

ACTION, VALEURS ET NORMES PROFESSIONNELLES DANS LES ÉCRITS DE FORMATION

Éliane RICARD-FERSING et Jacques CRINON, IUFM de Créteil

Résumé : À quelle condition l'écriture en formation – celle de mémoires, dossiers, *portfolios* pratiquée à divers moments de la carrière et dans différents pays – contribue-t-elle à la construction d'une posture réflexive et à l'acquisition de savoir faire professionnels ? Nous avons étudié, dans un corpus d'écrits de formation variés, la manière dont leurs auteurs appréhendent les normes professionnelles. Trois profils distincts d'organisation des valeurs et des normes apparaissent : les écrits qui imbriquent valeurs et normes d'action, les écrits qui instrumentalisent les valeurs en normes, des ébauches sans analyse de pratiques. Paradoxalement, cette typologie ne permet pas de distinguer les textes selon qu'ils ont été produits par des débutants ou des praticiens chevronnés. Nous mettons, pour finir, l'accent sur l'accompagnement et le dialogue entre formateur et formé qui en résulte : si certains stagiaires adoptent d'emblée un positionnement ferme par rapport à des valeurs, on peut penser que c'est grâce à l'aide à l'écriture offerte par un formateur que d'autres accomplissent un trajet qui les mène de l'affirmation de normes reçues à l'élaboration de normes fondées.

INTRODUCTION

Nous sommes engagés, depuis plusieurs années, dans une recherche portant sur les caractéristiques des écrits demandés aux enseignants en formation, sur l'efficacité de ces écrits en termes de formation professionnelle et sur la manière dont, comme formateurs, nous pouvons accompagner leur élaboration pour qu'ils atteignent au mieux les objectifs qui leur sont fixés.

Après avoir centré notre étude sur le mémoire professionnel des enseignants débutants, nous avons, par la suite, ouvert notre enquête à des écrits étrangers au domaine français et entrepris une démarche comparative en associant aux mémoires professionnels français, des *professional dissertations* anglaises et des *portfolios* américains (Ricard-Fersing, 2003).

Dans une première étape, cette comparaison nous avait conduits à la conclusion que, indépendamment ou presque de la forme imposée, les écrits de formation convergent vers la mise en œuvre de gestes professionnels accomplis obligatoirement par quiconque s'engage dans l'écriture professionnelle, d'opérations élémentaires engendrées par la dimension pragmatique de l'écriture. En effet, si chaque genre privilégie une entrée particulière – le théorique et l'expérimental pour les mémoires anglais, le narratif et le réflexif pour les *portfolios* américains, la recherche d'un discours cohérent entremêlant connaissances issues de lectures et analyse

d'une pratique de terrain pour les mémoires français –, chaque genre d'écrit parcourt aussi à sa manière les mêmes chemins obligés qui construisent une posture professionnelle. Ces cinq gestes, à la limite du faire et du dire, consistent à « identifier ses sources », « écrire à la première personne », « faire entrer dans l'horizon de ses pratiques l'autre (c'est-à-dire ce qui est irréductible aux schémas préalables de l'action programmée) », « se référer à des normes », « poser des problèmes professionnels » (Ricard-Fersing, Dubant-Birglin et Crinon, 2002).

Le travail présenté ici s'intéresse à l'un des gestes identifiés comme éléments indispensables de la construction professionnelle : se référer à des normes.

1. SE REFERER À DES NORMES D'ACTION

Qu'on se situe dans les moments de conseil aux débutants ou dans la réflexion propre au mémoire professionnel, la question des normes d'action (que faut-il faire ?) est posée avec insistance, quelquefois agressivité, par de jeunes professionnels inquiets de trouver un fil conducteur de leurs actes pédagogiques dans un monde scolaire de moins en moins lisible, travaillé par des crises diverses et voué à la pluralité des normes de justice (Derouet, 1992). Que se passe-t-il lorsque, dans l'intimité de leurs écrits, les stagiaires tentent de se donner à eux-mêmes cette « orientation » dans l'action ?

Depuis le début de notre recherche, notre hypothèse est que l'exigence d'écrire impose à celui qui l'assume une attitude réflexive, questionnante qui devrait conduire à une meilleure professionnalisation (Crinon et Guigue, 2003). C'est un effet du passage à l'écrit que de stimuler une pensée plus rigoureuse et de favoriser une attitude interprétative (Olson, 1998). Certes, il arrive que le mémoire soit un simple produit exhibé pour se mettre en règle avec l'institution. Mais, dans bien des cas, l'obligation d'écrire permet aussi d'instaurer un processus d'élaboration et de mise à distance, une pratique aux implications langagières et professionnelles dont nous avons décliné plus haut les composantes.

Et pourtant, suffit-il d'écrire ? À quelle condition l'écriture, qu'elle soit celle d'un mémoire ou d'un *portfolio*, engage-t-elle vraiment un processus de formation et de transformation de celui qui écrit ? À l'issue d'un article décrivant les différentes modalités du *portfolio* américain, Zeichner et Wray (2001) posent cette même question des conditions d'efficacité de l'obligation d'écrire : « Il est important que les futures recherches sur l'utilisation des portfolios dans la formation des enseignants nous aident à aller au-delà de l'évidence que les portfolios conduisent les professeurs en formation à plus de réflexion et permettent aux formateurs une meilleure évaluation de ce qu'ont appris leurs stagiaires. Les questions essentielles portent sur la nature et la qualité de la réflexion que permettent les différentes manières d'utiliser le portfolio. »

Notre intention est de mieux comprendre comment se négocie, dans les écrits de formation, la référence à des normes, comment ce lieu commun (au sens propre), que nous a révélé notre étude précédente se décline entre ce que nous pouvons soupçonner pouvoir n'être qu'une simple allégeance formelle aux normes en vigueur ou à des prescriptions venues de l'extérieur (préconisations de textes officiels ou d'ouvrages pédagogiques, conséquences immédiates d'une « vérité scientifique » sur laquelle on s'appuie), et l'élaboration d'une orientation person-

nelle dans le champ, certes balisé, des valeurs éducatives et pédagogiques, de règles d'action construites non seulement avec le contexte institutionnel et intellectuel, mais aussi avec les valeurs qu'on partage et avec l'expérience qu'on analyse.

Qu'est-ce qui, dans l'écriture des professeurs en formation, révèle un véritable travail de pensée, de confrontation au réel, voire une reconstruction des valeurs et des normes d'action ou leur absence ? C'est dans les productions elles-mêmes que nous en avons cherché les indices, en considérant que la signification des énoncés prescriptifs varie en fonction du contexte dans lequel ils apparaissent et de l'argumentation qui les soutient.

2. NORMES ET VALEURS

Il convient aussi de s'attarder quelques instants sur la distinction conceptuelle entre normes et valeurs, qui s'est imposée à nous lors des prémices de notre travail. À la recherche des marques de l'obligation dans les écrits professionnels, nous avons en effet relevé, d'une part des expressions explicites d'une règle d'action posée d'une manière catégorique (*il faut, l'enseignant doit*) ou d'une manière hypothétique (*si on veut... alors il faut*), d'autre part des jugements de valeurs affirmant la dignité de fins comme l'autonomie, la conscience, la compréhension, la solidarité... Peut-on se passer de l'une ou l'autre dimension ? Sans référence à des valeurs, il manque certainement à l'enseignant la capacité de voir clair quant à ses buts ; sans référence à des normes d'action, c'est probablement la dimension professionnelle qui fait défaut. (En parodiant Kant : les normes sans les valeurs sont aveugles, les valeurs sans normes sont vides !)

D'un côté, on évoque le désirable en soi, en dehors de toute condition. De l'autre, l'enchaînement nécessaire des actions au sein d'une séquence gouvernée par les injonctions administratives, la loi de l'efficacité technique, l'adaptation nécessaire au réel ou l'obéissance au simple bon sens. Une telle tension rappelle l'ambiguïté fondamentale de la notion de valeur dont P. Ricœur (1990) dit qu'elle résulte d'un acte individuel de choix autant que d'une tradition qui lui confère une quasi transcendance. Évaluer, c'est préférer et cela engage une liberté individuelle, mais c'est un acte indissociable du besoin de voir ce choix reconnu par autrui et de la nécessaire inscription du choix personnel dans un ordre social préexistant. C'est ainsi que l'expression de valeurs appelle la référence à des normes ou que, pour reprendre l'analyse de P. Ricœur, la valeur apparaît comme le schème commun à plusieurs règles d'action.

C'est bien là ce qui se joue dans les écrits des professeurs en formation : la délicate articulation entre un positionnement individuel, révélateur d'une liberté, la volonté de faire reconnaître la valeur des choix par l'argumentation de leur efficacité, la nécessité de les inscrire dans un ordre social établi et partagé (instructions et programmes, catégories de la recherche scientifique, valeurs morales et politiques). Les différentes modalités de l'alternance entre valeurs et normes sont -elles en rapport avec le degré de professionnalisme des différents auteurs dont nous avons lu les travaux - ce serait chez les praticiens les plus expérimentés qu'on trouverait le maniement le plus subtil des valeurs et des normes d'action - ou encore avec les exigences particulières des genres - mémoire, dissertation, port-

folios – proposés ou manifestent-elles des modes d'entrée de nature différente dans la réflexion professionnalisante ?

Soulignons, enfin, l'enjeu de formation d'une analyse de l'articulation entre valeurs et normes dans les écrits des enseignants. La structure de l'action pédagogique est bien souvent décrite selon deux modèles antagonistes : celui d'une action éthique en proie aux dilemmes, voire aux apories ou celui d'une action « programmée », aux différents sens du terme puisqu'elle vise la mise en œuvre de programmes officiels et qu'elle est largement conduite selon les règles de l'efficacité technique, donc programmable (Dahlin, 2001). Il y aurait urgence à concevoir un modèle réconciliateur permettant de comprendre comment le praticien peut conjuguer la liberté éthique et l'obéissance à des règles communes et comment on peut, en formation, enseigner à la fois des valeurs et des normes.

3. L'ANALYSE D'UN CORPUS D'ÉCRITS PROFESSIONNALISANTS

Nous avons travaillé sur un corpus d'écrits de formation variés, qui tient compte de deux paramètres : le degré d'expérience professionnelle (étudiants en début et en fin de formation, enseignants s'inscrivant dans une formation spécialisée) et la diversité de postures liées à des contextes institutionnels nationaux (sujet apprenti, praticien réflexif ou chercheur ; voir Ricard-Fersing, Dubant-Birglin et Crinon, 2002). Ce corpus comprend ainsi quatre mémoires professionnels français, trois dossiers constitués par les étudiants français au cours de leur formation, des mémoires écrits par des professionnels confirmés (quatre mémoires de CAFI-PEMF (1) et quatre mémoires de CAPSAIS (2)), trois *professional dissertations* produites en Angleterre et quatre *portfolios* d'étudiants américains. Tous ces écrits ont été rédigés par des enseignants ou futurs enseignants de l'école primaire, entre 1998 et 2001. Tous sont considérés comme de « bons travaux » par les formateurs qui les ont sélectionnés.

Nous y avons relevé les énoncés normatifs ainsi que les occurrences d'un discours portant sur les valeurs en vue d'identifier la manière dont normes et valeurs gouvernent la logique de l'action telle que l'envisagent les auteurs des écrits analysés : normes et valeurs antérieures ou postérieures à l'action ; liées à l'action ou extérieures à celle-ci ; référées à des contraintes externes ou assumées personnellement.

Nous avons ensuite complété cette approche des écrits terminés par un retour sur les conditions de leur élaboration. Il nous semble, en effet, que la posture finalement adoptée par le stagiaire se décide largement au cours des échanges institués par le tutorat. Nous avons convoqué notre expérience de la direction de mémoire avec des professeurs des écoles stagiaires afin de restituer, si possible, la dynamique qui peut faire de l'entrée dans l'écrit un authentique outil de professionnalisation.

Nous présenterons maintenant les principaux résultats obtenus.

1. Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou professeur des écoles maître formateur.
2. Certificat d'aptitude professionnelle pour l'adaptation et l'intégration scolaire.

4. DES VALEURS PRÉSENTÉS ET PARTAGÉS PAR TOUS

L'évocation récurrente de valeurs est une première surprise que nous réserve la lecture des écrits de formation. En effet, notre expérience de formateurs nous a appris combien est rare la référence spontanée à des valeurs lors des préparations de classe que nous menons oralement avec les stagiaires : leurs questions sont majoritairement orientées vers la recherche de règles d'action (comment faire ?). Nous l'interpréterons comme un effet du recul réflexif permis par le passage à l'écrit : celui-ci permet de rapporter l'action aux fins qui lui donnent sens.

Le contenu des valeurs convoquées ne différencie guère les textes analysés. Il existe un consensus apparent et qui traverse les genres d'écrits examinés, les nationalités, le degré d'expérience professionnelle. En effet, toutes les personnes en formation plébiscitent une même philosophie de l'enseignement et de l'apprentissage mettant en avant les principes constructivistes, la confiance faite à l'élève, la recherche de l'activité et de la conscience de l'apprenant. Faut-il en conclure que, malgré les analyses des sociologues sur la désorientation contemporaine, l'unanimité règne en ce qui concerne les valeurs énoncées qui sous-tendent l'action enseignante et du même coup les normes qui régissent les attitudes et les choix pédagogiques ? Si bien que se référer à des valeurs serait un geste simple, attendu, stéréotypé, consistant à expliciter quelques évidences formulées par les injonctions institutionnelles, la littérature réputée (les bons auteurs) et le discours démocratique et humaniste véhiculé par nos sociétés occidentales contemporaines ?

5. LES EFFETS DU GENRE D'ÉCRIT

Par contre, la distinction des genres affecte fortement, en apparence, l'énonciation des normes et des valeurs. D'un côté, des textes qui marient le normatif et le descriptif (les mémoires français et anglais) et, de l'autre, ceux qui ont tendance à séparer la déclaration de principes du compte-rendu (les *portfolios* américains).

Comme lors de notre précédente étude (Ricard-Fersing., Dubant-Birglin et Crinon, 2002), les *portfolios* – ceux de notre corpus, car il en existe de nombreuses formes aux USA, au Canada, en Australie, en Écosse (voir Zeichner et Wray, 2001) – nous semblent conjuguer plusieurs aspects, qu'on croirait incompatibles, des écrits européens : ce sont des dossiers mais ils comportent des analyses de pratiques ; ils présentent des moments brefs de classe, mais font place aussi au journal de l'enseignant ; ils sont une vitrine pédagogique (ma leçon préférée) mais s'attardent aussi sur les échecs et découragements à la première personne... La déclaration des valeurs qu'on peut qualifier même de profession de foi (*my philosophy of teaching*) s'impose souvent dans le *portfolio* comme une partie séparée. Les séances de classe rapportées se déroulent selon une logique dictée par le formalisme de la préparation canonique. Les analyses se déroulent selon des modèles d'interrogation réflexive (ce que je savais déjà, les questions qui restent sans réponse, les principes ou concepts appris, ce que j'ai appris de plus fort, les réponses que je cherche encore). Cette même grille sert encore à mettre à l'épreuve des catégories du discours pédagogique comme le cours magistral et les méthodes actives (*direct / indirect instruction*), le travail de groupe (*cooperative learning*), l'évaluation (*assessment*).

Les *portfolios* présentent, sous une forme décomposée, les aspects qui sont intégrés dans les mémoires européens, caractérisés au contraire par un discours construit et sous-tendu par un fil directeur unique. Ce dispositif présente quelques inconvénients : ruptures de style, effets de catalogue, contradictions potentielles... En revanche, il a l'avantage de signaler aux étudiants des « passages obligés » et ne les empêche pas d'avoir une vision globale du geste d'enseigner. C'est dans l'évocation reconnaissante de son tuteur qu'une étudiante américaine montre les valeurs en acte : comment un enseignant expérimenté et engagé peut accorder une attention permanente à chacun des élèves qu'il a en face de lui, voilà qui fait penser à l'étudiante que les valeurs s'incarnent vraiment dans l'acte éducatif quand elles font partie de la personne du praticien. Nous n'avons pas rencontré une telle entrée dans les mémoires français dont on sait qu'ils font peu de place à la présence du collègue, du formateur, quelquefois même des élèves concrets (Crinon et Guigue, 2002).

L'entrée par le genre ne permet cependant pas de rendre compte des principales différences qu'on peut observer à l'intérieur du corpus.

6. TROIS PROFILS D'ORGANISATION DES VALEURS ET DES NORMES

Trois grands profils d'organisation des valeurs et des normes peuvent être dégagés de l'analyse du corpus. Une lecture intensive des textes permet, en effet, de les classer en fonction de plusieurs critères : la manière dont s'engage le document et la présence ou l'absence d'un élément de subjectivisation ; l'ordre dans lequel se succèdent des épisodes communs (poser des valeurs, énoncer des normes, analyser des pratiques, conclure) ; la qualité des pratiques évoquées (consistantes, ponctuelles) ; le type d'argumentation convoqué (la généralisation, le schéma, la tautologie).

Un premier groupe de textes révèle une articulation forte et complexe entre l'énonciation de valeurs, l'adoption de programmes d'actions normés, leur mise à l'épreuve et leur évaluation finale. Un second regroupe des approches plus exclusivement didactiques, où l'entrée se fait à partir d'objectifs d'enseignement et où des valeurs peuvent apparaître parfois à la fin, comme résultat d'un parcours qui explore des situations d'apprentissage. Le dernier groupe recueille les textes d'étudiants non encore praticiens et qui produisent de petits textes caractérisés par un discours largement fondé sur les textes officiels, les slogans issus de la recherche en psychologie et en pédagogie et un usage récurrent de la tautologie en guise d'argumentation.

Cette typologie ne recoupe pas la distinction des genres textuels : dans chacune des deux premières catégories de l'analyse figurent des mémoires et des *portfolios*. Elle ne permet pas plus de distinguer les textes selon qu'ils ont été produits par des débutants ou des praticiens chevronnés ; seule apparaît, de ce point de vue, la particularité des textes des étudiants non encore engagés dans un travail de terrain.

6.1. Première catégorie : les écrits qui imbriquent valeurs et normes d'action

Certes, les entrées dans le travail peuvent varier considérablement mais le choix d'un thème de mémoire est déjà la manifestation d'une préférence axiologique. Pour les enseignants chevronnés, il s'agit de reprendre le fil d'une expérience personnelle et professionnelle déjà ancienne : c'est dans le passé que se trouvent les origines d'une interrogation qui les conduit à examiner l'importance de l'écriture en classe (MCI2) ou les effets de l'hétérogénéité (MCI1). C'est dans leur histoire qu'apparaît la valorisation d'un mode d'être et d'apprendre. Pour d'autres, plus jeunes, c'est l'observation des pratiques ou la sensibilité au discours ambiant qui déclenche l'envie de travailler : si l'usage des rituels est si vivement prôné en maternelle, pourquoi les oublier aussitôt passé le seuil de l'école élémentaire (MP1) ? Si la « situation-problème » est le maître mot en théorie de l'apprentissage, pourquoi ne pas en généraliser la pratique dans le cours d'une journée de classe (MP2) ? Tel mémoire professionnel (MP3) affirme d'emblée son refus des pratiques formelles d'écriture : l'implication des enfants et leur reconnaissance en tant que sujets, argumente l'auteur, sont des conditions de leur réussite en production de texte. Telle dissertation anglaise s'engage sur des étonnements, voire des refus : peut-on continuer à valoriser l'apprentissage par cœur des tables de multiplication au détriment d'une approche plus compréhensive du nombre (PD1) ? Ne risque-t-on pas de négliger le développement de l'esprit scientifique à tant insister sur les remédiations dans le domaine de l'écrit (*literacy*) et en arithmétique (*numeracy*) (PD2) ? Bref, la pensée s'engage à partir d'une volonté de systématisation et de généralisation : ce qui vaut dans un lieu ou un temps vaut-il dans les autres ? ce qui vaut dans une discipline ne vaut-il pas dans les autres ?

Le travail se poursuit alors par le choix et l'analyse du fonctionnement d'un dispositif d'enseignement identifiable : des ateliers ou un projet d'écriture, des rituels, des mises en situation de problèmes, l'usage de grilles d'écriture ou l'évaluation de compétences arithmétiques. Ce sont des dispositifs connus, voire reconnus et qui engagent alors dans l'identification de règles d'action tirées de leur définition même – on sait quelles sont les règles du jeu d'un atelier d'écriture, les exigences d'un véritable projet, etc. –, des recherches qui les ont promus (psychologie cognitive, théorie de la médiation), des injonctions officielles qui traduisent en compétences visées les contenus au programme. C'est le moment où apparaissent des ***il faut, le maître doit...*** Les enseignants ou futurs enseignants se situent alors dans une dynamique d'argumentation de leurs choix précis en se référant à des normes scientifiques, techniques, institutionnelles qu'ils avouent le plus souvent prendre comme telles, sans recul critique : je me situe dans une perspective constructiviste et non transmissive, disent les unes (MCI1, MCA2) ; une autre avance que les enfants doivent comprendre plutôt qu'apprendre par cœur (PD1) ; un troisième annonce qu'on se situera dans une pédagogie de projet (MCA1).

Un troisième mouvement conduit ces écrits à procéder à une réévaluation qui est l'effet d'une description et d'une analyse précises de pratiques proposées : les dispositifs ont ou n'ont pas eu les effets escomptés ; ils ont produit des signes de la présence d'un apprentissage authentique, d'une solidarité entre élèves d'inégale compétence, d'une audace d'apprendre peu coutumière..., mais pas dans n'importe quelles conditions. Il a fallu compléter, amender le dispositif trop lourd,

trop systématique, trop dogmatique. La conclusion s'énonce alors sous l'aspect de formules volontiers compensatoires : ***il faut... mais il faut aussi – il faut des projets mais pas en permanence (MCA1) ; il faut des grilles d'écriture mais pas sans enseignement parallèle des contenus (PD2)***... Comme si les normes de l'action passées au crible de la pratique vraie pouvaient alors seulement être confrontées au critère de la valeur. C'est, bien sûr, l'élection d'une valeur qui inspire le choix d'un dispositif, mais c'est la logique de l'action qui prévaut ensuite – si on veut, alors il faut – avant qu'enfin on retrouve la confrontation avec les valeurs initiales : y a-t-il eu vrai apprentissage, vraie solidarité, vraie compréhension ?

Le plan des *portfolios* est très différent, mais nous rattacherons certains *portfolios* à cette première catégorie d'écrits, parce qu'ils imbriquent étroitement la programmation et l'analyse de l'action avec la référence à des valeurs. Le plus cohérent à cet égard est celui d'A. (PF3). Cette étudiante argumente plusieurs des activités qu'elle présente dans diverses disciplines, par un souci, assumé avec conviction, de rattacher l'enseignement à la vie réelle.

6.2. Deuxième catégorie : les écrits qui instrumentalisent les valeurs en normes

L'entrée ici est pragmatique. C'est l'efficacité de l'action qui est d'emblée visée : motiver les élèves, réussir un apprentissage. Les valeurs sont peu explicitées comme telles. Ce sont volontiers les connaissances scientifiques qui sont mises en avant.

Suivre les directives ministérielles et se forger ***une théorie de l'apprentissage au travers de stages de formation continue et de lectures personnelles*** sont les principes directeurs annoncés dès les premières lignes d'un mémoire (MCA2). Dans un autre, on voit une certaine entrée volontariste, généreuse (combattre l'échec, déjouer les inégalités) s'opérationnaliser sous la forme d'un schéma heuristique. Celui-ci permet d'énumérer les différents composants de l'action envisagée et, en général, d'un programme personnel étayé par le recours massif aux théories psychologiques et didactiques représentées par des concepts phares (le conflit socio-cognitif, l'éducabilité, la métacognition...).

Cette démarche fait l'économie de l'emprunt à un dispositif pédagogique avéré pour directement instrumentaliser les valeurs en normes d'actions : ***l'enfant est amené à réfléchir sur son propre mode de fonctionnement ; l'enfant est amené à se poser des questions ; l'enfant est amené à prendre confiance en lui*** ... On y retrouve comme redoublé le langage des instructions officielles qui traduit en termes de compétences les attitudes socialement valorisées (l'écoute, le respect, la civilité...). Aussi les prescriptions, ici, s'adressent-elles volontiers aux élèves : ***les élèves doivent...*** (MCA4), ***on demande à l'enfant de...*** (MP4).

Malgré des éléments de volontarisme et de générosité cités plus haut, ce sont des écrits où le « je » apparaît peu, si ce n'est à la fin ; là, un bilan peut faire émerger, à la faveur des constats et des analyses, une réorganisation des priorités de l'auteur et un « retour » du pédagogique éclipsé par la dominante technique : la valeur du travail en groupe, l'effet positif du partenariat entre enseignants sur les apprentissages des enfants, l'importance de la perception par les élèves du sens des activités scolaires (MCA3, MCA4). La question du « comment faire » reste cependant très présente dans les conclusions de beaucoup de ces écrits. Ces

bilans tournés vers l'avenir rappellent que, pour ces auteurs, ainsi que l'avait dit un étudiant interrogé dans une enquête précédente, le mémoire est comme le brouillon des choix futurs (Ricard-Fersing, Crinon et Birglin, 2001).

C'est à cette catégorie que se rattachent aussi certaines des *professional dissertations* anglaises. Ainsi, un travail sur le développement des compétences spatiales chez les filles et les garçons (PD3) est conduit selon la méthode d'une recherche en psychologie expérimentale. Les recommandations pour l'action pédagogique viennent en conclusion, comme une conséquence des résultats de la recherche.

Par rapport au premier groupe d'écrits, ces textes s'appuient sur des activités ou des observations relativement ponctuelles (par exemple de remédiation) et mettent en avant prescription institutionnelle et efficacité technique. Choix révélateurs d'un certain positionnement par rapport à la question de l'articulation entre valeurs et normes, que nous interprétons comme une absence de médiation entre l'affirmation de valeurs (scientifiques ou morales) et la recherche de leur effectuation dans la réalité de la classe. Seule l'analyse exacte de ce qui s'est vraiment passé en situation amène parfois l'auteur à réarticuler finalement valeurs et normes dans un programme personnel faisant place à des schémas d'action redécouverts à l'occasion du travail.

6.3. Troisième catégorie : des ébauches sans analyse de pratiques

Dans ce troisième groupe, on trouvera des textes écrits par des étudiants français de première année. Ces textes sont en petit nombre dans la mesure où l'institution ne demande pas aux candidats au métier d'enseignant, ne bénéficiant, le plus souvent, que de quelques heures d'observation dans les classes, d'écrire en continu sur un problème professionnel mais simplement de rassembler les éléments d'un dossier portant sur un thème éducatif. Ils sont censés instruire une question sans prendre durablement la plume autrement que pour introduire des documents ou les relier entre eux. Rien à voir donc avec le *portfolio* des candidats américains à un poste : le dossier français n'est qu'un prétexte à un entretien oral qui veut discriminer les bons candidats sur leurs connaissances et leur aisance à communiquer. Il arrive cependant que, parfois, un candidat se laisse aller à écrire un petit mémoire à la place d'un dossier.

Dans de tels écrits, par définition, aucune analyse de pratique ne vient permettre l'articulation entre l'expression de valeurs et le discours prescriptif. Les moments de classe proposés par les candidats interviennent comme des illustrations de propos normatifs sur ***il faut différencier la pédagogie , on doit mettre l'élève au centre du système éducatif , il est nécessaire que l'élève donne du sens à ses apprentissages...*** Après une problématisation qui dit les valeurs (l'égalité, la justice, la vraie appropriation des connaissances, le respect des individus, le partage de la loi) ou qui met en valeur une dimension négligée de la cognition humaine (le jeu, la mémoire), on passe à la présentation de textes découpés – et donc souvent privés de leurs assises argumentatives ou expérimentales – dans des ouvrages de pédagogie ou au discours du candidat lui-même accomplissant la même fonction de prescription vertueuse, à la limite du tautologique : ***l'attention favorisant l'activité mentale, le maître doit aider l'enfant à se mettre dans***

l'état d'attente , pour capter l'attention des enfants, il faut les captiver , le maître doit associer image et mot pour habituer les enfants à ce que l'image soit verbalisable , le travail doit se poursuivre au delà du cycle 1 car il s'inscrit dans la durée (DP1)... Tentation de la normativité généralisante, antérieure à toute prise en compte de la pratique, dont ne sont pas exempts certains mémoires et portfolios (PF2) de débutants.

Les ***il faut*** des écrits de la première catégorie étaient volontiers « hypothétiques », soumis aux conditions d'un contexte. Dans les écrits de la deuxième catégorie, les prescriptions étaient directement destinées aux élèves. Ici apparaissent des ***il faut*** qui généralisent les normes d'action avant toute pratique.

On aurait tort, cependant, de mépriser ce genre de propos en oubliant qu'ils peuvent être le lot d'écrits pédagogiques autorisés à partir du moment où les conditions d'émergence d'un savoir sur la pratique sont gommées au profit d'un discours de théorisation (Ricard-Fersing, 2001). Certains textes font preuve, par ailleurs, d'un remarquable esprit critique stimulé par la mise en regard de textes contrastés voire contradictoires ou encore par le questionnement sur les termes et concepts pédagogiques : par exemple sur la différence entre « motivation » et « mobilisation » ou sur la dimension pléonastique de l'expression « pédagogie différenciée » (DP2, DP3).

Bref, dans ce dernier cas, le registre des valeurs à tenir fermement et celui des prescriptions sont confondus et mêlés, ce qui ne saurait surprendre dans des écrits où l'analyse de pratiques n'est pas requise. L'effet produit ne peut que mieux mettre en évidence les qualités des discours qui ne cherchent pas à déduire des règles des valeurs mais renvoient les règles à l'ordre de la cohérence des pratiques et les valeurs à la dimension potentiellement contrefactuelle d'idées régulatrices – pour employer un vocabulaire kantien.

7. SE CONSTRUIRE DES NORMES

Ainsi, la même obligation institutionnelle d'écrire aboutit à des manières très différentes de prendre en compte les normes et les valeurs et, à travers elles, de se situer dans sa pratique d'enseignant. Comment ces profils discernables dans les écrits achevés se constituent-ils ?

Sans doute la représentation que les stagiaires se font des attentes des formateurs et de l'institution, et de ce qu'il faut écrire, est-elle décisive dans la manière dont les stagiaires s'emparent de l'obligation d'écrire. En l'absence de modèles ou d'exemples explicites proposés par le formateur, c'est parfois le modèle du mémoire universitaire qui prévaut et, le plus souvent, le modèle d'une littérature pédagogique qui érige des démarches en normes et qui en efface les tâtonnements. La langue de bois pédagogique prévaut alors – cette langue de bois qui domine dans bien des situations où les enseignants ont à rendre compte de leur pratique (Chartier, 2003).

En ce qui concerne les débutants, parfois la confrontation douloureuse à la pratique de la classe – le « choc de la réalité » – fait douter le stagiaire de ce discours normatif qu'il s'était constitué à partir de ses lectures ou de ses cours à l'IUFM... sans toujours lui permettre d'aller plus loin que de remettre en cause la qualité des conseils reçus ou même de disqualifier globalement la « pédagogie ».

Mais, le plus souvent, c'est dans l'interaction avec le formateur – voire avec les collègues – qu'une transformation peut s'opérer. La manière dont un stagiaire s'empare de l'écriture et en fait, ou non, un outil de sa professionnalisation dépend, à notre avis, largement de la manière dont se déroule le tutorat qu'il est en droit d'attendre de son directeur de mémoire.

Prenons le cas des professeurs des écoles stagiaires. En général, un stagiaire se présente au début du processus de construction du mémoire porteur d'un enthousiasme louable pour un dispositif pédagogique qu'il vient de découvrir et qui, parce qu'il rompt avec ses propres souvenirs d'élève, lui paraît représentatif de l'institution dans ce qu'elle peut avoir de novateur, d'adapté aux conditions modernes d'efficacité et aux intérêts d'élèves difficiles à motiver. C'est cela qu'il veut explorer, qu'il veut s'approprier. C'est le travail de groupe, l'échange de service entre enseignants, la pédagogie différenciée, la pédagogie de projet, l'écriture de contes... c'est-à-dire **il faut faire travailler les élèves en groupe**, **il faut pratiquer des échanges de service**, **il faut différencier sa pédagogie**, **il faut analyser les contes et écrire à partir du schéma narratif** ... Les premiers écrits qui résultent d'un tel positionnement sont le plus souvent des recensions d'ouvrages pédagogiques qui décrivent les différents types de groupes possibles, ou font l'inventaire des variables sur lesquelles faire porter la différenciation...

De ces premiers écrits, il est difficile de se satisfaire : ils sont, bien sûr, dépourvus d'ancrage dans une pratique personnelle et ne laissent guère filtrer la question de l'origine du dispositif en question, pas plus que de sa légitimité. Or, c'est là que se situe la croisée des chemins : celui qui conduit à la confusion des normes et des valeurs et celui qui permet au stagiaire de les mettre en tension. Refuser que ces premiers écrits deviennent une pseudo partie théorique, renvoyer l'auteur à l'immersion dans les pratiques professionnelles et à leur description - évaluation, questionner ce qui est vraiment en jeu sous le dispositif et trouver quelles interrogations personnelles sont poursuivies plus ou moins implicitement, pour ne pas dire inconsciemment, sont des moyens de faire accéder les stagiaires à une deuxième entrée, plus décisive que la première, dans le mémoire. Que ce moment coïncide avec ce qu'on peut appeler par ailleurs un accès à la problématisation n'a rien d'un hasard. C'est à un déblocage de la pensée qu'on assiste dans le meilleur des cas, à un effet de reconnaissance.

Par exemple, d'une volonté d'exposer les avantages de pratiquer les échanges de service, on a ainsi pu passer à une recherche sur la nature du lien qui unit le maître à sa classe et sur la dimension partageable d'un métier qui ménage néanmoins des zones de singularité, d'opacité. De l'affirmation des bienfaits d'une transparence presque absolue dans l'acte pédagogique, on est passé à la mesure de ce qui peut être partagé dans le métier d'enseignant et ce qui ne le peut pas. L'auteur avoue avoir eu besoin d'une belle image du métier pour pouvoir commencer. En monnayant cette icône au gré des analyses concrètes, elle a découvert ce à quoi elle tenait, au-delà d'un simple dispositif pédagogique : une qualité de relation avec ses élèves et ses collègues, qui manifeste clairement l'enjeu et la légitimité de son engagement professionnel. Le parcours l'a menée des normes reçues aux valeurs qui les justifient et des valeurs aux normes d'action qui en découlent.

Cependant, cette injonction du formateur à analyser avant de conclure rencontre des bonheurs divers. C'est souvent, semble-t-il, chez les stagiaires qui ont

les convictions les plus fortes quant aux finalités de leur action d'enseignant que cette entrée dans une écriture d'analyse s'avère le moins difficile.

CONCLUSION

Une distinction essentielle apparaît donc entre des écrits qui procèdent à un retour réflexif sur les pratiques et les autres. C'est autour de la pratique que peut s'opérer la prise en compte distincte et articulée des valeurs et des normes. On peut alors distinguer deux grands types de rapport à la norme, selon qu'apparaît au premier plan un souci éthique ou une logique plus technique. Certains textes ont, en effet, une entrée plus éthique en ce qu'ils confrontent l'affirmation des valeurs avec l'épreuve du réel, de l'Autre, de l'institué. D'autres sont plus pragmatiques, voire applicationnistes, en espérant déduire du mélange entre valeurs et données scientifiques les règles de l'action bonne parce qu'efficace.

En revanche, notre recherche n'a pas confirmé les hypothèses qui nous avaient conduits à rassembler un corpus représentatif à la fois de plusieurs degrés d'avancement dans la carrière d'enseignant et de plusieurs modalités de l'écriture en formation (mémoires, *dissertations*, *portfolios*). Mais la démarche qualitative qui a été la nôtre a permis de mettre l'accent sur la diversité du rapport au prescriptif dans l'écriture professionnelle, diversité qui nous paraît solidaire d'un ensemble d'autres paramètres (y a-t-il usage du « je » ?, présence d'analyse et d'évaluation des pratiques ?) et donc d'une manière de s'emparer de l'écriture plutôt qu'un effet pur et simple de l'expérience.

À la question « suffit-il d'écrire ? », la réponse est bien évidemment négative. Toute écriture n'est pas professionnalisante et n'induit pas magiquement l'éveil de la réflexivité, ni – c'est encore une autre question – la garantie d'un « bon enseignement ». Reste que, par un travail permanent d'analyse des textes écrits par les enseignants, nous pouvons présenter de mieux en mieux aux étudiants le miroir de ce que serait une écriture complexe et exigeante à l'image de l'activité à laquelle elle renvoie et de l'effort de pensée que ce métier réclame. Ainsi, à propos du rapport aux valeurs et aux normes, il semble que certains enseignants en formation ont élaboré en écrivant la nécessaire distinction / articulation entre les deux registres quand d'autres ne font encore qu'en avoir l'intuition au terme d'un parcours.

Faudrait-il pour autant donner des consignes voire des grilles d'écriture aux étudiants ? Probablement pas, et nous préférons miser dans l'avenir proche sur une meilleure relation dans la formation de nos professeurs entre le travail d'écriture et l'entraînement à l'analyse de leurs pratiques : nourrir l'écriture par l'analyse orale et en collaboration et réciproquement. Éclaircir avec les stagiaires les enjeux de l'écriture et les inciter à écrire tôt, sans attendre d'être au clair sur le discours qu'ils veulent tenir... Les stimuler à recueillir des données précises (des corpus, des observations...) et les aider à réfléchir sur ces données. L'attente de normes et de conseils est à coup sûr légitime de la part des enseignants novices. L'effet d'une écriture ainsi conçue n'est pas de disqualifier cette attente, mais d'obliger à mettre en relation les conseils avec des contextes et avec des valeurs.

BIBLIOGRAPHIE

- BOLTANSKI L. (1990) : *L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*. Paris : Métallié.
- CHARTIER A.-M. (2003) : Écrire les pratiques professionnelles : réticences et résistances des praticiens. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Éds.), *Écrire les pratiques professionnelles* (p. 17-156). Paris : L'Harmattan.
- DEROUET J.-L. (1992) : *École et Justice*. Paris : Métallié.
- DAHLIN B. (2001) : Ethics in Educational research and Teacher Education : a late-modern point of view. Paper presented at the ECER 2001, 5-9 septembre, Lille, France.
- CRINON J. et GUIGUE M. (2002) : Être sujet de son écriture : une analyse de mémoires professionnels. *Spirale*, 29, 201-219.
- CRINON J. et GUIGUE M. (2003) : Écrire ses pratiques dans des mémoires professionnels. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Éds.), *ouvr. cité* (p. 167-198)
- RICARD-FERSING É. (2001) : Teaching Pedagogy today. Paper presented at the ECER 2001, 5-9 septembre, Lille, France.
- RICARD-FERSING É. (2003) : Le portfolio dans la formation des élèves professeurs aux États-Unis. In J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation* (p. 193-207). Paris : L'Harmattan.
- RICARD-FERSING É., CRINON J. et BIRGLIN M.-J. (2001) : Theory and its status in the professional dissertations by teachers. In C. Day & D. Van Veen (eds.), *Educational Research in Europe, Yearbook 2001* (p. 139-148). Leuven/ Apeldoorn : Garant Publishers.
- RICARD-FERSING É., DUBANT-BIRGLIN M.-J. et CRINON J. (2002) : Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative. *Revue française de pédagogie*, 139, p. 121-129.
- RICŒUR P. (1990) : Éthique et morale. *Lectures 1. Autour du politique*. Paris : Le Seuil.
- ZEICHNER K., WRAY S. (2001) : The teaching portfolio in US teacher education programs : what we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17, p. 613-621.
- OLSON D. R. (1998) : *L'univers de l'écrit*. Paris : Retz.

ANNEXE : codage des écrits de formation consultés

Mémoires professionnels : MP1, MP2, MP3, MP4

Professional dissertations : PD1, PD2, PD3

Portfolios : PF1, PF2, PF3, PF4

Mémoires de Capsais : MCA1, MCA2, MCA3, MCA4

Mémoires de Cafipemf : MCI1, MCI2, MCI3, MCI4

Dossiers professionnels de première année d'IUFM : DP1, DP2, DP3