<ul style="list-style-type: none"> • Savoirs expérientiels (<i>composantes du savoir professionnel</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Expériences antérieures • Contexte • Trajectoire sociale • Trajectoire scolaire • Conscientisation des expériences
	<ul style="list-style-type: none"> • Savoirs référentiels (<i>composantes du savoir professionnel</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Matière • Didactique • Pédagogie • Savoirs théoriques et scientifiques issus de la recherche en éducation • Discours institutionnels (règlement, référentiels, etc.) • Propositions des enseignants ou des établissements (ainsi que tous les éléments implicites de leur part)
Concepts	Dimensions	Indicateurs
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Finalisées, mais toujours en progression • Répétées • Reconnues 	Pas observables, mais perçues sous forme de : <ul style="list-style-type: none"> • Actes • Discours Savoirs mis en œuvre (savoirs en action) dans la planification, l'organisation, la préparation cognitive ou dans des situations professionnelles, etc.

Tableau 2 : Résumé des concepts clés de la problématique et du cadre conceptuel

5.5 Recueil des données

Afin de récolter toutes les données, nous avons élaboré des entretiens semi-directifs qui se sont déroulés dans les différents établissements scolaires des personnes interrogées. Ces entretiens ont été menés sur la base du guide d'entretien élaboré à partir des différents points présents dans le tableau ci-dessus. Pour que les données ne soient pas perdues, tous les entretiens ont été enregistrés grâce à un magnétophone. Si nécessaire, le guide d'entretien complété ainsi que les retranscriptions peuvent être consultés dans le corpus de données. Afin que l'anonymat soit respecté, une couleur et un prénom fictif ont été attribués à chaque retranscription. Toutes les données seront ainsi analysées et interprétées par rapport à la théorie présente dans la problématique et le cadre conceptuel.

6. Partie empirique

6.1 Analyse et interprétation des données

Afin de faciliter l'analyse, nous avons divisé notre grille en plusieurs points, à savoir la formation, le mémoire, les savoirs et les compétences. Ces différents points découlent de la théorie présente dans la problématique et le cadre conceptuel. Chaque point comporte également des sous-points découlant de la partie théorique afin que l'analyse soit des plus précises.

D'autre part, pour que la démarche soit plus rationnelle, nous avons décidé de faire suivre l'analyse directement par l'interprétation des résultats obtenus. Cependant, avant de commencer à analyser les éléments principaux liés à notre recherche, nous allons relever quelques points intéressants énoncés lors des entretiens, à savoir les sentiments ressentis lors de la relecture du mémoire, les sentiments quant à l'utilité du mémoire, les objectifs du mémoire perçus par les enseignantes et finalement l'encadrement prodigué par le directeur de mémoire également perçu par ces mêmes enseignantes.

6.1.1 Le mémoire vu par les enseignantes interrogées

Afin de commencer notre analyse, nous allons présenter les réponses des enseignantes se rapportant à des questions générales, à savoir « quels sentiments sont survenus au moment de la lecture de votre mémoire ? » ou « comment s'est déroulé le choix de votre sujet ? », etc. Celles-ci avaient été choisies afin d'éclaircir le cheminement parcouru lors de la réalisation du mémoire et de relever le rapport que ces dernières ont développé avec ce dispositif. Etant donné que les réponses étaient intéressantes, nous avons jugé pertinent de les relever.

6.1.1.1 Ressentis lors de la relecture du mémoire de fin d'études

Lorsque nous avons élaboré notre guide d'entretien, nous souhaitions relever les sentiments que ces enseignantes avaient éprouvés en se replongeant dans leur mémoire. Il faut savoir que certaines n'avaient pas relu leur travail avant de se rendre aux entretiens. Cependant, elles ont tout de même fait part des sentiments qu'elles éprouvaient sur le moment. Grâce à

cette question, nous avons pu percevoir que les sentiments ressentis étaient divers et personnels.

Lors du premier entretien, Maria a relevé avoir obtenu une bonne note et avoir été jusqu'au bout de la démarche. Ces éléments l'ont rendue fière de son travail. Elle était contente d'être arrivée au bout de cette tâche si complexe. Léna, de son côté, était satisfaite du résultat, mais déçue de ne pas pouvoir s'investir à nouveau dans une telle recherche au sein de sa vie professionnelle. Elle estime que le mémoire permet d'approfondir tout sujet et qu'il est bénéfique dans la pratique de tous les jours. Cependant, le manque de temps et le manque d'organisation sont les principales entraves qui ne lui permettent pas d'élaborer une nouvelle recherche de ce type.

Loane, quant à elle, n'a éprouvé aucun sentiment à l'égard du mémoire. Elle semblait très détachée de son travail. Cependant, lorsque nous l'avons interrogée, elle a tout de même répondu d'un air moqueur : « ça m'fait un peu sourire... [C'est] un peu pompeux. Et... ouais... c'est... cette façon d'écrire : nous remercions... ça m'fait sourire [...] ». Léa, de son côté, avait l'air perdue face à la complexité de la tâche. C'était un dispositif qui lui avait demandé beaucoup d'investissement et qui n'avait malheureusement pas toujours été facile à réaliser.

Corten (2005) explique que les personnes développent certains sentiments négatifs, lorsqu'elles ont peur de ne pas réussir la tâche demandée ou lorsqu'elles ont un manque de confiance en elles. Il est clair qu'un mémoire de fin d'études est une tâche complexe et demande un investissement certain. Pour cette raison, il est normal de se laisser abattre de temps en temps et d'éprouver des sentiments négatifs à son égard. Or, le sentiment de fierté est justifié, car après avoir surmonté une telle tâche, la négativité peut s'évaporer et laisser place à des sentiments plus positifs tels que la fierté ou le soulagement.

Au vu des résultats obtenus pour cette première question et au vu de l'ambiance que nous avons perçue lors de chaque entretien, nous affirmons que ces sentiments sont liés au mode de pensées de chaque enseignante interrogée. En effet, si les sentiments étaient plutôt positifs, le mémoire était perçu comme étant « utile et formateur » (Perez-Roux, 2009, p.12), alors que si les sentiments étaient plutôt négatifs, le mémoire était perçu plus négativement. Goleman (1997), nous explique qu'il faudrait faire preuve d'intelligence émotionnelle (mélange entre les habiletés cognitives et les traits de la personnalité) afin de pouvoir s'adapter au mieux à son environnement et de ne pas se laisser embarquer dans le flou affectif qui empêcherait un travail productif et formateur.

6.1.1.2 L'utilité du mémoire de fin d'études

En nous référant à l'analyse du point précédent, nous garderons à l'idée que les sentiments relevés s'apparentent fortement à ce que ces enseignantes pensent de l'utilité du mémoire. De plus, lorsque nous leur avons posé la question numéro 4, à savoir « pour vous, quels sont les objectifs d'un mémoire de fin d'études ? », de manière générale, elles nous ont parlé de *l'utilité* du mémoire. Les enseignantes n'ont effectivement pas répondu directement à notre question, cependant les éléments qui en sont ressortis sont tout de même très intéressants à analyser.

Pour commencer, Maria a trouvé l'exercice très intéressant pour son développement professionnel et nous a confié que si elle avait pu, elle « aurait fait ça sur plusieurs années pour avoir un échantillon plus représentatif ». Elle estime donc que le mémoire est bénéfique

et formateur ; tout comme Emma, elle pense qu'il permet de mettre en pratique certains éléments appris. Ces deux enseignantes relèvent là un point crucial dans notre recherche. En effet, le mémoire est, pour elles, un tremplin qui va leur fournir de nouveaux éléments, à savoir les compétences et les savoirs professionnels, qu'elles pourront réinvestir dans leur future pratique.

De leur côté, Lena, Léa et Loane voient plutôt la démarche comme un « exercice de style » (Loane). Elles estiment, du moins dans un premier temps, que la rédaction d'un mémoire permet uniquement de développer des éléments qui nous aident à rédiger un autre mémoire. À travers leurs paroles, ces trois enseignantes reprennent les pensées de Gomez (2001) qui estime que ce que nous développons en réalisant notre mémoire sert surtout à élaborer d'autres mémoires.

Au vu des résultats relevés dans le paragraphe précédent, nous pouvons constater que tant au niveau des sentiments qu'au niveau de l'utilité, chaque enseignant possède son propre point de vue quant à la relation qu'il entretient avec le mémoire (Cros, 1998 ; Perez-Roux, 2009). Cependant, lorsque nous aidons ces enseignantes à conscientiser leurs savoirs en utilisant des mots plus précis et concrets, les discours changent quelque peu et évoluent.

6.1.1.3 Les objectifs du mémoire de fin d'études

Nous avons pu constater que lorsque nous posons les questions de manière générale, les enseignantes n'arrivent pas à exprimer le fond de leurs pensées. En effet, elle reste dans le superficiel et laisse parler leur côté affectif plutôt que leurs savoirs. C'est, entre autres pour cette raison, que les réponses du point précédent ne concordaient pas directement avec les questions posées.

Cependant, lorsque nous posons des questions plus précises quant à l'utilité et quant aux objectifs du mémoire, ces dernières répondent en donnant des exemples et ne laissent pas transparaître leurs sentiments. Les questions posées étaient les suivantes : « pensez-vous que le mémoire permet de relier théorie et pratique ? », « pensez-vous qu'il contribue au développement de notre pratique réflexive ? » et « pensez-vous qu'il permet d'améliorer son activité professionnelle ? ». Ces questions reprennent les objectifs principaux du mémoire décrits dans les documents officiels de la HEP-VS.

En analysant tous les entretiens, les enseignantes révèlent de manière générale que le mémoire de fin d'études « permet à l'étudiant de confronter les aspects théoriques aux aspects pratiques » (mémoire de fin d'études - buts, fonctions et déroulement, 2007, p.4). Toutes relèvent ce point comme étant bénéfique et avantageux au sein de la formation. En effet, elles apprécient de pouvoir observer l'impact qu'a la théorie sur la pratique ou de pouvoir vérifier si les théories présentes dans les ouvrages s'apparentent à ce qui se fait sur le terrain. Une seule d'entre elles estime que le lien théorie-pratique n'apporte rien. En effet, elle relève que « les apports théoriques n'apportent pas grand-chose [...] » (Loane). Ces dires restent cohérents et coïncident parfaitement avec sa pensée étant donné qu'elle caractérise le mémoire comme étant un « exercice de style ». Consciemment, elle ne percevra aucun apport en réalisant un tel dispositif.

Ensuite, nous procédons à l'analyse de la question numéro 2 en rappelant que les documents de la HEP-VS décrivent le mémoire comme un dispositif permettant « de prendre part à la formation de l'étudiant et de contribuer au développement de la pratique réflexive »

(Mémoire de fin d'études – buts, fonctions et déroulement, 2007, p.4). Pour cette question, les réponses sont plus mitigées. Nous avons Lena et Emma qui estiment s'être remises en question en s'interrogeant sur la démarche, sur leurs capacités ou même sur leur manière de travailler. Maria, quant à elle, nous explique que cette pratique réflexive se met en place « après un certain recul parce que, sur le moment, on n'aime pas trop faire ça, enfin c'est surtout rébarbatif ». Finalement, Loane est catégorique en affirmant d'un « non » que le mémoire ne permet pas de se remettre en question.

Finalement et afin de répondre à la dernière question, les documents de la HEP-VS affirment également que le mémoire permet d'améliorer sa pratique en développement notamment la compétence n°10 du référentiel de compétences, à savoir : « utiliser la recherche pour faire évoluer sa pratique ». Toutes sont d'accord avec ce point.

Au vu de la précédente analyse, nous pouvons affirmer que chacune d'entre elles, mise à part Loane, estime avoir atteint les objectifs demandés par l'institution. En effet, elles ont su nous montrer par des exemples, comment elles peuvent se remettre en question (exemples 1) et comment elles ont lié la théorique à la pratique grâce au mémoire (exemples 2) :

- *Exemples 1 :*

« Oui je pense, c'est vrai qu'on se pose des questions et puis on se demande si c'est une méthode qui nous convient, qui nous parle, qui a porté ses fruits dans les classes » (Lena).

« [...] durant ce mémoire on se remet beaucoup en question. Sur... ouais sur tout : est-ce que je suis capable de faire ça, de le rendre dans les temps, de faire un travail aussi conséquent et puis sur notre manière aussi de travailler et on voit d'autres enseignants, d'autres manières de travailler [...] » (Emma).

- *Exemples 2 :*

« [...] c'est qu'on peut se rendre compte tout de suite, comment dire, de l'impact qu'a la théorie sur la pratique [...] » (Maria).

« [...] mémoire pratique finalement, vu qu'on est dans les classes ; ça agit un peu comme un stage. On peut vraiment se rendre compte concrètement du niveau des enfants, des représentations, de leur façon de travailler et puis je pense que les liens du cours avec quelque chose de théorique sont plus faciles à faire [...] » (Lena).

« [...] le but c'était de me donner un éclairage de ce qu'on veut faire dans la pratique par une théorie qui existe en fait » (Lena).

Pour le cas de Loane, comme dit précédemment, ces dires restent cohérents avec sa pensée première. En effet, comme elle estime que le mémoire est « pompeux », que c'est un « exercice de style » et que c'est « faire pour faire », les objectifs proposés ne seront pas pertinents pour elle.

6.1.1.4 L'encadrement du directeur de mémoire

Plus haut dans notre recherche, au point « 2.4.5 les dérives possibles », Giamarchi (1998) met en évidence quelques entraves pouvant perturber l'étudiant dans ses choix et dans sa démarche. Il nous explique notamment que le directeur de mémoire peut influencer l'étudiant en recommandant des éléments qu'il pense maîtriser. Selon Giamarchi, cela a une incidence sur l'étudiant, car il a un manque d'investissement personnel et la réflexion n'est pas totalement approfondie. Cependant, au sein de la HEP-VS, l'aide prodiguée aux étudiants est perçue plus positivement. En effet, le guide du mémoire décrit le directeur de mémoire

comme étant « un collaborateur de la HEP spécialisé dans le champ du sujet choisi par l'étudiant qui le sollicite » (p.9). Tout au long de son travail, l'étudiant peut compter sur son aide, car il « assume dès lors la responsabilité principale de l'encadrement de l'étudiant tout au long de l'élaboration du mémoire » (Guide du mémoire, 2010, p.9). Il est donc normal que l'étudiant soit encadré et suivi par un professionnel de l'enseignement. Ce dernier peut lui donner des pistes, l'orienter et l'aider, mais en aucun cas, faire le travail pour lui. L'étudiant reste maître de ses choix et ne doit pas se laisser influencer s'il ne le souhaite pas (lien avec les entraves de Giamarchi, (1998). Toutes les enseignantes interrogées ont estimé avoir fait des choix personnels lors de la réalisation du mémoire. La plupart d'entre elles ont choisi seules le thème et le dispositif. Comme le relève Torrance (1962), en faisant des recherches par lui-même et en conscientisant les problèmes rencontrés, l'étudiant prouve que son travail est unique et authentique. Or, si l'aide est prodiguée de la manière dont la HEP-VS le demande, elle sera bénéfique et n'entravera en aucun cas le développement de l'étudiant. Du moins, c'est ce que ces enseignantes ont affirmé lorsque nous leur avons demandé de décrire la relation qu'elles avaient entretenue avec leur directeur de mémoire ; toutes ont pu bénéficier de cette aide soit pour l'analyse, soit pour les hypothèses, soit pour les corrections, etc.

Cependant, il faut tout de même relever que l'accompagnement est nuancé et reste tout de même un élément personnel. En effet, Emma a relevé que certains de ses camarades n'ont pas bénéficié de l'accompagnement souhaité : « j'ai eu des échos des autres élèves qui disaient : « ah moi j'envoie mon travail et il m'a pas encore relu » ». Alors que d'autres étudiants étaient pleinement satisfaits de leur directeur de mémoire : « Alors très bien ! Parce qu'avec moi, il était très disponible et il était motivé. Il était top ! » (Loane). Il est donc important que chacun prenne connaissance de son rôle afin que le partenariat soit efficace tout au long du travail. Ainsi, le développement des savoirs se fera d'autant plus facilement. Néanmoins, malgré les bénéfices certains de cet accompagnement, nous pouvons relever que le guide d'entretien n'explicite pas clairement que le directeur de mémoire est une sorte de médiateur entre les nouveaux savoirs et l'étudiant.

6.1.2 Les résultats

Après avoir abordé ces éléments complémentaires, nous souhaitons entrer dans le vif du sujet en examinant les points centraux de notre recherche, à savoir les savoirs et les compétences professionnels. Encore une fois, afin de faciliter l'analyse, nous diviserons ce point en sous-catégories découlant de ces deux principaux thèmes.

6.1.2.1 Les types de savoirs

Le premier point que nous allons relever dans les résultats de notre recherche concerne les types de savoirs. Comme expliqué dans le cadre conceptuel, nous traiterons principalement des savoirs professionnels, expérientiels et référentiels ainsi que du rapport au savoir développé dans le cadre du mémoire.

De manière générale, lorsque nous avons questionné les enseignantes sur les savoirs développés au court de la rédaction du mémoire, toutes se sont référées aux concepts décrits dans leur cadre conceptuel.

Pour commencer, nous relèverons que le mémoire de Maria traitait des concepts de métacognition, de régulation, d'interaction et d'explication. Elle était tout à fait capable de les définir par ses propres mots et d'expliquer comment elle pouvait les appliquer au sein d'une classe. Ces concepts étaient connus et, nous estimons qu'elle aurait pu les réutiliser dans n'importe quel contexte au vu de ses explications détaillées : « le jour où on me demande de refaire [...] je saurais comment m'y prendre » (Maria). Ensuite, Lena s'est également exprimée en se référant aux concepts de son mémoire. Elle parlait principalement de dictée à l'adulte et de genres de texte. Tout comme Maria, Lena était capable de les définir et de les réinvestir au sein d'une classe. Nous pouvons voir là une amorce de savoirs professionnels.

La tendance est donc à exprimer ses savoirs en tenant compte des concepts décrits dans le mémoire. Emma nous donne une explication quant à ce phénomène : « on se penche plus particulièrement sur une spécificité. Moi, j'ai quand même beaucoup creusé le français, la grammaire ; beaucoup creusé la créativité ». En effet, le choix et la spécificité du mémoire nous conduisent à développer des savoirs spécifiques aux concepts rencontrés.

Léa fait également partie de la tendance, mais contrairement aux autres, elle n'avait pas retenu ses concepts et ne savait pas les définir : « je ne les ai pas du tout retenus, et puis, ils ne me servent pas ».

Au vu des résultats précédents, nous retiendrons que, en règle générale, ces enseignantes estiment s'être approprié des savoirs directement reliés aux concepts de leur mémoire. Au vu de la tendance, nous avons décidé d'approfondir en leur demandant de se référer à d'autres savoirs que les concepts en nous aidant de la question suivante : « quels sont les autres savoirs que vous avez pu développer en réalisant votre mémoire ? ». A notre plus grande surprise, elles n'étaient plus capables de nous répondre : « Pleins de choses. J'aurai dû relire. Je suis une mauvaise élève » (Léa), « mon dieu, mon dieu. Sûrement plein de choses alors » (Léa), « Mh Mh... Euh... bonne question ! Bien... Euh » (Loane), « maintenant que tu dis mes savoirs, je ne saurais pas, [...] » (Emma). Face à ces réponses très vagues, nous avons décidé d'approfondir leurs savoirs en nous référant à des termes plus précis. En réalisant cela, nous pensions que la précision les aiderait à s'exprimer au mieux à propos des savoirs développés.

6.1.2.1.1 Les savoirs professionnels

Lorsque nous avons abordé le terme de savoirs professionnels, nous avons pu constater que les enseignantes interrogées avaient une conception correcte de cette notion et que les propos se rapprochaient les uns des autres. Dans un premier temps, Maria nous explique que le savoir professionnel est « quelque chose que l'on a appris, qu'on s'est entraîné à faire ; puis qui devient quelque chose que l'on fait facilement et qu'on arrive à adapter selon les situations ». De plus, elle rajoute que c'est quelque chose dont elle a entendu parler au sein des théories et qui s'affine petit à petit grâce à la pratique. Lena, Emma, Loane et Léa rejoignent cette idée, en nous expliquant que les savoirs professionnels sont, pour elles, des savoirs acquis d'éléments théoriques ou d'éléments pratiques qui peuvent, par la suite, s'appliquer au sein d'une classe en exécutant une action concrète. Ces propos se rapprochent fortement de la définition que nous avons retenue dans notre cadre théorique, à savoir que les savoirs professionnels sont « des savoirs dynamiques permettant à des compétences de se déployer en situation de manière toujours plus fine et adéquate »

(Vanhulle et al., 2007, cité par Buysse, 2011, p.2). Comme expliqué dans la théorie, Buysse précise cette définition en affirmant que les savoirs professionnels découlent de la confrontation des savoirs expérientiels et référentiels.

En analysant nos entretiens, nous avons constaté que ces enseignantes n'étaient pas capables de donner des exemples concrets de savoirs professionnels développés. Cependant, nous avons tout de même pu en relever quelques-uns lors de notre analyse. Elles les ont évoqués « inconsciemment » tout au long du discours.

Maria estime avoir acquis des savoirs à travers ses lectures ou à travers les cours dispensés à la HEP-VS. Puis, elle a modifié ses savoirs en les confrontant à son expérience et à la réalité. À plusieurs reprises, elle nous confie des propos qui expliquent cette démarche : « il y a la planification, l'identification du problème, l'anticipation, le contrôle, la régulation. Donc j'ai vraiment pris de la théorie que j'ai adaptée », « donc je m'étais basée sur la théorie, mais c'est vrai que c'est moi qui avais fabriqué les grilles [...] », « ce sont des mots qu'on connaît déjà à la base, mais c'est vrai qu'ils ont pris une autre signification lorsque j'ai fait le mémoire. Parce que moi le raisonnement, je savais ce que c'était, mais c'est vrai qu'après on peut aller plus loin ». Elle estime être obligée de tout adapter, car la théorie reste un élément très difficile lorsqu'on le reprend tel quel pour le dispenser dans une classe. Son cheminement général est le suivant : elle lit des livres, retient les théories, les confronte à ses expériences et à sa classe et les adapte afin de se les approprier. Cependant, elle reste tout de même modeste quant au développement des savoirs professionnels. En effet, elle nous dit : « moi je suis convaincue qu'il faut travailler 4-5-6 ans avant d'être sûr d'avoir 100% un savoir. Il ne faut pas oublier que là par exemple, j'ai des 5-6, si l'année prochaine je travaille en 4P, je vais devoir en développer d'autres. Donc on n'a jamais fini. Je pense qu'on n'a jamais fini (rire) ». Ces propos s'apparentent à ceux de Kelchetermans (2001) qui affirme que « devenir enseignant implique un processus d'apprentissage de toute une vie » (p.44).

Lena a également formulé quelques savoirs professionnels en se référant aux concepts appris à l'aide du mémoire : « Oui parce que j'utilise... c'était des concepts quand même très proches de la réalité [...] donc en même temps, c'est des outils pour moi ; donc la dictée à l'adulte je l'utilise [...] ».

Au vu des éléments précédents, nous constatons que les enseignantes ont de la peine à donner des exemples de savoirs professionnels développés lors de la rédaction du mémoire. Cependant, elles en mentionnent quelques-uns dans leur discours. De plus, nous pouvons affirmer qu'elles savent définir le terme de savoirs professionnels, mais ne sont pas capables de s'exprimer sur le sujet, lorsque la question est posée de manière précise. La prise de conscience quant au développement de ces savoirs reste donc difficile lors de l'élaboration du mémoire. Cependant, les propos de ces enseignantes nous montrent que ces acquisitions se conscientisent peu à peu avec le temps. En effet, lorsqu'elles évoquent des exemples concrets, elles n'hésitent pas à faire des liens directs avec leur pratique actuelle. De ce fait, les savoirs référentiels acquis lors du mémoire sont confrontés à la réalité de leur terrain et grâce à cela, elles développent des savoirs professionnels.

Nous pensons que cette difficulté à conscientiser ces éléments lors de l'élaboration du mémoire peut venir du fait que ces enseignantes ne sont peut-être pas capables de différencier les savoirs acquis par expérience de ceux acquis par la science (Vanhulle, 2008, cité par Buysse, 2011).

Au sein de notre échantillon, nous pouvons relever qu'une seule enseignante est consciente de la démarche à utiliser pour développer des savoirs professionnels, à savoir Maria. En effet, elle nous le montre à travers ses propos : « il fallait dire : « bon alors ma question de

base c'était ça, j'ai observé ça. Je peux me dire pourquoi ça s'est passé comme ça... Parce que tel auteur il dit ça au début ; mais l'autre, il dit ça alors on pourrait penser que... ce n'est pas évident, c'est ça qui m'a demandé le plus de gymnastique on va dire ». En effet, la gymnastique entreprise par Maria se réfère au caractère difficile de cette pratique. Buysse nous explique que cette dernière n'est pas naturelle, et demande le développement d'une certaine démarche réflexive pour pouvoir développer des savoirs professionnels (Buysse, 2011). Les autres enseignantes développent également cette démarche mais ne sont pas conscientes de le faire.

6.1.2.1.2 Les savoirs expérientiels

Dans un deuxième temps, nous avons questionné les enseignantes sur les savoirs expérientiels développés. Encore une fois, nous avons constaté qu'elles avaient une conception correcte de la définition. Cependant, nous pouvons relever que la racine du mot « expérientiel » les a orientées dans leur réflexion. Toutes nous ont affirmé que les savoirs expérientiels se rapportaient à l'expérience dont chacune avait pu faire preuve sur le terrain « sans qu'il y ait forcément recours à la théorie » (Lena). Maria complète la définition en nous faisant part de la démarche qu'elle entreprend pour pouvoir développer au mieux ce type de savoirs : « j'essaie, je me confronte à la réalité, puis si ça ne va pas, ben j'adapte, puis je vais faire autrement jusqu'à ce que ça aille mieux. Puis le jour où ça va super bien, ben ce sera un savoir expérientiel, basé sur les expériences faites ». À travers ce complément, Maria se rapproche de la conception de Buysse (2011) quant aux savoirs expérientiels. En effet, il affirme que la conscientisation nécessaire au développement de ces savoirs se fait à partir d'une réflexion personnelle. Tout comme Maria, les étudiants doivent être capables de tester leurs savoirs sur le terrain, de les évaluer et de les adopter si ces derniers leur semblent cohérents.

Quant aux résultats relevés dans les entretiens, les savoirs expérientiels relevés sont peu nombreux. Cela pourrait s'expliquer par le fait que l'institution insiste surtout sur l'acquisition de savoirs scientifiques. De ce fait, les enseignantes développent et relèvent peu de savoirs expérientiels. Lena évoque des propos se référant directement aux savoirs expérientiels ; cependant, elle ne donne pas d'exemple concret : « Alors, c'était surtout dans les lectures, dans la littérature. Et puis il y avait une partie de l'expérience que je pouvais avoir, parce que je me posais quand même des questions [...] ». Afin d'enrichir cette partie de la recherche, nous avons tout de même insisté en leur posant des questions qui s'apparentaient à celle-ci : « tu n'as rien pris de tes expériences personnelles [...] ? ». La plupart des réponses s'apparentaient à celle-ci : « Au niveau de ce que j'ai pu voir avant ou faire avant ? Pas vraiment je dois dire, non. » (Léna). De ce fait, nous pouvons relever que la verbalisation du savoir expérientiel reste difficile pour la plupart des enseignantes interrogées lorsque nous abordons le MFE. Les savoirs expérientiels ne sont pas primordiaux pour ces enseignantes.

Cependant, il faut tout de même relever que lorsque nous avons analysé les compétences liées aux référentiels, nous avons pu remarquer que les enseignantes nous ont explicité certains exemples liés à leurs expériences. Mais comme dit précédemment, cela se fait inconsciemment. Elles ne se rendent pas compte que ces derniers découlent de savoirs expérientiels. De plus, la plupart de ces expériences ne se sont pas développées directement lors de l'élaboration du mémoire de fin d'études. Pour la plupart, ce sont des acquisitions

liées au stage ou à leurs diverses expériences dans les classes. Par exemple, l'une d'entre elles sait qu'elle doit faire attention aux enfants allophones lors de la lecture d'un conte, car ces derniers ne peuvent tout comprendre, à cause de la barrière linguistique. Comme expliqué précédemment, elle tire cela de ses expériences de stage et de sa pratique liée au mémoire, mais elle n'est pas consciente que c'est un savoir expérientiel.

6.1.2.1.3 Les savoirs référentiels

Dans un troisième temps, nous avons abordé les questions se rapportant aux savoirs référentiels. Contrairement au point précédent, les réponses à ces questions étaient très fructueuses. En effet, la plupart des savoirs énumérés lors des entretiens étaient des savoirs référentiels. Ce sont ces derniers que toutes les enseignantes interrogées ont eu conscience de développer et d'acquérir. En effet, lorsque nous avons abordé le thème du MFE avec elles, ces dernières se basent principalement sur leurs concepts pour nous expliquer leur démarche. De ce fait, nous pouvons affirmer que ce type de savoir a été conscientisé et approprié pour la plupart d'entre elles ; même plus les plus réticentes. Maria nous parlait principalement du jeu dans les classes, Lena abordait souvent le concept de dictée à l'adulte, Emma et Loane traitaient de la créativité alors que Léa nous expliquait ce qu'était un conte.

Lorsque nous avons abordé ce sujet avec les enseignantes, comme pour les deux premières définitions, elles ont su définir correctement le savoir référentiel ; sauf l'une d'entre elles qui ne savait pas ce que le mot *référentiel* signifiait. Les autres nous l'ont défini comme ayant une source certaine dans la littérature ou dans les cours de la HEP-VS. Cette réflexion était tout à fait correcte. Cependant, elles ont omis de parler des savoirs provenant « des discours institutionnels qui organisent la profession et définissent son expertise [...] » (Buysse, 2011, p.2). Néanmoins, nous pensons que le fait de savoir rédiger un mémoire, comme les documents officiels de la HEP-VS nous le décrivent, sont des savoirs référentiels provenant de ces textes prescriptifs. De ce fait, elles ont quand même développé et utilisé ce type de savoir sans pour autant en avoir conscience.

Finalement, nous relèverons que les sources de savoir peuvent être diverses. Pour nos cinq enseignantes, les savoirs référentiels rencontrés lors de l'élaboration du mémoire provenaient essentiellement des littératures parcourues ou des cours dispensés à la HEP-VS par des enseignants didacticiens : « Alors à la base elles viennent de mes lectures et des cours de la HEP » (Maria), « c'était dans le cadre d'un cours, de la HEP qu'on avait au niveau langue, du français » (Léna), « Même les deux ! À la fois de la HEP, à la fois des lectures » (Lena). Nous pouvons donc nous rendre compte que les cours dispensés à la HEP-VS et les lectures entreprises sont des éléments très importants pour l'élaboration du MFE.

6.1.2.1.4 Résumé des types de savoir

Au vu de ces trois analyses se rapportant aux différents types de savoir, nous pouvons affirmer que quatre ans après l'élaboration de leur mémoire, ces enseignantes retiennent principalement les définitions de leurs propres concepts et les méthodes utilisées dans leur partie empirique. De plus, il est également intéressant de relever que ces enseignantes n'ont

à aucun moment mentionné le nom d'un auteur lorsqu'elles parlaient de leurs concepts. Cela pourrait être un indicateur qui prouverait que les savoirs développés ont réellement été appropriés par les personnes interrogées. Les définitions et les méthodes sont les seuls savoirs qu'elles arrivent à formuler et à expliquer consciemment ; même si les autres (savoirs expérientiels et professionnels) sont tout de même présents dans leur discours. Cependant, comme expliqué dans la partie théorique, la présence dans le discours ne suffit pas. Il faut encore qu'une forme de conscientisation se développe autour de ces savoirs pour qu'ils soient utilisés par la suite dans le but de développer des compétences (Buysse, 2011 ; Schön, 1983).

6.1.2.1.5 Le rapport au savoir

Afin d'expliquer davantage ce manque de conscientisation perçu dans la formation des savoirs chez les enseignantes, nous nous référerons à la théorie du « rapport au savoir » présent dans le cadre conceptuel.

Beillerot (1989), cité par Van Zanten (2008), définit le rapport au savoir comme étant un « processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (p.597). Il complète cette définition en expliquant que ce rapport au savoir est inconscient chez les individus. En plus du rapport au savoir évoqué par Beillerot (1989), nous pouvons également faire allusion au rapport au savoir défini par Perez-Roux (2009). En effet, cette auteure a mis en évidence différents types de rapport aux savoirs théoriques et pratiques développés par des étudiants dans le cadre de leur mémoire: comme expliqué plus haut, elle a distingué les rapports de disjonction, de correspondance et dialogué.

En analysant tous les entretiens, nous avons commencé par remarquer que ces cinq enseignantes ont développé *un rapport au savoir* différents pour les savoirs référentiels, expérientiels et professionnels.

En effet, comme expliqué précédemment, dans leurs propos, elles ont davantage cité les savoirs référentiels. De ce fait, le rapport au savoir liés aux savoirs référentiels est plus conséquent que pour les autres types de savoir. Durant les entretiens, elles nous ont expliqué qu'elles se les appropriaient et qu'elles les réinvestissaient dans leur pratique. Nous en avons donc déduit que ce réinvestissement dans les classes permettait de confronter leurs savoirs référentiels (la théorique) à leurs expériences (la pratique) pour qu'ils deviennent des savoirs professionnels. En effet, Maria utilise notamment l'explicitation, Lena reprend la dictée à l'adulte, Loane et Emma permettent aux enfants de faire preuve de créativité et Léa valorise le conte. Malgré ce réinvestissement et ce rapport au savoir, ces éléments restent toujours « inconscients », car elles ne se rendent pas compte de la démarche entreprise.

Pour poursuivre la réflexion, nous leur avons demandé de s'exprimer sur le rapport qu'elles entretenaient avec la théorie et la pratique. Cela nous a permis de relever leurs représentations sans leur poser une question directe pouvant les influencer. Nous avons alors pu relever que les avis étaient variés et que les réponses étaient différentes pour chacune d'elles. Maria commence par nous affirmer que le rapport entre la théorie et la pratique s'est plutôt mis en place lors de l'interprétation des résultats ; Lena relève que son rapport à la théorie était plus complexe que son rapport à la pratique ; Emma relève que son

mémoire lui a fourni des pistes qu'elle réutilise pour accompagner les élèves et Léa rejoint Emma en expliquant que certains éléments comme l'expression orale sont devenus très importants au sein de sa classe. A travers ces quelques propos, nous pouvons déjà remarquer que certaines enseignantes relèvent un lien certain entre la théorie et la pratique, d'autres sont plus réticentes quant à ce lien et d'autres encore expliquent plutôt le lien qu'elles peuvent faire entre la théorie présente dans leur mémoire et leur pratique d'aujourd'hui. Nous pouvons donc percevoir que le lien entre la théorie et la pratique est perçu différemment pour chacune d'entre elles et que le laps de temps nécessaire à cette confrontation est également différent. En effet, certaines ont pu confronter les savoirs référentiels aux savoirs expérientiels durant l'élaboration du mémoire alors que d'autres ont eu besoin d'un certain nombre d'années de pratique pour pouvoir le faire.

Après ces réponses, nous avons décidé de cibler notre recherche. Pour ce faire, nous avons évoqué ces différents rapports à travers quelques questions plus précises, à savoir : « vous situez-vous plutôt dans un rapport dialogué (aller-retour entre théorie et pratique), un rapport de correspondance « rapport entre théorie et pratique, mais la personne cherche une transposition directe entre les deux » ou dans un rapport de disjonction (rapport difficile entre théorie et pratique) ? ».

Toutes estiment se trouver dans le rapport de correspondance mis à part Léa qui se situe dans le rapport dialogué. En analysant les propos de ces enseignantes, nous avons effectivement pu relever un rapport de correspondance, car chacune a su transposer la pratique à la théorie ou la théorie à la pratique. En effet, Maria relève que son mémoire lui a permis de « se rendre compte tout de suite de l'impact qu'à la théorie sur la pratique ». Dans son mémoire, cette enseignante a exploité tous les savoirs liés *au jeu* afin de comprendre quel était sa place au sein d'une classe. De plus, elle met également en garde les étudiants, en relevant qu'il faut faire attention à ne pas « rester dans les hautes sphères théoriques [car] des fois, il manque ce lien avec la pratique ». Lena, quant à elle, relève que « la dictée à l'adulte, c'est une pratique qu'on peut mettre en place en classe pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture [...] ». Ainsi, elle a pu mettre en lien la théorie de la dictée à l'adulte aux pratiques qui permettent aux enfants d'apprendre à lire. Léa relève finalement que les savoirs liés au conte lui ont permis de développer l'expression et la compréhension orale au sein de la classe. A travers ces propos, nous pouvons donc relever que ces enseignantes ont su développer un rapport de correspondance lorsqu'elles ont élaboré leur mémoire. Cependant, après analyse, nous avons pu percevoir que pour la plupart, ce rapport s'est conscientisé uniquement lors de la relecture de leur MFE. En effet, à ce moment-là, elles ont pu porter un regard neuf sur leur démarche. Nous pensons donc qu'il faut un certain temps est nécessaire pour percevoir concrètement ce rapport de correspondance ou ce rapport dialogué.

Afin de compléter notre analyse, il faut également savoir que malgré cette correspondance, c'est un autre rapport que nous avons perçu tout au long des entretiens. En effet, chacune d'entre elles nous a expliqué qu'elle avait une préférence soit pour la théorie, soit pour la pratique. Elles nous racontaient qu'elles avaient commencé par rédiger la partie qu'elles jugeaient plus facile à élaborer. Nous avons donc pu comprendre que lors de l'élaboration du mémoire, la théorie et la pratique étaient, pour elles, deux parties bien distinctes. De ce fait, nous pouvons relever qu'elles ont principalement développé un rapport de disjonction tout au long du processus: « [...] j'ai vraiment fait les choses d'abord pratiques » (Lena), « mais à

l'époque du mémoire, j'étais totalement dans la théorie » (Maria), « Ouais, la théorie je trouve ça peut-être plus difficile parce qu'il y a beaucoup de choses, beaucoup d'informations et puis tu dois aller chercher ce que t'as envie. Tandis que... Ouais la pratique, pour moi, c'est plus logique, c'est plus facile, c'est plus... Ouais facile à comprendre, à observer que la théorie » (Emma), « [...] la relation pratique-théorie, elle intervient à la fin quand je dois interpréter les résultats » (Maria). Ce rapport de disjonction, explicité clairement par ces enseignantes, est conscient. En effet, elles mettent en avant leur préférence à travers les propos qu'elles ont évoqués.

Au vu de tous ces résultats, nous pensons donc que la rédaction du mémoire permet d'instaurer un lien réel entre la théorie et la pratique car, en principe, la partie empirique se base précisément sur la partie théorique. Les enseignantes ont donc pu instaurer un rapport de correspondance entre la théorie et la pratique. Néanmoins, il ne s'est pas conscientisé lors de la rédaction du mémoire, mais bien des années plus tard, suite à l'élaboration de ce dispositif. Lors de la rédaction de leur MFE, c'est un rapport de disjonction qui s'est davantage mis en place. Elles ont en effet séparé la théorie et la pratique mis à part lors de l'interprétation des résultats comme l'évoque Maria dans son entretien.

Malgré ce rapport de disjonction qui peut sembler négatif dans un premier abord, les enseignantes ont tout de même valorisé le mémoire en énonçant que l'avantage premier de ce dernier était le lien que les étudiants pouvaient faire entre la théorie et la pratique. Elles ont en effet conscience de cette connexion sans forcément réussir à l'appliquer tout au long de leur démarche. Maria nous explique par exemple qu'elle était contente de constater, dans l'interprétation des résultats, que les livres parcourus n'avaient pas servi à rien et pouvaient expliquer tout ce qu'elle avait entrepris dans la pratique. De plus, nous pouvons également expliquer ce résultat en relevant que lorsque les étudiants se trouvent dans le processus de rédaction de leur mémoire, il est parfois difficile pour eux de mettre en place un rapport dialogué ou un rapport de correspondance qui soient efficaces. Ces rapports demandent un investissement certain de la part de l'étudiant. Il faut donc savoir que les propos de ces enseignantes nous montrent que, la plupart du temps, lors de l'élaboration du mémoire, l'étudiant se trouve plutôt dans un rapport de disjonction et ce n'est que plus tard, après un certaine distance que le rapport de correspondance est plus facile à percevoir.

6.1.2.2 Les compétences

Le deuxième point que nous allons relever dans les résultats de notre recherche concerne les compétences. Comme expliqué dans le cadre conceptuel, nous traiterons principalement des compétences citées spontanément et des compétences développées en lien avec le référentiel de compétences de la HEP-VS.

Lorsque nous avons abordé le terme de compétence, nous avons pu constater que les enseignantes interrogées avaient une conception correcte de cette notion et que les propos se rapprochaient les uns des autres : « c'est quelque chose qu'on est capable de faire seul et puis qui produit un résultat positif » (Maria). En effet, c'est une action efficace accomplie par un sujet. De plus, deux enseignantes, Loane et Emma, estiment que la compétence se développe après l'acquisition d'un savoir. Ces quelques éclaircissements s'apparentent à l'explication donnée par De Ketele (1985), Perez-Roux (2008) et Piot (1997). Ces derniers nous ont en effet expliqué dans le cadre conceptuel que la compétence mobilise des savoirs « mis en œuvre dans l'expérience pratique » (Piot, 1997, cité par Perez-Roux, 2008, p.9).

6.1.2.2.1 Les compétences évoquées spontanément

Tout comme la tendance développée dans les types de savoir, les compétences spontanées ont été très peu énoncées lors des entretiens. Les rares compétences spontanées que nous avons pu relever sont explicitées dans les réponses de Maria et de Léna. En effet, Maria estime être compétente en écriture, ce qui lui a facilité la tâche dans la rédaction du mémoire. Elle dit, elle-même que si elle avait pu, elle aurait écrit 60 pages de mémoire. Les deux enseignantes soulèvent également des compétences organisationnelles. En effet, c'est un élément très important lorsque nous réalisons un tel travail. Les échéances, les entretiens, les interventions, etc., demandent une organisation certaine pour que le travail soit rendu dans les temps.

Lorsque nous questionnons Maria, elle prend le temps de réfléchir et nous affirme que le mémoire ne contribue pas à développer des compétences : « Mais on ne peut pas dire que c'est grâce à ce mémoire que j'ai développé telle compétence ». En effet, elle estime que le mémoire *contribue* au développement des compétences déjà acquises au sein de la formation initiale : « [...] parce qu'il y a quand même 3 ans derrière ». Elle résume cette idée en deux phrases : « c'est l'aboutissement de tout un travail donc au niveau de la recherche, de la mise en mots, de la façon de résumer les choses, ça c'est des compétences qui ont été renforcées avec le mémoire ». Pour elle, « [Le mémoire] c'est l'apothéose [qui contribue au développement de toutes les compétences acquises sur le terrain] ». Arpin et Capra (2008) nous expliquent que pour agir avec compétence, il faut prendre en considération toutes ses expériences, car une compétence doit tout de même être répétée plusieurs fois pour qu'elle soit avérée. C'est pour cette raison que Maria nous affirme que le mémoire contribue aux développements de compétences déjà acquises ou en voie d'acquisition.

Au vu de ces résultats généraux, nous pouvons donc relever que les cinq enseignantes sont capables de définir correctement la notion de compétence. Cependant, elles ne sont que deux à énoncer spontanément des compétences qui s'avèrent tout de même être vagues. Comme pour les savoirs, nous pensons que ces enseignantes ont de la peine à énoncer consciemment tout ce que le mémoire leur a permis de développer. Or, nous verrons dans le point suivant qu'elles sont tout de même capables d'en parler. Néanmoins, pour que ces éléments ressurgissent, les questions posées lors des entretiens doivent poser un cadre bien précis ou les orienter dans leurs réponses. Autrement, elles ne seront pas capables, pour la plupart en tout cas, de nous parler de savoirs ou de compétences spontanément.

6.1.2.2.2 Les compétences professionnelles liées au référentiel

Comme pour les types de savoirs, dès que nous nous sommes référée à des exemples concrets ou à des mots précis, les compétences ont alors été énoncées sans aucune difficulté. Chacune d'entre elles a été capable de nous expliquer quelles étaient les compétences du référentiel de la HEP-VS qu'elles pouvaient lier à leur mémoire.

Lors des entretiens, nous avons procédé à la lecture du référentiel. Pour toutes compétences liées à leur mémoire, les enseignantes nous exposaient quelques exemples liés à leurs expériences vécues pendant l'élaboration du mémoire :

« [...] la compétence numéro 2 : puisque j'ai mis en place quelque chose de pratique et j'ai mis en place plusieurs séquences dans les classes, j'ai chaque fois fait mes

planifications, mes grilles, avec des réflexions approfondies sur toutes les séquences [...] » Lena, « [reconnaître les problèmes de la société ?] Dans ce mémoire, il y avait le problème [des] élèves de langue étrangère » (Léa), « [un climat propice ?] Dans la créativité on parle beaucoup de laisser les enfants. Enfin...qu'ils aient une certaine liberté, de les laisser exprimer leurs émotions, laisser exprimer ce qu'ils pensent. Donc là je pense que vraiment, avec ce travail j'ai fait vraiment un autre climat de classe que je n'aurais pas fait si je n'avais pas fait ce travail » (Emma).

Le tableau suivant nous aide à visualiser la fréquence des compétences énoncées :

		Compétences du référentiel de la HEP-VS														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Entretiens	1		X		X	X		X	X	X	X	X	X			X
	2	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
	3		X	X	X		X	X		X	X	X	X			
	4	X		X		X					X					
	5	X									X		X	X		X

Tableau 3 : Fréquence des compétences du référentiel

Grâce à ce tableau, nous pouvons donc percevoir que le développement de ces compétences est mitigé pour toutes les enseignantes. En effet, Maria a explicité six compétences sur quinze, Lena quatorze sur quinze, Emma a estimé avoir développé neuf compétences sur quinze, Loane quatre sur quinze et Léa cinq sur quinze. En ce qui concerne la comparaison des compétences entre elles, aucune n'est mise de côté ; toutes ont été citées par l'une ou l'autre enseignante. Certaines sont alors développées plus que d'autres, en fonction du sujet choisi. Cependant, il faut tout de même relever qu'une seule d'entre elles se détache, à savoir la compétence numéro 10 explicitée dans les documents officiels de la HEP-VS quant à l'élaboration du mémoire. De ce fait, la mise en évidence de cette compétence nous semble normale. Néanmoins, il faut relever que le but du mémoire n'est pas de développer toutes les compétences.

Comme expliqué dans le point *savoirs expérimentiels*, les compétences exposées par ces enseignantes sont illustrées par des expériences vécues dans la partie *pratique* de leur mémoire ou lors de stages. Les savoirs expérimentiels développés lors des stages sont alors repris lors de l'élaboration du mémoire de fin d'études. C'est à ce moment-là que nous avons compris que toutes ces enseignantes avaient tout de même développé des savoirs expérimentiels même si elles n'étaient pas conscientes de l'avoir réellement fait. En plus de l'évocation des savoirs expérimentiels, les enseignantes ont également évoqué des savoirs professionnels pour expliquer le développement de ces compétences.

Maria nous explique qu'elle a utilisé le concept d'explicitation décrit dans son mémoire en tant qu'évaluation dans sa classe. De ce fait, grâce à cette démarche, elle a pu développer un savoir référentiel. En effet, l'explicitation est un concept tiré de la partie théorique de son mémoire (savoir référentiel) ; elle l'a utilisé dans sa pratique pour évaluer les élèves (savoir expérimentiel). Nous avons donc ici un savoir référentiel qui se confronte au savoir expérimentiel. Comme expliqué par Schön, cette confrontation aboutit à un savoir professionnel qui devient un savoir en action et qui aboutit finalement à une compétence.

Lena, de son côté, nous évoque un savoir expérientiel en évoquant une compétence liée au climat de classe : « donc pour donner du sens au travail, on avait fait un lien avec un spectacle de fin d'année. Donc on a travaillé pour le spectacle de fin d'année. Sous forme de dictée à l'adulte avec les genres de texte. Et puis ça a beaucoup motivé les enfants donc le climat de travail était vraiment toujours très positif parce qu'ils étaient vraiment acteurs dans leur processus ». Elle nous montre à travers son exemple que si l'apprentissage est motivant pour les élèves, le climat de classe sera positif. Lena tire cela de son expérience.

De ce fait, nous pouvons remarquer à travers ces exemples, que les enseignantes ont développé des savoirs professionnels et expérientiels même si elles n'ont pas été capables de les évoquer directement lorsque nous leur avons posé la question.

6.1.2.3 La comparaison entre mémoires terrain et mémoires de recherche

Comme expliqué dans la problématique, la HEP-VS propose aux étudiants deux types de mémoires : l'un où l'étudiant participe à sa recherche en tant qu'acteur (le mémoire terrain) et l'autre où l'étudiant endosse le rôle de chercheur (le mémoire de recherche). Dans notre échantillon, trois enseignantes ont élaboré un mémoire terrain alors qu'Emma et Lena ont réalisé un mémoire de recherche par observation directe. De ce fait, nous avons jugé judicieux de comparer les apports provenant de ces deux types de mémoire.

Pour toutes les enseignantes interrogées, le mémoire terrain permet davantage de relier la théorie à la pratique. En effet, elles peuvent directement se rendre compte de l'impact qu'a la théorie sur la pratique et par la même occasion, tester les savoirs référentiels acquis. Maria nous confirme cette pensée à travers ses dires : « [...] on est sur le terrain donc on est dans la vraie pratique. On n'est pas encore une fois [...] dans les hautes sphères théoriques [...] On peut faire un lien pratique-théorie facile ». De ce fait, le lien entre les savoirs expérientiels et référentiels explicité par Buysse (2011) prend tout son sens à ce niveau-là. En effet, les étudiants peuvent acquérir des savoirs référentiels qu'ils peuvent ensuite utiliser au sein de la réalité du terrain. Ces derniers sont alors confrontés aux savoirs expérientiels et cette confrontation fait émerger les savoirs professionnels. L'acquisition de savoirs professionnels est donc plus perceptible dans un mémoire terrain. Car comme le relève Maria, le mémoire terrain permet aux étudiants « d'être dans la vraie pratique ». « Ils peuvent se rendre compte tout de suite de l'impact qu'à la théorie sur la pratique ». De ce fait, la confrontation entre les savoirs évoquée précédemment se construit plus facilement.

Ensuite, nous évoquons que la méthode choisie par les enseignantes ayant élaboré un mémoire de recherche, à savoir l'observation directe, leur a tout de même permis de porter un regard sur ce qui se passe sur le terrain. Cependant, pour le mémoire de recherche, les savoirs expérientiels développés par la pratique ne sont pas les leurs, mais ceux des enseignants observés. En effet, la confrontation avec le terrain reste difficile car ce type de mémoire est uniquement basé sur les dires, le faire et les propos des personnes interrogées lors des entretiens, des observations ou des questionnaires.

En se référant aux paragraphes précédents, nous pouvons alors relever que le mémoire terrain permet de développer plus de savoirs expérientiels que le mémoire de recherche. En effet, Maria nous explique que le mémoire lui a permis de « gérer des situations d'enseignement / apprentissage » qui lui ont obligé à mettre en place des éléments pour que les séances se déroulent au mieux. Emma, quant à elle, a également su utiliser des

éléments liés à la créativité. Chacune a pu développer des savoirs expérientiels qu'elles ont confrontés à leurs savoirs référentiels dans le but de créer des savoirs professionnels. Contrairement à Emma et Maria, les enseignantes ayant entrepris des mémoires de recherche n'ont pas pu intervenir dans les classes. De ce fait, elles n'ont pas pu utiliser leurs propres savoirs expérientiels.

En ce qui concerne les savoirs référentiels, nous relèverons que la quantité évoquée par les enseignantes ne dépend pas du type de mémoire mais du sujet choisi. En effet, chacune a pu développer consciemment de nombreux savoirs référentiels que nous avons déjà cités précédemment. De ce fait, les apports liés aux savoirs référentiels ne sont pas différents.

Finalement, si nous évoquons les compétences développées par ces enseignantes, nous pouvons relever, après analyse, que les deux types de mémoire permettent d'acquérir des compétences. En effet, si nous nous référons au tableau qui résume la quantité de compétences développées, nous pouvons remarquer que cette acquisition est propre à chacune. Le développement de ces compétences dépend du sujet choisi par les étudiants. En effet, lorsque nous avons analysé les propos de ces enseignantes, nous avons également pu remarquer que les compétences développées par le mémoire terrain sont principalement liées aux besoins des élèves, à la gestion de classe, aux échanges avec les élèves, etc. Le lien enseignant-élève est évoqué de nombreuses fois : « [...] une discussion pour voir si l'élève a compris [...] » (Maria), « [...] j'ai accompagné avec le matériel [...] » (Maria), « [...] la technique de la dictée à l'adulte c'est une technique qui permet de soutenir les enfants [...] » (Lena). Pour le mémoire de recherche, les compétences développées, sont liées aux concepts présents dans leur mémoire, à savoir la créativité, le plan d'études, etc. : « [...] je sais organiser et conduire [des séquences] en rapport avec la créativité [...] » (Emma).

7. Résultats de la recherche

7.1 Synthèse des résultats

Dans ce point, nous allons synthétiser les résultats obtenus afin d'avoir une vision d'ensemble sur l'aboutissement de notre recherche. Tous ces éléments ainsi que le point *constats généraux* répondront à notre question de recherche, à savoir « *quels sont les apports du mémoire en termes de savoirs et de compétences que les jeunes diplômés interrogés relèvent après quelques années d'enseignement ?* »

De plus, afin de compléter au mieux la synthèse, nous répondrons également aux différentes questions formulées au début de notre recherche, à savoir « *Quels sont les types de savoirs exploités par les enseignants lors de la réalisation de leur mémoire de fin d'études (référentiels, expérientiels, professionnels) ?* », « *Quel a été leur rapport aux savoirs dans le cadre de leur mémoire de fin d'études ?* » et « *Dans quelle mesure l'élaboration du MFE leur a-t-elle permis de développer des compétences ?* ».

7.1.1 Les savoirs

Tout d'abord, nous relèverons les éléments traitant du développement des savoirs professionnels. Malgré le fait qu'elles soient capables de définir correctement ce terme, toutes les enseignantes interrogées - sauf Maria - ont peine à formuler concrètement les savoirs professionnels développés lors de la rédaction de leur mémoire. Nous expliquons ce phénomène à l'aide de la théorie de Buysse (2011) qui affirme que pour développer tout savoir professionnel, il faut faire preuve de démarche réflexive pour confronter les savoirs expérientiels aux savoirs référentiels, ce que certainement, ces enseignantes n'ont pas suffisamment mis en place. La prise de conscience quant au développement de ces savoirs reste donc difficile pour elles. Cependant, nous restons optimiste et pouvons affirmer que certains savoirs professionnels ont tout de même été développés, car ces derniers ont été évoqués lorsque nous avons parcouru le référentiel de compétences. De plus, au vu du nombre important de savoirs référentiels énoncés, nous pouvons relever ici que le mémoire de fin d'études a sûrement permis à la plupart d'entre elles de développer des savoirs professionnels ou d'approfondir des connaissances déjà acquises au préalable.

Ensuite, nous aborderons le développement des savoirs expérientiels. Comme explicité précédemment, lors des différents entretiens, aucun savoir expérientiel n'a été clairement énoncé. Cependant, lorsque nous avons abordé le terme de compétences avec ces enseignantes, elles mentionnaient des savoirs expérientiels et également des savoirs professionnels pour illustrer ces compétences. Néanmoins, ces enseignantes n'avaient pas conscience de nous faire part de savoirs expérientiels au moment où elles le faisaient.

Finalement, nous traiterons des savoirs référentiels. Contrairement aux deux précédents savoirs, les enseignantes étaient tout à fait conscientes de développer ce type de savoir en réalisant leur mémoire de fin d'études. En effet, comme expliqué précédemment, la plupart des savoirs énumérés lors des entretiens étaient des savoirs référentiels. Les enseignantes se référaient principalement aux concepts-clés de leur mémoire pour illustrer le développement de ce type de savoir. Ces derniers provenaient essentiellement des littératures parcourues ou des cours dispensés à la HEP-VS par des enseignants. Néanmoins, à aucun moment elles n'ont prononcé le nom d'un quelconque auteur.

Nous pouvons donc affirmer que quatre ans après l'élaboration de leur mémoire, les savoirs les plus mentionnés par les étudiants en formation sont les savoirs référentiels. De plus, c'est le seul qu'elles évoquent consciemment. En ce qui concerne les deux autres, nous pouvons relever qu'ils sont tout de même présents, mais sans que les étudiants en aient réellement conscience. Vanhulle (2008) cité par Buysse (2011) précise que pour que ces savoirs aient été développés consciemment, il aurait fallu que ces enseignantes fassent preuve de plus de pratique réflexive lorsqu'elles entreprenaient leurs recherches. De plus, pour s'appropriier tous ces savoirs, il est nécessaire que le sujet fasse une différence entre les savoirs acquis par expérience et ceux acquis par la science, par les formateurs et par l'institution. Après analyse, nous avons pu constater que certains savoirs n'ont pas été conscientisés par ces enseignantes. En effet, pour prendre conscience de l'acquisition de tous ces éléments, il faut comprendre le processus décrit dans le cadre conceptuel par Buysse (2011), il faut prendre conscience des apprentissages entrepris et il faut visualiser l'aboutissement de ce processus (Freire, 1974). Tous ces éléments aident le sujet à prendre

conscience du développement de ses compétences et de ses savoirs. Au vu de tous les résultats, nous pensons donc que ces cinq enseignantes n'ont pas conscientisé ou ne se sont pas approprié tous leurs savoirs et toutes leurs compétences car elles n'ont pas pris le recul suffisant qui leur aurait permis d'acquérir consciemment tous ces éléments.

Cette première synthèse peut répondre aux deux premières sous-questions, à savoir : « Quels sont les types de savoirs exploités par les enseignants lors de la réalisation de leur mémoire de fin d'études (référentiels, expérimentiels, professionnels) ? »

7.1.2 Le rapport au savoir

Comme expliqué précédemment, en ce qui concerne le rapport au savoir explicité par Perez-Roux (2009), les enseignantes estiment avoir développé un rapport de correspondance ou un rapport dialogué lors de l'élaboration de leur mémoire. Il est vrai que ce rapport a été développé pour la plupart d'entre elles mais de manière « inconsciente ». En effet, ce n'est que des années plus tard qu'elles ont été capables de relever le lien existant entre la théorie et la pratique. De plus, nous relèverons que durant les entretiens, toutes ont évoqué des indicateurs se rapportant au rapport de disjonction. En effet, comme expliqué précédemment, lors de l'élaboration du mémoire, il est parfois difficile pour les étudiants de lier directement la théorie à la pratique. Ce n'est que des années plus tard que ce rapport prend tout son sens.

Nous relèverons également que le rapport au savoir est mis en place plus facilement à travers les savoirs référentiels. Cela s'explique par la conscientisation et l'appropriation de ces derniers lors de l'élaboration du mémoire. En effet, grâce à cette appropriation, chacune de ces enseignantes est capable, à présent, de réinvestir les concepts de son mémoire dans sa classe actuelle. Nous pouvons donc relever que le mémoire est l'amorce de savoirs professionnels qui se développent plus précisément sur le terrain après l'élaboration du MFE.

Cette deuxième synthèse peut répondre à la sous-question suivante : « Quel a été leur rapport aux savoirs dans le cadre de leur mémoire de fin d'études ? ».

7.1.3 Les compétences

Finalement, nous évoquerons une dernière synthèse traitant des compétences. Les résultats précédents nous montrent que les enseignantes interrogées ont de la peine à expliciter leurs compétences de manière spontanée. Les seules évoquées sont des compétences liées à l'écriture et à l'organisation. Cependant, la lecture du référentiel les a aidées à s'orienter vers des réponses plus précises. Elles ont alors été capables de nous expliciter quelles compétences du référentiel avaient été utilisées tout au long de leur démarche. Comme expliqué précédemment, pour les illustrer, elles ont utilisé des savoirs expérimentiels et des savoirs professionnels, toutefois toujours de manière inconsciente.

Cette troisième synthèse peut répondre à la dernière sous-question, à savoir « Dans quelle mesure l'élaboration du MFE leur a-t-elle permis de développer des compétences ? ».

7.1.4 Comparaison entre mémoires terrain et mémoires de recherche

Au vu des précédents résultats, nous pouvons affirmer que chaque type de mémoire possède des éléments permettant de développer des savoirs et des compétences. Cependant, le mémoire terrain permet de développer plus facilement des savoirs professionnels, du fait que ces enseignantes ont pu directement confronter leurs savoirs référentiels à l'expérience du terrain. Ce procédé peut également être développé dans le mémoire de recherche, néanmoins de manière indirecte. De plus, nous avons également pu relever que les compétences développées lors de l'élaboration des mémoires terrains sont principalement liées aux besoins des élèves et à la relation que peut instaurer l'enseignant avec l'élève, alors que pour le mémoire de recherche, les compétences sont principalement liées aux concepts décrits dans leur mémoire. Nous pensons que cela peut être dû au choix du sujet. En effet, tous les sujets ne demandent pas le déploiement des mêmes compétences.

Cette dernière synthèse permet de répondre à la sous-question suivante : « *Les résultats obtenus sont-ils les mêmes pour les mémoires terrain que pour les mémoires de recherche ?* »

8. Discussion critique

Avant de rédiger la conclusion de ce travail de recherche, nous pensons qu'il est intéressant de procéder à l'analyse de notre propre travail. Ainsi, nous pourrions relever les limites et les forces de notre recherche. Pour ce faire, nous passerons en revue tous les points du mémoire afin d'avoir une vue d'ensemble sur la recherche.

8.1 Les limites

La première limite de notre travail concerne les concepts choisis. En effet, c'était un thème difficile à aborder, car les concepts étaient délicats à définir et à analyser. En effet, même les auteurs parcourus au sein de la littérature n'étaient pas tous d'accord quant aux définitions. De ce fait, le cadre conceptuel et l'interprétation des données ont été un exercice périlleux pour nous. En effet, il n'était pas toujours facile de comprendre les éléments présents dans la littérature et, par la suite, de les réinvestir lors de l'interprétation, notamment pour les notions de compétences et de rapport au savoir. De plus, nous avons également eu de la peine à poser des indicateurs, ce qui n'a pas facilité l'analyse des entretiens. Certaines fois, nous n'arrivions pas à différencier les différents savoirs explicités par les enseignantes.

La deuxième limite porte sur la méthode de recherche. Nous avons choisi de réaliser des entretiens semi-directifs pour récolter toutes les données. Il a été difficile pour nous d'analyser ces données à partir de leurs propos, car il faut toujours nuancer ce que les personnes interrogées évoquent. En effet, ce n'est pas parce qu'elles disent qu'elles sont compétentes qu'elles le sont forcément (et inversement). Cette limite nous force à aller chercher des éléments se trouvant « en filigrane » pour illustrer notre recherche.

De plus, cette réserve concerne aussi la question des compétences. En effet, il est difficile de mettre en évidence une compétence sans évoquer la situation dans laquelle elle se déploie. C'est sûrement pour cette raison que les énoncés liés aux compétences n'étaient pas nombreux dans notre analyse.

Ensuite, nous évoquerons comme nouvelle limite, le temps écoulé entre la rédaction du mémoire de ces enseignantes et nos entretiens. En effet, l'élaboration du mémoire était lointaine pour elles. Elles ne se rappelaient plus de certains éléments et nous pensons que lorsque nous avons voulu les aider à s'en souvenir, nos questions pouvaient suggérer certaines réponses. Nous estimons que la période de quatre ans est un temps trop élevé. Il aurait fallu interroger des enseignants ayant pratiqué, au maximum, durant deux ans. Cela aurait peut-être évité que cette inconscience s'instaure davantage dans les pensées de ces enseignantes.

Finalement, nous ajouterons également que le guide d'entretien peut faire partie des limites. En effet, il a été élaboré à partir des concepts et des indicateurs que nous avons eu de la peine à définir. De ce fait, nous avons pu remarquer que certaines questions n'étaient pas claires pour les enseignantes, d'autres étaient trop ouvertes ou au contraire, trop fermées. Certaines réponses des enseignantes étaient alors difficiles à analyser, car les arguments énoncés lors de certaines questions n'ont pas été suffisamment exploités. De plus, nous pensons que parfois, nous nous sommes contentée d'une réponse vague de la part des enseignantes. De ce fait, nous avons le sentiment de ne pas avoir suffisamment approfondi le sujet. En effet, si nous avions remarqué « cette forme d'inconscience » au moment des entretiens, nous aurions pu rebondir par d'autres questions qui auraient peut-être pu révéler de nouveaux éléments. De plus, nous pensons également qu'il existe un risque lorsque nous posons les questions. En effet, l'utilisation de certains moyens tels que le référentiel de compétences peut fortement orienter les réponses des personnes interrogées.

8.2 Les forces

Après avoir évoqué les principales limites de notre recherche, nous allons également en relever les forces.

Pour commencer, nous pouvons affirmer que malgré la difficulté liée aux différents concepts que nous avons évoqués dans le point précédent, le choix du sujet était judicieux et original. En effet, c'est le premier mémoire de fin d'études de la HEP-VS ayant abordé le thème du mémoire. Nous avons pu d'une certaine manière, évaluer l'apport du dispositif en termes de savoirs et de compétences.

De plus, notre recherche permettra à l'institution d'avoir une étude sur les apports et les limites du dispositif du MFE à partir de quelques cas. Cela pourra engendrer quelques améliorations par la suite. Ce travail peut également permettre aux enseignantes du thème 8.9 « préparation et accompagnement au travail de mémoire » de mettre l'accent sur certains éléments développés dans l'analyse et dans la synthèse des résultats, durant leurs séances.

Ensuite, nous pouvons relever également que les résultats de la recherche sont très intéressants. En effet, grâce à nos questions, nous avons pu relever ce manque de conscientisation que nous n'avions pas prévu au départ.

Avant de terminer, nous évoquerons également les forces de ce travail en termes de pratique réflexive. En effet, nous avons « [développé] un regard critique sur les outils [...] » (Référentiel de compétences, 2008-2010, p.4) mis en place au sein de la HEP-VS. De plus, si nous l'avons fait, c'était principalement pour « identifier [nos] besoins de formation présents ou futurs [...] » (Référentiel de compétences, 2008-2010, p.4). De plus, si nous prenons en compte notre point de vue d'apprenante, c'est l'un des apports formatifs principaux que nous pouvons mettre en valeur. En effet, nous avons principalement travaillé la pratique réflexive dans cette recherche.

Finalement, nous évoquerons les entretiens, la grille d'analyse et les méthodologies (analyse de contenu) comme faisant partie des forces. Même si le nombre d'entretiens était conséquent, nous avons pu profiter des réponses de chaque enseignant. Ces réponses ont été classées dans une grille, ce qui nous a permis une vision globale de toutes les données. Cette démarche nous a permis de relever l'essentiel de chaque entretien.

9. Conclusion

9.1 Constats généraux

Grâce à notre recherche, nous avons découvert que les apports du mémoire de fin d'études sont nombreux. Toutes les étudiantes, même les plus réticentes à l'élaboration d'un travail de recherche, ont développé des compétences et des savoirs professionnels. Or, ce manque de conscientisation explicite dans toute l'analyse les empêche de formuler clairement tout ce qu'elles ont pu développer. En effet, pour trouver quels savoirs et quelles compétences ont été développés, nous avons dû approfondir leurs propos pour relever les éléments exposés en filigrane.

Nous affirmerons donc que ces enseignantes ont certainement développé des savoirs professionnels étant donné qu'elles sont conscientes d'avoir développé des savoirs référentiels et ont explicité certains savoirs expérientiels lorsque nous avons évoqué les compétences. Cependant, avant de l'affirmer, il faut être sûr que ces savoirs référentiels ont été confrontés à des savoirs expérientiels et vice-versa. Néanmoins, même à l'aide des propos présents dans nos entretiens, il nous est impossible d'affirmer un tel résultat. Nous pouvons uniquement relever « l'inconscience » présente au fil du processus décrit par Buysse (2011). Nous relèverons finalement que la naissance de savoirs et de compétences professionnels lors de l'élaboration du mémoire n'est pas remise en doute ; il faudrait simplement vérifier davantage ces acquisitions à l'aide de questions traitant de la confrontation des savoirs.

De plus, nous estimons que malgré « cette inconscience » développée par ces enseignantes, elles sont tout de même arrivées au bout du processus en développant des apports certains, mais de quantité et qualité variées. En effet, en analysant tous nos entretiens, nous pouvons affirmer que Maria aura développé plus de savoirs et de compétences que Loane en élaborant son mémoire de fin d'études.

9.2 Prolongements et perspectives

Si la question de recherche concernant *les apports du mémoire de fin d'études en termes de savoirs et de compétences* a été traitée, je pense qu'un réel approfondissement peut encore être développé. Étant donné que les savoirs expérientiels, les savoirs professionnels et les compétences évoquées spontanément étaient difficiles à formuler, il serait judicieux de s'y attarder et de comprendre la raison de ce manque de conscientisation. Plus particulièrement, nous pensons qu'il serait judicieux de choisir un échantillon ayant enseigné durant deux ans et de les questionner de manière plus large. Il s'agirait, en d'autres termes, de prendre en compte les limites de notre recherche pour entreprendre une quelconque autre recherche sur le sujet. En effet, toutes les personnes choisies pour les entretiens avaient obtenu de bonnes notes lors de la rédaction de leur mémoire. Nous pensions dans un premier temps que cela faciliterait la recherche, car –normalement- aucun biais de motivation ou d'implication n'aurait entravé les réponses des enseignants interrogés. Cependant, lors de nos entretiens, Loane nous a prouvé le contraire. En effet, même en ayant obtenu une bonne note à son mémoire, elle estimait que ce dernier ne lui avait pas été bénéfique pour sa vie future et ne lui avait pas apporté grand-chose.

Pour pouvoir pallier à ce problème, il aurait fallu que les enseignants choisis fassent partie d'un échantillon plus varié, car après réflexion, nous pensons que les étudiants ayant obtenu de moins bonnes notes peuvent également avoir développé des savoirs et des compétences et peut-être même plus que ceux ayant obtenu un excellent résultat. Si l'échantillon était à reconsidérer, nous aurions pu alors développer un point traitant de la différence d'apports entre les enseignants ayant obtenu de bons résultats et de moins bons.

Si même en prenant en compte tous les éléments cités dans le paragraphe précédent, les enseignants ne sont toujours pas capables de répondre aux questions en évoquant leurs savoirs et leurs compétences, il faudrait alors parcourir le mémoire avec eux et pratiquer une sorte d'entretien d'explicitation pour que ces derniers se rendent compte par eux-mêmes de ce qu'ils ont développé. Cependant, nous avons conscience que l'entretien d'explicitation demande un temps restreint entre les faits et le questionnement (Vermersch, 1994). De ce fait, il faudrait s'inspirer de la démarche, sans pour autant exiger la précision des réponses ou alors réaliser l'entretien assez vite après l'élaboration du mémoire.

De plus, lors des entretiens, il faudrait être capable de percevoir cette forme d'inconscience et rebondir sur les réponses des enseignants pour tenter d'éclaircir ce problème. Un maximum de concentration et une excellente connaissance des concepts sont donc requis.

Étant donné que cette problématique a été traitée pour la première fois, elle permet donc le développement de réflexions diverses. Au vu de nos résultats et au vu des questions qui restent en suspens, nous espérons que notre recherche sera approfondie par d'autres étudiants dans le futur.

10. Références bibliographiques

- Arpin, L. & Carpa, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Québec : les Editions de la Chenelière inc.
- Bautier, E., Charlot, B. & Rochex, J.-Y. (2000). *Entre apprentissage et métier d'élève: le rapport au savoir*. Paris : La Découverte.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Bouillet, A. & Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Editions Universitaires.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien (2^e édition refondue)*. Paris : Amand Colin.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 117-131.
- Buyse, A. (2008). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In Ph. Maubant et S. Matineau (Prés.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants : pour une lecture compréhensive des fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Symposium conduit au 15^{ème} Congrès international de l'Association Mondiale des Sciences de l'éducation, Marrakech.
- Buyse, A. (2011). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In S. Martineau & Ph. Maubant (Ed.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Charlier, E. (1996), Former des enseignants professionnels pour une formation continue articulée à la pratique. In L. Paquay, M. Altet, E. Chalié & P. Perrenoud. (1996). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2010). *Tertiarisation de la formation des enseignantes et des enseignants*. Berne : Hans Ambühl, Willi Stadelmann.
- Corten, P. (2005). Mettre des mots sur mes maux. *Santé conjuguee*, 32, 27-32. Retrieved on December 2010, from http://maisonmed.link.be/fileadmin/user_upload/Sc/SCr32.pdf.
- Cros, F. (éd) (1998). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaires*. Paris : l'Harmattan.
- De Ketele, J.-M. (1985). *Docimologie, introduction aux concepts et aux pratiques*. Louvain la Neuve : Gabay.
- Fable, M. & Lang, V. (2000). Le mémoire professionnel est-il professionnalisant ? *Recherche et formation*, 27, 123-138.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés suivi de conscientisation et révolution*. Paris : Maspero.

Giamarchi, P. (1998). La formation à l'autoformation par le mémoire professionnel. In F. Cros (éd.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaires* (pp.73-98). Paris : l'Harmattan.

GIP ALFA CENTRE. (2002). *Formation professionnelle et emploi en région centre*. [Page Web]. Accès : http://www.alfacentre.org/lr_ncnq/PROFESSIONNALISATION/Professionnalisation.htm. [24.08.11].

Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Paris : Editons Robert Laffont.

Gomez, F. (2001). Le mémoire professionnel : professionnel ? Un qualificatif à interroger. *Recherche et formation*, 23, 73-86.

Gomez, F. (2001). *Le mémoire professionnel. Objet de recherche et outil de formation*. Bruxelles : De Boeck.

Guigue-Durning, M. (1992). L'usage des citations dans les mémoires. Vers une approche pragmatique du lien théorique-pratique. *Recherche et formation*, 12, 51-62.

Haute école pédagogique du Valais (2007). *Instrument d'évaluation du mémoire de fin d'études*. St-Maurice et Brig : HEP-VS.

Haute école pédagogique du Valais (2008-2010). *Référentiel de compétences*. St-Maurice et Brig : HEP-VS.

Haute école pédagogique du Valais (2010). *Guide du mémoire*. St-Maurice et Brig : HEP-VS.

Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants: l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation*, 36, 43-67.

Le Boterf, G. (2010). *Professionnaliser : construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Paris : Groupe Eyrolles.

Lehmann, L., Criblez, L., Guldimann, T., Fuchs, W. & Périsset, D. (2007). *Les formations à l'enseignement en Suisse. Rapport dans le cadre du monitoring de l'éducation 2006*. Aarau: centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Périsset, D. (2002). HEP nouvelles formations: c'est ouvert ! *Educateur*, 8, dossier *Hautes écoles pédagogiques*, 6-9.

Périsset, D. (2010). Le double enjeu de la formation à l'expertise professionnelle. Les évolutions internationales au cœur des Hautes écoles pédagogiques (Suisse). In R. Malet, La formation des enseignants sous influence internationale. Circulation, emprunts, transferts dans l'espace francophone. *Recherche et formation*, 6, 5, 61-74.

- Perez-Roux, T. (2009). Mobiliser des savoirs pluriels en formation initiale : quels processus d'appropriation pour les enseignants-stagiaires du second degré ? *IUFM Nord-Pas de Calais*, 1, 275-287.
- Perrenoud, P. (1992). Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. *Education et recherche*, 1, 10-27.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant des compétences? *Pédagogie collégiale*, 1, p.20-24.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2006). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.
- Piot, T. (1997). *Emergence de l'enseignant professionnel : articulation du pôle cognitif et du pôle affectif des représentations dans la construction de la professionnalité enseignante*. Cahiers du CREN. Nantes : CRDP.
- Prost, A. (1985). *Eloge des pédagogues*. Paris : Seuil, points actuels.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. Aldershot: Ashgate.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner : Towards a new design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Torrance, E.P. (1962). Guiding creative talent, Englewood Cliffs: N.J. Prentice Hall in F. Cros (éd.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaires* (pp.73-98). Paris : l'Harmattan.
- Van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : QUADRIGE/PUF.
- Vanhulle, S., Mottier Lopez, L. & Deum, M. (2007). La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance : quels indicateurs ? In F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (Ed.) *Alternances en formation* (p. 241-257). Bruxelles : De Boeck. Collection : Raisons éducatives (11).
- Vanhulle, S. (2008). Au coeur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. In P. Pastré & Y. Lenoir (Ed.), *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels* (pp. 227-255). Toulouse : Octarès.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.

Vianin, P. (2007). *Contre l'échec scolaire. L'appui pédagogique à l'enfant en difficulté d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck.

Violet, D. (2000). La formation des professeurs d'école : alternance et pragmatique. *Recherche et formation*, 33, 139-153.

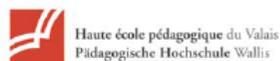
11. Liste des annexes

Annexe I : Le référentiel de compétence de la HEP-VS

Annexe II : Guide d'entretien

Annexe III : Tableaux d'analyse des données vides

Annexe I

Référentiel de compétences

Référentiel de compétences

Champ de compétences 1 : Enseigner et former

Compétence	Exemples d'indicateurs / points de repère (non-exhaustifs)
Compétence 1 Penser son enseignement en lien avec le cadre légal	1.1 Remplir les missions éducatives, promouvoir les valeurs de l'institution scolaire et les habiter
	1.2 Mettre en place un management efficace de la classe
	1.3 Organiser efficacement l'administration de la classe
	1.4 S'appuyer sur les lois, les ordonnances dans ses choix pédagogiques
	...
Compétence 2 Organiser et conduire des situations d'enseignement/ apprentissage	2.1 Concevoir et pratiquer l'enseignement comme un ensemble de situations de communication
	2.2 Connaître les contenus à enseigner et les traduire en objectifs d'apprentissage
	2.3 Faire des choix significatifs de contenus à enseigner et les justifier
	2.4 Proposer des dispositifs différenciés d'apprentissage en fonction de l'âge et du rythme de l'élève
	2.5 Travailler à partir des représentations, des questions et des intérêts des élèves
	2.6 Choisir ou élaborer les moyens d'enseignement et les outils didactiques appropriés
	2.7 Se servir des technologies de l'information et de la communication en fonction d'un choix pédagogique fondé
	2.8 Susciter et structurer les interactions entre élèves pour répondre aux objectifs d'apprentissage
	2.9 Mettre principalement en œuvre des méthodes qui facilitent le transfert des compétences des élèves dans d'autres situations

Compétence	Exemples d'indicateurs / points de repère (non-exhaustifs)
Compétence 3 Faire des choix didactiques répondant aux objectifs et aux besoins réels des élèves	3.1 Etre sensible aux composantes affectives des processus d'apprentissage et les prendre en compte
	3.2 Construire avec l'élève le sens de ses apprentissages
	3.3 Elaborer des situations d'apprentissage susceptibles d'engager l'élève dans le projet pédagogique
	3.4 Enoncer des consignes précises et compréhensibles
	3.5 Intégrer la créativité des élèves dans la construction des situations d'enseignement-apprentissage
	3.6 Prendre en compte l'hétérogénéité des élèves dans l'organisation de la vie de classe et dans son enseignement
	3.7 Elaborer sa propre activité d'enseignement en s'aidant différentes possibilités de différenciation (buts, méthodes, situations, moyens, média, contenus, formes sociales ...)
Compétence 4 Accompagner les élèves dans leurs processus d'apprentissage	...
	4.1 Fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés
	4.2 Varier les mesures de soutien
	4.3 Favoriser l'appropriation des TIC dans les différents domaines d'apprentissage
	4.4 Proposer aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles qui les font progresser
	4.5 Organiser et piloter les processus d'apprentissage dans une perspective d'ajustement permanent (faire l'état des lieux, objectifs opérationnalisés, soutien du processus, évaluation, détermination d'un nouvel état des lieux)
...	

Compétence	Exemples d'indicateurs / points de repère (non-exhaustifs)
Compétence 5 Articuler les différents types d'évaluation	5.1 Observer et évaluer les élèves dans des situations d'apprentissage selon une approche formative et formatrice (auto-évaluation des élèves, régulation des apprentissages et adaptation de l'enseignement)
	5.2 Ajuster son enseignement en fonction de l'évolution des compétences des élèves
	5.3 Etre attentif aux fonctions, aux modalités, aux contenus et aux conséquences de l'évaluation pratiquée
	5.4 Communiquer aux élèves les contenus, les modalités et les critères de chaque évaluation
	5.5 Informer les élèves et les autres partenaires concernés de la progression des apprentissages en regard des objectifs visés
	5.6 Déterminer, en équipe pédagogique, le rythme et les étapes d'apprentissage pour un cycle ou un degré d'enseignement
	5.7 Elaborer des moyens d'évaluation sommative et / ou certificative, les appliquer et analyser leur pertinence
	5.8 Utiliser les erreurs et les obstacles à l'apprentissage dans une perspective d'évaluation formative et de reconstruction des savoirs
	5.9 Penser et organiser son enseignement en y intégrant la pratique de l'auto-évaluation des élèves
	5.10 Garantir la cohérence entre instruments d'évaluations, buts visés et situations d'apprentissage
...	
Compétence 6 Gérer la classe de manière à instaurer un climat propice aux apprentissages	6.1 Analyser la relation pédagogique, la relation à l'autorité et la communication en classe
	6.2 Prévenir toute forme de discrimination dévalorisante sur les plans relationnel et intellectuel
	6.3 Prendre en considération et travailler sur la dimension relationnelle de l'enseignement (communication non-verbale, empathie, séduction, mécanismes de résistance, de protection et de transfert ...)
...	

Champ de compétences 2 : Réfléchir sur sa pratique

Compétence	Exemples d'indicateurs / points de repère (non-exhaustifs)
Compétence 7 Prendre sa pratique comme outil d'analyse et comme outil d'auto-formation	7.1 Analyser ses représentations de l'enseignement et son fonctionnement en classe l'aide de cadres théoriques appropriés
	7.2 Utiliser les apports théoriques pour adapter son enseignement en continu
	7.3 Développer un regard critique sur les outils technologiques et les informations qu'ils véhiculent
	7.4 Accepter de mettre en débat la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques
	7.5 Observer l'élève en action et tenter d'identifier les stratégies d'apprentissage mises en œuvre
	7.6 Identifier ses besoins de formation présents ou futurs et y répondre dans le cadre de la formation initiale et continue
	7.7 Développer un plan d'action en fonction de buts personnels et le mettre en action
...	
Compétence 8 Utiliser la réflexion sur la pratique comme élément de co-construction d'identité professionnelle	8.1 Vérifier, contrôler, examiner, évaluer l'impact de ses propres actions sur les élèves, les parents, le système scolaire, la société
	8.2 Se décentrer sur les plans professionnel, social et culturel
	8.3 Analyser, comprendre et situer sa pratique en regard des enjeux de la société
	8.4 Inscrire son enseignement dans une vision globale des buts de l'Ecole couvrant l'ensemble du cursus
	8.5 Concevoir, présenter et soutenir son bilan de compétence
	8.6 Savoir nommer ses propres besoins actuels et futurs de formation tant initiale que continue et en tenir compte lors de sa formation initiale et continue.
...	

Compétence	Exemples d'indicateurs / points de repère (non-exhaustifs)
Compétence 9 Utiliser la réflexion sur sa pratique comme vecteur de changement et d'innovation	9.1 S'investir dans des démarches d'innovation
	9.2 Porter un regard historique et critique sur les disciplines enseignées (épistémologie)
	9.3 Constituer des réseaux d'échange et de formation continue concernant sa pratique pédagogique en recourant aux TIC
	9.4 Utiliser la réflexion sur des situations concrètes pour instaurer le changement et l'innovation
	9.5 Trouver des accès créatifs aux champs d'action scolaires, les essayer et les évaluer
	...
Compétence 10 Utiliser la recherche pour faire évoluer sa pratique	10.1 S'approprier des outils de recherche pour faire évoluer sa pratique
	10.2 Utiliser la démarche de recherche pour comprendre la réalité dans un processus d'auto-formation
	10.3 Elaborer un questionnement en lien avec la pratique professionnelle à l'aide de référentiels théoriques
	10.4 Construire une méthodologie adéquate pour appréhender la réalité
	10.5 Savoir lire les résultats de recherche pour actualiser ses connaissances
	10.6 Rompre avec les évidences du sens commun
	10.7 Mener à bien un projet de manière autonome
	10.8 Construire un savoir professionnel à travers l'acte d'écriture
	10.9 Communiquer en fonction de groupes cibles
	...

Champ de compétences 3 : Eduquer et former

Compétence	Exemples d'indicateurs / points de repère (non-exhaustifs)
Compétence 11 Inscrire sa pratique dans un cadre éthique défini	11.1 S'interroger sur ses propres systèmes de pensée, de croyances, de valeurs
	11.2 S'appuyer sur les règles éthiques de la profession dans ses relations et lors de décisions
	11.3 Appliquer le postulat d'éducabilité qui offre à chaque élève la possibilité de progresser dans ses apprentissages
	11.4 Clarifier et assumer son rôle d'enseignant par rapport à l'autorité et au pouvoir
	...
Compétence 12 Reconnaître les problèmes de société et en tenir compte dans son activité professionnelle	12.1 Identifier, analyser et prendre en compte les problèmes de notre société dans son activité professionnelle
	12.2 Ouvrir son enseignement à la dimension citoyenne : fonctionnement, débats et enjeux de la société
	12.3 Affronter et gérer les crises, les conflits, les imprévus dans une perspective constructive
	12.4 Adopter des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent
	12.5 Elargir l'horizon social des élèves, et permettre ainsi la construction de l'ouverture aux autres cultures
	...

Compétence	Exemples d'indicateurs / points de repère (non-exhaustifs)
Compétence 13 Développer chez les élèves le sens des responsabilités, de la solidarité, le sentiment de justice et de citoyenneté	13.1 Développer, chez les élèves, un sens des responsabilités, de la solidarité et de la justice
	13.2 Définir, avec les élèves, des règles de vie et veiller ensemble à leur respect
	13.3 Créer un climat de respect et de coopération propice aux apprentissages cognitifs et sociaux
	13.4 Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap
	13.5 Favoriser et développer la participation des élèves à la vie de classe et à l'organisation de l'enseignement
	13.6 Permettre à la classe d'exister comme un lieu ouvert à la culture et au débat sur l'objet culturel
	13.7 Etablir des relations entre la culture prescrite dans le programme (culture de l'école) et celle des élèves

Champ de compétences 4 : Travailler en équipes

Compétence	Exemples d'indicateurs / points de repère (non-exhaustifs)
Compétence 14 Travailler en équipes éducatives	14.1 Participer activement et de manière continue aux équipes pédagogiques intervenant auprès des mêmes élèves
	14.2 S'impliquer dans des projets pédagogiques de l'établissement
	14.3 Confronter, au sein d'une équipe pédagogique, ses représentations de l'école, de l'enseignement et de l'apprentissage en vue de les harmoniser
	14.4 Collaborer à la conception et à l'adaptation de situations d'apprentissage, à la définition des objectifs visés et à leur évaluation
	14.5 Favoriser, en toutes situations, l'émergence d'un consensus entre les membres de l'équipe pédagogique
	14.6 Animer un groupe de travail, conduire des réunions
	...
Compétence 15 Construire un partenariat efficace avec les différents acteurs impliqués	15.1 Travailler en réseau avec les personnes ressources et les parents pour faire face à des situations difficiles
	15.2 Impliquer les parents dans la vie de l'école en suscitant différentes formes de rencontres et d'échanges
	15.3 Coordonner ses interventions avec les partenaires de l'école
	...

Annexe II

Guide d'entretien

Introduction

- a) Présentation personnelle
- b) Objet et but de la recherche : Dans quelles mesures le mémoire de fin d'études aide au développement des savoirs professionnels et des compétences?
- c) Demande d'autorisation pour l'enregistrement audio
- d) Explication du traitement confidentiel des données

Informations relatives au contexte de l'entretien

- e) Date de l'entretien
- f) Genre de l'enseignant-e (masculin/féminin)
- g) Lieu d'enseignement (milieu rural/ville)
- h) Nombre d'années d'enseignement
- i) Poste (permanent/non permanent)
- j) Présentation du déroulement de l'entretien

Questions		
Le mémoire	1.	Avez-vous relu votre mémoire ou le résumé de votre mémoire avant notre entretien ? Si ce n'est pas le cas, je vous laisse le temps de lire le résumé que j'ai imprimé. Quels sentiments sont survenus au moment de la lecture ?

Les étapes du mémoire	2.	<p>Nous passons par plusieurs phases telles que le choix du sujet ou le travail de lecture lorsqu'on réalise un mémoire. Nous allons donc procéder à un petit rappel des phases importantes afin d'explicitier votre cheminement. Comment s'est déroulé votre travail de mémoire dans :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ le choix du sujet, ✓ le travail de lecture, ✓ la construction de la recherche, ✓ le choix du dispositif et des concepts, ✓ la rédaction, ✓ l'accompagnement avec votre directeur de mémoire, ✓ les entretiens ou les visites dans les classes. 	
	3.	<p>Vous avez réalisé un mémoire dans lequel vous avez créé et fait une intervention en classe. Quels sont les avantages et les inconvénients de ce genre de mémoire, selon vous ? Que vous apporte-t-il de plus qu'un autre « type » de mémoire ?</p>	<p>Vous avez choisi de questionner ou observer (adapter selon la méthode choisie) des enseignants plutôt que de vous rendre vous-même sur le terrain. Quels sont les avantages et les inconvénients de ce genre de mémoire, selon vous ? Que vous apporte-t-il de plus qu'un autre « type » de mémoire ?</p>
	4.	<p>Pour vous, quels sont les objectifs d'un mémoire de fin d'études?</p> <p>Laisser répondre. Puis relance :</p> <p>Pensez-vous qu'il permet de relier théorie et pratique ? Pensez-vous qu'il contribue au développement de notre pratique réflexive ? Pensez-vous qu'il permet d'améliorer son activité professionnelle ?</p>	
	5.	<p>Quels sont les savoirs (ou connaissances) que vous avez développés en réalisant votre mémoire ? (Pas uniquement au niveau théorique (concepts), mais également de manière générale ex : élaboration d'un guide d'entretien)</p> <p>Vous rappelez-vous d'où sont-ils issus? Lectures, rencontre avec le directeur de mémoire, expérience, etc. ?</p> <p>Pour vous aider à préciser votre réponse, nous allons à présent passer en revue les étapes du mémoire afin d'essayer de mettre en évidence les connaissances développées tout au long de sa réalisation :</p>	

	<p>Que vous a appris l'élaboration de ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ...la problématique ? (savoirs issus de recherches, de lecture, etc) ? ✓ ...du cadre conceptuel dans lequel vous avez traité de différents concepts ? Pouvez-vous les citer ? Que signifient-ils pour vous (définir les uns après les autres)? D'où vient la définition que vous avez utilisée ? Lecture, cours à la HEP-VS, expériences ? ✓ ...de la question de recherche, des hypothèses? Formulées à partir d'expériences, de lectures, etc. ? ✓ ... de la méthode utilisée, échantillon ? Construction d'une grille d'entretien ou d'observation par exemple ? ✓ ...de l'analyse des données (partie empirique du mémoire) ? ✓ ...des références bibliographiques ? 	
Les savoirs	6.	Pour vous, qu'est-ce qu'un savoir professionnel ? Un savoir expérientiel ? Un savoir référentiel ? <i>(Prévoir une définition en cas de non-réponse afin de travailler sur une base commune)</i>
	7.	D'après vous, existe-t-il un lien entre ces trois savoirs ? Comment les articulez-vous entre eux ? Si oui, lequel ?
	8.	Faites-vous une hiérarchie entre ces trois savoirs ? <i>(classement et explication du pourquoi avec si possible des exemples concrets).</i>
	9.	Pensez-vous que le mémoire permet de développer les savoirs professionnels (confrontation des savoirs référentiels et expérientiels) ?
	10.	Est-ce que vous investissez les savoirs liés au mémoire (cités dans la question n°5) dans votre pratique professionnelle ? Si oui, de quelle manière (donnez des exemples). Si non, comment pourriez-vous le faire ?
	11.	Lorsque vous utilisez ces différents savoirs dans votre classe, pensez-vous les reprendre tels quels (comme le décrit un auteur → référentiel) ou est-ce que vous le modifiez (adaptez) à votre propre personne, à votre propre expérience ? <i>(ex : le concept de l'autonomie défini par une certaine personne (référentiel), vous pouvez le pratiquer tel quel ou l'adapter aux enfants, à votre pratique, etc).</i>
	12.	Lors de la relecture de votre mémoire ou, à présent, lors de notre discussion avez-vous rencontré des éléments que vous connaissiez déjà (des connaissances acquises et pratiquées en classe) ou avez-vous appris de nouveaux éléments oubliés depuis la fin de vos études ?
13.	Pensez-vous vous être approprié (conscientisé) bon nombre des savoirs rencontrés dans votre mémoire de fin d'études ? <i>(Approprié : ne pas dire « je sais que ça vient de tel ou tel auteur » mais dire que vous vous en êtes inspiré(e) pour réaliser telle ou telle activité, vous ne savez plus vraiment quelle est la référence exacte).</i>	

Pratique (compétences)	14.	D'après vous, qu'est-ce qu'une compétence ?	
	15.	Quel est le lien que vous pouvez faire entre les savoirs et les compétences ?	
	16.	Quel lien faites-vous entre les savoirs acquis à travers votre mémoire et vos compétences d'enseignant ? (faire donner des exemples de situations dans votre pratique pour illustrer).	
	17.	L'élaboration du mémoire demande surtout le développement de la compétence n°10 du référentiel de compétence. Cependant, les autres sont tout aussi présentes ! Nous allons donc faire un tour du référentiel afin de voir si vous pouvez relier ces compétences à des savoirs développés dans votre mémoire. (présenter le référentiel de compétence).	
	18.	Avez-vous déjà utilisé ces pratiques avant la rédaction de votre mémoire de fin d'études ou au contraire les utilisez-vous depuis ?	
Rapport aux savoirs dans le cadre du mémoire	19.	<p>Enfin, comment avez-vous vécu la relation entre théorie et pratique dans le cadre de la réalisation de votre mémoire ? Comment vous êtes-vous investi tout au long de votre travail (plus du côté pratique, théorique, les deux) ? Laissez répondre de façon ouverte, puis (selon la réponse, rebondir sur l'une des questions suivantes ou sur plusieurs si nécessaire) Les questions en lien avec les 3 types de rapport pourront être précisées si nécessaire.</p>	
		<p>Dialogué (aller-retour : théorie pratique) :</p> <p>Votre mémoire traite-t-il d'une question issue du terrain ? Vous êtes-vous ensuite arrêté sur des savoirs théoriques (pris dans les livres, en classe, etc.) pour expliquer votre réflexion issue du terrain ?</p>	<p>Correspondance (rapport entre la théorie et la pratique, mais la personne cherche une transposition directe entre les deux) :</p> <p>Qu'est-ce qui était le plus important pour vous : les lectures ou la pratique ? Comment avez-vous fait pour relier ces deux éléments : lectures (recherche de savoirs) liées à la pratique ou pratique (éléments concrets) liée à la lecture ?</p>
Fin	20.	Avez-vous quelque chose à rajouter à ces questions ?	

Conclusion

- k) Remerciements
- l) Transmission du mémoire fini
- m) Salutations

Annexe III

Tableaux d'analyse des données vides

La formation						
Les choix entrepris dans l'élaboration du mémoire						
	Choix personnel			Choix orienté par quelqu'un ou aide apportée		
Entretien 1						
Entretien 2						
Entretien 3						
Entretien 4						
Entretien 5						
Les sentiments lors de la relecture						
Entretien 1						
Entretien 2						
Entretien 3						
Entretien 4						
Entretien 5						
L'élaboration du mémoire et ses étapes						
	Le travail de recherche	La construction de la recherche	Le choix du dispositif et des concepts	La rédaction du mémoire	L'accompagnement avec le directeur de mémoire	Visites dans les classes
Entretien 1						
Entretien 2						
Entretien 3						
Entretien 4						
Entretien 5						

Le mémoire					
Finalités du mémoire					
	Réflexion sur sa pratique / pratique réflexive	Modification de sa pratique / amélioration	Transformation des attitudes profess.	Relation entre théorie et pratique	Autres, complément qu'a pu apporter le mémoire /utilité
Entretien 1					
Entretien 2					
Entretien 3					
Entretien 4					
Entretien 5					
Type de mémoire					
Mémoire terrain			Mémoire de recherche		
	Avantages	Inconvénients	Avantages	Inconvénients	
Entretien 1					
Entretien 2					
Entretien 3					
Entretien 4					
Entretien 5					

Savoirs	
Savoirs professionnels	
Définition	
Entretien 1	
Entretien 2	
Entretien 3	
Entretien 4	
Entretien 5	

Types de savoirs			
	Concepts du mémoire	Sources des savoirs	Apports du mémoire au niveau des savoirs
Entretien 1			
Entretien 2			
Entretien 3			
Entretien 4			
Entretien 5			
Confrontation savoirs référentiels et expérientiels dans le mémoire → développement de savoirs professionnels			
Entretien 1			
Entretien 2			
Entretien 3			
Entretien 4			
Entretien 5			
Savoirs expérientiels			
Définition			
Entretien 1			
Entretien 2			
Entretien 3			
Entretien 4			
Entretien 5			
Savoirs relevés			
Entretien 1			
Entretien 2			
Entretien 3			
Entretien 4			
Entretien 5			

	Savoirs référentiels					
	Définition					
Entretien 1						
Entretien 2						
Entretien 3						
Entretien 4						
Entretien 5						
	Savoirs relevés					
	Issus de recherches		Discours institutionnels		Discours des enseignants	
Entretien 1						
Entretien 2						
Entretien 3						
Entretien 4						
Entretien 5						
	Savoirs développés dans les différentes parties du mémoire (à relier également avec les trois points précédents)					
	Problématique	Cadre conceptuel	Question de recherche, hypothèses	Méthode, échantillon	Analyse de données	Références bibliographiques
Entretien 1						
Entretien 2						
Entretien 3						
Entretien 4						
Entretien 5						
	Sentiments d'incapacité à s'exprimer sur ses savoirs					
	Lien entre ces trois savoirs					
Entretien 1						
Entretien 2						
Entretien 3						
Entretien 4						

Entretien 5			
	Savoirs réinvestis dans la pratique		
Entretien 1			
Entretien 2			
Entretien 3			
Entretien 4			
Entretien 5			
	Rapport au savoir		
	Disjonction	Correspondance	Dialogué
Entretien 1			
Entretien 2			
Entretien 3			
Entretien 4			
Entretien 5			
	Remarques		

	La compétence		
	En général		
	Définition		
Entretien 1			
Entretien 2			
Entretien 3			
Entretien 4			
Entretien 5			
	Lien entre savoirs et compétences		
Entretien 1			
Entretien 2			
Entretien 3			

Entretien 4					
Entretien 5					
	Le référentiel				
	Compétence 1	Compétence 2	Compétence 3	Compétence 4	Compétence 5
Entretien 1					
Entretien 2					
Entretien 3					
Entretien 4					
Entretien 5					
	Compétence 6	Compétence 7	Compétence 8	Compétence 9	Compétence 10
Entretien 1					
Entretien 2					
Entretien 3					
Entretien 4					
Entretien 5					
	Compétence 11	Compétence 12	Compétence 13	Compétence 14	Compétence 15
Entretien 1					
Entretien 2					
Entretien 3					
Entretien 4					
Entretien 5					
	Autres compétences ou remarques par rapport aux compétences relevées				
Entretien 1					
Entretien 2					
Entretien 3					
Entretien 4					
Entretien 5					

12. Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Leytron, le 20 février 2012

Patricia Ferreira