

# PARTENARIAT ET ÉCRITURE PROFESSIONNELLE

MAGUY SILLAM

**D**epuis la création des IUFM en 1991, les professeurs des écoles stagiaires, recrutés au niveau « BAC + 3 » (licence ou diplôme équivalent), suivent des modules d'enseignement, participent à des stages dans des écoles primaires, rédigent un mémoire professionnel.

Écrit inédit dans ce métier, le mémoire diffère des écrits universitaires (Nonnon, 1995) parce qu'il forme à l'analyse critique de la pratique et provoque un approfondissement de la réflexion par la place accordée au terrain. Or, malgré une expérience des pratiques d'écriture universitaire en maîtrise ou DEA, les stagiaires transfèrent avec difficulté leurs connaissances à cause d'une part de leur statut hybride, intermédiaire entre celui d'étudiant et d'enseignant néophyte ; d'autre part, de la nécessité pour eux d'établir un lien entre la formation dite théorique et les stages pratiques dans les écoles. Dès lors, le mémoire professionnel constitue-t-il une pratique langagière liée à un processus d'apprentissage (Bautier et Rochex, 1998), un outil pour se former ? Ou répond-il seulement à des contraintes institutionnelles sans effet sur leur analyse de la réalité scolaire (Guigue, 2000). On se rapportera aux travaux de Goody (1994) sur l'aspect cognitif de l'écriture, son rôle dans la constitution et la circulation des savoirs.

À Créteil en deuxième année de formation, les stagiaires peuvent, par le biais des ateliers professionnels, colla-

borer à des partenariats pédagogiques entre l'IUFM et des écoles primaires, d'où une possibilité pour eux d'élargir une expérience du terrain. Comment les stagiaires considèrent-ils ce partenariat ? Quels effets ce dernier a-t-il sur l'écriture du mémoire professionnel, sur l'émergence de la réflexivité (Schon, 1994) ? Est-il pour les stagiaires un lieu d'articulation entre théorie et pratique ? Dans quelle mesure contribue-t-il à la construction identitaire ?

Pour examiner ces questions, nous avons mené une recherche sur la formation initiale à l'IUFM de Créteil et réalisé 20 entretiens semi-directifs sur ce thème. Soumis à une analyse de contenu dont nous présentons les résultats, ces entretiens sont mis en rapport avec un corpus de mémoires et complétés par notre observation active de l'accompagnement des mémoires, des ateliers professionnels et des stages.

## **UNE ACTION PÉDAGOGIQUE INNOVANTE**

### **CONTEXTE DE FORMATION INITIALE**

À Créteil, les « ateliers professionnels » prévus en deuxième année de formation (plan 2000-2004) se fondent sur des projets pédagogiques conçus pour

valider « des modèles d'enseignement » reposant non sur les différences culturelles mais sur des bases cognitives communes (Poltitzer, 1991), d'où des partenariats possibles entre enseignants. Pour les situer, on se référera aux travaux sur les interactions (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992), les négociations (Dupont, 1994), le partenariat en formation professionnelle et technique (Landry *et al.*, 1994) et en éducation et en formation (Kaddouri et Zay, 1997). Dans les ateliers professionnels, un groupe de formateurs dont je fais partie a voulu construire avec des PE<sub>2</sub>, des maîtres formateurs et d'accueil, un partenariat entre l'IUFM et des groupes scolaires classés ZEP de Boissy-Saint Léger.

## **CONSTRUIRE UN PARTENARIAT IUFM-ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES**

Ce partenariat pédagogique suppose une vision systématique de l'école qui, ne pouvant apporter seule des réponses éducatives aux problèmes sociaux, choisit ce moyen pour réduire l'échec scolaire. Malgré le faible degré d'autonomie de l'IUFM et des écoles, des partenariats s'instaurent basés sur la « convergence d'intérêts [des partenaires] pour le lancement d'une action, sur la reconnaissance de ces objectifs, sur l'identification des ressources que les uns et les autres sont susceptibles de mettre en commun et sur la construction de projets communs mais porteurs de significations multiples » (Barbier, 1995, p. 46). L'IUFM analyse les contextes académique (IUFM) et local (écoles) car la diversité des établissements l'oblige à identifier besoins spécifiques et modalités de régulation pour réaliser un projet partenarial qui comprend trois aspects (Dupont, 1994) :

- l'organisation de l'école ;
- le coût en personnel nécessaire ;
- la planification et l'organisation en vue de résultats.

### **NÉGOCIER UN PARTENARIAT PÉDAGOGIQUE**

Initiateurs de projets et changements intéressants, les formateurs de l'IUFM « médiateur », « ami critique », exploitent la complémentarité d'enseignants de statuts différents. La présence de ces pédagogues peut engager des élèves de ZEP dans des démarches d'appropriation des savoirs que les instituteurs, seuls dans leur classe, hésitent à pratiquer : « *Le fait d'avoir dans la classe un*

*pédagogue expérimenté et des PE<sub>2</sub> a modifié ma manière de travailler avec les élèves, j'ai pu, dit un maître, aider les enfants en difficulté, leur consacrer du temps, je les ai vus changer de stratégies, réfléchir, évoluer.*

À Boissy-Saint-Léger, le projet sur « la production d'écrits au cycle 3 » préparé par tous les partenaires lors du premier atelier professionnel permet de déterminer ses objectifs, formes, contenus, programmations et matériels : « *Pour la première fois, constate un PE<sub>2</sub>, je suis vraiment confronté à la réalité du terrain, je peux participer à la conception et l'organisation d'un projet du début à la fin avec des formateurs, des instituteurs et des PE<sub>2</sub>. Je ne savais pas que des séquences demandaient tant de préparations, planifications, réflexions pour réaliser un travail, distribuer un rôle à chacun. C'est une expérience étonnante ... très enrichissante.*

La réalisation du projet nécessite ajustements et bilans réguliers : les partenaires accélèrent ou ralentissent le processus par les retours critiques sur l'action, prise de distance, évaluation. Ce processus requiert une « pédagogie différenciée » axée sur l'apprenant, l'approfondissement des connaissances des élèves et des partenaires, l'ouverture sur d'autres horizons. En créant des zones de compréhension mutuelle et de partage des compétences, formations initiale et continue se rejoignent, cassent les habitus et intègrent les PE<sub>2</sub> dans des classes où ils aident les élèves en échec scolaire : « *Ce partenariat nous met en situation réelle par rapport à un projet, nous positionne comme enseignant à partir des attentes du maître quant à notre rôle auprès des élèves. Les mises en commun et les bilans en équipe en ayant un regard expert critique sur notre action nous rend plus efficaces. C'est rassurant et aussi formateur.*

### **PROPOSER DE NOUVELLES FORMES D'APPRENTISSAGE**

Reconnaître l'hétérogénéité des élèves conduit l'enseignant à tenir compte de la diversité des processus d'apprentissage et l'élève à en tirer parti pour développer ses propres connaissances (Sillam, 2000). « *Comme nous sommes 6 dans la classe pour nous occuper de 24 élèves, nous pouvons mieux les écouter, les questionner, profiter du travail de groupe pour les faire réfléchir sur les exercices, leur montrer comment on utilise les outils pédagogiques et les TICE. Comme ça les intéresse, ça les amuse, ils évoluent beaucoup plus vite qu'en collectif. Notre présence modifie l'atmosphère de la classe* » constate une PE<sub>2</sub>.

Les élèves élaborent au traitement de textes un cahier des charges pour définir le projet, en avoir une approche globale, se représenter le résultat final. Rédiger le cahier des charges matérialise la quête finalisée d'informations afin de réussir les apprentissages (Meirieu, 1990, p. 49). Ce projet sur la production au CE<sub>2</sub> d'un livre illustré animé leur fait découvrir le lien entre l'oral et l'écrit, leur apprend à en parler, à lire, écrire, dessiner, produire des textes. « *Les enfants discutent entre eux, montrent leurs dessins, se mettent à travailler avec l'ordinateur, reprennent le cahier des charges, comparent leurs textes, n'hésitent plus à intervenir devant le groupe. L'ambiance de la classe change avec l'avancement du travail* » dit une PE<sub>2</sub>. Regroupés par niveaux, ils ont développé de nouvelles stratégies, amélioré leurs résultats, appris à s'exprimer, demandé d'autres activités : l'ordinateur les rend actifs, modifie les comportements, sollicite attention, rigueur. Leurs représentations de l'école deviennent positives même pour les élèves en situation d'échec. Ce partenariat qui utilise les TICE montre l'importance de la gestion des ressources humaines et du matériel.

## **PARTENARIAT ET ÉCRITURE PROFESSIONNELLE : QUEL ACCOMPAGNEMENT ?**

### **LES ATELIERS PROFESSIONNELS : UN LIEU D'ARTICULATION ENTRE THÉORIE ET PRATIQUE**

L'encadrement des formateurs dans les ateliers fait acquérir aux PE<sub>2</sub> une compétence professionnelle liée au terrain. Or, loin d'être donnée d'emblée, cette compétence est un processus complexe plus ou moins conscient, concernant à la fois une capacité de compréhension, des savoirs, des savoir-faire (Sillam, 2002). Dans la classe, le PE<sub>2</sub> découvre les modalités de l'acte pédagogique, sa préparation, sa réalisation, l'analyse de la situation d'apprentissage, le retour sur l'action. « *En préparant ma séquence, j'ai noté les points qui m'embarraient pour les soumettre à mes trois collègues stagiaires dans l'atelier et faire le point avec celles qui ont travaillé de leur côté. Nous confronterons nos idées avant de rédiger notre fiche de*

*préparation en commun et de choisir la forme et le contenu des apprentissages à proposer aux enfants* » écrit un PE<sub>2</sub> dans son journal de bord. Guidé par des pédagogues il se rend compte que les prises de décision se situent avant, pendant et après la mise en œuvre pédagogique. Il apprend à trouver sa place, à choisir contenus, démarches, situations d'apprentissage adaptés. Avant chaque séance, les formateurs lui demandent de tenir un journal de bord où il note sur des fiches ses observations et remarques sur plusieurs aspects du projet : planification et organisation, choix des méthodes de travail, gestion de la classe, motivation des PE<sub>2</sub> et des élèves, analyse des comportements et des résultats, suivi et évaluation de l'action, pertinence du travail. Après chaque atelier, les partenaires ensemble analysent et exploitent les journaux de bord, puis verbalisent l'action vécue dans un processus interpersonnel lors des concertations à visée formative. « *Au cours du bilan, les discussions sont riches et animées. On cerne mieux les problèmes rencontrés, on note les difficultés et les réussites, le professeur rappelle les notions théoriques abordées à l'IUFM. Ça nous aide à mieux articuler la théorie et la pratique, à identifier les tenants et les aboutissants de chaque activité pédagogique, à réfléchir à notre action future* » note un PE<sub>2</sub> dans son journal. Les PF<sub>2</sub> comprennent les données de l'acte pédagogique, la nature des liens entre savoirs, apprenants et enseignants. La dimension interactive de cette concertation fournit « les conditions de la médiation verbale nécessaire au travail de conceptualisation de l'expérience tandis que les différences de degrés de théorisation atteints par chacun des protagonistes [...] sont source de questionnements mutuels, de clarification et de prise de conscience qui alimentent le raisonnement pédagogique. Le langage et la pensée se développent corrélativement » (Mailhos, 2001, p. 141). Ce partenariat entre formateurs, instituteurs et PE<sub>2</sub> permet le croisement de leurs différents systèmes de représentations, aide les PE<sub>2</sub> à construire dans leur système personnel les concepts didactiques propres aux activités menées et aux disciplines à enseigner<sup>1</sup>. Selon une PE<sub>2</sub> « *les ateliers professionnels complètent la formation donnée à l'IUFM : on s'exerce « gratuitement » car on n'est pas évalué. Par la coopération, l'émulation, la discussion critique, on intègre mieux les objectifs du projet, celui de chacun des partenaires, les missions de l'école. Les fiches des journaux de bord sont*

1. Cette aptitude à l'étonnement, à interroger les pratiques pour les remettre en question, leur donner un fondement raisonné, est un élément important pour les rendre efficaces.

*une aide pour rationaliser notre action et éviter de reproduire des erreurs lors des prochaines mises en œuvre. Avec l'entraide partagée, la conjugaison des efforts et des compétences, c'est l'aspect le plus bénéfique de la formation.* »

Le PE<sub>2</sub> pratique une pédagogie de l'explicite afin que les élèves réalisent un livre illustré animé destiné à d'autres élèves de Boissy et de Normandie. Ils comprennent ce qu'on attend d'eux, d'où une co-évaluation élèves/enseignants très profitable. Cette démarche de « recherche enseignante » prépare un travail essentiel au mémoire professionnel et aux stages. « *Le partenariat dans les ateliers me permet d'établir un lien entre pratique et théorie, de savoir à quel niveau se situe ma réflexion et en même temps d'avoir un regard critique sur ma pratique. On réalise un va-et-vient entre théorie et pratique qui souvent s'éclairent mutuellement. Parfois, les champs théoriques alimentent de différentes façons une même pratique, alors la théorie et la pratique ont des rapports de légitimation réciproque* » remarque une PE<sub>2</sub> dans ses notes sur le bilan des ateliers.

## L'ACCOMPAGNEMENT DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL

Les entretiens et les échanges dans les ateliers témoignent du difficile passage à l'écriture. Dans le mémoire, écrit pour penser et se former, le PE<sub>2</sub> procède à une synthèse de différents savoirs, étudie son action, donne forme à ce qu'il perçoit de cette action et de celle des élèves (Sillam, Crinon, 1998). Il doit s'initier à une attitude de recherche pédagogique et effectuer une analyse rationnelle de ses pratiques. Or, la notion qu'il a de la recherche joue sur le processus d'écriture du mémoire, la réflexion menée, l'articulation « recherche-formation-pratique ». Supports d'apprentissage et d'évaluation, les mémoires révèlent des conceptions et modèles implicites de références, des « conceptions des rôles » (Gilly, 1993) et aident à appréhender ce à quoi l'IUFM accorde le plus d'importance. Ces effets d'attente se retrouvent d'un mémoire à l'autre car certains sont disponibles au CDI pour les promotions à venir. Une PE<sub>2</sub> dit : « *Quand j'ai choisi mon sujet de mémoire, avant de me mettre au travail, j'ai lu des mémoires sur le même thème pour avoir une idée plus précise de cet écrit* ».

La présence en creux dans le mémoire du « tiers absent », des allocutaires désignés – directeur de mémoire, membres du jury, lecteurs potentiels des mémoires disponibles sur le site Web – est importante, agit sur l'écriture car le regard de l'autre produit une réelle dynamique, modifie le rapport de l'auteur à son texte : diffuser son travail et entretenir avec d'autres des échanges engage dans une réflexion plus intense. Pour une PE<sub>2</sub> « *Le mémoire, c'est une ouverture sur la recherche, une occasion de se poser des questions sur cette recherche afin d'analyser les séquences de classe comme on a appris à le faire dans les ateliers. C'est une possibilité d'échanges avec le directeur, des formateurs, enseignants confirmés, professionnels, collègues. Ces échanges, ça nous aide à penser au jury, aux futurs lecteurs, moi j'y pense quand je rédige* ».

### Dispositif d'accompagnement du mémoire professionnel à l'IUFM de Créteil

Séminaires	Suivis individuels	Ateliers professionnels
18 h par groupe de 10 à 20 stagiaires	2 h 30 d'entretiens par stagiaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 séances de 3 h d'ateliers professionnels</li> <li>• 10 séances de 3 h d'analyse des pratiques réalisées dans les ateliers</li> </ul>

Si le mémoire ne se limite pas à des emprunts non assumés, c'est grâce à un accompagnement fait d'un tissu d'échanges durant son élaboration. Dans des contextes où l'écrit est parlé, les apports théoriques et le vécu peu à peu se rejoignent, s'éclairent grâce au suivi et aux rencontres régulières avec le directeur de mémoire. À Créteil, le dispositif de formation des PE<sub>2</sub> et le service des formateurs prévoient deux instances d'aide pour réaliser le mémoire professionnel : des séminaires et du suivi individuel<sup>2</sup>. Pour les formateurs, l'accompagnement du mémoire consiste à définir le sujet, donner une méthode de travail, des informations sur la forme et le contenu de cet écrit, apporter connaissances, références, conseils. Mais ces modalités varient d'un directeur de mémoire à un autre. Certains fixent des rendez-vous au PE<sub>2</sub> pour l'interroger sur le processus d'écriture, le recueil des données, les recherches, les pratiques, proposer des pistes d'action et de réflexion. D'autres se voient comme des « accoucheurs » de la

2. Recherche sur l'accompagnement du mémoire à l'IUFM de Créteil. Site du Thematic Network on Teachers Education in Europe : <http://ntee.umu.se>

pensée du PE<sub>2</sub>, notent ses propos, les lui renvoient pour qu'il les reformule. « *Le séminaire apporte des éléments méthodologiques pour des gens qui n'ont effectué ni mémoire de maîtrise, ni de DFA dit une PE<sub>2</sub>. (...) C'est une mise au point qui, en tout cas, me paraît utile aussi pour d'autres PE<sub>2</sub>. (...) Quant au regroupement, ça peut être très intéressant parce que c'est une occasion de rencontrer des PE<sub>2</sub> qui travaillent sur le même sujet, qui ont des problématiques proches mais en même temps différentes. C'est « un forum de rencontres » un peu articulé par le directeur du séminaire qui apporte compétence, expérience, habitude de diriger ce travail. Tout ça, c'est à la fois des éléments méthodologiques et pratiques indispensables pour la construction des séquences.* »

Si les séminaires favorisent échanges et interrogations mutuelles, les tâtonnements, la confrontation des expériences conduisent à relativiser les solutions, à les relier aux divers contextes. « *Le suivi individuel se situe en dehors du séminaire, il est tout aussi essentiel. Il permet de discuter avec un pédagogue, un professionnel qui a cette expérience, cette habitude de diriger des mémoires. Pendant le suivi, le directeur m'a vraiment guidée, ajoute une PE<sub>2</sub>, il m'a encadrée dans ma démarche, dans mes axes de recherches ... il m'a apporté un conseil personnel plus que des recherches théoriques sur le sujet.* »

Enfin, le travail dans les ateliers, complémentaire de celui effectué lors des séminaires et suivis, permet la verbalisation des « savoirs en action » et leur mise en écriture. « *Le bilan du dispositif de formation, ateliers, séminaires, suivis, est globalement positif car il nous oblige à ne pas perdre de vue la réflexion qu'on mène, à ne pas nous engluer dans une présentation académique. (...) Le partenariat a marché parce que les partenaires ont posé beaucoup de questions, on doit y répondre, ça aide à clarifier les idées, à cerner son sujet. J'ai pris des notes, dit une PE<sub>2</sub>, rempli les fiches du journal de bord, ça a étayé ma réflexion et j'ai pu me repositionner, poursuivre mon travail, ma rédaction.* »

## **DISCOURS PROFESSIONNEL ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE**

On repère la dimension socialisante du mémoire et les modes de construction de l'identité professionnelle par les références aux instructions officielles, au contexte scolaire, à la présentation des séquences pédagogiques

(Guigue, 2000). Au début, les PE<sub>2</sub> ignorent que le mémoire est un outil pour réfléchir et se projeter dans l'avenir. L'examen des brouillons et des avant-textes l'atteste : impliqués dans ce travail, ils n'osent pas se poser comme sujet de leur discours, ni dire « je ». Les expressions « il faut », « l'enseignant doit » et les futurs prescriptifs traduisent les attentes supposées de l'institution, la pression du milieu tandis que les lectures et les cours prennent la forme de discours normatifs où s'opposent bonnes et mauvaises pratiques. L'observation, l'analyse, les projets personnels peu exposés font l'objet de narrations, mais l'expérience et les discours des théoriciens participant d'« univers sémiotiques différents » (Nonnon, 1995) ne sont pas reliés. Comme dans un temps bref les PE<sub>2</sub> effectuent des activités variées allant du choix du sujet à la rédaction, une planification du travail s'impose. « *Le partenariat dans les ateliers est un point fort de la formation. En intervenant dans la classe devant les élèves, on entre dans un métier en étant guidé sur sa pratique et ses questionnements. On peut s'ajuster aux réactions des enfants, à la réalité de la classe, quand on revoit le déroulement qu'on avait prévu au départ. On apprend à revenir sur son action, à l'évaluer, à la prolonger sans pénaliser les élèves. Nos interactions dans la classe et nos échanges dans les ateliers nous instituent en enseignants avec les responsabilités qui en découlent* » relève une PE<sub>2</sub>. Le partenariat leur permet d'intégrer les écoles, de travailler avec des instituteurs dont ils poursuivent les pratiques, utilisent des progressions, des supports, des matériels qu'ils n'ont pas choisis, d'où l'opportunité d'inscrire leur projet dans un contexte qu'ils vont façonner. « *On établit dans le mémoire le lien entre l'IUFM où on apprend à anticiper sur les procédures mises en œuvre, où on revient sur son action et les stages et ateliers où on apprend à construire des outils adaptés aux besoins des élèves et à s'exercer au métier d'enseignant* » remarque un PE<sub>2</sub>. L'accompagnement du mémoire et des ateliers leur apprend à développer des compétences professionnelles cohérentes avec l'image qu'ils se font de leur métier avec en écho la construction d'une identité professionnelle<sup>3</sup>. Le mémoire oblige le PE<sub>2</sub> à articuler diverses logiques sous-jacentes à cet écrit, conduit à personnaliser la formation, à revoir les modèles d'action, à en imaginer d'autres, à formuler des projets, à envisager l'imprévu, à organiser l'expérience par une prise de

3 En cela, les PE<sub>2</sub> rejoignent les attentes des formateurs (Sillam, 1998) car la conception « réflexive commune du métier et de la formation » est un point de convergence sans doute décisif (Sillam, 2000 ; 2002).

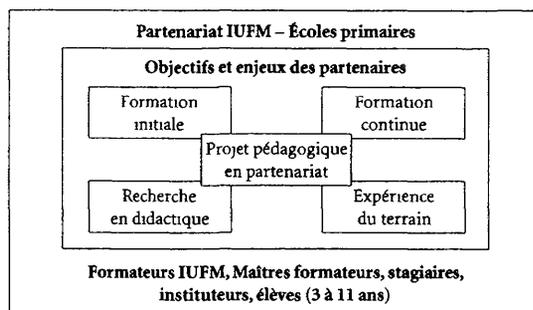
distance critique. Pour une PE<sub>2</sub> « *L'écriture du journal de bord et du mémoire professionnel a joué un rôle certain sur mon action, sur la construction des savoirs sur l'action, sur mon initiation à la réflexivité. Elle a sûrement contribué à m'affirmer comme enseignant débutant certes, mais responsable* ». Le PE<sub>2</sub> acquiert de nouveaux savoirs, adopte une attitude de questionnement, instaure un dialogue avec lui-même, s'engage dans un processus de socialisation et de construction identitaire, et en s'auto-évaluant s'institue membre à part entière de la communauté enseignante. Après la soutenance du mémoire, devenu interlocuteur accrédité du milieu professionnel, il recouvre une dimension de formateur impliqué dans un engagement de l'ordre de l'éthique.

## CONCLUSION

Dans leurs entretiens, les professeurs stagiaires insistent sur le rôle du travail mené sur le terrain qui entraîne une analyse fine des objectifs, de l'action, de ses résultats sans oublier les difficultés et les moyens employés pour les résoudre. Les échanges et la mise en écriture de l'expérience acquise dans les ateliers et les stages sont particulièrement formateurs par l'objectivation qu'ils suscitent. Cette « formation réflexive » (Schön, 1994), formation « par l'analyse » (Ferry, 1983) est efficace par la transmission des « gestes professionnels » et l'aptitude à concevoir et à évaluer sa pratique à l'opposé de tout mimétisme. Pris dans une dynamique de communication, le mémoire facilite l'élaboration d'une pensée autonome malgré la difficulté à envisager les liens entre la recherche et le terrain autrement que dans l'application de la théorie à la pratique ou du refus de la théorie. Le partenariat conjugué à l'écriture du mémoire change cette perspective, évitant ainsi un simple « bri-collage » de morceaux disparates.

Les entretiens des stagiaires témoignent de l'aspect professionnel du mémoire, expliquent leur adhésion à ce travail. L'écriture du mémoire développe des compétences professionnelles liées à des éléments identitaires forts, à des caractéristiques sous-jacentes à un métier centré sur des compétences spécifiques plus que sur des contenus disciplinaires malgré l'évocation de contenus et d'objectifs d'apprentissage et une conception réflexive en dépit de la présence de normes pour l'action. Présent en filigrane dans le mémoire, le futur lecteur se manifeste

par le souci de distanciation, de variation des points de vue, d'ouverture sur autrui et le monde. À travers les entretiens, le genre « mémoire professionnel » se dessine. À la croisée entre interrogation et ébauche de réponses, initiation à la recherche et pratique enseignante, processus et produit, le mémoire régénère la réflexion sur la construction et la circulation des savoirs, sur l'impact de l'écriture dans la formation des enseignants. La mutualisation des expériences et compétences dans le contexte stimulant de l'accompagnement des PE<sub>2</sub> à l'IUFM de Créteil suscite la mise en écho d'approches différentes, l'explicitation des démarches pédagogiques, enfin de nouvelles aptitudes chez l'enseignant du III<sup>e</sup> millénaire.



Modèle de partenariat IUFM-Écoles primaires

Maguy SILLAM  
IUFM de Créteil

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARBIER, J.-M. (1995). *Tendances d'évolution de la formation et place du partenariat*. Estrado actual da investigação, Actas de Coloquio, Porto, SPLE.
- BAUTIER, E. et ROCHEX, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : A. Colin.
- CROS, F., éd. (1999). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan.
- DUPONT, C. (1994). *La négociation, conduites, théories, applications*. Paris : Dalloz.
- FERRY, G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Éd. Dunod.
- GILLY, M. (1993). *Instituteurs anglais, instituteurs français. Pratiques et conception du rôle*. Berne : Peter Lang.

- GOODY, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF.
- GUIGUE, M. (2000). Écrire ses pratiques, entre leurre et formation réflexive, *Cahiers pédagogiques*, 388-389.
- KADDOURI, M. et ZAY, D. (1997). Le partenariat : définitions, enjeux, pratiques, *Education permanente*, n° 131.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990 ; 1992). *Les interactions verbales*. Tomes 1 et 2, Paris : A. Cohn.
- LANDRY, C. dir. et SERRE, F. dir. (1994). *École et entreprise. Vers quel partenariat ?* Québec : Presses de l'Université de Québec.
- MAILHOS, M. F. (2001). Pratique réflexive et développement de la pensée didactique, *Carrefours de l'éducation* n° 12, CNDP d'Amiens, 126-154.
- NONNON, E. (1995). Les interactions lecture/écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants, *Pratiques*, 86, 93-122.
- PERRENOUD, P. (1998). *Former les enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- POLITZER, G. (1991). Comparison of deductive abilities across language. *Journal of cross-cultural Psychology*, 2 ; 3.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : les Éditions Logiques.
- SILLAM, M. et CRINON, J. (1998). L'élaboration du mémoire professionnel : un temps fort de la formation. In *Langage(s) et travail : enjeux de formation. Actes du colloque INRP*, Paris, oct., 312-318.
- SILLAM, M. (1998). L'accompagnement du mémoire professionnel. *Journées d'étude des équipes de recherche PROFEOR (Lille) et CREN (Nantes)*.
- SILLAM, M. (2000). a) *Partenariat et dialogues : une expérience de co-formation*. Communication à ECER, sept., Edimbourg.  
b) *Mémoires professionnels et travail coopératif à distance*. Rapport de recherche, IUFM de Créteil, déc., 50 p.
- SILLAM, M. (2001). *Partenariats IUFM – Établissements scolaires : de nouveaux enjeux de formation*. Communication à ECER, Lille. Éducation on-line, Université de Leeds, U.K.
- SILLAM, M. (2002). *Partnership in teacher education. reciprocal and innovative dialogue*, Communication à ECER, Lisbon.
- SILLAM, M. (2002). Le mémoire professionnel des professeurs des écoles : une analyse des représentations des stagiaires, in *L'écrit dans l'enseignement supérieur, Actes du colloque de Bruxelles*, 23-25 janvier, Enjeux 53, Tome 1, 200-212.

