

GUIDE POUR LE MEMOIRE CAFIPEMF



SESSION FORMATION / DENC

2011

Thierry HUG, *Inspecteur de l'Education*

Réglementation ...

L'une des deux épreuves d'admission consiste en la rédaction et la soutenance, devant une commission, d'un mémoire portant sur l'une des activités prévues au programme de l'école primaire.

En même temps qu'une épreuve d'examen, destinée à informer le jury sur les capacités du candidat à observer, à s'informer, à analyser sa pratique pour l'affermir, le mémoire doit être un élément essentiel d'auto-formation, avant l'entrée dans une fonction de formateur de maîtres.

Le sujet doit être préalablement approuvé par une commission d'agrément présidée par le Vice-Rectorat

Pour les candidats ayant choisi une option, l'activité doit obligatoirement correspondre à cette option. Pour les autres : Français ou Maths ou Autres.

Le mémoire doit faire appel à l'expérience professionnelle du candidat et témoigner de ses capacités de réflexion.

Le mémoire comprendra une vingtaine de pages dactylographiées environ.

Epreuve notée de ZERO à VINGT. Coefficient DEUX.

EVALUATION / NOTATION

Les deux épreuves doivent permettre de déceler, parmi les candidats, ceux qui peuvent allier à leurs qualités d'enseignant, des qualités de formateur d'adultes et d'animateur pédagogique.

Le mémoire devra impérativement prendre appui sur l'expérience professionnelle du candidat. L'entretien permettra d'en vérifier l'authenticité.

Le mémoire n'est pas un simple travail descriptif : c'est une épreuve d'approfondissement, de recherche personnelle et d'élargissement de la culture du candidat, à partir de l'expérience vécue, en vue d'une analyse critique pouvant conduire, soit à des interrogations amorçant éventuellement un travail ultérieur, soit à des conclusions de portée relativement générale.

CRITERES POUVANT ETRE PRIS EN COMPTE

Contenu faisant appel à l'expérience professionnelle
Nombre de pages souhaitable (une vingtaine, dactylographiées)
Document ayant une bonne qualité de présentation
Capacité à poser le problème
Capacités à observer
Capacités à s'informer
Capacité à approfondir
Capacité à entreprendre une recherche
Capacité à analyser sa pratique pour l'affermir
Capacité à communiquer ses savoirs pédagogiques
Capacité à confronter ses idées
Capacité à étayer la pratique par la théorie
Capacité à s'exprimer

REMARQUES GENERALES

Les Maîtres Formateurs seront au contact de P.E. ou d'enseignants en fonction ayant reçu une formation de niveau universitaire. Ils devront donc, dans chaque épreuve, faire preuve de savoirs pratiques ET théoriques ainsi que de capacités de recherche et d'innovation. Les commissions en tiendront compte pour la notation.

- Le mémoire est à la fois un des éléments de l'admission au CAFIPEMF mais il est aussi, et peut-être avant tout un outil de formation par la réflexion, la recherche et l'écriture, voire la réécriture
- Il prendra appui sur l'observation, l'analyse de pratiques professionnelles vécues et sur des lectures croisées, de préférence multi référencées.

Quelle démarche choisir ?

1. Initiation à une démarche de recherche - Une pratique réflexive

Le mémoire porte généralement sur un problème d'enseignement-apprentissage en relation avec des pratiques professionnelles. Il doit permettre la mise en cohérence des différents éléments de la formation, notamment de ses dimensions théoriques et pratiques. Il s'intègre logiquement à une formation et par l'analyse de pratiques, tout en initiant à une démarche de recherche, démarche qui constitue en elle-même un élément essentiel de formation.

Le mémoire est donc un outil de réflexion au service d'un enseignant s'inscrivant dans un parcours personnel et contribuant à l'émergence d'un projet de formation.

Moment fort et structuré de pratique réflexive, sa qualité reposera sur la capacité de l'enseignant à poser un problème et à en approfondir l'analyse, voire à expérimenter des solutions.

Pour définir l'objet de son mémoire, l'enseignant est conduit à mesurer la complexité de la question qu'il souhaite traiter. En consultant des travaux susceptibles de l'éclairer, il est amené à effectuer des choix sur le plan théorique qui auront des conséquences méthodologiques.

La construction du questionnement est un moment capital dans l'élaboration du mémoire, qui devra s'appuyer sur un recueil de données (qualitatives ou quantitatives, fruits d'une observation ou d'une expérimentation contrôlée, centrées sur les élèves, les enseignants ou le fonctionnement de l'institution...) étroitement articulé à la problématique.

Pour conduire sa réflexion, l'enseignant doit s'engager dans une démarche qui lui permette d'apporter une réponse ou des éléments de réponse à son interrogation initiale. C'est sur un même objet d'analyse que s'articuleront alors les connaissances scientifiques, de didactique disciplinaire, de sciences humaines et sociales, d'une part, les connaissances issues des pratiques d'enseignement, d'autre part.

- Une pluralité de démarches

Plusieurs types de mémoire sont possibles. Mais il faut rechercher pour tous une cohérence entre l'objectif visé et la méthodologie adoptée.

L'objectif d'un mémoire relève de l'une ou l'autre des trois catégories d'objectifs suivants :

- Chercher à comprendre (recherche de signification par construction d'éclairages interprétatifs — historiques, sociologiques, psychologiques, didactiques... —, éventuellement au moyen d'études de cas). Ex : "Quel sens ont les difficultés de compréhension de textes chez les élèves de cycle 3 ?"
- Chercher à prouver (recherche de régularités, de relations causales, de règles explicatives...). Ex : "L'enseignement explicite de stratégies permet-il une amélioration des performances en lecture au cycle 3 ?"
- Chercher à transformer les pratiques, à innover (mettre en place des situations nouvelles, produire des outils). Ex : "Comment concevoir des dispositifs d'aide à la compréhension en lecture au cycle 3 ?"

Les trois exemples présentés participent d'une même thématique — la compréhension de textes au cycle 3 — mais illustrent trois types de problématique et impliquent trois types de méthodologie très différents.

- La théorie et la pratique Quelle peut être la source du questionnement qui va supporter le mémoire, déterminer la démarche suivie ? Des points de départ divers sont acceptables.

Le mémoire peut trouver sa source dans l'expérience pratique ou les observations du stagiaire, les propositions de thèmes ou de questions de formateurs, les interrogations d'enseignants expérimentés, etc. Les observations ou la pratique de l'enseignant devraient néanmoins être privilégiées.

Quel rôle doivent jouer les références théoriques ? Elles sont indispensables mais ne constituent pas pour autant l'origine du questionnement de l'enseignant. Il n'est aucunement nécessaire, par ailleurs, qu'elles soient développées dans une synthèse de type "revue de questions" préalable au traitement du problème retenu (cette façon de procéder, qui risque de dissocier et de juxtaposer une partie théorique et une partie pratique, serait à déconseiller). Elles doivent être un outil au service de l'analyse des

pratiques et de l'argumentation du stagiaire. Elles perdent toute utilité à être maladroitement "plaquées" sur des descriptions de pratiques non analysées.

Comment l'enseignant doit-il prendre position dans le mémoire ?

Le mémoire est une recherche personnelle dans laquelle un acteur s'implique et prend position sur des pratiques. Il constitue non une recherche universitaire, c'est-à-dire inscrite dans un projet professionnel de recherche, mais une recherche à finalité formatrice : son but est moins de produire un savoir — même si cette dimension n'est en aucun cas à négliger — que d'aider son auteur à se former professionnellement en tant qu'enseignant et futur formateur d'enseignants.

Aussi est-il important que l'enseignant puisse procéder à l'auto-analyse de son itinéraire de recherche et évaluer ce qui a pu changer pour lui, après ce travail, dans son rapport à la pratique professionnelle (au savoir scolaire, aux méthodes d'enseignement, aux élèves, à l'institution...). L'écriture du mémoire pourrait ainsi être centrée sur la reconstruction d'un parcours : quelles étaient les conceptions de départ, comment ont-elles évolué, quelles sont les questions qui se posent à l'issue du travail ?

Quelle place accorder à l'action pédagogique de l'enseignant ? Deux cas envisageables :

Le mémoire repose sur l'action pédagogique menée par l'enseignant (dans une ou plusieurs classes ou écoles) ;

Le mémoire repose sur des observations et des analyses de pratiques ou de situations pédagogiques, étayées éventuellement par des entretiens, des questionnaires, des comparaisons entre différentes pratiques ou situations observées.

Il reste toujours possible, bien entendu, d'associer les deux démarches.

2. De la définition du thème aux choix méthodologiques

Le thème L'enseignant doit en premier lieu définir le thème de son mémoire. Celui-ci représente le domaine d'investigation de la recherche. Il convient d'éviter un thème trop large : la recherche sera d'autant plus efficacement menée qu'elle aura été mieux circonscrite.

Le travail autour du thème, essentiellement d'ordre documentaire, ne relève pas encore, à proprement parler, de la démarche de recherche que le mémoire mettra en œuvre. Il n'est ici qu'un point de départ.

Le thème, dans son traitement, évoluera probablement au cours du travail ; il sera de mieux en mieux cadré à mesure que progressera l'analyse.

La problématique Lorsqu'il a déterminé le thème de son mémoire, l'enseignant doit l'interroger ou le "faire travailler" afin de dégager une ou plusieurs questions qui, au travers de formulations de plus en plus précises et rigoureuses, vont donner naissance à la problématique. Un même thème peut être problématisé de nombreuses façons. C'est avec la définition d'une problématique que l'on s'engage dans la démarche réflexive et critique qui fait du mémoire un véritable outil de formation.

Cela signifie que la problématique formule une question telle qu'une recherche de terrain est nécessaire pour y répondre. Dans le cas contraire (c'est-à-dire si l'on peut faire l'économie de la recherche ou se contenter de la simuler), le mémoire se réduira à une narration, à un compte-rendu d'activités, à une juxtaposition d'exposés théoriques et de descriptions de pratiques.

C'est de l'existence d'une problématique de recherche que dépend la réussite du mémoire (en termes de production de savoir et d'effets de formation).

3. L'hypothèse de recherche

La question posée dans la problématique appelle une réponse anticipée qui dirige la recherche : c'est l'hypothèse de recherche. L'hypothèse devra nécessairement être mise à l'épreuve, au travers, soit d'une action pédagogique menée par l'enseignant, soit d'un ensemble structuré d'observations et d'analyses de pratiques ou de situations pédagogiques. On n'oubliera pas que l'enjeu d'une recherche n'est pas de valider des hypothèses mais de les tester (ce qui peut naturellement aboutir à leur invalidation partielle ou totale). Dans la plupart des cas, les hypothèses seront précisées, modifiées, reformulées au cours de la recherche.

L'objectif du mémoire, répétons-le, n'est pas et ne peut être de former des chercheurs ; il est d'aider l'enseignant à interroger des pratiques professionnelles afin de le conduire à développer ou renforcer une attitude réflexive jugée nécessaire à l'exercice du métier donc à la compétence professionnelle de l'enseignant et du formateur. Dans cette perspective, la formulation des

hypothèses représente certes un moment fort dans l'initiation à la démarche de recherche mais il serait irréaliste d'attendre qu'elle satisfasse pleinement aux critères d'une recherche reconnue comme scientifique. Le pire serait qu'un respect formel des exigences n'aboutisse à la formulation d'hypothèses a posteriori.

4. Variables et indicateurs

L'hypothèse de recherche permet de définir des variables, qui sont les dimensions qu'on choisit d'observer ou d'introduire dans une situation et dont on veut mesurer la relation avec, ou l'action sur cette situation (ex : un dispositif didactique, la taille d'un groupe d'apprentissage, l'âge des enfants sont des variables de la situation pédagogique). Mesurer l'efficacité des variables suppose que l'on spécifie des indicateurs, c'est-à-dire des indices permettant de la vérifier avec objectivité (une production écrite, un test de lecture, une conduite, une difficulté spécifiques chez un élève, etc. peuvent être des indicateurs).

5. La méthodologie

La recherche exige une méthodologie rigoureuse. La méthodologie — c'est-à-dire la démarche suivie pour tester les hypothèses — est directement fonction de la problématique. Selon que la problématique sera plutôt du type "chercher à comprendre", "chercher à prouver" ou "chercher à transformer, innover", la méthodologie adaptée différera en profondeur.

La méthodologie du mémoire peut s'inspirer d'une démarche clinique (centrée sur le discours, basée sur l'interprétation), expérimentale (appliquant le schéma hypothèse-expérimentation-évaluation), ou ethno-méthodologique (observation ou observation participante de situations sociales). La méthodologie définit le cadre à l'intérieur duquel s'effectuent le recueil et l'analyse des données. Les techniques de recueil de données doivent être adaptées aux variables et aux indicateurs retenus.



AIDE A LA FORMALISATION D'UNE RECHERCHE

Thématique Ma recherche sera centrée sur :	
Problématique Ma question est :	
Hypothèse(s) de recherche Je souhaite montrer que :	
Variable(s) Ce que je vais observer, ce sur quoi je vais agir :	
Indicateur(s) Observable(s) à la recherche duquel (desquels) je vais aller :	
Méthodologie Je vais tester mon hypothèse par :	

LES FINALITÉS : APPORTS PROFESSIONNELS D'UNE FORMATION PAR LA RECHERCHE

Les apports d'une formation par la recherche peuvent être regroupés en six catégories :

- initiation à une attitude et des pratiques réflexives,
- réponse à des problèmes concrets,
- appropriation active des connaissances,
- transfert d'attitude et de méthode,
- prédisposition des enseignants à utiliser les résultats de la recherche,
- préparation à un dialogue chercheur-enseignant.

FICHES-GUIDE POUR ÉCRIRE SON MÉMOIRE

Fiche-guide pour présenter son mémoire – Session CAFIPEMF 2011

A. Couverture et page 1 : vérifier les mentions obligatoires

- "PROVINCE de"
- Titre et sous-titre (100 signes maximum) : aussi explicites que possible, termes précis, formulation non-ambiguë. Le titre et le sous-titre doivent permettre d'énoncer le problème qui fait l'objet du mémoire.
- Nom et prénom de l'auteur (nom marital et de jeune fille).
- Année de la soutenance.

B. Page 2 : résumé

- Résumé d'une page.
- Mots-clés (5 à 10).

C Page 3 : sommaire

- Élément important du document : la lecture en continu des titres et sous-titres du sommaire doit donner un reflet fidèle du contenu et de l'organisation d'ensemble.
- Soigner la formulation des titres qui doivent être parlants et explicites. Soigner la hiérarchie du plan. Paginer la totalité du document et vérifier la pagination en cas de renvois internes

D Développement

- Rappel : le développement comporte une vingtaine de pages environ, annexes et bibliographie non comprises.

E Consignes diverses de présentation

- Reliure pratique, articulée. Attention aux marges côté reliure !
- Mise en page conventionnelle : adapter à la taille de la police et au volume du texte : interlignage, espacements, marges (minimum 2,5 cm - attention côté reliure). Titrage hiérarchique clair. Éviter lignes veuves et orphelines. Ponctuation conforme aux règles typographiques.

F Annexes

- On reportera en annexe tous les documents qui encombreraient le développement (ne garder éventuellement que des extraits indispensables). Les annexes seront numérotées, titrées et paginées, et on prévoira une table des annexes.

G Sources documentaires, citations, références

- Les citations et les références doivent être intégrées au développement plutôt que regroupées dans une partie *ad hoc*. Toutes les références doivent être reprises dans la bibliographie. Utiliser un système de renvoi simple et précis dans le texte -ex. (CHARLOT, 1992, 210)- ou que des notes en bas de page.

H Illustrations, schémas

- Les illustrations (schémas, tables, photos...) indispensables seront intégrées au développement et rapprochées de commentaires y référant. Sinon, renvoi en annexe. On leur donnera une légende, indiquant le cas échéant les sources. Autant que possible, elles seront numérisées pour être intégrées à une version informatisée.

I Bibliographie

Elle comporte essentiellement les textes cités ou référencés explicitement dans le mémoire. Rédiger les notices selon les conventions ISO, exemples :

- ouvrage : AUTEUR Prénom (Année) : *Titre de l'ouvrage*, lieu d'édition, éditeur, [collection éventuellement].
- plusieurs auteurs : AUTEUR1 (Initiales prénom), AUTEUR2 (Initiales prénom), AUTEUR3 (Initiales prénom) [et *al.* si plus de trois auteurs] (Année) : *Titre de l'ouvrage*, lieu d'édition, éditeur, [collection éventuellement].
- chapitre d'ouvrage collectif : AUTEUR Prénom (Année) : "Titre du chapitre ou de l'article", dans *Titre de l'ouvrage*, lieu d'édition, éditeur, p. xxx-yyy.
- article dans un périodique : AUTEUR Prénom (Année) : "Titre de l'article", dans *Titre du périodique*, numéro, date, lieu d'édition, éditeur, p. xxx-yyy.

Nb : l'année peut être inscrite en fin de référence. On se reportera aux bibliographies des revues et des ouvrages pour plus d'exemples, ainsi qu'à la bibliographie du présent document.

Fiche-guide pour structurer son mémoire

Session CAFIPEMF 2011

A L'introduction

C'est la justification du mémoire. Elle définit le thème, explicite la problématique, énonce l'hypothèse de recherche, précise le cadre de travail, évoque éventuellement une ou plusieurs situations professionnelles, présente la méthodologie et décrit succinctement l'organisation du mémoire.

Il est conseillé de rédiger l'introduction au terme de la rédaction.

B L'introduction doit :

- permettre de comprendre les raisons qui vous ont conduit à choisir votre sujet ;
- formuler avec clarté le questionnement auquel vous vous proposez de répondre ;
- exposer la méthode utilisée et préciser les supports choisis ;
- présenter le plan.

C Le corps du mémoire

C'est la présentation de votre recherche ; il comporte, outre le cadre théorique de référence, la description de votre pratique professionnelle ou l'analyse de vos observations. Il présente la mise à l'épreuve de vos hypothèses et expose les résultats auxquels vous êtes parvenus.

D Les différentes parties doivent :

- comporter un titre "parlant" ;
- se terminer par une synthèse partielle et annoncer la suite.

E Les citations sont à référencer.

F La conclusion

Sa véritable fonction est de répondre de façon synthétique à votre question initiale, de préciser dans quelle mesure votre hypothèse est confirmée ou infirmée. Elle conduit fréquemment à une reformulation du questionnement initial. Comme l'introduction, elle est rédigée au terme du travail d'écriture.

La conclusion est également un espace privilégié pour aborder ce qui est en marge de la recherche. Elle vous permet donc d'élargir la réflexion, de dégager de nouvelles perspectives de travail ou de procéder à une brève autocritique.

La conclusion comporte :

- une synthèse de votre développement ;
- la ou les réponses que vous apportez au questionnement de départ ;
- un regard critique sur la démarche que vous avez suivie ;
- éventuellement une ouverture vers d'autres travaux, d'autres expériences professionnelles.

Fiche-guide pour formaliser une recherche

Session CAFIPEMF 2011

A La prospection

-Les points de départ

- J'écris mes centres d'intérêt.
- J'explique mes préoccupations.

- Le thème retenu

- Je cherche à obtenir de l'information sur : ...
- Je souhaite approfondir ce point de vue : ...

B Un énoncé de la problématique

- Je me pose cette question centrale : ...

C Hypothèse(s) émise(s) et présupposés théoriques

- Dans l'état actuel de ma réflexion, je cherche à montrer que : ...
- Car compte tenu des références théoriques (à expliciter avec bibliographie), je crois que : ...

D Les variables que je me propose d'étudier

- Pour répondre aux questions que je me pose et éprouver mes hypothèses, il me faut étudier : ...
- Je distingue les variables selon qu'elles relèvent du pôle "enseignant", du pôle "savoir", du pôle "apprenant" ou de l'"environnement".
- J'explique ce que je crois être les influences des unes et des autres.

E Des variables aux indicateurs

Les situations à observer

- Compte tenu de la problématique choisie, quelles situations faudrait-il que j'observe pour tenter de trouver des réponses à mes questions ?

Les variables

- Quelles sont les variables dont je veux observer le fonctionnement ?

Les indicateurs des variables

- Quels sont les indices qui me permettront de juger du fonctionnement des variables que j'ai sélectionnées ?

F Des variables aux méthodes de recueil des données et à leur analyse

Je vais interroger des variables qui se manifestent par des indicateurs. Il me faut donc recueillir et analyser des données. Les modes de recueil des données empruntent :

- à des approches expérimentales (protocoles expérimentaux : action-observation-évaluation) ;
- à des approches observationnelles (observations en milieu naturel, observations dans un contexte institutionnalisé) ;
- à des approches cliniques (centrées sur les discours, selon des voies relevant de l'interprétation : enquêtes, observations et entretiens).

Quelles méthodes de recueil et de traitement des données, nécessaires à la prise en charge des indicateurs, vais-je mettre en œuvre ?

G La conclusion infirme-t-elle ou confirme-t-elle l'hypothèse de recherche ?

A quelles conditions puis-je extrapoler mes résultats à d'autres situations ?

Fiche-guide pour évaluer son mémoire

Session CAFIPEMF 2011

"Chercher n'est pas une chose et trouver une autre, mais le gain de la recherche, c'est la recherche même."

Grégoire de NYSSE.

LES PRINCIPALES ERREURS A EVITER

- L'hypothèse est invérifiable.
- L'hypothèse formulée n'est pas mise à l'épreuve.
- La description du cadre de travail est sans relation avec une pratique professionnelle.
- Un catalogue de descriptions sans analyse est offert à la lecture.
- Le mémoire offre une séparation étanche entre l'approche théorique et l'analyse pratique.
- Le texte est une compilation d'extraits, de notes de lecture et de rapports d'expériences pratiques.
- Les parties sont indépendantes et sans lien.
- Les notions abordées ne sont jamais définies.
- les annexes n'ont qu'un rapport lointain avec le mémoire.
- Le titre est confus et ne rappelle en rien la problématique.

LE PLAN

Il dicte ou suit les modes de raisonnement et constitue la charpente solide de la construction intellectuelle créée par l'auteur. Il aide le lecteur à survoler puis à pénétrer le texte.

Tout plan fait appel à l'une ou à plusieurs des fonctions suivantes :

- la fonction heuristique (faciliter l'analyse et la découverte) ;
- la fonction d'information (présenter efficacement données ou idées) ;
- la fonction d'argumentation (prouver ou réfuter propositions, opinions propres ou positions, idées soutenues)

La structure schématique des plans se réduit à trois grands modèles, intimement liés aux mouvements de la pensée :

A - **Le plan linéaire** (ou par enchaînement) : chaque ITEM est commandé par celui qui le précède et commande celui qui le suit.

B - **Le plan binaire** (ou dichotomique ou par opposition) : chaque division se ramifie en deux subdivisions s'opposant.

C - **Le plan ternaire ou dialectique** (par opposition et synthèse) : la décomposition ternaire s'applique au premier niveau du plan (I. Thèse - II. Antithèse - III. Synthèse) ; elle n'est plus utile - sauf exception - dans les niveaux inférieurs.

FICHE-GUIDE POUR UNE AUTO-EVALUATION DE SA DEMARCHE

Session CAFIPEMF 2011

(Les italiques signalent le niveau minimum acceptable)

A Forme et nature du questionnement

- 1 - Etude d'un thème sans formulation de questions.
- 2 - La question est trop générale ou non pertinente par rapport aux caractéristiques du mémoire professionnel.
- 3 - *Le questionnement est cohérent et exposé clairement.*
- 4 - Existence d'une problématique bien définie ; le questionnement est pertinent et en relation avec un cadre théorique.

B Références théoriques

- 1 - Pas de référence théorique dans le texte.
- 2 - Références théoriques trop vagues ou peu pertinentes.
- 3 - *Articulation de références théoriques avec des pratiques ou situations pédagogiques.*
- 4 - Références théoriques variées, bien maîtrisées et bien intégrées à l'argumentation.

C Méthodologie

- 1 - Inadéquation entre la méthodologie et la problématique ou méthodologie non explicitée.
- 2 - *La méthodologie est explicitée mais elle comporte des lacunes.*
- 3 - La méthodologie est pertinente mais insuffisamment explicitée.
- 4 - La méthodologie est pertinente et explicitée.

D Appui sur la pratique et références aux données

- 1 - Il n'y a aucune mention précise de données recueillies.
- 2 - Des données sont présentées mais leur traitement n'est pas clair ou n'est pas pertinent.
- 3 - *Les données sont présentées mais leur traitement n'est pas mené à son terme.*
- 4 - Les données et leur traitement sont pertinents par rapport à la problématique et à l'hypothèse de recherche.

E Argumentation

- 1 - L'argumentation est inexistante ou majoritairement fondée sur des opinions.
- 2 - L'argumentation est cohérente mais fondée uniquement sur les données.
- 3 - *L'argumentation met partiellement en relation les données avec le cadre théorique.*
- 4 - L'argumentation met efficacement en relation les données avec le cadre théorique.

F Maîtrise des connaissances didactiques (disciplinaires) et pédagogiques (transversales)

- 1 - Manque de maîtrise des connaissances disciplinaires ou transversales liées au sujet.
- 2 - Les connaissances sont maîtrisées mais les situations utilisées sont inadaptées.
- 3 - *Les connaissances sont maîtrisées et les situations pertinentes.*
- 4 - La réflexion didactique et pédagogique tient compte des obstacles liés à l'appropriation des contenus.

G Conclusion

- 1 - *La conclusion est absente ou non pertinente par rapport aux hypothèses ou à l'argumentation.*
- 2 - La conclusion est pertinente par rapport aux hypothèses et à l'argumentation.
- 3 - La conclusion est pertinente, des solutions professionnelles utilisant le cadre théorique sont proposées.
- 4 - La conclusion est pertinente, des solutions professionnelles utilisant le cadre théorique sont proposées, et un regard critique est porté sur l'ensemble du travail.

LES ÉTAPES DU TRAVAIL

Session CAFIPEMF 2011

1 - Six fiches

Dans un premier temps de "débroussaillage" il peut être judicieux et facilitateur d'élaborer six fiches traduisant fidèlement le projet personnel :

- fiche 1 : la problématique
- fiche 2 : les orientations bibliographiques
- fiche 3 : le programme de recherche
- fiche 4 : le titre provisoire
- fiche 5 : le plan provisoire de présentation
- fiche 6 : le calendrier des tâches et des étapes.

2 - Calendrier possible après le dépôt du sujet du mémoire :

- Mise au point du projet de mémoire : élaboration des "six fiches" pour le __-__-__
- Collecte des données (recherche documentaire, consultation de personnes ressources, enquêtes...) pour le __-__-__
- Traitement et interprétation des données pour le __-__-__
- Rédaction - saisie du manuscrit :
- Elaboration d'un plan..... pour le __-__-__
- Première rédaction pour le __-__-__
- Choix d'un titre pour le mémoire..... pour le __-__-__
- Relectures - corrections, réaménagements - réécritures pour le __-__-__
Présentation du manuscrit à un tuteur ou une personne ressource.. pour le __-__-__
Réaménagements éventuels..... pour le __-__-__
- Mises au point finales (fond et forme)..... pour le __-__-__
- Mise en page, reproduction, reliure pour le __-__-__
- Dépôt réglementaire avant le __-__-__
- Préparation de la soutenance..... pour le __-__-__
- Soutenance. le __-__-__

QUELQUES CONSEILS POUR LA REDACTION

- 1) Fouillez vos analyses ;
- 2) Utilisez un langage simple ;
- 3) Ne supposez pas que tout est connu de votre lecteur ;
- 4) Ne cherchez pas à tout dire ;
- 5) Ouvrez quelques fiches qui vous seront nécessaires à un moment ou à un autre ;
- 6) Construisez des phrases courtes et simples ;
- 7) ...

LA SOUTENANCE DU MEMOIRE

Session CAFIPEMF 2011

Présentation ou soutenance ?

Préférer la soutenance à la présentation revient à jouer le jeu de la controverse (...). L'avantage de cette procédure d'évaluation réside dans l'évitement d'une simple redite au profit d'une épreuve réflexive.

Déroulement

La soutenance doit être pour la commission, à la fois une évaluation du travail réalisé par le candidat et une occasion de l'aider à poursuivre la réflexion engagée.

La soutenance est un moment de communication pendant lequel le candidat mettra en œuvre ses moyens d'expression.

Pour le candidat, il s'agit à la fois de défendre le travail mené et de prendre du recul vis-à-vis de celui-ci.

Dans un premier temps le candidat est invité à présenter, de manière introductive, les points essentiels de son travail à la commission. Ce résumé explicitera le projet personnel, la problématique, les hypothèses, la démarche, la conclusion (provisoire) et les questions et/ou pistes éventuelles ouvertes. Pourront être énoncés l'intérêt et les apports éventuels de ce travail.

Le candidat devra inscrire le mémoire dans une dynamique de formation : qu'a-t-il appris au cours de tout le processus d'élaboration ? Sur quels points importants à ses yeux des *déplacements* se sont-ils opérés ? En particulier, le temps écoulé entre la réalisation du mémoire et sa soutenance peut avoir amené le candidat à faire évoluer sa position sur ses propres conclusions : la soutenance est l'occasion de témoigner de cette évolution et de la justifier.

A titre indicatif, une organisation possible de la présentation :

- l'origine et l'originalité de ce travail ;
- les circonstances qui y ont conduit ;
- les techniques mises en œuvre, les difficultés rencontrées, les aides reçues ;
- la (les) principale(s) conclusion(s), comparées aux hypothèses de départ ;
- ce que ce travail, cette recherche ont apporté ;
- les questions qui se posent encore ;
- les points qui mériteraient d'être approfondis, la "suite" scientifique ou pratique qui pourrait être donnée.

Dans un deuxième temps il s'agira de répondre aux questions et de réagir aux éventuels argumentaires contradictoires des membres de la commission.... ***Cela nous le verrons plus tard durant la formation ... !***

1. La structure générale du mémoire:

- 1.1. En une phrase simple, à quelle question votre mémoire tente-t-il de répondre ?
- 1.2. En une phrase simple, pouvez-vous énoncer la réponse que votre mémoire apporte à cette question ?
- 1.3. Comment justifiez-vous la méthode que vous avez mise en œuvre pour répondre à cette question ?
- 1.4. Comment justifiez-vous le plan de votre mémoire (ses différentes parties et leurs enchaînements) ?
- 1.5. Quelles critiques un examinateur tatillon et un lecteur ignorant pourraient-ils faire à :
 - votre questionnement initial et à la méthode employée pour y répondre ?
 - 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:

- 2.1. 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 ?
- 2.2. Les différentes parties:
 - comportent-elles un titre parlant ?
 - se terminent-elles par une synthèse partielle qui annonce la suite ?
- 2.3. La lecture en continu des titres et sous-titres offre-t-elle un reflet fidèle de votre mémoire ?
- 2.4. Les citations sont-elles correctement référencées ?
- 2.5. 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 ?
- 2.6. Le sommaire est-il correctement paginé ?
- 2.7. 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 : le titre, le nom et le prénom de l'auteur, le nom et le prénom du directeur de mémoire, le diplôme préparé sont-ils notés ?
- La numérotation des pages ?
- La présence d'annexes différenciées du corps de votre mémoire et nettement référencées ?
- L'esthétique générale ?

2^{ème} partie

**APPROCHE
CRITIQUE
A PARTIR
D'UN
EXEMPLE**

Essai d'analyse de contenu d'un mémoire

1 Lecture découverte du document (joint) : Mémoire de CAFIPEMF

Catégoriser les objets du monde : Cela peut-il relever, en moyenne section de maternelle, d'un apprentissage décontextualisé et systématique ?

2 prélèvement dans l'ensemble du corpus des phrases où le candidat se positionne clairement en temps que praticien/chercheur (Récurrence du Je...)

Corpus relevé :

1. Constatant, dans mon école rurale accueillant des enfants de milieux défavorisés, que nos pratiques d'enseignants de maternelle ne sont pas suffisantes pour prévenir l'échec scolaire, qu'on observe en élémentaire des stratégies d'évitement face aux tâches qui mettent en jeu l'apprentissage, ces travaux m'ont d'abord déstabilisée puis questionnée, sollicitée : (p.2)

2. La volonté de comprendre la démarche de chercheurs dont les positions me déstabilisent, me « dérangent » sert de point d'appui à ce travail. J'ai ressenti, par ailleurs, la nécessité d'avoir d'autres éclairages théoriques pour élargir et assouplir ma réflexion, me préserver d'un risque d'imitation qui me priverait du recul et d'un certain sens critique. Ces éclairages recherchés concernent aussi la connaissance des procédures de catégorisation des jeunes enfants : ils doivent me donner les informations nécessaires pour aiguïser mon regard et mon écoute, « armer » mon observation. Mais c'est l'analyse des réussites et des difficultés de mes élèves de moyenne section qui me permettra de définir un dispositif. Celui-ci tentera d'adapter les propositions de Sylvie Cèbe et Jean-Louis Paour à un groupe d'enfants de quatre ans, sans abdiquer ma responsabilité pédagogique devant la parole de personnes qui ont l'expertise de leur domaine de recherche mais n'ont pas celle de ma classe. Le dispositif

mis en place doit en effet me permettre d'abord de répondre aux besoins d'apprentissage de mes élèves tout en donnant à mon interrogation des réponses, même partielles, même contradictoires, même provisoires. (p2)

3. J'ai donc, afin de mieux comprendre leur logique, tenté de clarifier mes notions dans ces domaines. (p2)

4. Je dois bien constater que, si j'ai, les années précédentes, proposé à mes élèves des activités les amenant à catégoriser (fabrication d'imagiers, rangement et tri du matériel de la classe ou des livres de la bibliothèques, tris mathématiques selon la forme, la couleur, la taille, approches sensorielle, plastique et technique d'objets de la « vraie vie », ...), je n'ai jamais vraiment rapproché ces activités, je n'ai pas formé le concept « catégoriser ». Alors, catégoriser, c'est quoi au juste ? (p3)

5. Je constate pour ma part que les activités de catégorisation que je propose à mes élèves du cycle 1 sont le plus souvent fortement contextualisées. Je m'appuie sur le vécu de l'enfant pour consolider ou élargir des catégories qui correspondent à une organisation simplifiée et conventionnelle du monde, inscrite comme dans les imagiers, dans des schémas ou des thèmes (le coin maison, le bricolage, la pâtisserie, le cirque, la ferme,

l'Afrique, ...). Chaque objet se trouve « attaché » à une situation ou un thème donné, il est pris dans sa globalité. (p6)

6. Comme je le disais en introduction, les travaux de Sylvie Cèbe m'ont d'abord déstabilisée, déstabilisation due à leur orientation cognitive qui me semblait remettre en cause le principe d'une approche globale de l'enfant à la maternelle, mais aussi par leur caractère très (trop ?) affirmatif sur le pourquoi de l'échec scolaire et le comment de la prévention, et encore par leur remise en cause des pratiques habituelles de la maternelle.

Puis ils m'ont questionnée : ai-je le droit de ne pas tenir compte de ces travaux et de leurs résultats ? et sollicitée : comment proposer des activités de catégorisation susceptibles d'amener des enfants de moyenne section de maternelle à réfléchir sur leurs jeunes procédures ? (p6)

7. J'ai proposé, préalablement à la mise en place d'un dispositif, une situation assez complexe à mes élèves de moyenne section, de façon à observer les comportements individuels et les interactions. (p6)

8. Si je veux utiliser les échanges langagiers entre pairs pour favoriser l'apparition de « conflits » amenant l'enfant à prendre un peu de distance par rapport à ses propres connaissances, à justifier,

expliquer, ... je dois veiller à ce que le cadre de l'activité évite qu'ils sortent de la tâche cognitive proposée pour s'échapper vers l'affectif, le narratif, l'imaginaire. (p7)

9. Il me faut toutefois remarquer que les parents attirent souvent l'attention du bébé sur les cris des animaux, les bruits des objets, et vont jusqu'à les désigner ainsi. (p 7)

10. J'ai cependant été étonnée par l'utilisation d'associations séquentielles là où je m'attendais à des associations quant au lieu. (p7)

11. J'ai observé par ailleurs **une assez grande instabilité dans les dénominations des catégories de base**, alors qu'il est reconnu que ce sont les premières acquises par les enfants. (p7)

12. J'ai observé les groupements effectués par chaque enfant à partir de quinze images en réponse à la consigne « mets ensemble celles qui vont ensemble ». (p7)

13. Après un temps d'exploration du matériel, j'ai proposé aux enfants une séance visant à présenter la situation de base du dispositif en veillant au recadrage de l'activité : activité cognitive et non narrative. (p7)

14. J'ai fait l'erreur de parler de « famille » en donnant les consignes : « c'est à vous de trouver pourquoi j'ai mis ces images ensemble, quelle famille ça fait ». (p7)

15. Ces deux séances m'ont permis de compléter mes observations. J'ai noté tout particulièrement **la persistance des hypothèses initiales**, leur résurgence. (p7)

16. Afin d'éviter un traitement par associations d'idées (du type « les carottes-le lapin »), j'ai fait le choix

de laisser visibles les images retournées mais je dois prendre en compte un biais de la perception : la vue des images peut amener des enfants à traiter des objets deux par deux, par ressemblance.

Il faut, semble-t-il, entre six et huit images pour que la règle de tri soit dégagée et acceptée par tous. Poursuivre le tri me semble tout à fait nécessaire pour que la règle soit en plus stabilisée et « comprise » mais entraîne une durée trop longue de la séance.

Mes formulations et reformulations sont devenues plus précises au cours de ces deux séances mais elles doivent l'être encore davantage pour permettre aux élèves de construire de nouveaux cadres mentaux de référence. Une évaluation de ce travail pourra être aussi de voir comment ils les reprennent, comment elles s'intègrent peu à peu à leurs raisonnements, à leurs débats.

Mes interventions ont visé surtout la définition du but et le maintien de l'orientation vers ce but. J'ai le sentiment, renforcé par la prise de parole quasi-inexistante de Cynthia, d'avoir négligé des aspects possibles de mon intervention, plus particulièrement tout ce qui touche à l'engagement dans la tâche des enfants les plus en retrait. Sous prétexte d'observation, je n'ai pas incité les enfants plus ou moins muets à participer. De la même façon, si j'ai poussé les enfants à approfondir leurs réponses, je n'ai pas souligné les démarches réflexives, même conduisant à des réussites partielles, je n'ai pas toujours rassuré ceux dont les réponses étaient contredites par les autres en leur disant qu'ils avaient le droit de se tromper, ou en leur expliquant la raison de cette erreur. Je ne dois pas oublier que je suis d'abord en situation d'apprentissage

avant d'être en situation d'observation et de recherche. (p8)

17. Avec l'appui théorique donné par les lectures, avec ces premières observations sur les démarches des enfants et sur les difficultés d'adapter le dispositif à leurs besoins, il est temps de définir des objectifs et un dispositif. (p8)

18. J'ai cherché à définir de façon précise et méthodique le cadre et la progression des séances dans un but déterminé, celui d'atteindre les objectifs définis plus haut.

Mais, ce faisant, j'ai aussi tenté de maintenir ma vigilance sur les points suivants :

- le maintien de ma propre attention vers le but ne doit m'enfermer dans un système dont la rigidité empêcherait l'attention à ce qui n'était pas prévu et générerait l'adaptation aux besoins des enfants
- le caractère méthodique de la progression ne doit pas me faire confondre l'avancement des séances et la construction des apprentissages
- ... » (p8)

19. Je dois donc être particulièrement vigilante pour éviter que les enfants échappent au traitement cognitif qui leur est demandé. (p9)

20. De fait, dès les premières activités, j'ai dû revoir cette progression pour des raisons qui seront analysées ultérieurement.

Je présente ci-dessous la progression finalement retenue. J'ai choisi d'y lier mes observations dont le report quelques pages plus loin

aurait rendu la lecture plus difficile. (p9)

21. tableau : **Découvrir la catégorie**

Un problème s'est posé, amenant à dégager une règle sur laquelle je n'avais pas initialement pensé travailler.... Britt-Mari Barth avait pourtant mis en relief l'importance des contre-exemples mais j'avais écarté cette suggestion en pensant qu'ils ne feraient qu'embrouiller l'esprit de mes jeunes élèves. J'ai pourtant dû attirer leur attention sur le fait que, pour trouver la meilleure étiquette, il faut aussi penser aux objets qui ne sont pas dans la boîte. (p11)

22. Parallèlement à ces séances « décontextualisées », j'ai cherché à créer le lien entre toutes les activités de catégorisation proposées aux enfants dans le cadre de la classe. Pour cela, j'ai proposé la réalisation d'un imagier non-conforme au principe d'exclusivité des imagiers classiques dont les enfants ont pu manipuler plusieurs exemplaires. (p12)

23. Pour certaines pages, les objets ont été choisis par moi, les enfants devant retrouver le nom de la catégorie correspondante. (p12)

24. Mais, lorsque je leur demande d'en formuler le but, **ils ont tendance à confondre le but de la tâche avec l'hypothèse qu'ils ont en tête à ce moment de l'activité.** (p12)

25. Lorsque je lui demande pourquoi j'ai mis le nounours dans la boîte, il sait reformuler la règle de tri trouvée par ses camarades. (p13)

26. Ces enfants, lorsque je demande de résoudre individuellement le problème posé par un regroupement d'images, se lancent avec plaisir et

verbalisations dans la tâche. *Ils sont capables d'entrer dans la recherche d'une règle de tri. Par contre, ils ne choisissent jamais pour cela la voie la plus directe, flânent dans le descriptif et le narratif avant de revenir au cognitif puis de s'en éloigner de nouveau. Leur orientation vers le but est fluctuante et nécessite un fort guidage.* (p13)

27. Il m'apparaît aussi qu'une programmation, surtout au long cours, ne peut pas restée figée, demande forcément à être revue, adaptée à partir des observations faites par rapport à ce qu'on avait prévu et de la constatation d'éléments imprévus. (p14)

28. *Ma programmation initiale a dû subir quelques révisions pour quatre raisons* : Cela m'a amenée à réduire le nombre d'activités différentes proposées et, pour certaines, à augmenter le nombre de séances, ce qui m'a permis de faire les retours voulus sur l'activité. (p14)

29. (*Ma programmation initiale*) Elle m'a amenée à reprendre individuellement avec eux certaines activités et à mieux définir mes ambitions pour ne pas placer ces enfants dans des situations hors de portée de leur prise de conscience. (p14)

30. (*Ma programmation initiale*) Il m'est apparu impossible de savoir à l'avance lesquelles seraient dégagées ou reprises à chaque séance. J'ai dû noter, pour chacune, quelle nouvelle règle avait été dégagée et lesquelles avaient été reprises par moi ou reformulées par les enfants. (p14)

31. Je n'avais pas prévu l'utilisation par mes élèves d'étiquettes trop générales et donc pas envisagé

dans ma progression initiale un travail sur la précision des étiquettes. Je ne pensais pas avoir à introduire des contre-exemples pour guider, affiner le traitement. La lecture de Britt-Mari Barth, qui souligne l'importance des contre-exemples (surtout en fin de progression pour vérifier et consolider la nouvelle « compréhension ») aurait pourtant dû m'y inciter. Je n'ai pour le moment pas abordé les trois dernières activités du tableau pour en mettre en place d'autres : (p14)

32. Si la proposition de Sylvie Cèbe et Jean-Louis Paour d'introduire l'éducation cognitive à l'école maternelle m'a questionnée, voire déstabilisée, et lancée dans cette recherche, je n'ai jamais perdu de vue que je n'avais pas les moyens d'évaluer une telle hypothèse.

Je me contenterai donc, en conclusion de ce travail, de dire ce qu'a apporté à la vie de la classe, aux représentations des enfants comme aux miennes, l'introduction de séances décontextualisées de catégorisation. Je ne reprends pas ici le terme « systématique » puisque mon approche ne l'a pas été. L'idée de systématisation m'a fait rechercher entre la rigueur et la souplesse une voie moyenne, faite de réflexions, de tâtonnements et de remises en cause.

L'introduction de ces séances m'a fait redécouvrir l'importance de faire construire des compétences transversales aux élèves. Elle m'a aussi fourni une situation privilégiée d'observation de leur fonctionnement, de leurs interactions, comme du rôle de mes propres interventions. Elle a en outre développé une attention à mettre en relation, à créer du lien, que ce soit entre les objets, les événements ou les activités.

3. Approche critique

3.1. Essai de repérage de l'évolution du discours et du positionnement du candidat au travers de son discours :

- A. Déstabilisation des pratiques antérieures (items 1,2,4 ,5)
- B. Mise en référence du discours (volonté d'éclaircissement → vers le travail des chercheurs) (items 2,3,17,31)
- C. Développement du sens critique (risque de l'imitation → volonté d'adaptation à la réalité de sa classe) (items 2,6,17,18 27,)
- D. Construction d'un observatoire (mise en perspective de moyens méthodologiques pour « travailler » l'hypothèse → items 7,8,10,11,12,13,19,20,21,22,23, 24,25,28,29,30,31)
- E. Culpabilisation (items 14, 16,)
- F. Renoncement (items 16,32)

Essai d'organisation des thèmes présents dans le discours :

Initial	Dualisme / Ambiguïté		Evènements	final
Déstabilisation des pratiques antérieures	Mise en référence du discours	Développement du sens critique	Construction d'un Observatoire (Observation participative)	Culpabilisation Et Renoncement
	Le chercheur	Le praticien		
<p>-« nos pratiques d'enseignants de maternelle ne sont pas suffisantes pour prévenir l'échec scolaire, »</p> <p>- « je n'ai jamais vraiment rapproché ces activités, je n'ai pas formé le concept catégoriser ».</p> <p>- « Je constate pour ma part que les activités de catégorisation que je propose à mes élèves du cycle 1 sont le plus souvent fortement contextualisées. »</p> <p>-</p>	<p>-« d'avoir d'autres éclairages théoriques pour élargir et assouplir ma réflexion »</p> <p>- « donner les informations nécessaires pour aiguïser mon regard et mon écoute, - - « armer mon observation »</p> <p>- « J'ai donc, afin de mieux comprendre leur logique, tenté de clarifier mes notions dans ces domaines »</p> <p>- « Avec l'appui théorique donné par les lectures, avec ces premières observations sur les démarches des enfants et sur les difficultés d'adapter le dispositif à leurs besoins, il est temps de définir des objectifs et un dispositif. »</p> <p>- « Un problème s'est posé, amenant à dégager une règle sur laquelle je n'avais pas initialement pensé travailler.... Britt-Mari Barth avait pourtant mis en relief l'importance des contre-exemples mais j'avais écarté cette suggestion en pensant qu'ils ne feraient qu'embrouiller l'esprit de mes jeunes élèves. J'ai pourtant dû attirer leur attention sur le fait que, pour trouver la meilleure étiquette, il faut aussi penser aux objets qui ne sont pas dans la boîte. »</p> <p>- « La lecture de Britt-Mari Barth, qui souligne l'importance des contre-exemples (surtout en fin de progression pour vérifier et consolider la nouvelle « compréhension ») aurait pourtant dû m'y inciter »</p>	<p>-« Mon dispositif tentera d'adapter les propositions de Sylvie Cèbe et Jean-Louis Paour « .. » sans abdiquer ma responsabilité pédagogique devant la parole de personnes qui ont l'expertise de leur domaine de recherche mais n'ont pas celle de ma classe »</p> <p>-« ai-je le droit de ne pas tenir compte de ces travaux et de leurs résultats ? »</p> <p>-« le maintien de ma propre attention vers le but ne doit m'enfermer dans un système dont la rigidité empêcherait l'attention à ce qui n'était pas prévu et générerait l'adaptation aux besoins des enfants »</p> <p>- « le caractère méthodique de la progression ne doit pas me faire confondre avancement des séances et construction des apprentissages »</p> <p>-</p>	<p>- « J'ai proposé, préalablement à la mise en place d'un dispositif, une situation assez complexe à mes élèves de moyenne section, de façon à observer les comportements individuels et les interactions »</p> <p>- ... » je dois veiller à ce que le cadre de l'activité évite qu'ils sortent de la tâche cognitive proposée pour s'échapper vers l'affectif, le narratif, l'imaginaire »</p> <p>- « J'ai cependant été étonnée par l'utilisation d'associations séquentielles là où je m'attendais à des associations quant au lieu. »</p> <p>-« Mes formulations et reformulations sont devenues plus précises au cours de ces deux séances mais elles doivent l'être encore davantage pour permettre aux élèves de construire de nouveaux cadres mentaux de référence. »</p> <p>- Mais, lorsque je leur demande d'en formuler le but, ils ont tendance à confondre le but de la tâche avec l'hypothèse qu'ils ont en tête à ce moment de l'activité. »</p> <p>-</p>	<p>- « J'ai fait l'erreur de parler de « famille » en donnant les consignes »</p> <p>- « J'ai le sentiment, renforcé par la prise de parole quasi-inexistante de Cynthia, d'avoir négligé des aspects possibles de mon intervention, plus particulièrement tout ce qui touche à l'engagement dans la tâche des enfants les plus en retrait. »</p> <p>- « Sous prétexte d'observation, je n'ai pas incité les enfants plus ou moins muets à participer. »</p> <p>-« je n'ai pas souligné les démarches réflexives, même conduisant à des réussites partielles, je n'ai pas toujours rassuré ceux dont les réponses étaient contredites par les autres en leur disant qu'ils avaient le droit de se tromper, ou en leur expliquant la raison de cette erreur. Je ne dois pas oublier que je suis d'abord en situation d'apprentissage avant d'être en situation d'observation et de recherche »</p> <p>- « Il m'apparaît aussi qu'une programmation, surtout au long cours, ne peut pas restée figée, demande forcément à être revue, adaptée à partir des observations faites par rapport à ce qu'on avait prévu et de la constatation d'éléments imprévus »</p> <p>-</p>

3.2. Essai d'analyse et d'élucidation

Hypothèse sur le métier de maître-formateur (les rôles) :

1. Capacité à élaborer un diagnostic critique de ses pratiques de classe ... → Où est le problème ? Principe de transparence
2. Capacité à référer son discours ... → Qui dit cela ? Principe d'expertise
3. Capacité à élaborer un protocole ... → Comment évaluer un dispositif innovant ? Principe d'expertise
4. Capacité à avoir une liberté pédagogique ... → Qui transforme les pratiques ? Principe d'éthique

Il est à noter l'ambiguïté du rapport aux experts de cette enseignante, qui au final renonce à statuer sur son hypothèse :

« ... Sous prétexte d'observation, je n'ai pas incité les enfants plus ou moins muets à participer. ... je n'ai pas souligné les démarches réflexives, même conduisant à des réussites partielles, je n'ai pas toujours rassuré ceux dont les réponses étaient contredites par les autres en leur disant qu'ils avaient le droit de se tromper, ou en leur expliquant la raison de cette erreur. Je ne dois pas oublier que je suis d'abord en situation d'apprentissage avant d'être en situation d'observation et de recherche »
item 16

Etrange conclusion !!!

« ... , je n'ai jamais perdu de vue que je n'avais pas les moyens d'évaluer une telle hypothèse »
