

Le cadrage du mémoire de master MEEF : un lieu discursif institutionnel homogène ?

Pascale Delormas

ESPE de l'Académie de Créteil, Université Paris Est Créteil

CEDITEC, EA 3119

L'écrit réflexif sur les pratiques des enseignants est inscrit dans les cursus de formation des enseignants depuis longtemps et, à propos du mémoire de Master MEEF introduit dans la formation des enseignants du premier degré en 2013, les textes de cadrage institutionnels se réfèrent abondamment aux notions de « mémoire réflexif » et de « réflexivité professionnelle ». On observe que ceux-ci cherchent à promouvoir un modèle d'écrit qui donnerait toute sa place à une réflexivité entendue comme mouvement metadiscursif et métacognitif (Schneuwly 2015). Si la prégnance des représentations qui dictaient l'interprétation de textes de cadrage national en matière d'écrit réflexifs a mené souvent à des prescriptions curriculaires locales fort diverses, souvent influencées par des conceptions stéréotypées du terrain sociologique (Delormas 2011, 2012), on constate aujourd'hui l'affirmation d'une orientation commune fondée sur une conception partagée de la notion de réflexivité comme s'il s'agissait de s'efforcer de cerner une commande ambiguë : il s'agit, dans un écrit diplômant de type universitaire, d'articuler la recherche à l'agir professionnel dans le but d'améliorer à long terme le système éducatif du pays tout entier.

Nous nous livrons ici à l'analyse de ces discours se répondant les uns aux autres au fil des années pour affirmer un consensus. Cependant, comme nous le verrons, le cadrage du mémoire MEEF est un double cadrage, national et local, qui obéit à des contraintes génériques et à des choix discursifs qui éclairent des stratégies et des positionnements spécifiques, propres aux acteurs concernés.

1. Un entrelacs de textes institutionnels

Les textes qui émanent du personnel politique, des experts du monde de l'éducation, des praticiens, de leurs représentants syndicaux et des journalistes comme les commentaires plus ou moins informés sont naturellement tous partie prenante de l'interdiscours. Les différents niveaux de cadrage institutionnel enchâssés participent d'un continuum discursif dont les bornes sont nécessairement floues. On devrait, en toute logique, prendre en considération le niveau national/ministériel des Programmes, le niveau de la recherche scientifique sur laquelle s'appuient le programme des responsables de la politique de formation et les politiques d'accompagnement et d'évaluation et, enfin, le niveau académique des lieux de formation auquel est déléguée la charge de reconfigurer la prescription initiale. Car comme le préconisent Oger et Ollivier-Yaniv (2006) il s'agit de

distinguer le « discours instituant » – sorte d'idéal type du discours officiel de l'institution, pris à tort pour la totalité du discours institutionnel – et *les* discours institutionnels dont la pluralité renvoie à des situations d'énonciation variables relativement à l'institution (et comportant notamment des positions « semi-officielles »).

Nous ne prendrons ici en compte que les textes institutionnels qui relèvent du discours instituant, pour ne pas déborder du cadre du présent article.

1.1 Un cadrage primaire : le cadrage national

Nous avons sélectionné pour cette analyse des textes publiés sous les ministères de Peillon, Hamon et Blanquer à trois périodes, 2013, 2015, 2018. Une telle densité dénote le caractère

d'urgence que revêt la question de la réforme de la formation des enseignants depuis quelques années et en l'occurrence celle du cadrage du master MEEF dont le mémoire est la pierre angulaire. Le corpus est constitué des 6 textes suivants :

- *Référentiel de compétences*¹, 2013 (Texte 1),
- Arrêté du 27 août 2013² (Texte 2),
- *Rapport sur le suivi de la mise en place des ESPE au cours de l'année 2014-2015* (IGEN-IGAENR), 2015³ (Texte A3),
- *Note relative à la mise en œuvre du mémoire dans le cadre de la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*, 28 octobre 2015⁴ (Texte 4),
- *Rapport de la cour des comptes* de mars 2018⁵ (Texte 5),
- *Améliorer la formation initiale des professeurs des écoles* ou « Rapport Filâtre » par le Comité de suivi de la réforme de la formation des enseignants, juillet 2018⁶ (Texte 6).

La dimension générique des textes du ministère nous informe sur leur statut : un référentiel, un arrêté et une note ministérielle ont force de loi. En revanche, les « rapports » émanant des experts relèvent de la proposition⁷. Ils sont censés nourrir la réflexion des politiques mais ils ne sont pas nécessairement suivis d'effet dans la décision du ministre qui statue en dernière instance⁸.

1.2 Un cadrage second : le cadrage local

Le cadrage national tend à rendre homogène la production de « mémoires de recherche réflexifs » et il importe, au niveau local, de faire connaître les critères qui les définissent. Telle est la mission des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ), institutions héritières de la culture de l'École Normale d'instituteurs (personnel encadrant multicatégoriel, dans le cadre d'une formation en alternance). Mais l'analyse des textes de cadrage académique montre que chaque école s'empare de la question selon des modalités différentes. Si ces textes reprennent le message ministériel, les responsables des ÉSPÉ orientent les directives en fonction de différents paramètres locaux, comme leur analyse du terrain scolaire, leur connaissance des besoins, leurs convictions.

La seconde série de textes examinés ici est constituée de cinq iconotextes (B1, B2, B3, B4, B5) issus des sites internet de différentes ÉSPÉ (des académies de Grenoble, de Paris, de La Réunion, de Lorraine, de Nantes). Non exhaustive, elle a été établie selon le critère de traits distinctifs d'ordre énonciatif. En l'occurrence, deux aspects des choix énonciatifs opérés dans les textes de cadrage national et local sont pris en considération pour montrer la diversité des orientations des ÉSPÉ à partir du cadrage national : le mode de prise en charge – pour une approche fine du feuilletage auquel nous sommes confrontée d'un texte à l'autre – et la dimension pragmatique.

2. Modes de prise en charge

¹ http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

² <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027905257&dateTexte=&categorieLien=id>

³ http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/45/0/2015-081_Rapport_Final_ESPE_2015_494450.pdf

⁴ Dans les travaux réflexifs (écrits réflexifs, portfolios, ...), selon les académies, l'accent pouvait être mis sur une dimension ou une autre de la réflexivité (Delormas 2012a).

⁵ <https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2018-06/20180604-refere-S2018-0342-mise-en-place-ESPE.pdf>

⁶ http://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/89/9/Rapport-Filatre-2018_985899.pdf

⁷ Le genre dans lequel s'inscrit le texte 5 est donné p. 4 : « Le présent *rapport* résulte de ces travaux [...]».

« [Le rapport] s'organise autour de 4 volets [...] Pour chacun de ces volets, des propositions sont faites afin de dessiner des pistes d'amélioration du modèle de formation actuel. » (*ibid.*)

⁸ C'est ainsi que le ministère Darcos n'avait pas attendu le rapport que devait délivrer la Commission Marois-Filâtre en 2009 sur le même sujet. Les chercheurs missionnés avaient alors fait entendre leur désaccord.

L'examen du dispositif énonciatif adopté dans les textes institutionnels qui portent sur le mémoire montrent des modalités de prise en charge diverses : les notions de sur-assertion, de co-énonciation, de sur-énonciation permettent de distinguer les rapports intra-institutionnels en fonction des rôles affectés aux différentes instances.

2.1 Sur-assertion et co-énonciation dans les textes de cadrage national

La multiplication des textes de cadrage national témoigne de la difficulté à établir un consensus quant à ce que serait un mémoire de recherche qui serait fondé sur la compétence réflexive en vue d'amener à une professionnalisation mieux informée. En effet ils se succèdent et citent ceux qui les précèdent pour confirmer et renforcer les choix qui ont été opérés précédemment, entretenant l'impression d'une grande constance à travers cette polyphonie spécifique.

La notion de *surassertion* (Maingueneau 2004) nous aide à examiner ce principe de reprise propre à tous les textes juridiques. Nous en rappelons la définition selon laquelle c'est « l'opération qui consiste pour l'énonciateur à marquer dans un texte un fragment, le plus souvent une phrase, comme détachable, à le formater en quelque sorte pour une reprise citationnelle ». Ici, le texte A2 se réfère au texte A1 (« le contenu du master 'MEEF' prend appui sur le référentiel⁹ des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation ») ; le texte A3 rappelle le texte A2, c'est-à-dire « l'arrêté du 27 août 2013 définissant le master MEEF [qui] associe bien, dans le titre III, stage et mémoire¹⁰ » ; le texte A4 fait allusion au texte A1 et cite des passages entiers du texte A2 (articles 7, 19 et 20). Le texte A6 renvoie de façon réitérée aux textes ministériels. Ces reprises illustrent la définition de la posture de *co-énonciation* que donne Rabatel (2012a : 34) lorsqu'il écrit qu'« aux plans syntaxique et discursif la co-construction repose centralement sur des marques de reprise, citation, mention et de reformulation, recontextualisation », manifestant ainsi une inscription dans la continuité à travers une même doxa :

La décision prise en 2008 et renouvelée en 2013 de placer la formation des professeurs des écoles au niveau master est un choix qu'il faut prendre sérieusement en compte lorsque l'on veut améliorer la formation des professeurs des écoles. Les textes régissant la préparation au diplôme national de master parlent d'une formation adossée à la recherche et soulignent le cadre de la préparation d'un mémoire, colonne vertébrale d'une formation de niveau master. Mais sans doute pour mieux comprendre le sens de cette exigence, on peut revenir au cadre national de la formation pour les masters MEEF¹¹ qui en précise les attendus dans son article 7. Ainsi est-il précisé que la formation doit s'appuyer « sur une activité d'initiation à la recherche, qui permet de se familiariser avec les différents aspects de la démarche scientifique ». Mais il est également spécifié que cette activité de recherche au sein du master MEEF doit « au-delà du contenu disciplinaire, permettre l'acquisition de compétences en lien avec le métier

⁹ Cf. « Compétence 14.

- S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel
- Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques.
- Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.
- Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.
- Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles. »

¹⁰ « L'article 19 spécifie en effet que : "dans le cadre du stage de la formation en alternance du master MEEF, chaque étudiant réalise un mémoire de master qui doit avoir un contenu disciplinaire et de recherche en relation avec la finalité pédagogique et les pratiques professionnelles. Le mémoire prend appui sur le stage de la formation en alternance et sur d'autres enseignements au sein de la formation" ».

¹¹ Arrêté du 27 août 2013.

d'enseignant ou de personnel d'éducation, notamment par l'observation et l'analyse des pratiques professionnelles ».

Cette citation du cadre réglementaire qui régit l'organisation des enseignements en master MEEF est doublement intéressante. (p. 33)

La modalité de la citation explicite (accompagnée d'un commentaire métadiscursif) et fréquente est un moyen efficace de réactualiser des propos qui auraient pu paraître obscurs¹². Ainsi, les auteurs du texte A6 usent-ils abondamment de la citation *verbatim* ou de la reformulation résomptive (« Ainsi est-il précisé que ... », « il est également spécifié que ... », « cette citation ... », « *Les textes [...] parlent de ...* »).

La volonté de rendre efficaces les décisions du passé trop souvent négligées ou simplement ignorées suppose que soit réaffirmée une autorité. Ainsi, « aux plans énonciativo-interactionnel et pragmatique, la co-énonciation pose le locuteur co-énonciateur comme l'égal de son alter ego énonciatif ; les marques d'accord manifestes témoignent d'une harmonie avec l'autre ». (*Ibidem*)

Comme nous allons le voir, du fait de la nécessité d'affirmer une identité propre, les écoles de formation cherchent à se distinguer les unes des autres en proposant des adaptations de ces textes de cadrage de premier niveau dont nous venons de souligner la grande homogénéité. Si dans les écrits institutionnels est à l'œuvre le procédé de la répétition, les ÉSPÉ visent, elles, la visibilité et l'attractivité les plus grandes à travers des procédés discursifs qui mettent au contraire en avant leurs spécificités.

2.2 Sur-énonciation et hétérogénéité des textes de cadrage locaux

Si le cadrage national vise à harmoniser les pratiques, chaque ÉSPÉ, comme toute institution, affiche une image de soi différente. Le recours sur-assertif plus ou moins marqué à l'arrêté national par les administrateurs des ÉSPÉ semble un trait pertinent de la construction d'un point de vue sur le mode de la *sur-énonciation* « qui équivaut à 'penser à partir de', à se donner le dernier mot. D'où l'occupation d'une place haute, au moins au plan cognitif, avec un profit symbolique et/ou institutionnel, si le rôle discursif est en rapport avec le statut » (Rabatel 2012b)¹³.

Ainsi, les sites des différentes ÉSPÉ présentent-ils de grandes disparités. Le site de l'ÉSPÉ de Grenoble¹⁴ introduit son « Document de cadrage » par l'arrêté de 2015, sous la forme d'un court extrait (l'article 19), dans un encadré. Le site de l'ÉSPÉ de Lorraine fournit le texte du cadrage national *in extenso*, l'introduction d'intertitres structurant et aidant à sa lisibilité. A contrario, un seul paragraphe y est consacré sur le site de l'ÉSPÉ de Paris, sans reprise ni mention. Faut-il voir dans les choix de cette dernière de ne pas se réclamer de l'autorité du texte ministériel¹⁵ une posture d'autorité, la manifestation qu'elle est son propre maître ?

¹² En témoignent les commentaires des professionnels. Par exemple l'article de Yann Vacher paru dans le *Café pédagogique* (<http://www.cafepedagogique.net/searchcenter/Pages/Results.aspx?k=vacher%20yann>)

Ce chercheur intervient en tant que praticien et chercheur. L'objectif qu'il déclare consiste à « proposer quelques pistes de lecture et d'éclairage du contenu de la note qui peuvent être complétées par la lecture de la note du 28 octobre 2015 ».

¹³ Ou encore : « point de vue surplombant de L1/E1 qui re-formule le point de vue de e2 en paraissant dire presque la même chose tout en modifiant à son profit le domaine de pertinence du contenu ou son orientation argumentative. » (*ibidem*).

¹⁴ <https://espe.univ-grenoble-alpes.fr/formations/professorat-des-ecoles/-le-memoire-master-meeef-pe-252524.kjsp?RH=6324247768660051>

¹⁵ Nous incite à cette interprétation l'accent mis sur les seules disciplines ; les rédacteurs insiste sur le choix à opérer entre domaines et transversalité, question récurrente dans la formation d'enseignants polyvalents : « La formation à la recherche permet une initiation aux méthodologies de recherche en lien avec l'un de ces domaines ou autour d'une problématique transversale ».

Le procédé de sur-énonciation dont nous venons de voir la manifestation peut être présent également dans la mise à disposition de documents élaborés en interne, comme autant de guides relatifs au mémoire, détaillant ce qui est attendu des étudiants.

3. Dimension pragmatique du discours institutionnel

La communication institutionnelle au niveau ministériel remettant incessamment sur le métier les mêmes injonctions, on peut affecter au discours explicatif une visée argumentative. Les ÉSPÉ, elles, s'efforcent de renvoyer une image spécifique à travers différentes stratégies de persuasion comme en témoignent les iconotextes que constituent leurs sites et les textes qui y figurent¹⁶.

3.1 Une explication à visée argumentative

Le cadrage national réaffirme des principes qui n'auraient pas toujours été respectés et, dans le droit fil des recommandations de la cour des comptes qui avait clairement indiqué la nécessité d'un aménagement du curriculum pour permettre une réelle acculturation¹⁷, le rapport (T6) précise sur un mode explicatif ce qui est attendu dans un mémoire de master MEEF. Conformément au genre dont il relève, ce rapport fait preuve de vertu pédagogique (« pour mieux comprendre le sens de cette exigence [...] »).

Mais outre l'information qu'il s'agit de donner, les responsables politiques se heurtant à de nombreuses réticences parmi les formateurs, les étudiants et les rectorats, la dimension argumentative n'est pas absente : la négligence des acteurs est dénoncée et la valeur partagée des progrès à accomplir est rappelée comme une évidence (« un choix qu'il faut prendre sérieusement en compte lorsque l'on veut améliorer [...] »). L'équilibre entre terrain et recherche est constamment mis en avant et il est sous-entendu que si les mémoires devaient nécessairement être le lieu d'une initiation à la recherche, le lien avec le terrain avait été insuffisamment pris en considération, comme le montre l'usage du *mais* adversatif « Ainsi est-il précisé [...], mais il est également spécifié [...] »).

L'injonction de se soumettre aux exigences du cadrage national se double de la nécessité de convaincre les destinataires (personnels et étudiants) de l'intérêt qu'il y aurait à s'y conformer¹⁸. Il s'agit de faire valoir des arguments qui dépassent la seule obligation faite aux fonctionnaires ou à l'étudiant inscrit dans un cursus donné. Le rapport (T6) incite à respecter la loi mais il s'adresse à des partenaires dont la coopération est incontournable si l'on ne veut pas manquer l'objectif : « [...] il n'est pas certain que cette double perspective soit pleinement intégrée dans la formation des professeurs des écoles. Du moins les ESPE ne sont pas toutes parvenues au même niveau d'intégration. Il faut donc s'y atteler lors de l'évolution des dossiers d'accréditation ».

On ne peut prétendre que l'objectif de convaincre soit différent sur le site des ÉSPÉ mais les moyens d'y parvenir relèvent d'une stratégie plus persuasive qu'argumentative.

¹⁶ Il y aurait encore deux niveaux discursifs à prendre en considération : la présentation en amont qui est faite sur le site des universités d'accueil de ces « écoles internes » que sont les ÉSPÉ et la présentation en aval que font les formateurs en charge des options de recherche.

¹⁷ « Cette année de professionnalisation est aussi exigeante pour les fonctionnaires stagiaires, qui doivent faire face à trois exigences : mener un stage en responsabilité, poursuivre la formation en ÉSPÉ et rédiger un mémoire professionnel, censé les initier aux questions de recherche. Soumis à ces contraintes, les étudiants peinent à dégager du temps pour engager un travail réflexif sur les pratiques d'enseignement, et pleinement bénéficier des enseignements d'ouverture du tronc commun de formation du master professionnalisant. »

¹⁸ Cf. Bronckart (1996 : 237) : « On peut considérer que lorsque l'agent producteur estime qu'un objet de discours, pourtant *incontestable* à ses yeux, risque d'être *problématique* (difficile à comprendre) pour le destinataire, il tend à développer la présentation des propriétés de cet objet en une séquence explicative. Et lorsque l'agent producteur estime qu'un aspect du thème qu'il expose est *contestable* (à ses yeux et/ou à ceux du destinataire), il tend à organiser cet objet de discours selon une séquence argumentative. »

3.2 Visée persuasive des sites des ESPÉ

Il s'agit pour les ESPÉ de déployer une véritable entreprise de séduction destinée à amener les étudiants, premiers destinataires du message, à adhérer à la demande institutionnelle, c'est-à-dire à admettre le bien-fondé de la recherche pendant leur formation et à comprendre ce qui est attendu d'un mémoire de recherche. L'ancrage pragmatique de ces discours de cadrage seconds se manifeste à travers la place octroyée au destinataire imaginaire dans le dispositif discursif. La construction *in absentia* de l'image de l'étudiant, impétrant-modèle, est ici centrale¹⁹. Sa présence implicite se manifeste dans l'iconographie adoptée comme au niveau des marques langagières.

La dimension iconographique

La dimension iconographique des sites revêt un poids non négligeable dans l'appréhension de la spécificité de l'institution. Trois captures d'écran montrent des présentations assez différentes pour témoigner d'une volonté de manifester un ethos particulier.



L'appel à l'imaginaire se manifeste dans l'usage de métaphores qui renvoient à l'idée de l'appartenance future à une communauté dont chacun des membres prendra librement son envol dans la carrière à travers la symbolique des oiseaux (ESPÉ de Lorraine²⁰), à l'idée d'un engagement de l'institution à guider l'étudiant dans le dédale des options à travers la signalétique d'une carte de métro (ESPÉ de Nantes²¹). Le choix de l'abstraction échappe au contraire à une interprétation immédiate (ESPÉ de Paris²²).

La dimension langagière

Outre l'argument du bénéfique que l'étudiant pourra retirer de l'écriture du mémoire dont les vertus sont mises en avant [« Le mémoire *permet* ainsi à l'étudiant d'acquérir des compétences (actualisation des connaissances, attitude réflexive, rigueur de raisonnement, travail d'équipe) qui lui seront utiles tout au long de sa carrière. » (ESPÉ de Grenoble)²³], une interaction avec sa personne est suscitée sur le mode de l'interpellation [« Qu'est-ce qu'un mémoire de master

¹⁹ Cette remarque ne vaut pas pour tous les sites. L'ESPÉ de Paris, par exemple met l'accent sur l'articulation de la formation aux connaissances disciplinaires (et non sur la transversalité que réclame la polyvalence) et elle conserve le principe de l'effacement énonciatif de rigueur dans les écrits institutionnels : « Le master permet l'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice du métier de professeur des écoles dans l'ensemble des champs disciplinaires: mathématiques, français, sciences expérimentales et technologie, histoire, géographie, histoire des arts, arts visuels, éducation musicale, enseignement moral et civique, éducation physique et sportive, langues étrangères ».

²⁰ <http://espe.univ-lorraine.fr/actualite/ecrire-son-memoire-de-master-meef>

²¹ <http://www.espe.univ-nantes.fr/recherche/les-outils-pratiques-pour-rediger-son-memoire-1340807.kjsp>

²² http://www.espe-paris.fr/sites/www.espe-paris.fr/files/file_fields/2018/04/13/1erdegre.pdf

²³ <https://espe.univ-grenoble-alpes.fr/formations/professorat-des-ecoles/-le-memoire-master-meef-pe-252524.kjsp>

MEEF? » (*ibid.*)], à travers la fiction de son adhésion par identification [« La recherche dans votre ESPE (ÉSPÉ de Nantes)²⁴] et par le recours au témoignage (ÉSPÉ de Nantes)²⁵.

Selon le principe constructiviste, qui suppose de partir des connaissances déjà-là pour introduire à la nouveauté, les difficultés d'ordre cognitif sont prises en compte comme en témoignent les moyens de définition mis en œuvre comme la comparaison avec d'autres types d'écrits supposés connus des étudiants [« [le mémoire] ne saurait en aucun cas être réduit à un simple *compte rendu de stage* » (ÉSPÉ de Grenoble)] et/ou la présentation de traits génériques spécifiques [« Des repères pour réussir son mémoire » (ÉSPÉ de Nantes)]. La puissance du modèle dans les apprentissages est cependant reconnue lorsque sont présentés des « types de problématique » et des exemples de mémoire rédigés (ÉSPÉ de La Réunion²⁶).

Conclusion

L'institution du diplôme de Master donne lieu à des discours institutionnels diffusés en cascade dans le but d'harmoniser les pratiques sous la forme routinière de rapports, de notes et d'arrêtés. On a montré l'effort de diversification que manifestent en revanche les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation à travers les différents modes de présentation des textes de cadrage du mémoire de Master MEEF qu'elles présentent sur leurs sites. Ces variations marginales renvoient à l'interprétation qu'elles s'autorisent en dépit de la contrainte forte que représente la scène générique qui s'impose. Il s'agit en effet de la présentation d'un même écrit universitaire dont les objectifs, les enjeux et le schéma textuel sont édictés au niveau national, mais des mises en scène originales témoignent d'un souci pédagogique prégnant et de la nécessité d'une forte visibilité.

Corpus

- *Référentiel de compétences* professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, publié au JO du 18 juillet 2013 et au BO n° 30 du 25 juillet 2013
- Arrêté du 27 août 2013
- *Rapport sur le suivi de la mise en place des ESPE au cours de l'année 2014-2015* (IGEN-IGAENR), 2015
- *Note relative à la mise en œuvre du mémoire dans le cadre de la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*, 28 octobre 2015
- *Rapport de la cour des comptes* de mars 2018

²⁴ <https://espe.univ-nantes.fr/recherche-innovation/les-outils-pratiques-pour-rediger-son-memoire-1340807.kjsp>

²⁵ Certains sites donnent la parole aux acteurs sous la forme de *verbatim* et signalent ainsi la diversité des points de vue par exemple le livret de Nantes dont on peut observer le souci du design : « 7 acteurs répondent à nos questions : 'Quel regard ? Quelle vision sur le fonctionnement de la recherche dans la formation ?' »



Nous avons posé six questions à différents acteurs qui depuis **des points de vue** variés sont impliqués dans la recherche. Ils disent en quelques mots **leur vision** du fonctionnement de la recherche dans la formation, l'intérêt qu'ils y portent, les problématiques qui pour eux traversent ces activités.

POURRIEZ-VOUS NOUS INDIQUER EN QUOI D'APRÈS VOUS, LE MONDE ENSEIGNANT ET PLUS GÉNÉRALEMENT L'ÉCOLE ONT BESOIN DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ?

Cardie - Rectorat de nantes : « La méconnaissance des réflexions produites par la recherche continue d'alimenter des représentations erronées de la part des enseignants. »

www.espe.univ-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?...

²⁶https://espe.univreunion.fr/fileadmin/Fichiers/ESPE/formations/MEEF_1er_degre/les_memoires_et_ecrits_refl_exifs/Memoire_et_ecrits_2017/Cadrage_me_mmoire_M2_MEEF_2017-2018.pdf

- Améliorer la formation initiale des professeurs des écoles ou « Rapport Filâtre » par le Comité de suivi de la réforme de la formation des enseignants, juillet 2018.

Bibliographie

- BRONCKART J.-P. (1996) *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- DELORMAS P. (2011) « Analyse du discours et discours institutionnel de l'école : le cas de l'écriture de soi », *Cahiers de Sociolinguistique*, 15, *Approches de la pluralité sociolinguistique: Vers quelles convergences des pratiques de recherche et d'éducation ?*, p. 109-121.
- DELORMAS P. (2012) « Contribution à une analyse de l'ethos discursif de l'enseignant », *Pratiques*, 153/154, *Les Littéracies universitaires : perspectives internationales*, p. 100-114.
- DELORMAS P. (2018) « Les dire de soi : une catégorie discursive à observer en contexte », dans Idelson B. et Babou I. (éds), *Lire des vies. L'approche biographique en sciences humaines et sociales*, PUI (Presses Universitaires Indiaocéaniques).
- MAINGUENEAU D. (2004) « Citation et surassertion », *Polifonia*, Cuiabà (Brésil), 8, p. 1-22.
- MAINGUENEAU D. (2002) Les rapports des organisations internationales : un discours constituant? *Les mots du pouvoir : Sens et non-sens de la rhétorique internationale* [en ligne], Genève : Graduate Institute Publications.
- MAINGUENEAU D. (2004) « Citation et surassertion », *Polifonia*, 8, Cuiabà (Brésil), p. 1-22.
- OGER C. et OLLIVIER-YANIV C. (2006) « Conjuguer analyse du discours institutionnel et sociologie compréhensive : vers une anthropologie des discours institutionnels », *Mots. Les langages du politique* [En ligne], 71, p. 125-145. URL : <http://journals.openedition.org/mots/675>
- RABATEL A. (2012a) « Positions, positionnements et postures de l'énonciateur », *TRANEL* (Travaux neuchâtelois de linguistique), 56, p. 23-42.
- RABATEL A. (2012b) « Ironie et sur-énonciation », *Vox Romanica*, Francke/Narr, p.42-76.
- SCHNEUWLY B. (2015) « À quoi réfléchit le praticien réflexif ? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles », *Le français aujourd'hui*, 188, p. 29-38.