

AUTOUR DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL : UNE ACTION DE FORMATION DE FORMATEUR DANS UN CONTEXTE D'INNOVATION INSTITUTIONNELLE

Olivier CHANTRAINE*

Sommaire. *Le mémoire professionnel des enseignants vient d'être introduit dans un contexte institutionnel nouveau, et en structuration, celui des IUFM. Mais quel doit être le contenu de ce mémoire, sa forme, ses critères d'évaluation, le cadre administratif et pratique dans lequel il va être soutenu ? Une réflexion sur le stage de formation de formateurs mis en place par l'équipe « recherche et formation des formateurs » de l'IUFM de Lille, permet de mettre en évidence le rôle structurant d'un tel stage, tant sur le plan communicationnel qu'institutionnel.*

Cette formation destinée aux futurs directeurs de mémoires professionnels a fourni l'occasion d'un travail collectif de la part des stagiaires qui ont pu établir un certain nombre de normes, classements, critères (concernant l'évaluation, le plan, l'écriture), et en même temps clarifier les pratiques et stratégies devant être mises en œuvre : méthodologie du suivi, pratiques interdisciplinaires, recherche-action, tout en permettant de mieux situer la structure administrative (le Département de l'IUFM) dans lequel est réalisé le mémoire.

Summary. *The professional dissertation of student teachers has just been introduced in a new institutional context still in the making: the IUFM. The author wonders about what the content and form of this dissertation should be, how it should be appraised and which administrative and practical framework it will be defended in. A reflexion on the trainers' training period set up by the team working on "research and trainers' training" at the Lille IUFM brings out the shaping role of such a training period both from the communicational and institutional points of view.*

This training session, aimed at the future dissertation supervisors, allowed a collective work of the trainees who were able to establish a certain number of norms, ratings, criteria (as regards appraisal, structure, expression) and at the same time, clarify the necessary practices and strategies: methodology of continuous supervision, inter-subject practices, action research, while providing a better understanding of the administrative framework in which the dissertation is made.

* Olivier Chantraine est maître de conférences en Sciences de l'information-communication à l'Université de Lille Charles-de-Gaulle.

Parmi les multiples événements qui ont modifié la formation des enseignants français dans la période récente, l'introduction d'un « mémoire professionnel » et de sa soutenance dans les épreuves liées au recrutement fut une innovation de la période 1990-1992, soit celle qui s'étend de la première indication de cette épreuve dans des textes réglementaires, ne concernant d'abord que le contexte des IUFM « expérimentaux », aux premières soutenances effectives de « mémoires professionnels » par des enseignants-stagiaires.

Dans ce contexte l'ETPREFF (2) de l'IUFM de Lille constitua en 1990 une équipe en vue d'un stage de formation à la direction des mémoires professionnels, qui mit en place une intervention de trois journées proposée exclusivement à des personnels volontaires. Cette intervention fut mise en œuvre trois fois chacune des deux années.

Je voudrais ici proposer d'analyser le dispositif auquel nous (3) avons participé de « formation à la direction des mémoires professionnels » et de porter un regard sur la situation de formation dans laquelle nous nous sommes trouvés, des choix que nous avons faits, et de quelques aspects des contenus de formation qui ont été travaillés.

Il s'agira donc de présenter une action de formation comme intervention dans un processus d'innovation.

1. LA SITUATION INSTITUTIONNELLE ET LE PUBLIC DES STAGES

La situation institutionnelle était alors marquée :

– par le sentiment de « liquidation », au profit du monstre « IUFM », d'un certain nombre d'institutions – écoles normales, ENNA, CPR (4), éprouvé par beaucoup de leurs personnels ;

(2) Équipe-Technique-Projet Recherche et Formation de Formateurs.

(3) Nous, c'est-à-dire une équipe composée d'universitaires – maîtres de conférences, en « sciences de l'information et la communication » et en « sciences de l'éducation » – et de formateurs IUFM – philosophes, mathématiciens notamment – issus des ex-ENNA, Écoles Normales et CPR. Les analyses présentées ici doivent beaucoup à cette équipe, mais j'en suis seul responsable.

(4) Voir Inspections Pédagogiques Régionales pour certains aspects de leurs missions...

– et donc un contexte où chacun négociait âprement ses pertes et ses profits... était mobilisé pour la défense du capital constitué par de longues traditions de pratiques de formation et d'enseignement.

D'un côté, les personnels issus des institutions « supprimées » étaient inquiets de ce qu'ils percevaient comme une négation de leurs cultures, expériences et statuts professionnels, de l'autre ils manifestaient beaucoup de réserves à l'égard de ce qu'ils nommaient parfois comme des « grands projets coupés du réel » ou encore dénonçaient comme du vide, de la discontinuité et de l'arbitraire, dans un domaine où le fonctionnaire attend de l'état une mission, un projet stable et des motivations.

Beaucoup d'éléments étaient réunis pour qu'un lieu de formation autour d'un exercice nouveau, à cette époque nommé mais pas encore défini, et perçu comme hautement significatif de tous ces bouleversements soit un espace conflictuel et tendu. D'autant plus que les stagiaires n'étaient en rien des néophytes (5).

Il ne pouvait être question d'entreprendre la transmission, verticale et descendante, d'un modèle étayé par un dispositif réglementaire ou une volonté politique clairs : un tel dispositif réglementaire n'existait pas, la volonté politique était versatile, prête à s'exprimer et se reformuler des manières les plus contradictoires, selon les urgences du contexte juridique, polémique, médiatique et, pour une part, politicien... : hantise d'un « recours du SNES », choc d'un papier d'ambiance du Quotidien de Paris, agression d'intellectuels patentés, calcul des chances de survie du ministre et de son conseiller spécial, bonne volonté relative des interlocuteurs universitaires...

Le public des deux années fut extrêmement différent. D'une certaine façon, on pourrait dire que nous avons d'abord été confrontés à des personnels leaders, en position de défendre et valoriser des acquis, de l'expérience et des traditions, puis à des personnels déstabilisés, en demande d'une recomposition de leurs savoir, savoir-faire et statuts.

(5) Profs d'ENNA, d'École Normale et formateurs CPR, aussi bien philosophes que naturalistes, historiens, littéraires : certifiés et agrégés, certains docteurs ou en train de le devenir...

A. 1990-1991 : une projection des conflits et contentieux liés à l'innovation IUFM

Cette année était perçue par beaucoup comme une période particulière, où les pratiques et les discours engageraient l'avenir, où les compromis et le modus vivendi créeraient le cadre des relations ultérieures.

Pour ce qui concerne le mémoire, il s'agissait pour nombre de professeurs de valoriser des acquis de leur pratique antérieure, voire d'en préserver les modèles. Ainsi, les professeurs des ex-ENNA avaient une expérience non négligeable du mémoire professionnel, fortement liée à leur conception des relations entre formation professionnelle de l'enseignant et formation professionnelle du technicien en vue de son insertion en entreprise. De même les professeurs d'EN avaient tous déjà suivi et évalué des « dossiers », voire des « mémoires » aux statuts divers dans la formation des instituteurs ou des instituteurs spécialisés. Il était inacceptable pour tous de laisser le nouvel exercice « se créer » comme ex nihilo. Ils ne pouvaient laisser nier ainsi les acquis d'expériences anciennes, pensées et repensées année après année, sous prétexte des prestiges de modèles exogènes, parfois perçus comme liés à des formations professionnelles de moindre qualité, ou de tradition moins respectable,

« n'honorant pas forcément une université présentée comme la source de tous les modèles, ou des institutions plus habiles à gérer leur image de marque qu'à faire de la véritable formation... ».

D'autres, qui parfois étaient d'ailleurs « les mêmes » mais à un autre moment de leurs raisonnements, entendaient se saisir du nouvel objet pour se montrer « plus royalistes que le roi » et, puisqu'on les sommait de devenir « universitaires », montrer qu'ils étaient les plus à même de définir des critères de validation et délimiter les véritables espaces de recherche utiles pour la formation des enseignants.

B. 1991-1992 : un espace pour gérer la panique et réassurer des statuts et qualifications

Le changement le plus perceptible la deuxième année depuis le poste d'observation constitué par ce stage, fut le nombre important d'instituteurs maîtres formateurs, « IMF », y participant dans le but d'affirmer qu'ils avaient vocation à intervenir sur tous les aspects de la formation des futurs instituteurs et donc étaient eux-aussi concernés par la direc-

tion des mémoires : qu'ils montraient par leur démarche de formation dans ce domaine qu'ils méritaient cette mission.

Il y eut aussi le problème de contribuer au positionnement des « tuteurs de mémoire » et « directeurs de mémoire ».

En effet le dispositif de suivi des mémoires reposait sur l'idée que chaque professeur-stagiaire soit suivi par un « directeur de mémoire » d'une part, et d'autre part accompagné par un « tuteur de mémoire ».

Ce modèle de suivi bicéphale résultait pour une part des nécessités pragmatiques de l'encadrement de la masse disséminée des élèves-professeurs alors que l'on craignait que, dans nombre de disciplines, les directeurs de mémoire seraient lointains et surchargés en effectifs.

Pour une autre part, il renvoyait au désir de permettre l'interaction de deux points de vue. autour de l'objet mémoire. D'un côté celui de « la » recherche dans ses formes perçues comme les plus légitimes et renvoyant aux disciplines universitaires, et de l'autre celui des praticiens, dont la légitimité spécifique renvoyait plutôt à la tradition des disciplines scolaires.

Résolvant pour partie une difficulté en garantissant que peu ou prou tout élève-professeur bénéficierait d'un certain suivi, cette disposition fit surgir de nouveaux espaces d'interrogation, parfois d'incertitude ou de difficulté.

Ainsi nombre de « tuteurs » se sentirent là confirmés dans leur mission naturelle de formation des jeunes collègues, et y trouvèrent une occasion de travailler avec ceux-ci des aspects de la pratique pédagogique sur lesquels ils avaient beaucoup à dire mais n'avaient pas encore trouvé de cadre d'expression. Parallèlement, la découverte de l'intérêt de cette mission créait le sentiment que les moyens en temps, la rémunération et les dispositifs de communication n'étaient pas à la hauteur de l'enjeu. Quelles seraient les conditions de leur dialogue avec le personnage, au prestige discuté, du « directeur de mémoire » (Où puiseraient-ils les informations indispensables à faire passer à leur stagiaire pour les rassurer et les faire réussir ? Dans quelle mesure étaient-ils habilités à formuler des thématiques et orientations quant au contenu et à intervenir sur les méthodologies et normes d'exposition ?)

D'autres virent là un alourdissement inacceptable de leur tâche de « tuteur de stage » et une mission impossible à remplir parce que mal for-

mulée. Certains (6) renoncèrent tout net à accueillir des stagiaires, ce qui ajouta aux difficultés des responsables de la mise en stage dans certaines disciplines.

Beaucoup enfin se sentirent devant une difficulté spécifique : devoir diriger une activité, orienter l'exécution d'une tâche dont ils n'avaient eux-mêmes aucune expérience personnelle de référence, notamment parce que leur spécialité disciplinaire ne les avait amenés à aucun moment de leur formation antérieure à la nécessité de rédiger un document « long » (7).

Enfin, dans la pratique de certains départements, la distinction tuteur directeur s'effaça rapidement ou n'eut jamais de véritable signification : en mathématiques, par exemple où la tradition de l'IREM facilitait le dépassement des oppositions simplistes de rôle.

C'est parmi ces divers « tuteurs » et « directeurs » que se dégagait pour l'essentiel le public des stages de la deuxième année : public hétérogène dans ses attentes, sa culture dans les domaines épistémologiques et méthodologiques, et sa relation aux aspects normatifs de l'écriture, à l'évaluation d'un mémoire.

2. LE CONTENU ET LA FORME DU STAGE 1990-1992

Dans ces conditions, il a semblé important que la forme du stage ne soit pas celle d'une transmission verticale de contenu, mais plutôt celle

(6) Ceux-ci, bien sûr, ne sont pas apparus dans les stages de formation au suivi des mémoires professionnels. Ils furent pourtant un élément important du paysage. Des participants firent à l'occasion référence à leur existence, pour dire par exemple « qu'il était dommage que certains se trouvent du coup mis à l'écart, alors que si on s'y était mieux pris il aurait pu en être autrement ».

Récemment, à l'occasion d'un bilan avec des élèves-professeurs de français qui venaient de remettre leur mémoire, deux d'entre eux m'ont indiqué que « le plus dur, ça a été, alors qu'ils étaient en train d'essayer de bien faire leur mémoire, et s'investissaient dans l'écriture, que dans leur établissement de stage on leur dénigrait constamment l'exercice, leur disant qu'ils y perdaient leur temps et que de toutes façons de tels mémoires n'avaient ni sens ni objet, qu'ils feraient mieux de se consacrer sérieusement à leurs élèves... ».

(7) On peut ainsi, dans un premier temps trouver inexplicable que des délégations syndicales, par exemple, présentent des revendications en terme de « nombre de pages à rendre ». Des discussions plus approfondies permettent d'identifier derrière ce souci du nombre de pages la nécessité d'élaborer une image prototypique de la tâche à accomplir.

d'un travail collectif, animé par les intervenants par référence à quelques objectifs, déterminés par l'analyse de leurs propres pratiques de suivi de mémoires professionnels dans diverses formations supérieures.

Le stage alternait donc les périodes de mise en situation de production des stagiaires, d'évaluation collective des démarches et produits et des périodes de débats autour de l'exposé des acquis de l'expérience et des analyses des intervenants.

L'organisation temporelle reposait sur trois journées de stage organisée de la manière suivante :

1. première journée : travail sur des mémoires professionnels d'origines institutionnelles diverses, un premier exposé. (ci-dessous : A, et D, le plus souvent) ;

2. deuxième journée : exposés (B, ou C, E, G, H... selon les opportunités) et annonce de la consigne d'écriture (ci-dessous F) ;

3. interruption (environ deux mois), pendant laquelle les participants effectuent un travail d'écriture, limité puisqu'ils continuent, évidemment à assumer leurs diverses tâches ;

4. troisième journée : travail en groupes, derniers exposés (selon ce qui a déjà été fait... le plus souvent G), synthèses et bilans.

Un certain nombre de canevas ont ainsi été préparés, qui ont donné lieu à des réalisations extrêmement diverses dans les six stages de trois jours qui se sont déroulés. Ce sont les trames de ces canevas que je vais maintenant présenter.

A. Première élaboration collective de repères d'évaluation

Contrairement à une situation imaginaire, perçue pourtant comme la seule potentiellement légitime, « normale », par la plupart des participants, le « mémoire professionnel » se trouvait sur ses rails sans que les modalités et critères d'évaluation qui présideraient à sa prise en compte dans l'épreuve de validation de la formation ne soient connus...

Les seuls documents plus ou moins officiels définissaient des motivations qui avaient présidé à l'innovation de l'exercice, parmi lesquelles, par exemple, le fait d'initier les stagiaires au travail en équipe en les incitant à écrire et soutenir des mémoires « collectifs »... On savait aussi qu'il y avait lieu de se distinguer du « mémoire-universitaire » (8), sans

(8) On a vu ainsi apparaître un emploi d'« universitaire » comme synonyme d'« académique, formel, étroitement (sic) centré sur les disciplines ». Quelque chose donc d'univer-

pour autant « s'en éloigner trop, » parce que l'on caressait l'hypothèse « qu'un jour » quelque chose de ce fameux « mémoire pro » pourrait bénéficier du morceau d'auréole que constituerait son intégration à un dispositif d'obtention d'un diplôme universitaire...

Nous avons proposé aux participants un travail collectif de la question : « quels critères nous est-il possible de formuler qui permettraient au mémoire professionnel d'être une authentique activité de formation pour de futurs enseignants ? »

Pour cela nous avons invité les stagiaires, le premier jour de formation, à travailler à l'évaluation critique de mémoires issus de diverses formations supérieures professionnalisées : mémoire de « préprofessionnalisation » de la licence de Sciences de l'Éducation, mémoire de DUT d'animateurs sociaux et socioculturels, mémoire d'ingénieur du CNAM, mémoire de PLP de l'ENNA.

Les participants avaient pour consignes, en vue de l'analyse collective qui suivrait ;

- de lire individuellement un mémoire qui leur était fourni ;
- de négocier ensuite collectivement, dans des petits groupes de trois ou quatre la rédaction d'un « 21 x 29, 7 » évaluatif ;
- de formuler des orientations de réponse à la question : quels conseils et directions faudrait-il donner à l'auteur de ce mémoire pour lui permettre de l'améliorer ?

Un débat avait lieu ensuite, qui faisait le bilan :

- des accords et désaccords quant aux repères d'évaluation ;
- de l'ensemble des pistes qui permettraient l'amélioration des textes.

Ce travail a permis dans chaque stage de démystifier le « vide de critères » dans lequel nous nous serions trouvés : mis en position de lecteurs-évaluateurs de mémoires effectifs, et invités à objectiver leurs procédures et manières de faire, les stagiaires et nous-mêmes pouvions faire un « état des lieux » plus réaliste et fonctionnel.

aitaire qui serait à l'université une caricature du même ordre que le « scolaire » l'est pour l'école... Une représentation fantasmagique du mémoire universitaire, raceroché tantôt à la maîtrise, tantôt au DEA, indépendamment de toute référence aux objets concrets, et variables, que l'on pourrait analyser dans les archives et bibliothèques de l'Université...

Avec des tonalités diverses celui-ci put chaque fois servir d'introduction à une problématique du mémoire professionnel.

B. Rhétorique, argumentation et planification

Autour de la question de la planification, un exposé était proposé dont les principaux repères étaient :

1. la distinction de la planification du travail de recherche, qui organise dans le temps l'activité de l'auteur, et du plan d'exposition, qui structure finalement le document produit. Il s'agit en particulier de prévenir les malentendus autour de prescriptions telles que : « il faut d'abord faire ceci, avant de pouvoir faire cela », qui dans la pratique amènent souvent les étudiants à des situations paralysantes ;

2. la mise en évidence des enjeux idéologiques et de création liés à la démarche de planification, par la description d'un répertoire de plans nés de contextes historiques et institutionnels divers.

Plan dogmatique,

ou : a) « ce que disent les méchants » puis b) « ce qu'il faut leur répondre ».

Ce plan lié à la référence à des textes autorisés et à l'université moyenâgeuse n'a évidemment plus aucune validité dans l'espace universitaire contemporain au stade de l'exposition.

Pourtant, au stade de l'invention, il permet de faire un état des lieux dans le domaine choisi pour un mémoire : de décrire, problématiser et dépasser les présupposés des énoncés du type : « Comment est-il possible qu'il y ait encore aujourd'hui des lieux où ?.., des collègues qui ?.., des élèves à qui ?.. etc. ».

Dépasser l'interrogation rhétorique, transformer la référence à des évidences implicites, en exposé de discours analysables et critiquables. Là où, au début du travail, on ne voit qu'archaïsme, voire sottise, ou « résistance au changement », s'obliger à reconstruire une logique, des motivations, des arguments et là où l'on vit dans l'enthousiasme et l'évidence, se contraindre à l'exposé, et donc la mise en danger d'une argumentation...

Plan dialectique aux avatars divers :

a) dramatisation dans l'exposé de la prise en compte des contradictions de la réalité en vue de la découverte du nouveau : thèse-antithèse-synthèse.

b) mise en scène d'un débat entre les propositions constitutives d'une discussion : idéal démocratique souvent caricaturé en la recherche du juste milieu – « le pour, le contre, le juste milieu » – ou même le refuge dans la réponse « de Normand » – « oui, non, peut-être »...

Plan pragmatique, type SPRI :

Situation - Problème - Résolution - Information (9), démarche liée aux contextes de la décision d'entreprise et de la publicité.

Plans dramatisant une démarche de type hypothético-déductif :

Exposé critique de l'état antérieur de la question, formulation d'une hypothèse, mise en œuvre de l'hypothèse, évaluation de la puissance explicative de l'hypothèse, pistes pour une falsification.

3. la distinction entre le « plan » qui dans l'introduction propose au lecteur une démarche, et le « sommaire », image graphique du contenu du mémoire qui facilite au lecteur la circulation entre les parties.

C. Problématique du recours au réel : exemples et cas

Un autre exposé proposait des repères à partir d'extraits d'articles de revue et de mémoires pour élaborer une problématique de l'exemple et de la référence à l'expérience dans l'écriture pédagogique : « l'expérience fiction », « le récit », « la formalisation de l'expérience », la mise à l'épreuve ou l'émergence d'hypothèses dans l'expérience.

En particulier des formes linguistiques ont pu être repérées, apparentant l'écrit à la fiction, au projet et ou la formalisation.

Par exemple on n'a pas le même rapport aux faits si l'on utilise tel ou tel de ces types de phrase :

« *L'élève comprendra alors* »

« *Suzy était particulièrement perdue devant sa copie* »

« *Les élèves étaient alors mûrs pour aborder une étape nouvelle* »

(9) TIMBAL-DUCLAUX, La méthode SPRI : pour organiser ses idées et bien rédiger. Éd. RETZ, 1983.

« 7 élèves sur 28, majoritairement des filles ont effectivement amélioré leurs résultats à cet exercice ».

D. Mise en place de repères normatifs

Un certain nombre de repères normatifs ont fait l'objet d'un travail, autour de types de normes différentes :

1. des normes renvoyant à des évaluations binaires :
 - de présence d'une bibliographie, d'un sommaire, de références correctes pour toutes les citations, d'auteurs ;
 - de passages obligés : connaissance des textes réglementaires en vigueur dans le domaine abordé, par exemple ;
 - de respect suffisant : normes graphique, orthographique, et typographique notamment.
2. des normes permettant de situer la démarche de mémoire comme un moment d'appropriation d'une éthique communicationnelle à la fois professionnelle et universitaire.
 - élaboration et présentation d'une documentation travaillée, dont la pertinence au sujet est construite, fait l'objet d'un travail de rédaction, bref que l'auteur s'est appropriée, par opposition à des pratiques pseudo-documentaires, d'accumulation défensive de « tous les documents dont on pourrait me reprocher de ne pas connaître l'existence ».
 - présentation des hypothèses et résultats de manière à permettre la lecture évaluation critique : relativisation des données partielles, prise en compte des échecs et des contre-exemples.
 - référence à des enjeux réels dans la pratique professionnelle de l'enseignant et pertinence par rapport à ces enjeux.
 - problématisation de la relation entre les démarches scientifiques et disciplinaires et les pratiques scolaires, etc. (10).

(10) Dans la mesure où la mise à jour des repères dans la démarche de stage était liée à une démarche interactive-réflexive commune des intervenants et stagiaires il faudrait avoir travaillé avec un magnétophone pour faire un inventaire complet des contenus...

E. Une méthodologie du «suivi» : mettre les écrits au poste de commandement

La question du suivi était centrale dans la genèse des motivations de nombre de participants :

- s'originant dans le sentiment que les professeurs-stagiaires manquaient de toute une gamme de compétences perçues comme des conditions préalables à la réalisation d'un mémoire (11) ;
- ou dans celui d'être soi-même incompetent, soit faute de disposer de toutes les informations que le suivi devrait être l'occasion de transmettre, soit faute d'avoir soi-même déjà réalisé ce type d'objet... ;
- et toujours lié à une grande incertitude quant aux moyens matériels et temporels alloués pour mener à bien cette tâche.

Les repères proposés ont été principalement de distinguer nettement deux aspects à ce suivi-accompagnement : d'une part les démarches de facilitation et d'accompagnement au quotidien (accès à des documents, à des moyens informatiques, à des personnes-ressources), d'autre part le travail de direction lui-même.

Ce travail de direction a été présenté comme ne pouvant que se fonder sur la spécificité principale du mémoire, à savoir d'être une démarche d'écriture en vue de la soutenance d'un écrit. Il semble utile que la pratique pédagogique de direction se fasse donc principalement autour d'écrits évalués et critiqués avec le « mémorialiste », plutôt qu'autour d'intentions de travail ou de l'expression orale d'opinions antérieures à la mise à l'écriture.

La forme d'exposé de ces repères a surtout été le récit d'expériences vécues par les formateurs en situation de suivi de mémoire ; trucs et tours de main, recettes liés à l'identification de cas-types...

F. L'approche d'éléments d'une culture professionnelle commune des enseignants

Avant l'interruption, à l'issue de la deuxième journée, les participants étaient incité à se constituer en groupe autour de sujets de

(11) Selon les contextes disciplinaires et professionnels des mots divers sont utilisés pour désigner les savoir-faire méthodologiques supposés nécessairement antérieurs à la réalisation d'un mémoire : « pré-requis », « pré-équipement », et même « alphabétisation »...

mémoires, choisis parmi les sujets effectivement retenus par les commissions de validation, soit :

« *L'éducation à la responsabilité dans le domaine de la santé* »

« *Intérêt et modalités de l'intervention d'un spécialiste extérieur sur un sujet déterminé* »

« *Aide méthodologique aux élèves en vue de la présentation d'un exposé oral* », etc.

La consigne suivante leur était donnée : « Rédiger en vue de ce travail un texte de quelques pages : analyse de situation, commentaire de document, état de vos connaissances sur un aspect, exposé de données, analyse conceptuelle, prise de position ou autre... Ceci, en vue du travail collectif du groupe lors de la troisième journée »

Lors de la troisième journée les groupes travaillaient autour des consignes suivantes :

– faire l'inventaire des fragments apportés par chacun, les prendre en compte en vue de l'organisation d'un travail collectif visant à l'élaboration d'un mémoire professionnel ;

– préparer pour le « grand groupe » un compte rendu de cette réunion de travail.

Ainsi, autour des fragments et esquisses d'écriture des participants il fut notamment possible d'interroger les modalités d'une organisation collective d'un travail d'écriture soit entre ressortissants d'une même discipline soit entre partenaires de disciplines différentes.

L'opinion fréquente fut rencontrée, à l'abord de certaines questions interdisciplinaires que la diversité des cultures et compétences des enseignants de diverses disciplines interdirait de travailler ensemble sur de mêmes objets. Ce sentiment était nourri par la crainte de

« *dire des bêtises dans des domaines où d'autres sont bien mieux placés que moi pour savoir ce qu'il faut dire* »,

ou de

« *dire des évidences dans des domaines où certains sauraient déjà que tout a été dit* ».

Paradoxe que l'affirmation de la compétence disciplinaire amène à conclure à l'impossibilité d'un travail collectif entre enseignants...

Autour des sujets travaillés, cette question a pris un aspect moins juridique et plus concret. Ainsi, à propos de « *L'Éducation à la responsabilité dans le domaine de la santé* », le point de vue de départ était :

« Un sujet comme ça, il faut d'abord poser si c'est de l'Éducation civique, du Français ou des Sciences Naturelles ».

La mise à l'écriture et la négociation d'un partage des tâches en vue de la réalisation d'un mémoire a montré que le travail en commun supposait non pas la recherche d'un terrain et d'un point de vue banalisant les différences mais au contraire celle de démarches d'articulation de ces différences. La diversité des compétences disciplinaires, plus qu'un obstacle à un travail commun est au contraire le fondement de l'intérêt du travail collectif sur certains objets.

G. Autour de la « recherche-action » : deux démarches

a) La recherche action ou « De l'identification d'un ensemble de problèmes, ou « problématique » à la proposition d'une hypothèse d'action et l'évaluation de celle-ci.

b) La recherche-action comme mode particulier d'élaboration de connaissances, de mise en œuvre d'hypothèse, d'évaluation par les « effets » articulée sur la communication scientifique, de relation avec les autres acteurs, de position de l'observateur, de lien avec les commanditaires et les terrains...

Autour du débat de ces deux conceptions, quelques mots sont apparus comme des mots-clés, à la fois mots-pièges et, lorsqu'ils sont l'objet d'une investigation, mots-déclencheurs de la réflexion méthodologique et épistémologique :

- Hypothèse
- Expertise
- Problématique
- Évaluation, etc.

De même que pour les démarches de planification, cet exposé visait à ouvrir des possibles et non à poser une méthodologie officielle.

H. L'écriture professionnelle et la synthèse de normes communicationnelles hétérogènes

Il s'agissait là de l'exposé d'un aspect des écritures professionnelles : leur structuration par des normes socio-discursives et communicationnelles, régissant la combinaison des mots et propositions en énoncés aux légitimités hétérogènes et parfois contradictoires :

1. norme commune, conviviale et informelle, de l'usage des mots ;
2. norme communautaire de l'usage des mots et propositions ;
3. norme réglementaire des mots ;
4. norme de l'usage scientifique des mots, concepts et propositions ;
5. norme expressive et poétique du langage ;
6. norme de l'usage critique et introspectif du langage.

Ces normes renvoient à des espaces différents de légitimité et de valeurs, qu'il faut notamment référer aux discours des lieux de formation professionnelle, des publications spécialisées, et des pratiques disciplinaires avec lesquels les acteurs du secteur considéré sont en relation, à ceux des secteurs professionnels proches ou concurrents, et enfin à ceux des médias qui prennent l'activité en question pour objet.

Elles peuvent être distinguées par trois aspects :

- a) les idéaux, l'éthique et les normes de communication auxquelles elles font référence ;
- b) les formes spécifiques des énoncés définitoires ;
- c) les instruments méthodologiques pertinents pour apprendre et garantir les formes et les sens.

Ensuite, rapportant ces usages aux paradoxes et nécessités fonctionnelles des espaces socio-discursifs d'où ils procèdent, on rencontre la nécessité – communicationnelle, professionnelle et didactique – d'une synthèse, originale et spécifique, de ces différents aspects.

On ne pourrait imaginer en effet une écriture professionnelle viable qui consacrerait un paragraphe à un usage et le suivant à un autre : celui-ci pour le citoyen, celui-ci pour les confrères, celui-là pour le savant, celui-ci pour l'inspecteur, le fisc, ou le juge, celui-là pour le plaisir, et ce dernier pour ma conscience.

La capacité du professionnel à effectuer la synthèse d'une écriture originale, spécifique à son champ d'intervention sociale et ses domaines de compétence est un aspect central de son expertise, un repère essentiel de la définition même de la profession.

I. Professionnalité technique et professionnalité enseignante

Il s'agissait d'exposer quelques aspects des pratiques de l'ex-ENNA en matière de mémoire professionnelle autour des stages.

En effet, dans plusieurs disciplines de l'ex-ENNA, il était pratiqué un stage en entreprise, donnant lieu à un rapport de stage dont la fonction était de problématiser l'appréhension des réalités techniques liées à des postes de travail déterminés en vue de l'élaboration de séquences d'enseignement, de pratiques pédagogiques, voire de sujets d'examens.

Cette démarche complexe suppose de la part du stagiaire non seulement la découverte des processus techniques et modalités du travail, mais aussi leur formalisation en vue de démarche pédagogique et sous forme de contenus d'enseignement. En particulier elle fait apparaître le problème de l'identité et de la différence entre critères techniques liés à l'organisation de la production et critères pédagogiques liés à l'évaluation de la formation...

Loin d'être enclavée dans « le technique », une telle réflexion a pu à plusieurs reprises aider à problématiser les relations entre le pédagogique et ses finalités sociales...

3. QUELQUES ÉLÉMENTS DE BILAN ET PROSPECTIVE

Après la période projective et inventive dont il a été donné ici quelques éléments de description pour ce qui a concerné une action de formation de formateurs, le dispositif institutionnel d'ensemble est arrivé à un point sinon de maturité, du moins de non-retour : il a fallu organiser effectivement des jurys et des soutenances de mémoires dans le cadre de la validation de la formation.

La nouvelle épreuve a donc été confrontée avec l'épaisseur d'histoire qui donne sens aux épreuves de recrutement des enseignants et avec des nécessités pratiques, multiformes et structurées par des phénomènes d'échelles extrêmement divers : certaines disciplines, telles le français, durent faire face à l'organisation d'une centaine de soutenances, tandis que d'autres, comme la philosophie ou l'allemand n'étaient confrontés qu'à quelques individualités.

Le rôle des « départements », organisateurs des filières de recrutement et de formation, héritiers – de fait – de la prise en charge de la socialisation professionnelle des enseignants débutants est apparu alors au premier plan dans la mise en œuvre du dispositif mémoire.

Curieusement, pour un certain nombre d'acteurs cette mise en œuvre a été l'occasion de découvrir tout simplement l'existence de ces « départements » de l'IUFM. Il s'agit des structures qui accompagnent la formation des enseignants-stagiaires et leur préparation aux épreuves définitives de recrutement, selon les secteurs et les spécialités. Ils ont hérité, dans la mise en œuvre de l'année de stage et des épreuves de certification de tâches antérieurement assumées par le CPR et l'Inspection Pédagogique Régionale. Leur activité repose sur le travail commun d'enseignants-chercheurs, d'enseignants et de formateurs.

Ce sont les départements qui ont mis en œuvre les commissions de validation des sujets, les séminaires, la direction et le tutorat des étudiants, les soutenances. De sorte que si les formateurs et enseignants n'ont découvert que progressivement ce cadre de leur activité, les discours des enseignants-stagiaires étaient eux structurés dès janvier par des catégorisations du type :

« Nous, dans le département x, on... ».

Leurs pratiques ont été extrêmement variées, ainsi que les « produits » de sorte qu'un vaste espace de recherche apparaît ouvert. Il me semble qu'ils ont été un lieu très visible de la recomposition de la division du travail entre gestion, pédagogie, formation, contrôle et évaluation spécifique des IUFM. Ils ont posé cette année les premiers repères du nouveau dispositif traditionnel de socialisation professionnelle des enseignants débutants, héritiers des dispositifs anciens.

Ils sont le lieu où s'expriment les spécificités des traditions disciplinaires, et se constituent de fait en dépositaires des usages et de l'éthique communicationnelle qui entourent l'exercice. C'est donc prioritairement avec eux que devra maintenant se penser la formation à la direction et au suivi des mémoires professionnels, même si des lieux de réflexion et d'accompagnement transversaux (PE, PLC, PLP) gardent leur pertinence.

On voit qu'au moment où je conclus, la réalité a partiellement changé, même si l'action que j'ai essayé de décrire a participé de la genèse de ces changements. L'espace d'observation et d'intervention est nouveau. Les règles du jeu institutionnel et communicationnel se sont révélées d'une manière qu'il n'était pas intégralement possible de prévoir. Ainsi l'une des organisatrices des soutenances en Français dira-t-elle pendant le déroulement de celles-ci :

« Tous comptes faits, il n'était pas imaginable que ça se passerait finalement bien ! ».

Mais nous n'en avons pas fini avec l'espace de formation, d'intervention et de recherche qui a été ouvert par l'invention du mémoire professionnel des enseignants...

BIBLIOGRAPHIE

- BARTHELEMY, A. : « Former les enseignants à l'observation » colloque AECSE Lyon, Décembre 91 (dactyl.)
- CHANTRAINE, O., DELCAMBRE, P., DELFORCE, B., HEDOUX, M. (éds.) : « Pratiques d'écriture et champ professionnels », *Bulletin du CERTEIC*, n° 11, Université Charles de Gaulle, Lille 3 1990.
- CHANTRAINE, O. et DELCAMBRE, P. (éds) : « Pratiques d'écriture et champs professionnels 2 », *Études de Communication n° 13*, Université Charles de Gaulle, Lille 3 1992
- CHANTRAINE, O. : « Les écritures professionnelles ou la difficile synthèse de normes communicationnelles hétérogènes », *Études de communication n° 13*.
- « Quelques exemples pour l'identification des espaces socio-discursifs dans les écritures professionnelles », *Études de communication n° 13*.
- DESROCHES, H. : *Apprentissage en Sciences Sociales et Éducation Permanente*, Les Éditions Ouvrières, 200 p.
- DORSELAER, J. : *Méthodologie pour réaliser un travail de fin d'études*, CRID, Bruxelles, 1984, 118 p.
- IUFM – Nord-Pas de Calais : *Rapport d'étape de l'équipe de projet et des équipes techniques projet, oct. 90 - janv. 91*, Villeneuve d'Ascq 1991.
- JOBERT, G., REVUZ, C., SUTTER, D. : *La formation de formateurs – l'expérience de l'Afpa*, Éditions Éducation Permanente, 1989, 172 p.
- PETROV, A. : « La question du sens dans les discours des communautés techno-linguistiques » in *La quadrature du sens*, dir. par Claudine Normand, Paris, PUF, 1990, pp. 183-198.