



HAL
open science

Valoriser les produits de la recherche dans le cadre de masters professionnels : l'exemple d'écrits portant sur les habiletés métaphonologiques et sur l'acquisition de la morphologie verbale

Frédéric Torterat

► To cite this version:

Frédéric Torterat. Valoriser les produits de la recherche dans le cadre de masters professionnels : l'exemple d'écrits portant sur les habiletés métaphonologiques et sur l'acquisition de la morphologie verbale. B. Darbord, M. Șt. Rădulescu, A. Solcan. La Méthodologie de la recherche scientifique - Composante essentielle de la formation universitaire, Ars Docendi, pp.131-146, 2010, 978-973-558-461-0. halshs-01887115

HAL Id: halshs-01887115

<https://shs.hal.science/halshs-01887115>

Submitted on 22 Oct 2018

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

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

Département de Langues Étrangères et Communication de
l'Université Technique de Construction de Bucarest (UTCB)

UFR des Langues et Cultures Étrangères de l'Université Paris Ouest
Nanterre La Défense

Faculté de Langues et Littératures Étrangères de l'Université
Pédagogique d'État « Ion Creangă » de Chisinau

**LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE – COMPOSANTE ESSENTIELLE
DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE**

Dans le cadre du projet de coopération scientifique inter-universitaire
Méthodologie de l'apprentissage de la recherche universitaire
L'harmonisation des pratiques académiques
financé par l'Agence universitaire de la Francophonie

Coordination : Mihaela Șt. RĂDULESCU
Bernard DARBORD
Angela SOLCAN

ARS DOCENDI  2010

- Cecilia CONDEI, Constructions textuelles, réflexions méthodologiques et discours sur le faire dans le champ de la recherche.....117
- Frédéric TORTERAT, Valoriser les produits de la recherche dans le cadre des masters professionnels : l'exemple d'écrits portant sur les habiletés métaphonologiques et sur l'acquisition de la morphologie verbale.....131
- Danielle OMER, S'initier à la rédaction de textes d'étude et de recherche en français comme langue étrangère : spécificités et perspectives..... 147
- Cecilia CONDEI, La recherche pédagogique - remarques sur les rédactions scientifiques élaborées par les professeurs de l'enseignement préuniversitaire en vue d'une promotion de carrière.....163
- Dhurata HOXHA, La formation à la recherche - une voie ouverte pour l'accomplissement de la mission de l'enseignement supérieur en Albanie.....175
- Mihaela Șt. RĂDULESCU, L'encadrement des travaux scientifiques des étudiants : mémoires et thèses.....183

IV. La documentation

- Bernard POCHE, La formation documentaire..... 193
- Olesea BOTNARU, Approches méthodologiques et scientifiques de documentation dans la recherche des jeunes chercheurs scientifiques.....203

V. Technologies de l'Information et de la Communication dans la recherche universitaire

- Elena TÎRZIMAN, L'université et l'identité universitaire dans le contexte informatique défini par les Technologies de l'Information et de la Communication..... 215

Valoriser les produits de la recherche dans le cadre des masters professionnels : l'exemple d'écrits portant sur les habiletés métaphonologiques et sur l'acquisition de la morphologie verbale

Frédéric TORTERAT
Université de Nice/IUFM,
France

Résumé

Cette contribution, qui revient sur la place des apports de la recherche dans la rédaction d'écrits professionnels de master, résume une approche méthodologique ayant pour principal objet de susciter et d'évaluer leur valorisation dans ce type de productions. Les illustrations que nous en donnons ici renvoient à des écrits qui, à l'appui d'un accompagnement en formation mené en 2007 et en 2009 à Nice, ont conduit les rédacteurs à revenir sur leurs pratiques professionnelles, tout en envisageant un ensemble de ressources documentaires comme autant d'éléments de réponse.

L'approche méthodologique en question s'est organisée en plusieurs temps : la désignation de moments remarquables parmi les pratiques des stagiaires, la formulation d'un domaine de questionnement, un recours aux produits de la recherche accompagné d'une réflexion critique, et un aboutissement sous forme de conclusions intermédiaires. Les deux écrits professionnels présentés ici ont été rédigés par des enseignants stagiaires : le premier porte sur les habiletés métaphonologiques de jeunes enfants, et le deuxième sur l'acquisition de la morphologie verbale.

1. Sans philosophie, pas de méthodologie

Les démarches rédactionnelles représentées dans les écrits professionnels de master prennent des formes diverses, d'autant qu'elles répondent à plusieurs types de contraintes académiques. Ainsi, tantôt rédiger revient à rapporter (ou compiler), tantôt à démontrer et, au moins pour partie, à s'expliquer. Dans cette vue, l'une des difficultés consiste à assigner, aux productions concernées, des ressources documentaires appropriées aux exigences de l'exercice (Florent Gomez, 2000. Cf. Françoise Cros, 2006 ; Nathalie Blanc et Renáta Varga, 2006).

L'approche méthodologique que nous présentons dans ces quelques pages s'appuie sur un accompagnement spécifique qui a été mis en œuvre à l'Université de Nice en 2007 et en 2009, à travers sa composante en charge de la formation des enseignants¹. L'une des principales commandes de l'Université, pour le type d'écrits concernés, peut être résumée dans ce que les instances d'évaluation appellent la valorisation des produits de la recherche. Pour autant, cette valorisation n'est envisageable que dans la mesure où, d'une part, elle s'inscrit dans une démarche participative de l'ensemble des personnes impliquées (André Beauchesne et Hélène Hensler, 1998 ; Miriam Ben-Peretz, 2000), et, d'autre part, dans celle où elle permet de prendre en compte les représentations, que se font les rédacteurs, de la recherche et des ressources documentaires qu'ils ont à leur disposition (Bernadette Noël et Christian Depover, 1999. Cf. Marie-José Gremmo et Laetitia Gérard, 2008).

Des entretiens liminaires, menés avec les stagiaires, ont pour objet de *consentir*, ensemble, du bien fondé d'une analyse sur leurs pratiques professionnelles, parmi lesquelles les stagiaires déterminent, en contexte dialogal, un ou plusieurs *moments remarquables* sur lesquels il leur paraît opportun de réfléchir plus avant. Cette conduite des entretiens se justifie d'autant plus que les stagiaires donnent moins d'explications sur les démarches pédagogiques qu'ils mettent en œuvre qu'ils ne rapportent, à proprement parler, ce qui s'est concrètement passé (ce qui est bien légitime). Les visites de classe qui sont organisées permettent donc, par la suite, de co-désigner ce qui, dans leurs pratiques, leur a semblé productif, mais aussi improductif, voire contreproductif.

Ces entretiens individuels ne démontrent rien *a priori*, mais ils permettent généralement aux stagiaires de convenir du fait qu'ils n'ont pas toutes les réponses aux questions qu'ils se posent. Dans cet esprit, l'accompagnant intervient à la fois pour indiquer que les modifications que les stagiaires appliqueront à leurs interventions pédagogiques constituent autant de *variables significatives* de leur parcours professionnel (Frédéric Torterat, 2008a, 2009), et que les ressources documentaires ont des chances d'apporter des éléments de réponse à leurs questionnements. De ce fait, ce qui est apparu improductif ou contreproductif dans leurs pratiques n'est pas envisagé comme révélant autant d'incapacités, mais comme correspondant à des transitions. De ce

¹ Il s'agit de l'*Institut Universitaire de formation des maîtres (IUFM)*, autrement appelé *École Célestin Freinet* (du nom du pédagogue français). Cette école, en lien avec les UFR (facultés) et l'employeur, participe à la professionnalisation d'un ensemble de personnels impliqués dans l'enseignement, l'éducation et la formation au niveau du master (Frédéric Torterat, 2008b).

point de vue, les éventuelles erreurs qui ont été relevées ont une signification qu'il s'agit de dénouer (Michel Vial et Nicole Caparros-Mencacci, 2007), de manière à ne pas les reproduire bien sûr, mais aussi à s'en saisir comme autant de domaines de réflexion critique. L'une des objections que l'on pourrait formuler vis-à-vis de cet accompagnement consisterait à dire un peu ironiquement que c'est juste là une question de formulation, et que cette approche aboutit à contourner les vraies difficultés. Or, de telles objections reviendraient à nier non seulement le fait que les masters professionnels sont justement là pour permettre l'apprentissage d'une profession, mais aussi que la productivité professionnelle passe d'abord par les représentations que l'on s'en fait. Qui plus est, les formes d'accompagnement qui encadrent le suivi des stages de professionnalisation, et qui aboutissent pour certaines d'entre elles à la production d'écrits en plusieurs temps, correspondent à une politique menée par des équipes pluricatégorielles, ce qui implique une coordination pédagogique de tous les instants. Ces contraintes existent toutefois dans tous types d'écoles professionnelles. À titre de témoignage, Marc Nagels, par exemple, décrit ainsi ce qui s'établit à la faveur d'un « module mémoire » organisé à l'EHESP de Paris (École des hautes études en santé publique) :

L'école accueille des élèves en formation statutaire issus de trois types de métiers : dirigeants d'établissements sanitaires et sociaux (directeurs d'hôpital, directeurs des soins, etc.), régulateurs de l'action sanitaire et sociale publique (médecins et pharmaciens inspecteurs, inspecteurs des affaires sanitaires et sociales, etc.), experts de la santé environnementale, par exemple des ingénieurs de génie sanitaire. (...) L'accompagnement est décrit comme « collectif » et ne portant que sur la « méthodologie » de la recherche en sciences sociales. Le soutien repose sur des ateliers, obligatoires en groupe, destinés à construire le projet de mémoire, puis de manière facultative, à préparer le recueil et l'analyse de données ainsi que la soutenance. (Marc Nagels, 2008 : 180)

D'une manière générale, qu'il s'agisse de « mémoires » ou d'écrits assimilés, il apparaît que les démarches rédactionnelles s'appuient quoi qu'il en soit sur des variables, qui sont de plusieurs ordres et s'avèrent multidimensionnelles. À l'Université de Nice, l'approche méthodologique que pratiquent les équipes passe respectivement par les opérations suivantes : la co-désignation de plusieurs faits significatifs, la confrontation et l'évaluation des ressources documentaires, la réflexion critique, et enfin la ou les conclusion(s) qu'il est possible d'en extraire. Comme nous l'avons indiqué, la co-désignation a pour objet de dégager des *moments (critiques) remarquables*, qu'il s'agit de reformuler dans un domaine approprié. La confrontation des apports de la recherche, de son côté, apporte des éléments de réponse auxquels la réflexion et ce qui en est

déduit permet aux stagiaires de formuler des conclusions intermédiaires. Brièvement linéarisée, cette approche méthodologique se résume donc dans le format d'intervention suivant : le stagiaire remarque des faits récurrents dans sa pratique, dont il extrait un questionnement auquel la recherche et sa réflexion personnelle répondent en partie. Les écrits professionnels existent donc pour témoigner de quelles manières l'ensemble de ces éléments le conduisent à envisager comment il peut traiter ces faits en les inscrivant dans un parcours individuel de professionnalisation.

Afin d'exemplifier concrètement la démarche, nous prendrons deux écrits professionnels qui ont été rédigés à Nice par des professeurs des écoles stagiaires (l'un en 2007, l'autre en 2009). Le premier rend compte d'une réflexion sur les habiletés métaphonologiques de jeunes enfants (3-5 ans) en classes de maternelle, et le deuxième sur l'acquisition de la morphologie verbale dans des classes d'élèves de 9 à 11 ans. Nous les intitulerons respectivement MAR07 et VIG09 (les annotations des corpus repris pour l'exemplification renvoient à l'intitulé de la production, à sa pagination et au report de la première ligne citée).

2. Des moments remarquables au questionnement

Les Ecoles intégrées aux Universités françaises qui ont la charge de la formation des enseignants disposent de plusieurs cadres d'intervention. Outre l'analyse de pratiques, qui s'effectue en groupes restreints, plusieurs catégories d'entretiens existent, comme les entretiens d'accompagnement pédagogique ou d'autoconfrontation par exemple, lesquels s'assortissent, pour chacun d'entre eux, de principes à la fois méthodologiques et déontologiques particuliers, mais aussi d'une mutualisation de ressources documentaires à laquelle ces formes d'intervention donnent une consistance académique (Cf. Gilles Leclercq, 2006, qui va jusqu'à parler de projets « anthropologiquement consistant(s) »).

En marge des analyses de pratiques, MAR07, dans une réflexion qu'elle a menée sur les habiletés métaphonologiques d'enfants de 3-5 ans, a d'abord rassemblé les éléments récurrents des « bilans » des séances qu'elle a pu mettre en œuvre dans le contexte d'une classe qu'elle avait à sa charge une journée par semaine. Après avoir porté les apprentissages sur les désignations possibles des éléments graphiques, en faisant par exemple verbaliser les élèves sur leurs propres essais, l'enseignante stagiaire a consolidé ces acquisitions en inscrivant les premières identifications des mots dans le cadre de structurations phrastiques sommaires. Ces acquisitions l'ont conduite peu à peu à sensibiliser les

élèves à la présence, dans la phrase, de groupes de mots distincts les uns des autres, mais aussi à l'existence de plusieurs groupes intonatifs. Les constructions phrastiques ont intégré par la suite les premiers éléments d'une organisation textuelle, pour ainsi dire co-construite avec les enfants, à travers notamment ce qu'on appelle couramment la « dictée à l'adulte ».

Même si les écrits professionnels n'exigent pas *a priori* un classement des difficultés posées par les apprentissages, l'enseignante est surtout passée par elles pour décrire dans ces termes ce qui lui a paru caractériser les moments pédagogiques à analyser :

MAR07 24 5 Le travail le plus lourd fut celui de faire accepter que toutes les idées ne pouvaient être retenues, qu'il était impossible de modifier le canevas au cours de la rédaction du texte, ainsi que le travail de réécriture, les élèves ayant manifesté des difficultés à modifier, remanier le texte. Et j'avoue que je me suis moi-même trouvée dépourvue lors de cette séance, parfois incapable d'aider les enfants dans leur activité.

Les moments pédagogiques qui lui sont apparus comme les plus significatifs d'une démarche à consolider ont concerné en particulier les remédiations qu'elle a pu mettre en place auprès de ses élèves, ainsi que les aides individualisées qui se sont imposées à elle au vu de la diversité des acquisitions. C'est donc à travers la question des variations interindividuelles, déjà abondamment traitée par la recherche, qu'elle a été amenée à reformuler les suppositions qui ont accompagné, dans un premier temps, la narration qu'elle a effectuée des actions accomplies, et dont son mémoire conserve quelques éléments :

MAR07 30 2 J'ai tout d'abord demandé à l'enfant de me répéter ce qu'il venait de dire, dans le cas où il en était incapable nous lui avons rappelé, avec ses camarades, les mots prononcés et je lui demandais de me confirmer le texte.

Si l'écrit professionnel contient des passages narrativisés de ce type, cela ne revient pas qu'au fait qu'il s'agit bien de se remémorer des moments remarquables : ces passages narrativisés ont aussi pour objet d'insister, à travers des récits de pratiques sommaires, sur la dimension actionnelle, et en un sens événementielle, de la construction des apprentissages. Ces narrativisations concernent d'ailleurs moins la prise en compte de la diversité des élèves, que l'organisation de la classe et des supports pédagogiques, comme en témoignent les deux extraits suivants (repris des deux corpus) :

La méthodologie de la recherche scientifique

MAR07 143 J'ai, pour ma part, testé deux types de groupements, en commençant tout d'abord par la dictée en groupe classe et en procédant par la suite à l'aide de groupes hétérogènes, composés de quatre à six enfants généralement, et une fois de huit. Lors des deux séances menées en grand groupe, qui visaient l'écriture de textes en lien avec le projet annuel de la classe sur le jardinage, j'ai moi-même été témoin de la difficulté à faire participer l'ensemble de la classe, ou du moins un nombre important d'enfants.

VIG09 64 J'ai organisé les séances de façon à ce que les notions découvertes puissent être réinvesties dans la production d'écrit. En effet les élèves doivent comprendre et retenir qu'un récit s'organise en fonction du schéma narratif, que les différentes étapes sont reliées par des connecteurs logiques et textuels. En conjugaison, les activités ont pour but de commencer l'étude de la valeur des temps verbaux.

Dans son écrit professionnel sur l'acquisition des temps verbaux, VIG09 fait correspondre la momentanété de l'action pédagogique avec les points de vue qu'elle a pu relever, donnant ainsi, à sa démarche rédactionnelle, une dimension dialogique qui lui permet de croiser les regards : ceux des élèves bien entendu, le sien, mais aussi celui du lecteur, à qui il est donné de prendre la mesure de la productivité de la démarche à l'appui de plusieurs supports (productions liminaires, feuillets de suivi et d'évaluation, tableaux d'exercices, commentaires) :

VIG09 913 En effet lors des séances menées sur la valeur des temps verbaux, les élèves ont pu s'interroger sur l'utilité d'utiliser à bon escient la conjugaison. Mon objectif étant de leur faire prendre conscience de la valeur des temps verbaux, je voulais qu'ils commencent à réaliser que la conjugaison concourt aussi à l'élaboration du sens du texte. C'est pourquoi, pour une activité de réinvestissement, je pars d'extraits du récit de vie d'un élève. Sur (l'annexe), on voit la photo de ce dernier qui est aussi présenté comme étant l'auteur et le narrateur.

Étant donné qu'il a accès à un certain nombre de pièces (dans le cas de VIG09, l'écrit rapporte les verbalisations des élèves, les exemples qu'ils ont construits, les remarques qu'ils ont formulées), le lecteur (appelé « référent » à l'Université de Nice, comme cela se fait dans plusieurs écoles d'ingénieurs) a la possibilité de se positionner effectivement comme un méthodologue. Les suggestions qui sont soumises aux stagiaires concernent donc principalement :

- la démarche rédactionnelle de l'écrit (descriptions des pratiques, exemplifications et commentaires) ;
- l'emploi et l'annotation des corpus ;
- la valorisation des produits de la recherche ;
- l'inscription de la réflexion dans un parcours de professionnalisation.

On ne disconvient pas du fait que, suivant les rédacteurs (mais aussi les référents), l'insistance est portée sur tel ou tel type de ressource. Pour autant, il n'existe aucun cas d'écrit professionnel où n'apparaîtrait aucun corpus ou aucun apport de la recherche : en plus des entretiens individuels qui ont pour objet de rappeler les exigences de l'exercice, un *vade-mecum* est distribué aux rédacteurs au moment de la présentation du deuxième semestre. À ce titre, les seules vraies difficultés que recensent généralement les intervenants renvoient au suivi des différentes versions des productions.

3. De la réflexion aux éléments de réponse

La réflexion menée sur les pratiques professionnelles et sur les ouvertures qu'y donnent les ressources documentaires permet aux stagiaires de passer de « productions concrètes » (Fatima Boizet, 2002), autrement dit « d'un champ descriptif et concret » (Marie-Luce Raigneau, 2005) à des réponses qui conduisent, la plupart du temps, à généraliser le propos, à lui apporter des extensions, et donc à s'en abstraire en partie².

C'est ici en particulier que le référent de l'écrit professionnel, outre l'appui méthodologique qu'il apporte à la démarche rédactionnelle organisant la production, accompagne la réflexion des stagiaires d'indications à caractère documentaire qu'il ne laisse pas complètement à leur discrétion. Effectivement, plusieurs témoignages permettent d'établir que la simple mise à disposition de *bibliographies sélectives*, par exemple, représente une aide peu significative pour les enseignants stagiaires, dont

2 Jean-Marie Barbier effectue d'ailleurs une mise au point assez critique sur cette question (2008 : 135) : « Habituellement on associe, par exemple, les termes « théorique », « conceptuel », « abstrait », qui renverraient à l'univers censé stable, de la pensée généralisante, par opposition aux termes « pratique », « empirique », « concret », qui, eux, renverraient à l'univers, censé contingent, de la transformation du monde. Bref, la signification de ces mots se trouve prise dans une opposition plus générale entre monde de la théorie et monde de la pratique. Or, l'examen des contextes d'usage de ces termes montre rapidement que cette opposition globale ne résiste guère à l'analyse ». A noter que, pour « la notion de concret, on l'a souvent définie comme de l'abstrait auquel on s'est familiarisé... » (*ibidem*).

La méthodologie de la recherche scientifique

peu ont été amenés, dans leur(s) parcours universitaire(s), à mener une recherche de master 2, avec l'autodidaxie que cela suppose. Une évaluation conduite en 2007 par l'Observatoire des formations de l'Académie de Nice le confirme sensiblement. Les stagiaires sont pourvus

	<i>Sur l'ensemble</i>	<i>Proportions</i>
<i>d'un premier cycle</i>	163/260	64 %
<i>d'un master 1</i>	47/260	18 %
<i>d'un master 2</i>	19/260	7 %
<i>d'un troisième cycle</i>	9/260	3 %
<i>autre (généralement premier cycle, ou équivalences)</i>	22/260	8 %

La possibilité de *bibliographies commentées*, même si ce type de support est effectivement plus productif que le précédent, reste un support à double tranchant, dans la mesure où les « commentaires », par ailleurs très divers suivant les contributeurs, comportent des termes qui, dans la plupart des cas, sont ceux de professionnels qui insistent, légitimement, sur les réponses qu'apportent les corpus documentaires à des pratiques professionnelles dans lesquelles ils stagiaires commencent tout juste à s'inscrire. Or, là aussi, l'étude menée en 2007 par l'Observatoire des formations porte les indications suivantes :

<i>Stagiaires..</i>	<i>Sur l'ensemble</i>	<i>Proportions</i>
<i>ayant une expérience d'encadrement (enseignement, animation, cours en groupes, etc)</i>	165/260	63% <i>(enseignement : 35 % de 63 %)</i> <i>(autres : 65 % de 63 %)</i>
<i>n'ayant aucune expérience dans ce domaine</i>	95/260	37 %

Du point de vue méthodologique, le recours à des inventaires de ressources est par ailleurs confronté à deux autres types de difficultés : d'une part, la rédaction des écrits professionnels de master intègre un ensemble de procédures, notamment évaluatives, lesquelles, comme c'est le cas pour la validation d'un « certificat informatique », prennent un temps non négligeable et conditionnent en un sens la réflexion menée dans le cadre des écrits ; d'autre part, l'encadrement des stages occupant le début d'année, et les procédures de validation étant contraintes par le passage

après de toutes les instances, cela fait porter la rédaction des écrits professionnels sur un semestre tout au plus. Le recours aux ressources documentaires doit donc faire l'objet d'une approche personnalisée.

Cette approche, comme la plupart des composantes des universités françaises la pratiquent, consiste dans des entretiens d'accompagnement (Cf. Frédéric Torterat, 2008a), qui eux-mêmes sont suivis par plusieurs entrevues, ainsi que par correspondance courrielle quelquefois abondante. Qui plus est, une plateforme électronique est généralement laissée à la disposition des stagiaires de manière à leur permettre de mutualiser les produits de la recherche à partir de liens thématiques.

Dans ce contexte, l'une des principales caractéristiques de la valorisation des produits de la recherche au sein des écrits professionnels concernés consiste dans une forme de plurivocité, laquelle permet de se saisir des apports de la recherche non pas pour valider ou invalider une démarche professionnelle, mais pour croiser les regards et les points de vue sur l'action mise en oeuvre. Cette dimension dialogique apparaît assez nettement dans l'extrait suivant :

MAR07 Pour garder une trace de cette première étape préparatoire de
8 13 l'écrit, l'enseignant réalise un canevas écrit devant les enfants. Ce dernier constitue un aide-mémoire très utile, qui aide les élèves à ne rien oublier de ce qu'ils ont à dire et qui permet à l'enseignant de les rappeler à l'ordre si ceux-ci s'écartent du propos. Dans l'ouvrage dirigé par Mireille Brigaudiot (2000), il est suggéré de compléter le canevas écrit par un canevas dessiné, plus facile à suivre pour les enfants.

Après une réflexion menée avec les élèves sur le paragraphe, les matérialisations graphiques de certaines syllabes, et pour une part les correspondances grapho-phonologiques, l'enseignante stagiaire confronte les avis précédemment formulés sur son propos de manière à les mettre en débat, dans le même temps qu'elle se positionne vis-à-vis d'eux :

MAR07 Autant choisir du papier blanc et des feutres noirs et non de la
17 16 couleur, qui, comme l'a remarqué l'équipe PROG, pourrait induire « une diversion dans l'écrit » et perturber les apprentissages. J'ai pour ma part opté pour ce type d'installation matérielle, qui est très similaire à celle prônée par Anne-Marie Chartier (2004).

Le même type d'approche intervient dans VIG09, qui se saisit des apports de la recherche tout autant pour les valoriser en tant que ressources, que pour faire l'économie de démonstrations qui ne feraient

La méthodologie de la recherche scientifique

que confirmer ce qui est communément admis (15), et pour relever, dans les produits de précédentes recherches, autant de recommandations pour sa pratique professionnelle (86) :

VIG09
15 Des chercheurs comme Hayes et Flower ou Claudine Garcia-Debanç analysent les processus à l'oeuvre dans la production scripturale. Ils ont montré que plus les scripteurs sont experts, plus ils consacrent de temps à réviser et à modifier leur texte.

VIG09
86 Il est important que les élèves se positionnent en scripteurs s'adressant à un lecteur. Pour cela il faut leur permettre de prendre du recul pour qu'ils puissent considérer leur production comme un objet textuel. Pour Claire Doquet-Lacoste (2003), le texte doit apparaître comme le résultat d'un travail du langage, « à coups d'essais et d'erreurs du sujet écrivain ». Même si l'écriture d'un récit de vie correspond à une mise en mot du vécu, l'énonciation ne va pas de soi, l'activité d'écriture va mettre en forme, structurer ce qui est à dire en fonction d'un projet d'écriture. Aussi, j'ai compilé toutes les productions et les fiches de travail des élèves dans un dossier.

La réflexion personnelle est ainsi ponctuée par des questions auxquelles les ressources documentaires donnent des éléments de réponse, ce qui échappe en partie (et bien légitimement d'ailleurs), à une mutualisation faiblement contextualisée. Effectivement, consultés *a posteriori* sur les manières dont les portfolios de mutualisation ont pu faciliter leurs démarches pédagogiques, MAR07 et VIG09 ont concédé que, même si ces ressources sont les bienvenues au moment de prévoir des séances sur plusieurs semaines, celles-ci n'apportent que peu d'éléments sur les contextes d'intervention. Il en est de même pour les supports combinés, lesquels exigent souvent de la part des stagiaires, pour se les approprier, un temps similaire à celui qu'il aurait fallu pour les produire par eux-mêmes.

Quoi qu'il en soit, les produits de la recherche dont témoignent les écrits professionnels contribuent moins à faciliter la construction matérielle des supports sollicités, qu'à prendre la mesure de tout ce qui en conditionne l'emploi et le réemploi, comme la prise en compte des difficultés des élèves ou encore ce qu'on est en droit d'exiger vraiment d'eux :

VIG09 1711 À partir de ces mises au point, les élèves peuvent s'engager dans la dernière révision de leur texte. Selon Hayes (1999), la définition de la tâche sera plus facile à identifier par les élèves : il s'agira pour eux de procéder de la même manière que lors des corrections des « dictées comparées ». Ce sera l'occasion pour eux d'utiliser les notions travaillées en conjugaison.

Partant de ces constats, VIG09 a modifié peu à peu, au cours de sa propre recherche, ses manières de présenter les supports (en variant par exemple les moments de relevé, de commentaires, d'exemplification et de reformulation), mais aussi d'en effectuer plusieurs types de réemplois pour les acquisitions dans le domaine de la morphologie verbale, d'aménager les évaluations, et de questionner les élèves sur les procédures mises en œuvre pour la compréhension des conjugaisons.

Ce que VIG09 a pu ainsi construire à partir d'une analyse des productions, MAR07 l'a fait notamment à l'appui des verbatims, à la suite d'enregistrements configurés de manière à en favoriser le traitement informatique sous CLAN (Bryan Mc Whinney, 2000) ou sous UNITEX (Sébastien Paumier, 2000), qu'elle envisage éventuellement pour une recherche de troisième cycle. Une ouverture analogue existe également chez VIG09, avec pour sa part la possibilité d'un traitement informatique de corpus longitudinaux à l'appui de MEDITE (Jean-Gabriel Ganascia, 2007), dans le cadre là aussi d'un troisième cycle. De telles projections, de la part des rédacteurs, établissent un lien direct entre les masters professionnels et les masters recherche. Elles présentent l'avantage, en outre, de favoriser tout autant l'auto-formation que la co-formation.

4. Des éléments de réponse aux conclusions intermédiaires

Contrairement à ce qu'on pourrait supposer à première vue dans le domaine des écrits professionnels, les rédacteurs font intervenir des éléments de conclusion à tous moments de leur production. Même si certains de ces éléments relèvent quelquefois de déductions sommaires, la plupart montrent que la réflexion se construit au fur et à mesure que les faits deviennent révélateurs, mais aussi que les erreurs se déconstruisent sous l'analyse. En dehors donc d'une conclusion générale au terme des écrits, laquelle revient surtout sur les pratiques les plus productives et sur de possibles ouvertures psychocognitives ou sociales par exemple, ce sont autant de conclusions intermédiaires qui ponctuent, avec plus ou moins de régularité, le parcours critique d'analyse et de confrontation des produits de la recherche.

La méthodologie de la recherche scientifique

Dans cette vue, l'accompagnement par les intervenants « extérieurs » à la démarche revient dans bien des cas à conforter une individualisation plus ou moins effective de l'aide apportée aux stagiaires, à travers certains des principes méthodologiques indiqués *supra* (Cf. Myriam Germain et Muriel Gremillet, 2000). C'est ce que note Marc Nagels (*op. cit.*), qui rapporte que certains intervenants « bornent leur rôle au cadre strict de l'intervention méthodologique » (182), et se « positionne(nt) en tant qu'expert(s) d'une question ou d'une thématique », alors que d'autres pratiquent un soutien, sous forme de « commentaires et de conseils », en dehors quelquefois des créneaux d'intervention prévus. Or, comme il le rappelle lui-même (182), la « frontière est *ténue* entre l'aide méthodologique et l'expertise sur un thème professionnel ».

Cet appui méthodologique ne se réduit donc pas à une conception applicationniste de la production d'écrits en contexte professionnel. Comme l'indique à cet égard Jean-Marie Barbier (*op. cit.* : 133), « le modèle production, transmission et application de savoirs » joute aujourd'hui le paradigme « qui lie action, production de savoirs et construction des sujets humains », d'autant que la démarche de questionnement professionnel est soumise à de constantes modifications (Cf. James G. Greeno, 1997).

Ainsi, à la suite d'explications qu'elle donne sur l'organisation des supports, MAR07 reprend les approches les plus opportunes des actions mises en œuvre en les reformulant sous la forme de principes à caractère plus général, qui la conduisent à décontextualiser les pratiques concrètes auparavant décrites :

MAR07 Ainsi soulagé de la tâche que représente le fait d'« écrire »
6 11 matériellement, l'élève peut se concentrer sur la conception, la construction et l'élaboration du texte, mais aussi sur le fait de dicter son énoncé susceptible d'être écrit à l'adulte qui prend note devant lui. La ponctuation et la mise en page donnent lieu à une négociation entre l'adulte et l'enfant.

Des conclusions similaires seront portées sur les domaines de variation interindividuelle des habiletés métaphonologiques des enfants, et donc sur la diversité des acquisitions. Dans le même temps qu'elle établit des liens entre les produits de la recherche et ses propres ressources, la rédactrice s'approprie l'enjeu de professionnalisation auquel elle montre qu'elle peut elle aussi prendre part :

MAR07 9 8 Après plusieurs relectures, le premier jet doit être retravaillé. Le texte est sujet à recevoir de multiples modifications, reformulations.. Les enfants voient devant eux, et avec eux, s'effectuer un travail de réécriture et découvrent l'intérêt et la gestion du brouillon.

11 7 Les élèves se construisent des représentations personnelles et culturelles de l'écrit.

26 3 Au vu de ces recherches, l'enseignant, exerçant le rôle de tuteur, doit adapter son action aux besoins de chaque enfant. S'il doit venir en aide à l'élève en difficulté, il doit se garder de trop intervenir et laisser l'enfant mener à bien sa tâche, au rythme qui lui est propre.

28 4 Par ailleurs, il me semble intéressant de signaler que la mise en mémoire du texte peut être travaillée en de nombreuses occasions : rappel d'un texte lu (lecture feuilleton ou autre), restitution d'une histoire ou d'un événement, rappel des expériences faites en classe.

La production de l'écrit professionnel sollicite donc en général assez peu d'éléments préconstruits qu'il s'agirait de conforter par l'analyse de pratiques, à moins de ne le réduire à un rapport de stage, lequel, quoique opportun bien entendu, n'est pas appelé à prendre en compte les apports de la recherche. Les conclusions intermédiaires que contiennent ces deux types de productions ne sont effectivement pas du même ordre, et ne s'inscrivent pas, qui plus est, dans les mêmes temporalités (Cf. Martine Morisse, 2005).

En complément des passages précédemment cités, les deux derniers extraits suivants, que nous reprenons de VIG09, confirment combien les productions verbales des enfants, dans cette réflexion sur l'acquisition de la morphologie verbale (comme c'est le cas dans celle de MAR07 sur l'apprentissage des correspondances grapho-phonologiques et de la structuration discursive), s'avèrent déterminantes. C'est d'ailleurs principalement sur elles que VIG09 prend appui pour formuler des conclusions en lien avec sa pratique professionnelle :

VIG09
15 3 Ce contexte va permettre à Melvin de remettre en cause sa représentation des modes et des temps verbaux, une représentation qui évolue encore lors des activités sur la valeur des temps verbaux. On le constate dans les cadres verts de l'annexe page 29. En effet, Melvin note que la conjugaison participe à l'élaboration du sens du texte et qu'elle permet de situer des états et des actions les uns par rapport aux autres. Là encore, ces activités, qui ont pour but d'étayer la réécriture, permettent aux élèves de prendre de la distance vis à vis de la langue, mais aussi de synthétiser les connaissances qu'ils ont en mémoire.

5 20

La majorité des corrections porte sur la grammaire de phrase et non textuelle. Lorsque cette dernière dimension est envisagée, les élèves ont du mal à se corriger. Une réécriture est donc nécessaire pour permettre aux élèves d'avoir une vision plus générale du texte.

En combinant ainsi l'analyse des productions d'élèves, les produits de la recherche, ainsi qu'une réflexion critique sur les démarches pédagogiques, les deux stagiaires répondent à des principes méthodologiques analogues, et s'approprient dans le même temps une confrontation de ressources qui caractérise en partie une recherche de troisième cycle.

5. Sous forme de conclusion ouverte

Dans la mesure où beaucoup de masters professionnels impliquent des parcours communs avec les masters recherche, de manière notamment à permettre à tous de s'inscrire dans des parcours de troisième cycle, une partie significative des productions écrites exigées par les instances académiques répond à une conduite pédagogique similaire. Ces liens existant entre les masters soulèvent toutefois plusieurs types de questions.

D'une part, si les ressources documentaires représentent des données quantifiables (à travers les citations, la confrontation des sources, les entrées bibliographiques), une quantification des éléments de corpus et une évaluation des annotations et des commentaires qui leur sont appliqués apparaît plus difficile à encadrer, alors que c'est là l'un des éléments parmi les plus productifs des écrits spécifiquement portés sur des pratiques. D'autre part, les stages occupant des volumes horaires beaucoup plus importants, dans le cadre des masters professionnels, que dans celui des masters recherche, cela suppose la mise en place d'un

régime d'équivalences qu'il appartient à chacune des universités de mettre en œuvre en lien avec l'ensemble de ses partenaires.

Un autre point mérite réflexion, et concerne plus particulièrement la participation des différents intervenants dans les masters concernés. Contrairement aux masters recherche, qui sont généralement coordonnés par des collaborateurs dont les qualifications sont analogues ou sensiblement proches, les masters professionnels font intervenir des équipes pluricatégorielles. Ces équipes rassemblent des partenaires qui, pour beaucoup, ne sont pas habilités à diriger des recherches, mais dont la contribution est tout à fait incontournable, d'autant que les personnels en question participent en général aux procédures évaluatives d'au moins deux semestres (sur deux années).

La valorisation des produits de la recherche et ses principes méthodologiques représentent donc, dans le cas des masters professionnels, un enjeu de premier plan, qui plus est dans le cadre européen de transfert de crédits. À ce titre, les collaborations interuniversitaires ne peuvent être que les bienvenues, d'autant que certaines liaisons profitent déjà, et depuis des années, d'une expérience pour le moins concrète dans ce domaine.

Bibliographie

- Barbier, Jean-Marie (entretien). (2008). « Formation et Recherche : ambiguïtés sémantiques et formes d'actions spécifiques ». *Recherche et Formation* 59 : 133-140.
- Beauchesne, André et Hélène Hensler. (1998). « Quelle est la contribution possible de la recherche collaborative pour la formation initiale en enseignement ? ». *Revue de l'Université de Moncton* 31 : 83-107.
- Ben-Peretz, Miriam. (2000). « Face aux mutations de l'enseignement, que devient la formation des enseignants ? ». *Perspectives* XXX, 2 : 241-252.
- Blanc, Nathalie et Renáta Varga (dir.). (2006). *Rapport de stage et mémoire professionnel. Normes, usages et représentations*. Revue *Lidil* 34, Grenoble : Ellug.
- Boizet, Fatima. (2002). « L'Appui, une forme d'accompagnement ». *Éducation permanente*, numéro hors série : 15-22.
- Cros, Françoise (dir.). (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Ganascia, Jean-Gabriel. (2007). « EDITE-MEDITE, un passage des versions aux variantes ». In *Actes du XIV^{ème} congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes* : Max Niemeyer Verlag.
- Germain, Myriam et Muriel Gremillet. (2000). *La guidance de mémoires : comment diriger et élaborer un mémoire universitaire ou professionnel*. Paris : L'Harmattan.

La méthodologie de la recherche scientifique

- Gomez, Florent. (2000). *Le Mémoire professionnel, objet de recherche et outil de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Gremmo, Marie-José et Laetitia Gérard. (2008). « Accompagner les apprentis-chercheurs : jeux et enjeux de la direction de mémoire ». *Recherche et Formation* 59.
- Greeno, James G. (1997). « On Claims that answer the wrong questions ». *Educational Researcher* 26 : 5-17.
- Leclercq, Gilles. (2006). « Écrire un mémoire professionnel, une activité potentiellement professionnalisante ? Le cas d'un institut universitaire professionnalisé ». In Françoise Cros (dir.). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Mc Whinney, Bryan. (2000). *The Childes Project : Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Morisse, Martine. (2005). « La (Re)présentation de soi dans les pratiques ordinaires d'écriture ». *Éducation permanente* 162 : 89-100.
- Nagels, Marc. (2008). « L'Écriture du mémoire professionnel, un dispositif insu ». *L'Éducation permanente* 4 (177) : 179-187.
- Noël, Bernadette et Christian Depover. (1999). *L'Évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, Pratiques et Contexte*. Paris/Bruxelles : De Boeck éditions.
- Paumier, Sébastien. (2000). « Nouvelles méthodes pour la recherche d'expressions dans de grands corpus ». *Informatique et Statistique dans les Sciences humaines* 36 : 289-296.
- Raigneau, Marie-Luce. (2005). « L'Accompagnement des personnes pour la validation des acquis de l'expérience ». *Actualité de la formation permanente* 197, Centre INFFO : 99-104.
- Tortérat, Frédéric. (2008a). « L'Entretien d'accompagnement professionnel, entre problématisation et co-désignation ». *Spirale* 41, *Varia* : 49-61.
- Tortérat, Frédéric. (2008b). « La Professionnalisation des enseignants dans le cadre du master : spécificités d'un parcours ». *Les Cahiers Pédagogiques* 468 : 61-62.
- Tortérat, Frédéric. (2009). « Philosophie et pratique de l'accompagnement ». In Marie-Louise Martinez (éd.), *Identités en éducation et en formation à l'école*. Paris : L'Harmattan, à paraître.
- Vial, Michel et Nicole Caparros-Mencacci. (2007). *L'accompagnement professionnel. Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck Université.