

LE MEMOIRE PROFESSIONNEL

LE CHOIX DU SUJET

• ANALYSE CRITIQUE DE SUJETS :

D'après TESSIER G. (1993). *Pratiques de recherche en sciences sociales*. Presses Universitaires de Rennes.

- **La bibliothèque et les enseignants qui la fréquentent.**
Sujet énorme. Restreindre à une bibliothèque précise et aux enseignants du 1er degré.
→ **Quelle utilisation de la bibliothèque x font les enseignants qui la fréquentent ?**
- **Les réactions des enfants de grande section devant les documentaires de la télévision scolaire.**
Imprécision du terme "réactions" :
 - attention devant le poste TV ?
 - interactions langagières pendant la projection ?→ **Qu'ont mémorisé les enfants de grande section (école x) à l'issue de la projection d'un documentaire sur la vie des escargots ?**
- **Quelle est l'influence de la télévision sur des enfants dont les parents appartiennent à une catégorie socioprofessionnelle faible ?**
 - Définir clairement la population ("faible" est maladroit). Préciser le milieu en tenant compte du niveau d'études du chef de famille (ouvriers, artisans, cadres moyens...)
 - Comment se mesurera l'influence ? (Attitudes, opinions, comportements...)
 - Dans quels domaines s'exerce-t-elle ? (Loisirs, consommation, information...)
 - Comparaison à d'autres enfants de milieux différents→ Les **enfants de CM de la ZUP de x, issus d'un milieu populaire, subissent-ils plus fortement que les enfants des classes moyennes l'influence de la télévision, en ce qui concerne leurs devoirs du soir ?**
- **Questionner des adolescents : ce qu'ils regardent, comprennent, retirent des séries américaines ; comment ils perçoivent les acteurs.**
 - Définir la population (âge, niveau d'étude, sexe, milieu...)
 - Savoir ce qu'ils regardent
 - S'interroger sur ce qui est compris reste paradoxal (Mac Gyver ne pose pas de difficultés)
 - Préciser ce qu'on en retire (apport culturel sur le mode de vie aux USA, recul critique par rapport aux valeurs véhiculées...)
 - Comment sont perçus les acteurs est ambigu
 - Les verbes "retirer" ou "percevoir" sont sujet à interprétation et nécessitent des synonymes plus rigoureux→ **Pourquoi "Madame est servie" est-il préféré par tel public d'adolescents de 13 /14 ans (collège x) ?**
- **Est-ce que la présence d'une bibliothèque a un impact sur le goût de lire chez les enfants de la maternelle et de CM2 ?**
 - L'étude comparative avec une école qui n'en a pas est incontournable
 - Difficile de mesurer le goût de lire
 - Pour définir l'impact, une organisation de l'institution doit être en place
 - Questionner des enfants induira des réponses de représentations plus que de faits
 - Chaque BCD a son histoire : ne pas en parler sous forme générale
 - On ne peut pas faire l'économie de ce qui se passe en classe→ **En quoi l'utilisation et la représentation qu'ont les enfants de leur BCD, au CM2 de l'école x, favorisent-elles les pratiques de lecture ?**

PROBLÉMATIQUE

○ DEFINITION :

- D'après *TESSIER G. (1993). Pratiques de recherche en sciences sociales. Presses Universitaires de Rennes.*

C'est un ensemble de trois éléments en relation :

- la question qu'on se pose
- l'hypothèse (ou le corps d'hypothèses articulées logiquement entre elles) qu'on se donne
- le modèle théorique (l'ensemble conceptuel cohérent) auquel on les rattache

- D'après *BERBAUM J. (1988). Savoir pour agir : introduction à la recherche en éducation. Université Pierre Mendès-France - Grenoble*

«Ensemble des problèmes relatifs à une question» (Quillet, 1963). C'est un corpus de questions en référence à un cadre théorique :

- questions que l'on veut étudier
- hypothèses de recherche (quelles réponses on suppose)
- hypothèses de travail (pourquoi on les pose, pré-supposés)
- finalité de la recherche (en vue de quoi)

○ CONSTRUCTION :

- D'après *BERBAUM J. (1988). Savoir pour agir : introduction à la recherche en éducation. Université Pierre Mendès-France - Grenoble*

- Contextualisation de l'objet d'étude
- Explicitation de l'hypothèse de travail : cadre théorique de référence, pré-supposés
- Collecte de l'information initiale : ouvrages, revues
- Définition du problème concernant cet objet d'étude- Enoncé des questions : resserrement du questionnement (préciser ce que l'on va essayer de savoir)
- Proposer une hypothèse de recherche (d'explication, de réponse) : expliciter les variables de la situation sur lesquelles on pourrait agir pour mieux comprendre le phénomène observé et confirmer ou infirmer l'hypothèse

- D'après *QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L. (1988). Manuel de recherche en sciences sociales. Dunod.*

- Faire le point sur le problème posé : repérer et décrire les différentes approches possibles, puis détecter liens et oppositions entre ces approches
- Inscrire le travail dans un cadre théorique existant
- Expliciter la problématique : exposé des concepts fondamentaux qui fondent les propositions élaborées en réponse à la question de départ.

- **La problématique, ainsi présentée clairement, constitue les fondations de l'étude. Elle est la partie théorique qui précède et justifie le modèle d'analyse et les hypothèses qui seront soumis à l'épreuve des faits.**

○ STRUCTURE :

- Exemple de rédaction structurée : *DEVELAY M. (1992). De l'apprentissage à l'enseignement. ESF. (Introduction, pp. 11-13)*

"Le défi de l'enseigné, le pari de l'enseignant"

Présentation du contexte :

"L'école est grande consommatrice de velléités de changement. Les idées, les méthodes, les pédagogies qu'on lui propose pour assurer pleinement sa fonction d'enseignement ne manquent pas. On pourrait citer pêle-mêle, depuis une vingtaine d'années, les activités d'éveil, la pédagogie par objectifs, le travail indépendant, la pédagogie de projets, le travail autonome, la pédagogie de contrat, la gestion mentale, les courants de l'éducabilité cognitive, la suggestopédie, la sophrologie, la pédagogie différenciée..."

Questions :

"Dans l'océan des questions éducatives, il existe ainsi toutes sortes de courants, des courants de fond et des courants de surface, des courants chauds et des courants froids, des typhons ravageurs, des raz de marée imprévus, des courants portants et des contre-courants. L'enseignant navigateur ne possède que rarement une carte détaillée de ces mouvements des océans et il peut se laisser prendre au chant des sirènes qui le accompagnent. Alors il pense avoir trouvé un cap.

Mais il peut aussi, conscient de sa route, n'utiliser que les courants qui servent son projet et adopter, à l'égard des idées qui parcourent le champ éducatif, l'attitude de celui qui en a vu d'autres et qui considère la stabilité comme le véritable changement dans un monde où tout bouge.

Entre la passion de l'instant et la fidélité dans la durée, les enseignants hésitent. On les comprend. Ils sont à la recherche d'une boussole et d'une carte alors que de nombreuses recherches en pédagogie ne leur offre qu'un catalogue des courants.

Le cap de la boussole pourrait être apporté par des propos de l'Institution précisant avec transparence les voies vers lesquelles tendre, le point oméga des réformes qu'elle instille. En première analyse, on peut situer ce cap dans les mesures qui visent à mettre en oeuvre des projets d'établissement, à conduire 80% d'une classe d'âge au baccalauréat, à positionner l'élève au centre du système éducatif. En seconde analyse, au-delà de ces actions plurielles, le cap nous paraît se situer dans le développement de la capacité des personnels sur le terrain à mesurer les ressources et les contraintes locales, pour installer la réussite des élèves. L'espoir dans les initiatives du terrain, dans la prise de risque du monde enseignant constituent les leviers du changement. Possible, mais il faudrait le dire et non le murmurer. La confiance des enseignants dans la valorisation de leurs efforts les entraînerait peut-être à prendre des risques. L'alpiniste progresse d'autant mieux qu'il est bien assuré.

La boussole existe, son nord n'est peut-être pas encore bien stabilisé, mais il se devine. Seulement, un cap n'est rien sans les cartes qui permettent de savoir où l'on est et où l'on va. Nous nous proposons d'offrir des cartes aux enseignants navigateurs qui se sont donné un cap, afin de les aider à mieux utiliser les courants."

Problème central :

"Se situer par rapport aux possibles afin de proposer l'envisageable constitue le but de cet ouvrage. Son intention est de rendre intelligibles les pratiques éducatives en clarifiant les choix d'apprentissage susceptibles de fonder l'enseignement."

Hypothèses :

"L'enseignant agit en fonction des conceptions qu'il a de la manière dont les élèves apprennent. Nous éclairerons les procédures d'apprentissage des élèves en nous appuyant sur les apports de la didactique, et au-delà de l'épistémologie des savoirs, de la psychologie cognitive et relationnelle et de la pédagogie. Cette multiréférentialité est seule susceptible de nous aider à comprendre le mystère par lequel le sujet se construit en construisant des objets, ce processus qui nous fait exister parce que nous faisons exister le monde et qui se nomme apprentissage. Mais au-delà d'une dialectique que nous chercherons à établir entre apprentissage et enseignement, nous souhaitons proposer une symbiose entre les choix éthiques fondateurs en dernière analyse de tout processus éducatif et une pratique susceptible de leur donner corps. Les cartes que nous proposerons pour théoriser les pratiques seront, nous l'espérons, suffisamment claires pour inciter à l'action consciente."

Plan d'étude :

"Cinq chapitres architectureront cet ouvrage. "Savoirs savants et savoirs scolaires" constituera la première partie, conduisant à débattre de la notion de transposition didactique dont nous montrerons le nécessaire élargissement. "Savoirs scolaires et champs disciplinaires" dans une deuxième partie, proposera une structure des disciplines scolaires susceptible de discuter les notions de pluri, d'inter et de transdisciplinarité. Dans une troisième partie,

"Champs disciplinaires et analyse didactique", après une interrogation à propos de l'émergence de la notion de didactique, passera en revue les principaux concepts de cette discipline en cours de constitution, et discutera le passage de la didactique au didactique. Une théorie empirique de l'apprentissage scolaire empruntant à divers champs théoriques et conduisant à quelques idées clés susceptibles de spécifier tout apprentissage formera la quatrième partie intitulée : "Analyse didactique et apprentissages scolaires". La dernière partie "Apprentissages scolaires et gestion des situations d'enseignement" traitera des conséquences, au plan de l'enseignement, qu'il est possible de déduire de la réflexion à propos de l'apprentissage.

En définitive, quels sentiments aspirons-nous que cette écriture exhale ? De quelles espérances souhaitons-nous le partage ?

- La confiance d'abord en une didactique qui irait de compagnie avec un questionnement éthique, par genèse voulue et démonstrative plus que par origine fortuite et inexplicable.

- La conviction ensuite que l'émergence d'une épistémologie scolaire pourrait faire de l'éducation le temps de l'obstination didactique et de la tolérance pédagogique.

- L'espoir enfin, qu'il est toujours possible à l'enseignant d'inventer de nouvelles situations d'apprentissage afin d'aider au partage de la culture de l'humanité.

Le point final en éducation cédera alors la place aux points de suspension..."

○ **CADRE THEORIQUE :**

- **Le cadre théorique aide :**
 - à expliciter le questionnement
 - à passer à une question opératoire

Il consiste à situer le travail dans une théorie, dans un cadre conceptuel.

Il peut inclure le passage en revue d'ouvrages et de recherches concernant l'objet d'étude. Il s'agit alors d'expliquer pourquoi on choisit certains modèles.

○ **MODELE D'ANALYSE :**

D'après QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L. (1988). Manuel de recherche en sciences sociales. Dunod.

- **Démarche de construction :**

C'est l'articulation opérationnelle des repères qui seront retenus pour déboucher sur le travail d'observation. Il est composé d'un ensemble cohérent de concepts et d'hypothèses.

- Les **concepts** sont des constructions abstraites qui visent à rendre compte du réel. Ils peuvent être élaborés à partir d'observations directes ou d'informations rassemblées, ou bien le fruit d'un raisonnement abstrait.

- Les **hypothèses** sont des propositions qui anticipent une relation entre deux termes, c'est-à-dire des présomptions provisoires qui demandent à être vérifiées par une confrontation à des données d'observation.

○ **LES HYPOTHESES :**

Les hypothèses doivent être falsifiables, c'est-à-dire être testées indéfiniment et revêtir ainsi un caractère de généralité. Elles doivent aussi accepter des énoncés contraires, théoriquement susceptibles d'être vérifiés eux aussi.

▪ **Comment les formuler : 7 écueils possibles**

D'après TESSIER G. (1993). Pratiques de recherche en sciences sociales. Presses Universitaires de Rennes.

1. Les hypothèses-"évidences" :

Souvent présentées comme des idées personnelles, des opinions fondées sur la conviction intime, elles sont liées à des intuitions référées à des idées reçues, à des clichés, à des préjugés. Elles ne sont étayées ni par l'observation de faits ni par la connaissance de travaux ou modèles théoriques.

Ex. : " On suppose que le jeune enfant n'est pas capable de percevoir la violence de certaines émissions de télévision qui lui sont pourtant destinées..."

Cette hypothèse repose sur une idéologie de l'enfant innocent, non construit et s'opposant à la connaissance, à la conscience adulte comme une nature radicalement autre.

2. Les hypothèses militantes :

Les lectures qui ont été faites n'envisagent que ce qui peut conforter des convictions, de l'a priori.

Ex. : Le militant de la pédagogie coopérative fera l'hypothèse que c'est le "conflit sociocognitif" qui contribue au bon développement intellectuel des élèves.

3. Les hypothèses à contre-pied :

Parfois reposant sur la provocation, elles prennent les faits établis ou les recherches existantes à contre-pied.

Ex. : Un feuilleton serait jugé intéressant par les adolescents parce qu'il leur apprend des choses sur la vie.

Le vague de la formule se double d'un oubli des fins essentiellement distractives de ce type de séries, et du rôle des rires "bff" qui ponctuent le dialogue.

4. Les hypothèses invérifiables :

Ex. : "Si les enfants bénéficient de conseils méthodologiques dans une discipline, il y aurait transfert dans d'autres disciplines".

Cette hypothèse repose sur la dissociation entre méthodologie et discipline matière enseignée de façon à légitimer le transfert de certaines compétences interdisciplinaires. Or rien n'est tranché sur cette question, dans les recherches publiées concernant les transferts.

5. Les hypothèses "de Lapalisse" :

Elles permettent sans risque d'affirmer des opinions ne prêtant pas à débat.

Ex. : "Les centres d'intérêt manifestés par les enfants et les adolescents pour des émissions distractives différeraient selon les âges".

Est-il nécessaire de questionner de si visibles différences ? Il s'agirait de préciser le concept de "centre d'intérêt" et de repositionner l'hypothèse par

rapport, par exemple, à l'humour des séries, afin d'organiser la recherche sur la compréhension humoristique dont sont capables les petits et les grands.

6. Les hypothèses fantômes :

Un thème d'étude est formulé, pour lequel on explorera des analyses descriptives, mais aucune hypothèse n'est vraiment précisée.

Ex. : "Quelle peut être l'utilité d'une ludothèque ?"

Aucune problématique ne permettra d'organiser les témoignages recueillis.

7. Les hypothèses copies :

Proches des hypothèses de Lapalisse, les hypothèses sont des reprises déjà existantes, qui manquent d'audace et d'originalité.

Ex. : "À la suite de nombreux travaux, on sait que, dans les publicités, les filles aiment particulièrement celles qui mettent en scène des bébés".

▪ Opérationnalisation de l'hypothèse :

Après la formulation de l'hypothèse, il faut approfondir les concepts qu'elle implique et les rendre observables afin d'élaborer les outils d'observation.

Cette réflexion doit permettre de préciser les dimensions à observer, qui se concrétiseront elles-mêmes par des indicateurs.

▪ Analyse critique d'hypothèses exemples :

- *"Les activités aquatiques en piscine permettent à l'enfant d'acquérir un comportement global d'adaptation (moteur, social...)"*

Hypothèse invérifiable. Impossible de mesurer des transferts dans des domaines aussi vastes et aussi éloignés.

- *"La formation des enfants en informatique dépend de la formation reçue par l'instituteur"*

Hypothèse artificielle. Un problème complexe où interfèrent de multiples variables est traité en fonction d'une seule variable (la formation ou la technologie).

- *"L'évaluation est mise en place de façon trop restrictive à l'école maternelle"*

Concept flou, mal défini.

- *« Les enfants sourds ont une compréhension particulière des programmes TV pour la jeunesse. »*

Hypothèse fondée sur le préjugé de la différence de nature en matière de compréhension.

○ **GUIDE DE TRAVAIL :**

D'après MAS M. (1992). Document de travail, IUFM Privas.

Le but est de s'obliger à mettre noir sur blanc l'état actuel du projet de travail envisagé. Il sera utile de se reporter aux documents diffusés.

La tâche porte actuellement sur la conception du projet (objet d'étude, problème, hypothèse) et sur le début de sa construction (données, dispositif).

L'objet d'étude commence à être cerné, même s'il mérite encore parfois d'être focalisé.

Le plus difficile est sans doute maintenant de définir quel problème, concernant cet objet d'étude sera exploré : qu'est-ce qui, d'après une expérience de classe, pose problème ?

Il sera nécessaire d'argumenter ce choix : pourquoi étudier ce problème : intérêt pratique, théorique, enjeux didactiques...

Quand le problème est défini, il faut proposer une hypothèse d'explication, de réponse. C'est ici qu'il faut expliciter les variables de la situation sur lesquelles on pourrait agir pour mieux comprendre le phénomène observé et confirmer ou infirmer l'hypothèse (les variables peuvent être, par exemple, la nature de la situation d'apprentissage, la nature des consignes données aux élèves, les types de comportements, la démarche d'enseignement, les procédures de travail proposées, la focalisation sur certaines compétences visées...)

Le dispositif d'expérimentation ne peut être choisi qu'après avoir défini la nature des données à recueillir : de quelles informations a-t-on besoin par rapport au problème posé et à l'hypothèse avancée ? Quelles données sont susceptibles de les apporter (observation des comportements, enregistrements des démarches, réponses à quelles questions...).

▪ **Conception du projet :**

- Quel est l'objet d'étude (titre) ?
- Quel problème, concernant cet objet d'étude, va faire l'objet des investigations ?
- Quelle hypothèse explicative peut répondre au problème posé ? Quelles variables sont en jeu dans le problème retenu (d'où peut provenir ce qui est constaté et qui pose problème) ?

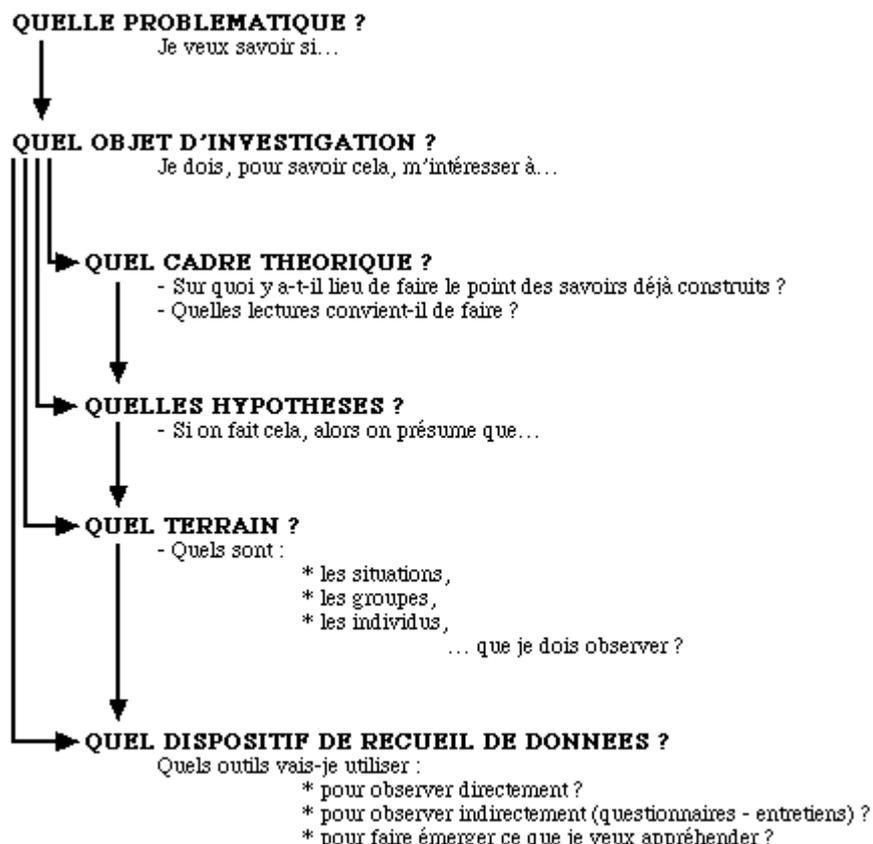
▪ **Construction du projet :**

- Quelles données doivent être recueillies ?
- Quel dispositif d'expérimentation sera mis en place ?

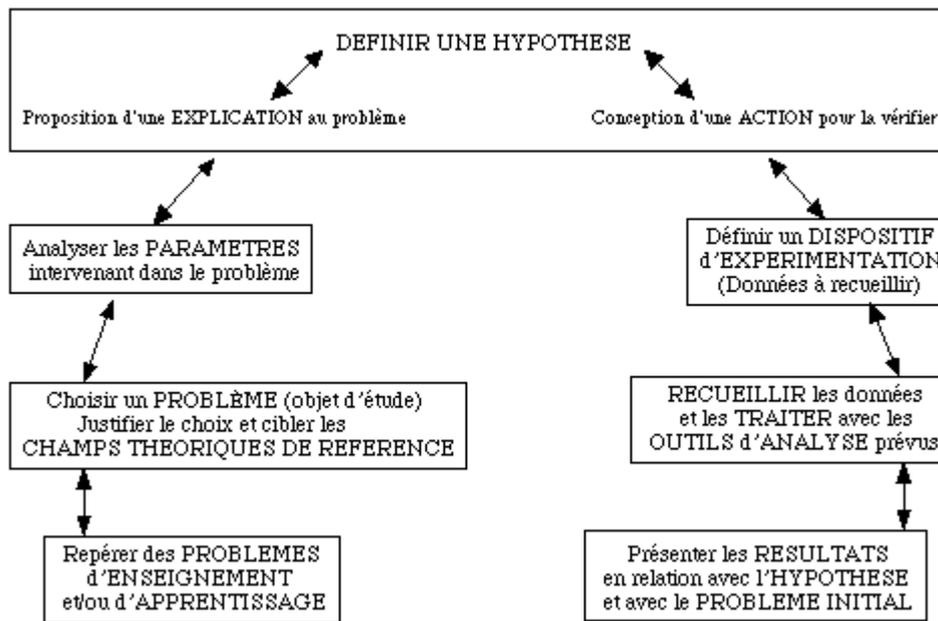
✚ **METHODE DE TRAVAIL**

Etapes du questionnement
 Méthodologie : système des tâches successives
 Les étapes du travail
 Plan indicatif du mémoire
 Critères d'évaluation du mémoire

- **Etapes du questionnement** *D'après HADJI Ch. (1996). Document de travail. Université Pierre Mendès-France – Grenoble*



- **Méthodologie** : Système des tâches successives *D'après MAS M. (1992). Document de travail, IUFM Privas.*



- **Les étapes du travail** *D'après QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L. (1988). Manuel de recherche en sciences sociales. Dunod.*
 - La question de départ : clarté, faisabilité, pertinence
 - L'exploration : lectures, entretiens exploratoires
 - La problématique : cadre théorique, explicitation
 - La construction : hypothèses, modèle, concepts
 - L'observation : instruments, collecte des informations
 - L'analyse des informations : relations entre variables, résultats, significations
 - La conclusion : nouvelles connaissances, conséquences pratiques

- **Plan indicatif du mémoire**

TITRE

- POSITION DU PROBLEME
 - état de la situation justifiant le but de la recherche (contexte, constat)
 - objet de l'étude
 - problématique (Question générale, sous questions concrètes)
- DEMARCHE D'ETUDE
 - cadre théorique :
- CHAMPS CONCEPTUELS EXPLORÉS
- ÉTUDE DE DOCUMENTS, DEFINITIONS
- HYPOTHESE DE TRAVAIL
- BILAN DES SAVOIRS CONSTITUES ET DE CE QUI RESTE A DETERMINER
 - hypothèses de recherche, en liaison avec les questions posées
- EXPERIMENTATION
 - recueil des données : procédures, situations mises en place et instruments
- RESULTATS
 - description des données recueillies
 - analyse quantitative
 - interprétation qualitative
- CONCLUSION

- retour à la problématique et synthèse des principaux résultats
- discussion : limites, prolongements
- retombées professionnelles
- BIBLIOGRAPHIE
- ANNEXES
- RESUME

○ **Critères d'évaluation du mémoire**

Document de travail. IUFM Grenoble. 1995.

Chaque critère est évalué selon quatre indicateurs explicités ci-dessous, les italiques indiquant le niveau minimum acceptable

- **Forme et nature du questionnement :**
 - Etude d'un thème sans formulation de question
 - La question est trop générale
 - Le questionnement est cohérent et exposé clairement
 - Existence d'une problématique : questionnement pertinent en relation avec un cadre théorique
- **Références :**
 - Pas de références dans le texte
 - Références imprécises, peu pertinentes, non vérifiables
 - Présence de références pertinentes
 - Références pertinentes dans le texte avec renvoi à la liste des ouvrages consultés
- **Méthodologie :**
 - Inadéquation entre la méthodologie et la problématique. Méthodologie pas explicitée
 - La méthodologie est explicitée, mais comporte des lacunes
 - Méthodologie cohérente et pertinente, mais insuffisamment explicitée
 - Méthodologie explicite, cohérente et pertinente
- **Présentation et traitement des données recueillies :**
 - Il n'y a aucune mention précise des données recueillies
 - Les données sont recueillies, mais leur traitement n'est pas clair
 - Les données sont fournies, mais leur traitement n'est pas mené à son terme
 - Les données et leur traitement sont pertinents par rapport à la problématique
- **Argumentation :**
 - L'argumentation est inexistante ou majoritairement fondée sur des opinions
 - L'argumentation est cohérente, mais uniquement fondée sur le traitement des données
 - L'argumentation prend en compte le traitement des données et le cadre théorique de départ
 - L'argumentation est fondée sur la mise en relation du traitement des données et du cadre théorique
- **Traitement didactique de la discipline :**
 - Manque de maîtrise des contenus disciplinaires liés au sujet
 - Les contenus sont maîtrisés, mais les situations utilisées sont inadaptées
 - Les contenus sont maîtrisés et les situations pertinentes

- La réflexion didactique tient compte des obstacles liés à l'appropriation des contenus
- **Conclusion :**
 - La conclusion est absente ou non pertinente par rapport à la question ou à l'argumentation
 - La conclusion est pertinente par rapport à la question initiale et à l'argumentation
 - La conclusion est pertinente, les éléments de réponse utilisent le cadre théorique
 - La conclusion est pertinente, relativise la portée des travaux, et ouvre des perspectives
- **Présentation orale :**
 - Exposé confus, factuel, pointilliste
 - Exposé clair, mais uniquement descriptif
 - Exposé clair et synthétique
 - Exposé mettant en valeur l'essentiel de la démarche ou des résultats obtenus
- **Débat - discussion :**
 - Difficultés à répondre aux demandes d'explicitation
 - Réponses ponctuelles
 - Réponses pertinentes
 - Apports d'éléments nouveaux intéressants
- **Intérêt professionnel du mémoire :**
 - Le rapport de l'objet d'étude aux pratiques professionnelles est imprécis
 - La relation à ces pratiques est explicite, mais trop vague
 - Le travail effectué pour le mémoire permet une évolution de la pratique professionnelle
 - Les retombées du mémoire dépassent le cadre de la discipline

○ CONCLUSION

D'après QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L. (1988). Manuel de recherche en sciences sociales. Dunod.

La conclusion est une partie que le lecteur lit généralement en premier lieu, qui lui permet de se faire une idée de l'ensemble du travail. Il convient donc de la rédiger avec beaucoup de soin et d'y faire apparaître les informations utiles.

Elle comprendra souvent trois parties :

- **Rappel des grandes lignes de la démarche :**
 - Présentation de la question de départ
 - Présentation des caractéristiques principales du modèle d'analyse
 - Présentation du champ d'observation, des méthodes mises en œuvre et des observations effectuées
 - Comparaison de l'hypothèse et des résultats obtenus, et rappel des principales interprétations
- **Nouveaux apports de connaissance :**

Il s'agit de mettre en évidence en quoi le travail a permis de mieux connaître l'objet d'étude. Cela témoigne d'une capacité de prise de distance avec les préjugés de la connaissance courante, en liaison avec la problématique posée. C'est le moment, également, d'évaluer la problématique et le modèle d'analyse qui a été construit, en mettant en évidence de nouvelles perspectives théoriques. En s'interrogeant sur la pertinence et sur l'opérationnalité de la problématique, des progrès s'opèrent dans la capacité d'analyser des phénomènes professionnels. Il sera indispensable d'indiquer sur quoi se fondent les idées nouvelles proposées en fin de travail, qu'elles se fondent sur les enseignements de l'étude ou qu'elles viennent simplement à l'esprit sans être immédiatement reliées au travail empirique.

▪ **Propositions pratiques :**

Le but du mémoire professionnel est de conduire à des applications pratiques qui modifieront les compétences antérieures.

Il faut donc mettre en évidence ces propositions d'action, suggérées par les observations et les analyses, sans pour autant les induire de manière automatique et indiscutable. Un tour d'horizon des limites du travail évitera des prescriptions catégoriques et des généralisations abusives.

REDACTION

GRILLE DE LECTURE D'UN MEMOIRE : Document d'autoévaluation

D'après DEVELAY M. (1992). Peut-on former les enseignants ? ESF.

1. La structure générale du mémoire :

- En une phrase simple, à quelle question votre mémoire tente-t-il de répondre ?
- En une phrase simple, pouvez-vous énoncer la réponse que votre mémoire apporte à cette question ?
- Comment justifiez-vous la méthode que vous avez mise en œuvre pour répondre à cette question ?
- Comment justifiez-vous le plan de votre mémoire (ses différentes parties et leurs enchaînements) ?
- Quelles critiques un examinateur tatillon et un lecteur ignorant pourraient-ils faire à :
 - votre questionnement initial ?
 - votre plan de mémoire ?
 - votre conclusion ?
- Qu'est-ce qui vous permet de conclure que votre mémoire est un mémoire professionnel ?

2. Les différentes parties du mémoire :

- **L'introduction :**
 - permet-elle de comprendre les raisons qui vous ont conduit au choix de votre sujet ?
 - pose-t-elle avec clarté la question que vous vous proposez d'étudier ?
 - présente-t-elle le plan ?
- **Les différentes parties :**
 - comportent-elles un titre parlant ?
 - se terminent-elles par une synthèse partielle qui annonce la suite ?
- **La lecture en continu des titres et sous-titres offre-t-elle un reflet fidèle de votre mémoire ?**
- **Les citations sont-elles correctement référencées ?**

- **La conclusion** comporte-t-elle bien :
 - une synthèse de votre développement ?
 - la ou les réponses que vous apportez à la question de départ ?
 - un regard critique sur la démarche que vous avez suivie ?
 - une ouverture éventuellement vers d'autres travaux ?

- **Le sommaire est-il correctement paginé ?**

- **La bibliographie** est-elle correctement référencée et ne comporte-t-elle bien que les ouvrages, revues ou articles que vous citez dans le corps de votre travail ?

3. L'écriture :

- Vos paragraphes (qui vous conduisent à aller à la ligne) correspondent-ils à une unité de sens ?
- Avez-vous utilisé quelques formules chocs pour résumer votre pensée ?
- Avez-vous proposé suffisamment d'exemples pour que l'on comprenne votre développement ?
- Vous êtes-vous rendu attentif aux répétitions, à la ponctuation, etc. ?

4. La présentation :

- Avez-vous été attentif à :
 - la couverture (titre, noms et prénoms de l'auteur, du directeur de mémoire, diplôme préparé) ?
 - la numérotation des pages ?
 - la présence d'annexes différenciées du corps de votre mémoire et nettement référencées ?
 - l'esthétique générale ?

SOUTENANCE

D'après ROUVEYRAN J.-C. (1989). Mémoires et thèses. Maisonneuve et Larose.

En règle générale, il n'est pas nécessaire de réciter un lourd et long résumé du travail que le jury a lu.

Il sera intéressant d'insister sur :

- l'origine et l'originalité du travail,
- les circonstances qui l'ont amené,
- les techniques mises en oeuvre, les difficultés rencontrées, les aides reçues,
- les principales conclusions, comparées aux hypothèses de départ,
- ce que ce travail a apporté,
- les questions qui restent posées,
- les points qui mériteraient d'être approfondis.

Les angles d'approches des membres du jury s'articulent autour de :

- la rigueur méthodologique du travail,
- la valeur du traitement didactique
- la pertinence de l'ancrage au terrain du 1er degré.

Il sera donc important de faire apparaître, d'une part, la cohérence entre la problématique et la méthodologie, ainsi que l'insertion de l'étude théorique dans les préoccupations du sujet :

- par exemple, si l'on veut comparer les effets de deux types de démarches pédagogiques, il est nécessaire d'enregistrer les comportements ou les interventions du maître dans ces deux situations,
- par ailleurs, l'étude documentaire doit fournir un éclairage au problème posé, en étant reliée à la réalité étudiée. Elle ne consiste pas en un placage de textes juxtaposés, sans explicitation.

D'autre part, il sera indispensable de faire preuve de capacités de distanciation, pour dégager des conclusions professionnelles.