

RECHERCHE ET FORMATION

LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL

N° 12 - 1992

— INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE —
DÉPARTEMENT "POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'ÉDUCATION"

2 numéros par an

Couverture : J. SACHS - INRP

Composition P.A.O. - Maquette : N. PELLIEUX

Reproduit par INSTAPRINT S.A.

1-2-3, levée de la Loire - LA RICHE - B.P. 5927 - 37059 TOURS Cedex
Tél. 47 38 16 04

Dépôt légal 3^{ème} trimestre 1992

Vous pouvez écrire dans « Recherche et Formation ».
Envoyez-nous vos articles. Ceux-ci devront être dactylographiés
et ne pourront dépasser 15 pages (65 signes x 30 lignes par page).
Veuillez joindre une disquette en indiquant son formatage, le type
d'ordinateur et le traitement de textes utilisés.
Joindre enfin un résumé de 10 lignes.

Les faire parvenir à :

Recherche et Formation
À l'attention de Raymond BOURDONCLE
INRP - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05

Pour tous renseignements complémentaires : (1) 46.34.91.19

SOMMAIRE DU N° 12

ÉDITORIAL : F. CROS	5
----------------------------------	---

ÉTUDES ET RECHERCHES

I. LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL

Jean DUBOST : Remarques psychosociopédagogiques sur le mémoire	9
---	---

Georges LERBET : Écriture et formation des enseignants : problèmes pédagogiques et cognitifs dans les nouvelles sciences de l'éducation	21
---	----

Olivier CHANTRAINE : Autour du mémoire professionnel : une action de formation de formateur dans un contexte d'innovation institutionnelle	33
--	----

Michèle GUIGUE-DURNING : Vers une approche pragmatique du lien théorie-pratique	51
--	----

Élian DJAOUI : Le statut des sciences humaines dans le Mémoire en travail social	63
---	----

Thérèse LAFERRIÈRE : La supervision de thèse comme démarche planifiée de réflexion sur l'action	75
--	----

Jean-Paul VOYER : Impromptu sur les thèses et leur supervision	101
---	-----

Michel BERNARD : Le mémoire dans le DESS en éducation ...	117
---	-----

2. ARTICLE

Michel FABRE : Qu'est-ce que la formation ?	119
ENTRETIEN : avec Henri DESROCHE (J.-F. Draperi)	135
AUTOUR DES MOTS :	
LES MÉMOIRES PROFESSIONNELS (R. Guibert)	147

NOTES CRITIQUES

1. **Le mémoire professionnel : Une bibliographie analytique**
(*Odile Lambert*)
2. **Les écoles normales : De la naissance à la mort.**
 - Nique (C.) : L'impossible gouvernement des esprits. Histoire politique des écoles normales primaires (*Anne-Marie Chartier*)
 - Delsaut (Y) : La place du maître. Une chronique des écoles normales d'instituteurs (*Anne-Marie Chartier*)
3. **Comprendre et construire la formation :**
 - Donnay (J.), Charlier (E.) : Comprendre des situations de formation. Formation de formateurs à l'analyse (*Danielle Zay*)
 - Gillet (P.) (dir.) : Construire la formation. Outils pour les enseignants et les formateurs (*Danielle Zay*)
4. **La diffusion et l'utilisation des acquis de la recherche :**
 - Hubermann (M.), Gather Thurler (M.) : De la recherche à la pratique : éléments de base (*Christiane Étévé*)

159

ACTUALITÉ**I. ACTUALITÉ GÉNÉRALE**

- | | |
|--|-----|
| 1. Rencontres et colloques | 179 |
| 2. Prochaines rencontres | 188 |
| 3. Informations | 190 |
| Un débat anglais prémonitoire : l'établissement scolaire et la formation (W. Tulasiewicz, A. Adams, D.H. Hargreaves) | |

II. IUFM - ACTUALITÉS

- | | |
|----------------------------|-----|
| 1. Du côté des IUFM | 198 |
| 2. Du côté de l'INRP | 212 |

EDITORIAL : LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL

Le « jeune » mémoire professionnel des IUFM a déjà fait couler beaucoup d'encre. En effet, il constitue un des enjeux essentiels de la formation des enseignants. Partisans et détracteurs s'accordent tous à dire qu'il est un moyen intéressant de conjuguer la théorie et la pratique dans la formation. Rupture et continuité, produit et processus, questionnement et début de réponse, initiation à la recherche et pratique professionnelle, il contient les contraires dans une tension interne forte et riche.

Cette problématique du mémoire professionnel n'est cependant pas spécifique à la formation des enseignants ; elle concerne aussi bien les travailleurs sociaux (ce dont nous parlera Élian Djaoui) que les inspecteurs, les ingénieurs agronomes voire les professions commerciales.

D'où vient qu'une société, dans son ensemble, tournée vers la formation professionnelle, choisit les modalités du mémoire comme moyen de formation et d'évaluation des capacités à exercer une profession ? Progressivement, depuis 1945, le développement du mémoire semble correspondre à des conceptions sociales de la professionnalisation de ses agents et des enjeux de légitimité et identité professionnelles.

En réalité, il est difficile de parler du mémoire professionnel, d'une façon générique ; ce sont plutôt des mémoires différenciés : le mémoire d'un futur médecin n'est pas un mémoire d'assistante sociale et encore moins celui d'ingénieur agronome. Il enferme un type d'ancrage dans la réalité, ancrage que manifeste une certaine manière de présenter l'écrit ne serait-ce que dans l'art de convoquer des auteurs connus comme le précise Michèle Guigue-Durning.

Le mémorialiste (si tant est qu'on puisse utiliser ce néologisme) est auteur de son travail, producteur de sa personne autant que de sa pratique ; il traduit par l'écriture ses sensibilités, ses manières de conduire ses gestes professionnels. Le mémoire devient une création littéraire, précise Jean Dubost dans un souci de formaliser ce qui serait formalisable de la pratique. Georges Lerbet insiste également sur ce point. Pour lui, le mémoire s'inscrit dans un processus autopoïétique de développement personnel. L'écriture du mémoire professionnel est alors source de potentialité de structuration personnelle.

L'enjeu de l'exercice scolaire est ici largement dépassé – même si d'aucuns tentent de l'y ramener – ; le produit a un géniteur ; il sera conservé comme une œuvre, voire le chef-d'œuvre du compagnonnage, dont l'usage social est à penser.

Le mémoire professionnel sollicite une posture d'auto-observation, vers une décentration (recentration de l'auteur qui est proche de celle d'une pratique réfléchie comme on capte son visage dans un miroir : la réflexion est toujours inventaire et déjà interprétations). Loin de la réalité, c'est un effet du travail des biais, un effort pour dégager les implications personnelles, pour mettre à nu ambiguïté, incertitude et complexité du réel.

Le Québec possède déjà une solide expérience du mémoire : Thérèse Laferrière et Jean-Paul Voyer font ici part de leurs réflexions aussi bien à travers les conceptions et types de supervisions qu'au niveau d'une conjugaison harmonieuse entre praxéologie et scientificité. Leur souhait est d'accroître la conscience des enseignants aussi bien que celle des chercheurs et des superviseurs sur leur capacité à délibérer sur leur pratique. Comme ils traitent aussi de la thèse, ceci nous conduit à une réflexion sur la pédagogie universitaire de la recherche qui intéresse au premier chef cette revue.

Le mémoire, par son côté spéculatif, s'éloigne de l'action, même s'il s'inscrit dans une logique performative de la profession. Dans ce contexte, la fonction tutorale acquiert un rôle important. Il est impossible de parler de mémoire professionnel sans analyser l'implication, la position, les capacités relationnelles et de maîtrise des divers tuteurs. Est-il nécessaire et suffisant d'avoir soi-même réalisé un mémoire pour devenir tuteur ? La formation des tuteurs prend un sens particulier qu'Olivier Chantraine étudie à travers une expérience de formation à la direction des mémoires professionnels, à l'IUFM de Lille, formation étroitement dépendante des effets institutionnels consécutifs à une telle innovation.

Trois chronologies différentes s'interpellent : celle de l'action professionnelle étudiée, celle de la mise en forme scripturale, celle de la place du mémoire dans l'itinéraire particulier, personnel et professionnel, de son auteur. Pionnière à cet égard, l'expérience d'Henri Desroche travaille sur ces trois chronologies dont l'aide à la gestion se réalise par un tutorat qu'il traduit dans une métaphore évoquée par Blondel : « Ta parole est comme une lanterne autour de mes pas ».

La rubrique « Autour des mots » du mémoire rappelle les liens indissolubles que ce dernier tisse autour de la pratique professionnelle souvent vécue sous forme de stage et autour d'une tentative de théorisation : Rozenn Guibert s'attache à en montrer toute la richesse.

Chacun semble savoir ce dont il parle à propos de mémoire professionnelle : il y investit ses propres expériences et convictions. Mais qui sait vraiment quels doivent être les ingrédients pour faire un mémoire professionnel acceptable ? Odile Lambert propose quelques livres écrits à propos du mémoire ; elle en fait une analyse rapide.

Ainsi donc, le nombre des questions et problématiques engendré par le mémoire témoigne de son incontestable richesse. Depuis un an, des IUFM engagés dans un travail de réflexion sur le mémoire, tentent de mettre en commun, leurs observations et leurs propositions premières. Nous invitons ceux qui désireraient se joindre à ce travail, à prendre contact, notamment par l'intermédiaire de l'IUFM de Versailles auquel nous appartenons.

Gageons que ce numéro de *Recherche et Formation* développera le désir d'accorder au mémoire toute la place qui lui revient dans une formation professionnelle de qualité.

Françoise CROS
Rédacteur en chef invité
Professeur de Sciences de l'éducation
à l'IUFM de Versailles

Rappelons les thèmes retenus et la date limite de réception
des articles pour les prochains numéros.

	Date limite des articles
N° 13 – Formation générale, formation commune	27/11/92
N° 14 – Formation des personnels de direction et d'animation	28/05/93



ÉTUDES ET RECHERCHES

Le lecteur trouvera ici :

- *des comptes rendus d'études et de recherches en cours ou achevées ;*
- *des articles de réflexion sur les problèmes de la formation ;*
- *des articles abordant les problèmes méthodologiques de la Recherche sur la Formation.*

1. LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL

REMARQUES PSYCHOSOCIOPÉDAGOGIQUES SUR LE MÉMOIRE (1)

Jean DUBOST*

Sommaire. L'exercice du mémoire oblige à une pédagogie du projet, avec ses deux sens possibles, proposition d'action pour résoudre un problème préalablement posé ou activité autonome se fixant des buts et programmant leur réalisation. Dans tous les cas, même quand on travaille le plus en extériorité, le plus loin de soi, comme en sciences expérimentales, le mémoire reste une création personnelle, où le moi s'investit et s'exprime peu ou prou, ce qui ne va pas sans quelque inhibition. Partant de son expérience d'une maîtrise de psychologie sociale, l'auteur distingue trois types de mémoires : la mini-recherche, la résolution de problème et le projet sur soi d'autoconnaissance et d'amélioration de la maîtrise personnelle. Quant au mémoire de DESS, son but est de situer, décrire et conceptualiser suffisamment la pratique que l'on a choisie pour que n'importe quel praticien-lecteur puisse soit la reproduire, soit s'en faire une idée suffisamment concrète pour pouvoir l'évaluer. Tous ces mémoires qui s'accumulent dans les universités, sont-ils intéressants du point de vue de la recherche ? En tant que production de connaissances étayées de manière suffisamment argumentée pour pouvoir circuler sur le marché scientifique, non. En tant que réflexion sur des concepts formalisant le formalisable d'une pratique, oui. Mais quel traitement leur appliquer pour leur extraire cette vertu-là ?

(1) Extrait d'un exposé-discussion enregistré en 1989.

* Jean Dubost est professeur émérite, Université Paris X.

Summary. The exercise of dissertation requires a project-based teaching method with its two possible meanings: a proposal of action to solve a previously put problem or an autonomous activity setting aims and planning their achievement. In all cases, even when working the most outwardly, the furthest from oneself, as in the applied sciences, the dissertation remains a personal creation in which the self is involved or more or less expressed, which does not go without some inhibition. Starting from his experience of a master's degree in social psychology, the author distinguishes three types of dissertations: the mini-research, the solving of a problem, the project of self-understanding and improvement of self-control. As for the DESS dissertation, its aim is to situate, describe and sufficiently conceptualize the practice one has chosen so that any professional reader might either reproduce it or get a concrete enough idea of it to be able to appraise it. Are all these dissertations piling up in universities interesting from a research viewpoint? As a production of knowledge backed up by proper arguments to circulate on the scientific market, they are not. As a reflection on concepts theorizing what can be theorized in a practice, they are. But what treatment should be applied to extract that particular quality from them?

Je n'ai pas fait de recherches sur cette question et, par conséquent, c'est seulement en tant que praticien de la formation et de l'enseignement que j'interviens ici pour témoigner à partir de mon expérience personnelle, pour communiquer des réflexions de praticien. Mon expérience des mémoires se situe à l'Université, au niveau de la maîtrise, du DESS, du DEA. C'est la base à partir de laquelle j'essaierai de proposer quelques réflexions. Mais auparavant, je voudrais situer rapidement dans quel contexte il me semble qu'on peut réfléchir à la question des mémoires, notamment ceux qui sont liés à une pratique, pas forcément professionnelle, aussi bien militante ou bénévole, mais disons des mémoires qui prennent comme objet une pratique sociale. Il me semble que cet exercice, qui consiste à composer un texte à partir d'un tel objet, renvoie à certaines pédagogies plutôt qu'à d'autres et si on cherchait un des mots qui pourraient désigner le type de pédagogie à laquelle renvoie la notion de mémoire, on pourrait l'appeler, sans doute, une « pédagogie du projet ». Le mot « projet » désigne, en fait, une activité qui est demandée à l'élève, ce n'est pas une activité du maître justement et ça renvoie à la façon dont le maître ou l'institution éducative structure la situation pédagogique.

Il me semble qu'il y a deux acceptions de la notion de projet, une qui consiste à inviter les élèves individuellement ou par groupe à construire un projet, c'est-à-dire à envisager des actions possibles, à se donner des buts, à préciser des intentions, à programmer leur activité. Et puis, il y a une orientation plus restrictive que l'on peut formuler ainsi : des objectifs étant donnés ou un problème étant exposé, inviter à conduire un travail préparatoire à la réalisation d'une solution. Dans le deuxième sens, on donne un problème et puis on invite les élèves à réfléchir à ce problème et à dégager une solution. Toutes les pédagogies actives, notam-

ment dans les courants issus de Freinet, utilisent abondamment la notion de projet ; même dans des formes atténuées des pédagogies actives, dans des formes peu exigeantes, tout ce qui est activité d'éveil, constitue bien à un niveau un peu microscopique une activité de projet. Mais quelquefois, et ça peut devenir le cas au fur et à mesure que l'élève prend de l'âge et peut s'affirmer comme adulte, c'est tout le système de formation qui se définit par la notion de projet au sens fort. L'École Normale de Tvind, au Danemark, ou le Doctorat d'État ès Lettres et Sciences humaines (ancien régime), en France, me semblent de bons exemples de pédagogies qui laissent ouvertes très largement le choix de l'objet de travail, de la fonction de la recherche, de sa problématique, des hypothèses, des théories de référence, de l'orientation épistémologique, des méthodes, des techniques, même s'il subsiste des contraintes formelles et des traditions à respecter. La liberté du choix du Directeur de recherche par le candidat au Doctorat et la diversité des maîtres garantissaient cette ouverture ; la domination trop écrasante d'un modèle de scientificité, le souci d'accroître la productivité de la recherche, la scolarisation du DEA, la position d'autorité accordée aux structures d'accueil la menaceraient au point de développer des activités à consignes là où régnaient les activités à décision. Mais pour en rester à la notion de pédagogie du projet, il me semble possible de pointer les critères suivants.

Premièrement, l'activité dans laquelle l'élève est engagée revêt une certaine importance, elle comporte une certaine durée et de ce point de vue elle s'oppose clairement au devoir sur table, à l'étude de cas, à la dissertation, à la résolution de problèmes dans les disciplines scientifiques, etc.

Deuxièmement, pour reprendre cette distinction de G. Palmade, cette option pédagogique induit plus des activités à décision que des activités à consigne, c'est-à-dire que l'élève développe des questionnements, rencontre et doit résoudre des problèmes à *double question* (sans algorithme de résolution ni méthodologie connue au moment où il engage leur étude).

Troisièmement, le maître et l'institution de formation reconnaissent une certaine liberté à l'élève en même temps que ce dernier doit l'exercer par des options dont il est reponsable. Il doit toujours décider de sa stratégie de recherche et souvent il est amené à explorer ses intérêts, ce qui lui donne du plaisir, à clarifier ses buts, ses visées, certains de ses désirs, à quelles conditions il pourra investir son projet, le valoriser d'un point de vue narcissique, reconnaître son travail d'écriture comme un travail d'auteur, au même titre qu'un article, un livre, un poème.

Un autre critère encore, me semble-t-il, de la pédagogie de projet, c'est l'activité de l'ordre de l'invention, de la conception. Dans la mesure où elle est de l'ordre de la création, elle oppose aussi quelquefois le travail préparatoire de la pensée aux réalisations qui pourront suivre ; le mémoire peut être un travail préparatoire à un projet professionnel de longue durée. Ce n'est pas forcément quelque chose qui achève une séquence ; ce peut être, au contraire, quelque chose qui l'inaugure et qui prépare par la pensée des réalisations qui pourront suivre.

Enfin, l'activité est en rapport avec la réalité, elle est ancrée dans une pratique réelle et dans ce sens-là il ne s'agit pas d'un exercice d'école, d'une situation de simulation ou d'une situation de jeu. Il s'agit de quelque chose qui relève d'une situation tout à fait concrète et dans laquelle l'acte qui est posé par le mémoire a un caractère irréversible, à la différence de ce qui se passe dans une activité de simulation.

D'où la question : le mémoire de recherche s'inscrit-il dans une pédagogie du projet au sens où j'ai essayé de clarifier cette notion ou non ? S'il relève de ce type d'orientation, l'énoncé de la consigne qui oriente le mémoire est-il plutôt de l'ordre de la résolution d'un problème qui est déjà tracé par le maître ou par l'institution ou est-ce quelque chose qui est entièrement construit par l'élève, par l'étudiant, par le praticien en l'occurrence, le praticien-chercheur, puisque son projet est un projet de recherche ?

Même s'il s'agit d'un mémoire de sciences expérimentales, au sens le plus exigeant du terme, qui inspire un genre littéraire très sobre et toujours en extériorité, et qui obéit à toutes sortes d'exigences, même dans ce cas-là, on peut dire que c'est une création littéraire. Or, quand on réunit des gens qui ont des projets d'écriture, nombreux sont ceux qui rencontrent des difficultés à réaliser ces projets, des blocages, des inhibitions ; qui n'a pas de difficulté au moment où il commence à rédiger un texte d'une certaine longueur, concernant quelque chose qui lui est personnel, quelque chose dont il est l'auteur, non pas pour rendre compte, comme dans un rapport administratif, des activités d'une année écoulée ou pour demander des crédits, mais une écriture qui l'engage justement, parce qu'il est l'auteur non seulement de la mise en forme mais aussi de ce qui est à l'origine du projet, du projet lui-même, de ce qui se traduit finalement par ce texte ? C'est de l'ordre de la création littéraire, quelles que soient les exigences de formalisation qu'on peut avoir par ailleurs, et pour cette raison, cela se heurte à des difficultés particulières, qui sont liées notamment à tous les tabous qui peuvent s'exercer dans notre société quant à un travail de ce genre. Toute organisation, toute institu-

tion tend à réprimer les écrits d'auteurs, ils encouragent toutes sortes d'autres écrits, mais les écrits d'auteurs sont généralement réprimés. Quand on lit son journal à son bureau, s'il rentre un visiteur, on le cache dans un tiroir pour ne pas avoir l'air de perdre son temps à lire. Il existe des consignes implicites de même nature quand il s'agit d'écrire en son nom quelque chose qui sera non pas un journal justement individuel, mais quelque chose qui sera diffusé à un public, même si ce public se réduit aux membres d'un jury d'examen.

Ces difficultés d'écriture sont d'autant plus fortes que l'activité est plus investie, que la responsabilité est plus grande dans la conception du projet. C'est inévitable que ce soit plus valorisé narcissiquement, et cela apparaît aussi comme un paiement en nature en quelque sorte, un prix à payer, comme le coût d'un diplôme, c'est-à-dire d'un titre qui reconnaît, qui vous accorde une reconnaissance dans un champ donné, d'un titre qui vous habilite à un certain type d'activités ou qui vous donne même éventuellement un statut. Mais si c'est vécu comme une espèce de paiement, c'est un paiement de quoi ? C'est un paiement des dons qui ont été octroyés par l'institution éducative, par les enseignants : cela s'inscrit dans une activité d'échange, don contre don. Au don de l'enseignant, du formateur, tout ce qu'il accepte d'accorder, tout ce qu'il sort de lui-même, quelquefois difficilement, pour le communiquer, pour ne pas le garder pour lui, pour ne pas travailler dans la rétention, mais au contraire dans la générosité, tout ce qu'il parvient à transmettre, en échange l'œuvre littéraire, cette création, ce travail du rédacteur de mémoire. Le formateur est gratifié par cette réponse, et c'est une des raisons qui rendent l'écriture du mémoire difficile pour son auteur, dans la mesure où il idéalise, pour les raisons que j'évoquais ci-dessus, l'œuvre, c'est un petit peu comme le chef-d'œuvre du compagnon du Tour de France, il survalorise, il idéalise, il est obligé de faire le deuil de son idéal de mémoire pour le rendre, sinon il ne sera jamais fini et il est obligé aussi de faire le deuil de peut-être toute la gratification qu'il aurait voulu apporter à ses maîtres, si effectivement il investit ses maîtres en tant que pédagogues généreux.

J'avais envie de proposer ces remarques au sujet du contexte pédagogique et du sens psychosocial que l'on pouvait donner à la pratique du mémoire parce que si on se place seulement dans une perspective administrative par exemple (et il faut bien qu'on se place aussi dans une telle perspective quand on élabore la critériologie de l'évaluation, quand on donne des consignes au jury sur la manière dont il doit noter), on risque d'oublier peut-être la manière dont la situation qu'on a structurée en tant qu'institution éducative peut être vécue par les intéressés, d'être

trop indifférent ou étranger aux richesses et aux difficultés de cet exercice spécifique.

Je vais évoquer maintenant les mémoires de psychologie sociale à Nanterre. En maîtrise, il y en a trois sortes, parce qu'il y a trois options ; dans l'option « Initiation à la Recherche », le mémoire est le compte rendu d'une recherche ; c'est une mini-recherche, parce qu'elle a des moyens pauvres, le travail sur le terrain est généralement bloqué sur quelques mois, parce qu'il a fallu plusieurs mois pour élaborer le projet et puis que les ateliers qui accompagnent le processus de production de la recherche sont des ateliers hebdomadaires ; dès le mois de mai, les étudiants sont invités à conclure et donc l'activité de terrain n'est pas une activité très importante, ce qui importe plus que la portée des résultats, c'est la scientificité, je pense, de la démarche et la capacité du candidat à s'inscrire dans l'épistémologie de ses maîtres. C'est de toute évidence un mémoire qui est fait en extériorité, c'est un compte rendu, qui rend compte d'une recherche. Mais, même dans ce cas-là, on est invité à justifier ses hypothèses, à expliquer comment on les a élaborées, à justifier ses options théoriques ; et puis étant donné l'insuffisance des résultats pour des raisons techniques, pratiques, de moyens disponibles et de coût de la recherche, on essaie de compenser par des commentaires qui ont un caractère plus individuel : on essaie d'évaluer la portée ou d'imaginer les conditions dans lesquelles les résultats obtenus pourraient être prolongés, complétés, remplacés par un nouveau projet, c'est-à-dire cela se traduit de nouveau par une activité plus imaginative.

Il y a une deuxième option qui s'appelle « Psychologie du travail », qui dépend de la section « psychologie expérimentale » : le mémoire est construit à partir d'un problème issu du terrain. Les étudiants doivent faire un stage dans une entreprise ou dans une administration. Ils sont placés sous la direction de maîtres de stages qui leur passent commande d'un problème. Ce problème issu du terrain doit obéir justement à la méthodologie des enseignants. Le maître de stage est du même genre que le directeur de thèse, c'est-à-dire qu'il n'est pas le maître de grand chose, mais il a accepté tout de même d'accueillir quelqu'un, qui est là à temps complet ou à mi-temps pendant quelques mois et quand il lui commande quelque chose c'est une manière de s'en débarrasser, mais c'est aussi éventuellement parce que la question qu'il lui transmet est une vraie question, mais c'est un problème d'action ; il lui communique une difficulté qu'il rencontre dans sa pratique, pose un problème d'action : comment faudrait-il s'y prendre pour supprimer telle difficulté ? Ou face à telle situation pour espérer atteindre tel objectif, est-il raisonnable d'envisager telle solution ?

Mais l'étudiant ne doit pas résoudre ce problème d'action en tant que problème d'action, il doit le traiter dans une perspective de problème de connaissance, c'est-à-dire qu'il doit valoriser le critère « validité des informations » qui sont produites par son étude plutôt que les critères de fécondité de la solution et les critères de pertinence.

Or, dans l'entreprise, le demandeur, celui qui lui a indiqué ce problème, va évaluer sa solution en termes d'action, c'est-à-dire en termes de pertinence, en termes de fécondité, alors que du côté de l'institution académique, on va évaluer en termes de validité, et là on rencontre déjà quelque chose qui est intéressant parce que l'étudiant est tiraillé entre deux logiques, une logique d'action, une logique de connaissance.

Quand il n'est pas tiraillé par une logique de troisième type, que l'on pourrait appeler celle des problèmes d'existence. Parce qu'en tant que jeune professionnel ou en tant que futur professionnel, il a des problèmes d'identité ; par exemple est-ce qu'il sera, comme le diront certains, le valet du patronat ou un agent de productivité ou un défenseur du personnel. Il a à se situer idéologiquement, il a aussi à se situer par rapport aux pressions qui s'exercent sur lui, il a à éviter d'être trop instrumentalisé par les personnes dont il va dépendre, il a donc des problèmes d'existence, des problèmes de projet professionnel, des problèmes d'avenir, de destin en quelque sorte, son destin professionnel est en train de se jouer. Il va avoir une maîtrise (ou il va avoir un DESS, c'est le même problème avec un DESS) et ses résultats seront peut-être indicatifs de la manière dont il va établir une relation avec un métier, dont il va poursuivre la structuration de sa personnalité, notamment de sa personnalité sociale, à travers la manière dont il s'engagera dans une activité professionnelle.

Le mémoire est donc tiraillé entre trois pôles : les problèmes d'existence, les problèmes de connaissance et les problèmes d'action, au moins dans le cadre de cette maîtrise-là ; une troisième maîtrise est aussi un peu dans ce cas là, mais elle relève d'une épistémologie plus clinique, elle ne relève pas d'une épistémologie objectiviste, comportementaliste en tout cas.

Elle s'appelle « initiation à la formation et aux relations dans les groupes et organisations » et le mémoire demandé n'est pas comme dans les deux cas précédents un travail en extériorité, mais un travail qui combine une observation clinique de phénomènes de groupe dans des lieux de stage qui ont été choisis par l'étudiant au cours de cette année de maîtrise et un travail sur lui-même, induit par sa participation à des

sessions de formation psycho-sociale dans et surtout hors l'institution académique.

Le mémoire demandé relève clairement d'un projet dans la mesure où l'étudiant choisit son thème, construit sa problématique, opte pour une orientation théorique ; l'observation exige déjà une analyse de son implication ; en outre le mémoire invite, puisqu'il prépare à devenir formateur, animateur de stage de formation psycho-sociale, à utiliser les situations qu'il a vécues tout au long de l'année comme moyen de poursuivre un travail d'auto-analyse, d'auto-diagnostic, un effort pour saisir ses affects, ses émotions en situation, ses conduites et le sens qu'elles prennent pour autrui, la manière dont elles sont vécues par les autres. Ce qui fait de son mémoire un mémoire en première personne. Un mémoire qui n'est pas, à la différence des précédents, stocké dans les bibliothèques de section, mais qui reste confidentiel : les enseignants garantissent la non-communication à des tiers sans l'autorisation de l'auteur.

J'en viens maintenant au DESS : « conseil et formation », il regroupe les gens qui se professionnalisent dans le domaine de la formation psycho-sociale et psycho-sociologique, ceux qui tentent de devenir ou qui sont déjà plus ou moins consultants, conseils, intervenants, etc., dans des organisations ou dans des systèmes socio-éducatifs. La population comporte à la fois quelques praticiens confirmés qui éprouvent le besoin d'un recyclage ou qui n'ont pas achevé un cycle supérieur, quelquefois qui n'en n'ont même pas commencé, mais qui sont depuis si longtemps dans le métier que l'on juge possible de les accepter directement en troisième cycle de DESS ; et puis d'un autre côté, à l'autre pôle, il y a des étudiants qui sont issus de maîtrise et qui n'ont encore que quelques vacances à se mettre sous la dent pour constituer une expérience professionnelle.

Mais l'une des conditions d'accès à ce DESS est d'avoir un terrain ; non pas un terrain comme observateur-stagiaire mais un terrain dans lequel l'étudiant est impliqué lui-même déjà, au moins de façon modeste, à travers quelques vacances étalées sur l'année dans une activité de formation, de consultation ou d'intervention. Le mémoire n'est plus, comme dans le cas de la maîtrise « initiation à la formation », un mémoire seulement en première personne, ce n'est plus un mémoire qui aurait pour visée de produire des observations cliniques, de les commenter d'un point de vue théorique mais aussi de produire des fragments en quelque sorte d'une auto-analyse. Ce n'est pas ce qui est demandé dans le cadre du DESS ; c'est tout d'abord de choisir comme objet une pra-

tique déterminée, une pratique sociale déterminée dans laquelle le candidat lui-même est sinon engagé du moins associé provisoirement. Il est invité à fournir une présentation descriptive de cette pratique, c'est-à-dire à en présenter une analyse morphologique mais aussi une analyse de la genèse, de la situer dans le temps, de la situer dans l'espace, et de décrire les formes qu'elle prend. Cette description porte à la fois sur le contexte institutionnel et organisationnel et sur le processus, sur les actes qui constituent la pratique, sur la manière dont ces actes sont enchaînés, sur leurs effets, si les effets sont évaluables, etc. ; tous ces aspects-là impliquent un travail de conceptualisation ; on ne peut pas décrire une pratique sans concept, sans notions, et l'exigence qui est posée est que cette description soit suffisamment précise, suffisamment référée à un champ théorique, à une orientation théorique, à un corpus conceptuel, pour que n'importe quel autre praticien lisant, étudiant attentivement ce mémoire puisse soit reproduire la pratique qu'il découvrirait à la lecture, soit se faire une idée suffisante des propriétés de cette pratique pour décider de la rejeter ou pour pouvoir construire à son sujet un travail d'examen critique.

Autrement dit le mémoire est un acte de communication qui s'adresse à d'autres praticiens du même champ professionnel que l'auteur ou qui deviendra celui de l'auteur, et qui a une précision suffisante pour pouvoir inspirer un choix et des actes professionnels à un confrère, à un collègue. C'est aussi l'occasion de discuter des notions, des concepts avec lesquels un praticien peut procéder à cette présentation descriptive, de les justifier, d'examiner les alternatives, etc. ; l'auteur est aussi invité à porter une évaluation de cette pratique, à donner les résultats d'une réflexion.

Cette réflexion a des aspects qui sortent tout à fait du champ de la scientificité, parce que cette pratique, comme toute pratique d'action, ne relève pas seulement de la psychologie sociale ou d'autres disciplines (sociologie, pédagogie, etc.), elle relève de toute évidence de projets sociaux, de projets politiques et elle doit être examinée au niveau idéologique : le futur praticien est invité, par conséquent, à réfléchir sur les valeurs qui sont mises en actes, agies, qui sont porteuses de certaines des propriétés de la pratique qu'il a décrite. Il est invité donc à retrouver à ce niveau-là une position d'acteur impliqué ; une activité qui ne relève pas seulement de la recherche, mais de l'analyse de ses engagements et de l'examen de la compatibilité entre les engagements qu'il voudrait prendre, les choix qu'il voudrait faire et puis aussi ce qu'il est lui-même, c'est-à-dire les caractéristiques de sa personnalité, les désirs qui poussent à choisir telle voie plutôt que telle autre, tel type d'activité plutôt

que tel autre. On retrouve ici une dimension qui est en intériorité mais qui peut aussi constituer un discours qui s'adresse à des tiers puisque ce qui est proposé à travers cet examen, c'est une critique de la pratique.

Alors, à tort ou à raison, quand le candidat entend faire de la recherche, même si c'est un praticien, on l'oriente vers le DEA, c'est-à-dire vers la préparation d'un doctorat. Quand il n'a pas l'ambition de se définir dans une identité professionnelle de chercheur, on l'oriente vers un DESS, c'est-à-dire vers un diplôme de professionnalisation qui est supposé ouvrir ou au moins accélérer l'insertion professionnelle de l'étudiant.

Une autre exigence du mémoire de DESS, qui est aussi une espèce de degré zéro de la scientificité, est de rendre compte de la manière dont on s'y est pris pour produire le texte, pour produire le mémoire, de ne jamais omettre dans le texte, que ce soit en introduction, en annexe ou dans le corps même du texte, peu importe, mais que le lecteur sache toujours par quel chemin le rédacteur est passé, ce qui lui permet de dire, de produire ces énoncés, non pas de les valider, de les démontrer, puisque en général ce n'est pas quelque chose de possible dans ce genre-là, mais en tout cas de rendre compte du processus par lequel il est passé pour les produire et cela il me semble que c'est quelque chose d'important ; dans la littérature clinique ou socio-clinique, jusqu'à un certain point, c'est bien l'équivalent du protocole que l'expérimentaliste peut produire en même temps que les résultats de sa recherche. Une recherche n'a de sens dans les sciences expérimentales qu'à partir du moment où on peut la répéter ; dans le domaine clinique on ne peut jamais répéter, mais on peut transposer plus ou moins et c'est cette transposabilité qui peut être surveillée, aidée, précisée par cette exigence centrale pour tout mémoire.

En conclusion, voyons une question à propos de laquelle je n'ai pas encore de réponse ; jusqu'à quel point ce genre littéraire particulier du mémoire de DESS constitue une œuvre, je parle du sygma des mémoires : il y en a une bonne vingtaine par an, cela fait une bonne douzaine d'années qu'on a commencé, cela fait donc deux bonnes centaines de mémoires ; est-ce que cela constitue quelque chose d'intéressant du point de vue de la recherche, du point de vue de la production de connaissances ?

En tant qu'analyse, en tant que témoignage, observation, en tant que réflexion sur les concepts pour formaliser ce qui est formalisable dans une pratique, oui. En tant que production de connaissances étayées d'une manière suffisamment démonstrative, non, sans doute, mais je

n'ai jamais pu, bien que je les ai soigneusement stockés, je ne me suis jamais donné le temps de les reprendre dans une telle perspective justement.

Quel traitement mériterait tout ce travail accumulé par tous ces jeunes praticiens ou praticiens confirmés qui se sont donnés du mal pour produire cette œuvre, à la fois pour être reconnus professionnellement, pour avoir un titre mais aussi pour essayer sans doute de prendre la distance qui est toujours nécessaire à l'acteur par rapport à sa pratique et pour tenter de penser sa pratique ? Telle est la question que je me pose encore.



ÉCRITURE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS : PROBLÈMES PÉDAGOGIQUES ET COGNITIFS DANS LES NOUVELLES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Georges LERBET*

Sommaire. Il est sûrement prématuré de fonder un jugement sur la fonction et la pertinence du mémoire professionnel dans la formation des enseignants. Il est en revanche notoire que les enseignants stagiaires éprouvent de vives difficultés à se « lancer » dans l'écriture d'un mémoire, travail original, singulier, avec un minimum de diffusion « publique ». Une réflexion de type théorique sur les rapports entre écriture et formation met en évidence la nature et le degré d'implication de l'auteur du mémoire, qui n'est plus consommateur, mais producteur de savoir, et sur les potentialités de structuration personnelle que permet l'exercice, avec le rôle éminemment organisateur de l'écriture, la possibilité d'intériorisation, de décentration, etc. Enfin l'analyse de cet acte d'auto-production qu'est l'écriture du mémoire, conduit, pour mieux comprendre son rôle formateur, à se placer dans le cadre général des sciences de l'autonomie.

Summary. It is definitely too early to form an opinion on the function and relevance of the professional dissertation in teacher training. Yet it is a well-know fact that trainees find it extremely difficult to "launch" into the writing of such an original, unique, published work as a dissertation. A theoretical type of reflection on the relationships between writing and training reveals the nature and degree of involvement of the author of the dissertation who is no longer a consumer but a producer of knowledge, and the potentialities of personal structuring that the exercise offers, with the highly organizing role of writing, the possibility of internalization and decentration, etc. Finally the analysis of this self-productive act of writing a dissertation leads, in order to understand its formative role better, to put oneself into the general frame of the sciences of autonomy.

* Georges Lerbet est professeur au Laboratoire des sciences de l'éducation et de la formation à l'Université François Rabelais (Tours).

L'expérience des IUFM est trop récente pour qu'il soit possible de tirer des conclusions solides sur leur fonctionnement. En l'état actuel des choses, il semble que ces conclusions risqueraient d'être surtout saturées d'opinions. Cependant l'écoute attentive recueillie ici et là auprès des formateurs de plusieurs établissements laisse apparaître un point assez unanimement évoqué : la difficulté de faire écrire les stagiaires.

Quand il est question d'écriture, il ne s'agit pas de la simple prise de notes, de la préparation de cours ou de la rédaction de devoirs préparatoires aux concours. Ici, l'écriture est censée aboutir à la réalisation d'un travail original, singulier et diffusé que l'on nomme classiquement un mémoire. En bref, il s'agit de produire un texte conséquent et divulgable au-delà de la relation intime entre un étudiant et son professeur-correcteur comme le sont les devoirs où l'auteur est confronté au seul regard critique et intime d'un évaluateur discret. Ce texte long, signé et livré au public fût-il restreint mais dont l'auteur ne peut pas être sûr du dénombrement exhaustif, suscite de telles réticences (et parfois révoltes) qu'on l'a vu condamné ou trivialisé en étant préparé sous la direction de formateurs qui, parfois, n'en ont jamais réalisé eux-mêmes pour les mettre à l'épreuve avec ces conditions minimum de publicité que sont les rayons d'une bibliothèque publique. Comme si, mutatis mutandis, un maître-artisan pouvait guider un compagnon dans ses difficultés pour produire un chef-d'œuvre alors qu'il n'aurait pas eu l'expérience personnelle de la totalité du cycle de réalisation !

Réactions épidermiques qui empoisonnent parfois le climat de l'institution, qui provoquent l'ironie de certains, le désespoir d'autres mais qui soulignent aussi l'enfermement prévisible de changements dans des discours euphémisés plutôt qu'ils ne se traduisent dans des pratiques formatrices authentiquement nouvelles.

Et pourtant ! L'écriture conséquente armée de concepts et de méthodes ne manque pas de vertus pédagogiques. La moindre n'est pas, à mes yeux, celle que j'appelle souvent *l'expérience du sens*. J'entends par là que, dans un parcours de formation d'enseignants, elle constitue une situation privilégiée où le futur-maître est mis à l'épreuve dans ce qu'il cherche à communiquer. Une mise à l'épreuve où l'autre n'est pas un enfant ou quelqu'un vis-à-vis de qui on peut exercer la supériorité de son savoir et avoir tendance à se gratifier de bonnes raisons si l'on n'est pas compris. Dans cette confrontation évaluative avec plusieurs formateurs sur ses propres productions, le futur enseignant teste en vraie grandeur la clarté de ce qu'il a voulu dire, il inscrit aussi dans la mémoire de son expérience le test des difficultés à réaliser un écrit long

et durable qui sera vu par d'autres. Un écrit qui pourra aussi jouer pour lui-même une sorte de miroir de référence de son expérience à un moment donné de sa vie. Leçon de courage pour le réaliser et aussi de modestie dans le présent et dans le souvenir, en le confrontant au point de vue et aux pratiques d'autrui : collègues et élèves.

Je ne pense pas qu'il faille faire le procès de quiconque face aux difficultés à mettre en place ces pratiques d'écriture ni qu'il faille chercher des boucs émissaires. Le « toujours-plus-du-même » comme porteur d'inertie est si complexe que la recherche d'un causalisme trop simplificateur est impertinente et stérile. On peut seulement se demander s'il était bien sérieux de penser qu'il pût en être autrement quand les conditions de la répétition ont été si généreusement renforcées dans la mise en place des IUFM dans notre système éducatif.

Toujours-plus-du-même magistral discours, toujours-plus-du-même savoir consommé au point que les futurs professeurs peuvent entrer à l'IUFM sans avoir jamais écrit un texte qu'on trouverait dans une modeste bibliothèque de département universitaire. Toujours-plus-du-même pratiqué au point que toute injonction en faveur de la production de sens autonome a des fortes chances d'être prise comme un vulgaire paradoxe qu'il convient d'expulser au plus vite. Toujours plus du même... Voilà un ensemble prolongeable aussi longtemps qu'on demeure sur le même registre.

Sans minimiser ce qu'il peut y avoir de positif à laisser les choses perdurer, je veux maintenant chercher à faire sentir ce qui peut apparaître comme perdu ou gaspillé quand on fait l'économie de changements. Aussi mon ambition est-elle seulement intellectuelle dans la suite de cet exposé. En pointant certains aspects de la problématique de l'écriture, peut-être trouvera-t-on quelques éclairages sur les blocages et les inhibitions que je viens d'évoquer.

ÉCRITURE ET COMMUNICATION

Introduire le mémoire dans la formation des enseignants revient à favoriser le primat des démarches d'apprentissage fondées sur la *production de savoir* plutôt que sur la *consommation* comme c'est souvent le cas dans les systèmes scolaires et universitaires classiques, sans que l'on ait affaire à une dichotomie qui exclurait l'une des deux démarches. Il s'agit donc de reconnaître que certaines pratiques d'écriture peuvent

jouer un rôle universitaire formateur sans pour autant accepter n'importe quel genre littéraire ; ce n'est pas un roman, un recueil de poèmes ou un conte fantastique, etc., qu'il convient de réaliser mais une authentique recherche. La personne en formation doit recueillir des données de terrain (1). Elle doit s'approprier de la littérature spécialisée pour ne pas croire que sa recherche s'actualise ex nihilo (2). Elle doit aussi traiter ces données afin de les questionner. Enfin, elle doit écrire : rédiger un texte qui rende compte de son entreprise intellectuelle savante.

Il est bien évident que la formation fondée sur ces démarches est une réalisation à haut risque. Chaque personne qui démarre cette activité dans sa formation ne sait pas d'avance ce qu'elle produira ni ce qu'elle communiquera exactement en fin de parcours. Le(s) formateur(s) ne peu(ven)t pas le savoir davantage. Aussi doi(ven)t-il(s) s'efforcer d'accompagner au mieux des démarches qui sont toutes singulières. Suivre le travail de chacun au sein de groupes d'une vingtaine de stagiaires regroupés en de véritables petites coopératives de production de savoir est tout à fait adéquat sans chercher à imposer des stratégies types. Chacun va à son rythme et produit à sa manière problématiques et méthodologies. Ce mode de fonctionnement signifie également que la formation s'articule dans une pratique d'alternance véritable. En effet, il s'organise une dialectique entre le terrain de la recherche pédagogique et l'exploitation qui est gérée pendant les regroupements « coopératifs ». De tout cela, il résulte des montages de recherche-action qu'il serait plus juste de qualifier d'action-recherche dans la tradition lewinienne tant le terrain est premier. Sa place en amont est du reste la garantie de la scientificité de la démarche puisqu'elle évite au « chercheur »-élève-professeur-se-formant de se contenter de rêves ; il part de ce qu'il vit comme domaine interrogateur factuel et il finit par éprouver, sans indulgence, les résultats de son investigation par un retour sur ce terrain. D'autre part, en procédant selon cette suite de séquences qui, chronologiquement, situe en premier le vécu socioprofessionnel, tout en ménageant de multiples aller-et-retours, on agit en cohérence avec les modes de fonctionnement les plus classiques de la prise de conscience. Ainsi aide-t-on à mettre la conceptualisation en aval de l'action (3).

(1) Le corpus des données peut être très varié : enquêtes, observations, entretiens, carnets de bord...

(2) Voir approche des « universaux » qui ne sont pas de banales généralités, parce que la dialectique singularité-universaux est productrice de sens original et réfléchi.

(3) Cf., sur ce point, les remarquables travaux de Piaget publiés aux PUF en 1974 : *La prise de conscience et Réussir et comprendre*.

Dans ce décor, il est facile de supposer le rôle que vont jouer l'écrit final et l'écriture diachronique qui traverse le parcours de formation.

Si le savoir est bien l'interface entre l'information externe et la connaissance intime (4), l'écrit affecte le versant savoir \leftrightarrow information alors que l'écriture est concernée par les relations interactives entre savoir et connaissance. L'écrit concerne un aspect social de la formation et il constitue un outil privilégié de communication tout en pouvant être important dans l'évaluation certifiante du cursus. C'est l'objet qui demeure, celui auquel chacun peut se référer, auteur comme lecteur. C'est la trace offerte à la mémoire collective de la société globale par l'intermédiaire de l'institution évaluative et aussi à l'auteur lui-même quand il peut se reporter à ses travaux antérieurs pour jauger son évolution.

ÉCRITURE ET FORMATION

Se pencher sur l'écriture revient à considérer le point de vue du sujet envisagé dans sa dynamique. Nos travaux antérieurs (5) ont permis de saisir le rôle joué par le passage à l'écriture dans les stratégies de formation par production de savoir. Pour tout dire, l'écriture semble constituer un complexe de processus éminemment organisateur. Tant que cette démarche souvent angoissante et douloureuse n'est pas accomplie, on peut penser que le pilotage de la recherche formative demeure très synchrétique. En revanche, dès que le texte prend corps, l'appropriation de sa pensée par l'auteur, s'actualise (6).

Pour aller un peu plus loin dans la compréhension, ce rôle de pilote quasi général, joué par les processus d'écriture dans la personne en formation, il importe de le lire comme un complexe intra-psychique partiellement descriptible avec les outils théoriques de l'approche des systèmes.

(4) Cf. sur ce point, J. Legroux, *De l'information à la connaissance*, Mésonance, 1981.

(5) Cf., par exemple, « Formation permanente, recherche-action et développement de la personne », *Bulletin de psychologie de l'Université de Paris*, XXXIV, 348, 1980, 97-110 et *Approche systémique et production de savoir*, Paris, Éd. Universitaires, 1984. Seconde édition à paraître prochainement aux éditions L'Harmattan. Cf. aussi Les actes du colloque *Les formations par production de savoir*, Paris, L'Harmattan, à paraître fin 1992.

(6) Les témoignages de cette situation formative abondent. A contrario les abandons apparaissent souvent à l'occasion du passage à l'écriture.

Dans des travaux antérieurs (7), j'ai essayé de décrire la complexité de la personne envisagée comme un système. Dans cette perspective, il est apparu qu'elle « fonctionnait » selon un modèle isomorphe du quaternaire piagétien INRC. Il n'est pas nécessaire de revenir ici sur ces travaux. On en retiendra seulement que la personne peut être décrite comme un « Ego » (je, moi, soi) intégré à un « milieu personnel », lui-même en interaction avec l'environnement. Elle développe des processus d'organisation en s'« appropriant » cet environnement pour produire son milieu (intériorisation) et pour se mouvoir dans ce milieu (décentration) (8). Dans ce contexte théorique, il semble que l'écriture traduise le primat des processus décentratifs. En effet, quand la personne a accumulé une masse critique de savoir par des lectures ou sur le terrain, l'écriture fait émerger de la « mobilité » psychique conscientisante. En écrivant, l'auteur met à plat une part de sa mémoire. Il peut la décomposer et la recomposer en organisant son texte et découvrir, par là, des éléments de ses actions et de sa pensée qui demeuraient jusque-là implicites. Cette mise en perspective de la pensée et de l'expérience dans et par l'écriture, semble correspondre à ce que l'on entend souvent comme auto-évaluation de la formation.

Pour aller plus loin encore dans l'analyse de la pratique formative, on peut reconnaître que le caractère communicable du texte achevé conduit l'auteur, en une sorte de second stade, de degré supérieur d'élu-cidation, à « se décentrer dans sa décentration ». En effet, il doit harmoniser son texte écrit pour être lu. Ainsi en vient-il à différencier ce qui a été de l'ordre de sa stratégie de *production* du texte (écriture) de ce qui est de l'ordre du *produit* (écrit). Il se doit donc de composer, en final, l'ordre définitif de ce produit (le plan du mémoire) dont les études montrent que, dans la plupart des cas, c'est un travail d'aval et non pas d'amont à l'écriture (9).

Pour terminer cette brève approche de l'écriture dans la formation, il est bon de faire quelques remarques qui donnent à ce mode de formation une tonalité plus large. L'expérience montre que mettre l'accent sur

(7) Cf. plus particulièrement, *Une nouvelle voie personnaliste : le système-personne*, Mésonance, 1981 (Seconde édition à paraître aux ESF) et *L'école du dedans*, Paris, Hachette-éducation, 1992.

(8) Il existe des processus qui tendent à « nier » ces processus organisateurs ; ce sont respectivement, l'extériorisation et la centration.

(9) L'expérience montre que de nombreux échecs par inhibition à l'écriture finale du mémoire, tiennent souvent à l'exigence perverse du formateur de vouloir un plan du texte achevé avant qu'il ne soit rédigé.

l'écriture conduit les personnes qui se forment ainsi à rencontrer l'angoisse (celle de la page blanche est la forme la plus classique) propre à toute expression personnalisée et personnalisante. Elles rencontrent aussi très rapidement l'obligation de gérer des stratégies personnelles (10) qui sont habitées par la prise en compte du complexe et du paradoxe (11). Enfin, il convient de revenir sur l'hyper-variété des stratégies de production de savoir qui semblent liées à l'hyper-variété des façons d'apprendre ; s'il apparaît aussi que, généralement, les enseignants font primer volontiers l'apprentissage par consommation de savoir, rien ne permet de dire que ce primat soit irrémédiable. Dans cet esprit, mettre l'accent sur l'écriture constitue une expérience précieuse d'ouverture personnelle pour les futurs enseignants.

ÉCRITURE, FORMATION ET CADRE THÉORIQUE

Que le rôle de l'écriture dans la formation des enseignants soit à la fois revendiqué dans les textes et mis à mal dès que l'on tente de le mettre en œuvre sans trouver généralement de grands appuis dans les théories les plus classiques des sciences humaines, conduit à tenter de chercher des appuis ailleurs dans des champs paradigmatiques moins fréquemment explorés par ces disciplines.

Depuis quelques années, les publications qui ont émergé dans le paysage paradigmatique de la science des systèmes concernant les êtres vivants ont clairement dessiné le rôle joué par les théories de l'autonomie pour que se construisent des problématiques pertinentes. Qu'il s'agisse d'apprendre ou de former, l'intérêt porte alors sur l'« intérieur » du sujet. Une bonne part des grands modèles, comme ceux contenus dans les travaux du colloque de Cerisy en 1981 sur l'auto-organisation, ceux de l'école de Palo Alto après Bateson, ceux d'Atlan, de Simon, de Varela, etc., offrent les soubassements conceptuels de cette perspective.

(10) En étudiant comment des adultes, étudiants, accèdent à un haut niveau universitaire (Bac + 4 et Bac + 8) par la production de mémoires conséquents et de thèses selon une démarche de recherche, il a été montré que l'activité de production de savoir comprenait au moins six sous-systèmes d'activité heuristique (SSAH) qui concernent les actions de lire, recueillir des données, problématiser, élaborer sa méthodologie, traiter les données et écrire.

(11) Le « refus » de cette prise en compte s'exprime dans ce que nous considérons comme le complexe d'Athéna (*Système alternance et formation d'adultes*, Mésonance, 1981) où le sujet gère l'écriture à partir de l'utopie d'un savoir écrit (son mémoire) pré-existant.

Dans cet ordre d'idées, mettre l'accent obligé sur les démarches d'écriture dans la formation signifie que l'on prend en compte l'indécidable et l'incomplétude relatifs, qui accompagnent tout processus auto-poïétique de développement personnel. Ce processus s'affirme quand la personne se complexifie par l'émergence d'un savoir qu'elle produit. Émergence qui se réalise d'autant mieux que la formation invite l'auteur à en rendre compte : émergence d'un savoir lié à l'émergence progressive du sens.

Sens émergeant et savoir largement autoproduit dans une dialectique qui prend en compte des informations rendues significatives extraites de l'environnement, sont les deux paramètres qui entretiennent les relations dialectiques fécondes et fécondantes d'autant de niveaux hiérarchiques indispensables pour accompagner les processus d'élucidation du monde (: investi en milieu personnel) et de soi comme sujet décentré.

Les recherches qui ont été menées sont très explicites à cet endroit ; les niveaux hiérarchiques que nous avons dégagés et qui donnent à l'écriture un rôle prépondérant, sont les révélateurs de la structuration complexe qui s'opère et du fait que l'acte d'écriture remplit un rôle organisateur, autonomisant. Il semble être une expression privilégiée de l'efficace de *l'enaction* telle que l'entend Varela (12). Dans ce cas précis, écrire produit une boucle auto-enrichie de sens qui émerge progressivement en lucidité au fur et à mesure que le contenu du discours produit, est mis à distance dans le milieu personnel. Et dans le même temps, il conduit aussi à l'émergence de l'incomplétude tragique. Incomplétude tragique, ressentie douloureusement dans l'expression de l'expérience de production de savoir, mais aussi expérience inévitable dans l'appréhension du vivant qu'en fait le chercheur qui s'intéresse à l'intérieur de la « boîte noire ».

Et le sens prend sens. L'inconscient heuristique qui fournit l'axe majeur de la démarche de production se trouve conforté (et pas forcément satisfait) en fin de parcours, quand le produit est fini. La personne a progressé en lucidité. Une progression alimentée par un puissant désir de quête de sens à produire en le réalisant de cette façon tout en contribuant à assumer l'inanité d'un savoir « scientifique » absolu.

(12) Cf. *Connaître les sciences cognitives. Tendances et perspectives*, Paris, Seuil, 1989.

C'est tout le travail d'une véritable ingénierie de la formation (13) que d'aider le futur maître qui se forme ainsi à assumer la singularité de son parcours heuristique. Ce parcours permet de situer l'algorithme de la production après et non avant l'accomplissement de l'entreprise.

Céder à l'illusion de la pré-programmation de cette algorithmicité me semble souvent très pervers et procéder de la confusion classique entre le produit de sa propre expérience d'auteur devenu formateur et de sa propre activité auto-productrice souvent oubliée à la fin du parcours de réalisation. Si l'algorithme clarifié il y a ici, il est donc post-actif, rétrospectif et il aide à une autre démarche singulière : l'élucidation de sa propre expérience. Mais en aucun cas il ne saurait être un modèle général de résolution des difficultés rencontrées dans la production de savoir par chaque personne.

Singularité du sens, singularité des stratégies vont de pair ; elles le font d'autant mieux que l'on est averti de l'autonomie de chacun et que le modèle pour traiter cette parité, s'appuie sur le champ théorique qui ne cherche pas à commander à l'autre, à le contrôler, mais à l'enrichir au moyen des éclairages que permet la science.

POUR CONCLURE : THÉORIES DE L'AUTONOMIE, NOUVELLES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (NSE) ET ÉCRITURE

Ce n'est pas trop dire que la réduction des sciences de l'éducation à la théorie de la commande comme on la rencontre dans les recherches qui s'appuient peu ou prou sur la psychologie du comportement, trivialisait l'autonomie par manque d'ouverture aux singularités (14). En un opposé plus théorique que pratique, l'enfermement de l'idée d'autonomie dans les démarches classiques d'accès au savoir par quelques-uns

(13) Dans la post-face de l'ouvrage de H.A. Simon qu'il a traduit (*Sciences des systèmes. Sciences de l'artificiel*, Paris, Dunod, 1991), J.-L. Le Moigne (« Sciences des systèmes, sciences de la conception. Sciences de l'ingénierie, sciences des systèmes ») précise combien le concept de génie a à voir avec l'idée de « sens intérieur » ; cela est en cohérence avec tout ce que je développe ici.

(14) En psychologie, la théorie de la commande rend le comportement descriptible de près ou de loin selon la célèbre formule $R = f(S \Leftrightarrow P)$. Cette théorie de la commande a alimenté la plus grande partie des travaux des tenants de l'éducation nouvelle et de la pédagogie scientifique.

comme c'est le cas, encore aujourd'hui, quand d'anciens bons élèves parlent de l'enseignement en ne voyant que leur expérience, la condamne à demeurer un implicite fortement saturé d'égoïsme culturel.

Je ne reviendrai pas ici sur le fait que, malgré leur évidente opposition formelle, ces deux voies présentent des points communs certains dont la place faible, ou implicite, laissée à l'autonomie n'est pas le moindre (15).

Autant que les travaux de Jean Piaget et de Carl Rogers, ceux de Herbert Simon ont une valeur fondamentale pour de nouvelles sciences de l'éducation qui reposeraient largement sur une théorie de l'autonomie. Ils le sont à partir de plusieurs entrées.

La plus classique est celle où cet auteur a montré que la décision reposait sur une connaissance nécessairement imparfaite de la situation complexe à gérer et donc sur un « satisficing » personnel à son endroit (16). Ces travaux ont l'avantage de permettre deux deuils qui me semblent capitaux et qui donnent tout son sens au rôle de l'écriture dans la formation des enseignants.

Le premier deuil, très poppérien, est que le sujet puisse aboutir à une maîtrise rationnelle absolue de la « réalité » qu'il appréhende ; ce qui revient à dire qu'il ne peut pas être pris pour un être hyper-rationnel sans incomplétude, qui serait capable de voir tout ce qui l'entoure et aussi lui-même.

(15) Il faut relever une évidente communauté logique repérable de manière simplifiée sous trois rubriques :

- un mode de raisonnement qui s'inscrit dans la logique aristotélicienne la plus classique avec exclusion du tiers, de l'accent mis sur la continuité et du flou qui en résulterait ;
- une absence du deuil assumé d'atteindre une utopique perfection de lecture en clair du vivant ;
- une perversité supposée et un rejet de la relativité de toute identité exprimée dans le caractère imparfait et double de l'auto-référenciation (à la fois en partie répétable et unique et incomplète).

(16) Cf. *Le nouveau management*, Paris, Economica, 1981 ; *Administration et processus de décision*, Paris, Economica, 1983 ; *Sciences des systèmes. Science de l'artificiel*, Paris, Dunod, 1991 et aussi les travaux de J.-L. Le Moigne (particulièrement : *Les systèmes de décision dans les organisations*, Paris, PUF, 1974 ; *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod, 1991 et « Sciences de l'artificiel, sciences de la conception. Sciences de l'ingénierie, science des systèmes », postface à *Sciences de systèmes. Sciences de l'artificiel*, o.c.).

Le second deuil est l'application du premier à la science de la complexité. Rien ne nous autorise à penser que ces limitations singulières ne doivent pas être étendues au traitement des objets les plus complexes – dont l'homme (apprenant) et les sociétés (éducatives) – quels que soient les outils les plus sophistiqués auxquels les chercheurs pourront avoir recours.

Ces limitations « simonniennes » sont très significatives quand l'auteur développe des travaux de dimension plus spécifiquement cognitive comme c'est le cas avec l'*Information Processing System*. La distinction à laquelle j'ai déjà fait allusion opérée entre « algorithme » et « heuristique » dans les stratégies de résolution de problème est, de ce point de vue, majeure. En suivant son approche, il ressort que des heuristiques personnelles émergent de la complexité du sujet autoproducteur de solution (ici, dans la recherche et son écriture). Cela veut dire que, avant de voir le résultat final recherché, chacun avance souvent de micro-finalités en micro-finalités. L'algorithme convenable et économique de résolution qui implique une mémorisation globale et fine de la situation-problème appréhendée se situe en aval du raisonnement, comme nous venons d'en souligner l'importance dans les activités d'écriture-formation.

Si dès 1981, Edgar Morin s'interrogeait sur la possibilité de concevoir une science de l'autonomie (17), il semble qu'aujourd'hui, la multiplication des travaux permet de donner une réponse affirmative en sciences humaines après les avancées en biologie. L'« *endocausalité* » que Morin mettait au cœur explicatif de cette sorte de science semble admise au point qu'il serait vain de réduire les stratégies des personnes à des déterminismes hétérocausaux totalement descriptibles en puissance. En effet, en raison du principe d'exclusion qui fait que le vivant ne renforce que ce qui procède de lui-même tout en s'appropriant de l'environnement pour auto-produire son milieu propre, une explication externe et absolue devient vaine. Le sens donné ici au rôle auto formateur de l'écriture en est une illustration.

De tout cela il résulte qu'une science de l'autonomie semble émerger et jouer un rôle dans ce que l'on peut nommer les nouvelles sciences de l'éducation (NSE). Ces sciences reconnaissent le complémentaire aux informations qu'apportent les travaux qui s'inspirent de la théorie de la commande. Elles ne sont pas simplistes ; elles exigent le développement

(17) Cf. « Peut-on concevoir une science de l'autonomie ? », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXXI, pp. 259-267.

d'un corps de savoirs non-verbalistes sur l'hyper-complexe. Ces savoirs ont pour ambition d'aider à la délibération autonome des partenaires de l'éducation. À côté de l'épuisement insatisfaisant des seules sciences de la commande dans des découpages illusoires ou insignifiants du pédagogique, ces savoirs nouveaux peuvent contribuer à l'étude et à la compréhension de la genèse d'organisations personnelles auto-produites et auto-productrices toujours inachevées. L'écriture en formation en participe directement.

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 fantasmatique 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.

L'USAGE DES CITATIONS DANS LES MÉMOIRES

Vers une approche pragmatique du lien théorie-pratique

Michèle GUIGUE-DURNING*

Sommaire. Cette étude prend pour objet les manières de faire mises en œuvre dans des mémoires élaborés au cours de «formations par la recherche». L'analyse de l'usage des citations, dans la perspective d'interactions dynamiques ouverte par M. Bakhtine, permet une approche de pratiques locales qui concernent la situation d'énonciation c'est-à-dire le rapport auteur citant-auteurs cités, et le développement thématique c'est-à-dire le rapport texte citant-textes cités, elle ouvre aussi, plus largement, sur un repérage des choix théoriques et des stratégies d'articulation théorie-pratique.

Summary. This study deals with the methods implemented in the dissertations written in the context of research-based training. The analysis of the use of quotations in an outlook of dynamic interactions, allows an approach of local practices which concern the situation of enunciation, that is to say the relationship between the quoting author and the quoted authors as well as the thematic development, namely the relationship between the quoting text and the quoted texts. It also opens more generally onto a determination of the theoretical choices and the strategies linking theory and practice.

L'un des enjeux en permanence réurgent dans les formations de professionnels du secteur social et éducatif est la relation entre la théorie et la pratique, et l'une des façons de traiter cette question consiste à demander, à l'issue de formations initiales ou continues, un mémoire (1). Cette exigence permet une individualisation de la formation par une concentration sur un thème déterminé par l'étudiant, et surtout elle renvoie à l'extérieur de la formation elle-même, à une question venant du terrain. Le mémoire semble donc une solution pertinente à la fois comme processus de réflexion et d'appropriation, et comme stratégie d'interaction théorie-pratique par les liens tissés entre les exigences de la formation et les caractéristiques du terrain d'exercice professionnel.

* Michèle Guigue-Durning est chef de projet à la Formation supérieure aux métiers d'animation. Institut national d'éducation populaire de Marly-le-Roi.

(1) C'est le cas, notamment (cette liste n'est pas exhaustive), de formations continues de cadres du Travail Social, mais aussi des formations initiales des assistants sociaux, des éducateurs spécialisés, des éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse, des infirmiers diplômés d'État, etc., ainsi que de formations de l'Éducation nationale comme celles des instituteurs spécialisés, des directeurs d'établissements spécialisés, ou encore des inspecteurs.

Le mémoire conçu comme outil pédagogique, pratique cognitive constructive et moyen de communication (2), les intentions, les textes normatifs et une lecture institutionnelle, obligée et réductrice, celle de l'évaluation finale, ne peuvent donc suffire, elles sont même plutôt des obstacles à l'étude des manières de faire développées dans la conduite de cet écrit. Une analyse des pratiques mises en œuvre par les auteurs de mémoire est importante pour connaître ce qui est effectivement fait dans ces écrits et pour concevoir un accompagnement qui n'abandonne pas l'étudiant face aux multiples difficultés, liées à l'écrit ou à l'interaction théorie-terrain (3). La nouveauté de cette exigence dans la formation des maîtres engage à présenter ce qui est produit dans d'autres secteurs, c'est là un élément de distanciation non négligeable.

Nous avons étudié des mémoires produits au cours de formations souvent dénommées « formations par la recherche » : le Diplôme des Hautes Études des Pratiques Sociales (DHEPS), et le Diplôme Supérieur en travail Social (DSTS), de niveau bac + 4, ils proposent à des professionnels (du secteur social considéré au sens large), en activité depuis au moins cinq ans, une stratégie de formation dans le cadre de laquelle le mémoire n'est pas une exigence limitée à la fonction d'évaluation, il vise la construction d'un « savoir de terrain », il joue donc un rôle essentiel d'accompagnement et de support du processus pédagogique. Le corpus à partir duquel ce travail a été élaboré comprend 24 mémoires (chacun de 120 à 220 pages), 12 DHEPS et 12 DSTS. Ces mémoires ont fait l'objet d'une analyse précise associant des lectures exhaustives et un examen approfondi de deux extraits (choisis de manière standardisée à la lecture du sommaire), le premier participant à l'élaboration théorique, le second à la présentation et à l'analyse des matériaux recueillis sur le terrain, de façon à mettre en évidence, notamment, la manière dont ces écrits intègrent des apports extérieurs de provenances et de natures diverses.

(2) Le mémoire professionnel, dans le secteur social, s'adresse à la fois aux formateurs, aux évaluateurs et aux professionnels de terrain (*Les professions sociales*, ministère de la Solidarité, de la Santé, et de la Protection Sociale, Bulletin officiel, fascicule spécial n° 88/21 bis.)

(3) Cet article rend compte d'un aspect d'une étude conduite dans le cadre d'une thèse de Sciences de l'Éducation : « *Un mémoire pour quoi faire ? Pratiques cognitives, écriture, et formation par la recherche* ». (Université de Paris X-Nanterre, dir. J. Natanson, à soutenir en septembre 1992.)

LES CITATIONS COMME SITUATIONS D'INTERACTIONS

Le mémoire est au centre d'interactions multiples et les citations en sont des traces explicites, acceptées, assimilées. Les citations ont souvent été étudiées pour elles-mêmes, ou du moins par rapport à l'extérieur auquel elles renvoient (4) et dont on espère qu'il rayonnera de son autorité ou de sa véracité, on accorde alors une valeur prépondérante, sinon exclusive, à leur source, à l'effet d'autorité ou à l'effet de réel qui en découle.

À cette perspective statique, s'oppose la prise en compte de « l'interaction dynamique de ces deux dimensions, le discours à transmettre et celui qui sert à la transmission » (M. Bakhtine). Plutôt que de réduire les citations à une forme de répétition et à une manière de faire dire par d'autres, alors peut s'élaborer une approche constructiviste (5) susceptible de reconnaître des manières de faire particulières et productrices de sens. En effet, autour des citations s'organise un ensemble de situations d'échanges exemplaires dans la mesure où elles assument l'incursion d'un extérieur et où elles mettent en présence des interlocuteurs très différents, des auteurs publiés bénéficiant d'une grande notoriété aussi bien que des acteurs de terrain anonymes.

Trois aspects de cette dynamique seront examinés : la situation d'énonciation et le rapport de l'auteur citant aux auteurs cités, l'apport thématique et la relation entre texte citant et textes cités, enfin les relations entre sources théoriques et sources de terrain.

LE RAPPORT DE L'AUTEUR CITANT AUX AUTEURS CITÉS

L'appel à des citations d'auteurs reconnus donne lieu, dans nos deux corpus, à des situations énonciatives qui sont principalement gérées par un vocabulaire déclaratif pléthorique et omniprésent. Très riche et répétitif, il appartient à différents registres. Tantôt il fait référence à un com-

(4) Certains courants de la sociologie des sciences considèrent les citations comme des indicateurs de la diffusion, de l'intérêt, et de la productivité des travaux d'un chercheur ou d'une équipe, et comme des traces des réseaux et des secteurs de développements d'une science. Dans ce cas, les citations sont réduites à la mention d'un titre ou d'un nom sans que leur contenu soit pris en compte (B. Latour et P. Fabbri, 1977, J.-P. Courtial, 1990).

(5) à la suite des travaux de J. Piaget définissant l'intelligence comme un processus d'adaptation de l'individu à son environnement, les citations sont tenues pour des perturbations venant de l'extérieur et nécessitant un travail d'assimilation-accommodation.

portement verbal, avec une connotation orale plus ou moins marquée (dire, relater, évoquer, selon le mot de...), tantôt il fait référence à un comportement lié à l'écrit (noter, écrire, souligner...), tantôt il sous-entend l'opinion ou la croyance (pour un tel..., l'avis de...), avec comme étape intermédiaire l'affirmation (x définit ainsi..., y rappelle..., z déclare...). Le nom propre sert alors de clef et assume, à lui tout seul, de multiples fonctions : il indique l'auteur cité, et, de plus, il semble justifier, expliquer, et suffire à donner sens à la présence là d'une citation, de cette citation. La citation apparaît ainsi comme une valeur d'échange, elle vaut non pas pour ce qu'elle dit, mais pour ce qu'elle apporte de l'extérieur : le rayonnement d'un auteur connu, renommé.

Cette stratégie mise sur la quantité (6) : les auteurs cités à l'appui de l'investigation entreprise (ou de l'un de ses aspects) sont nombreux, et tous concourent pour une part à son sérieux. Mais si l'on y regarde de plus près, on s'aperçoit que cette stratégie est lisible à deux niveaux : ces auteurs, et leurs citations, ne renvoient pas directement au mémoire et à son travail, ils s'appuient les uns les autres, et l'appui qu'ils fournissent au mémoire devient alors indirect. Le mémoire ne présente pas, pour lui-même, une stratégie qui lui serait spécifique du fait de son statut d'écrit d'apprenant destiné à une évaluation, ce qu'il met en scène des écrits d'auteurs correspond aux mêmes procédures d'étayage mutuel que celles qu'il met en œuvre pour lui-même (7), comme s'il y avait toujours la nécessité d'être conforté par d'autres, que l'on soit un auteur renommé ou un simple étudiant, comme si, sur un thème, une question, l'apport théorique devait être multiple pour être reconnu. L'autorité ne semble valoir que parce qu'elle s'exprime dans le cadre d'un accord majoritaire, sinon unanime, l'absence de critique, d'où qu'elles viennent, tendant à induire une impression d'acquis incontesté et incontestable (8).

CITER : UNE STRATÉGIE SOCIALE

Les citations d'auteurs font entrer dans un univers très socialisé où les noms, et les réseaux d'étayages mutuels suggérés, jouent un rôle décisif. Les auteurs se complètent, participent à la construction collec-

(6) Dans le corpus étudié, une moitié des mémoires présente, par rafales, des pages entières dans lesquelles le texte est essentiellement constitué de citations.

(7) Par exemple : un extrait d'un auteur étant cité, celui qui le suit immédiatement est présenté comme un ajout, un complément, parfois même une précision alors qu'il vient d'un auteur (et souvent d'un horizon théorique) différent.

(8) Un seul mémoire, sur 24, présente des auteurs qu'il critique.

tive d'un savoir par des ajouts, des précisions, dans un contexte d'accumulation consensuel, souvent accentué par la proximité due à la minceur des transitions et par l'effet répétitif dû à la reprise d'expressions formelles. Ainsi est créé un effet spectacle où sont associés sur une même scène (le mémoire), dans des actes différents (les chapitres), les gens ordinaires et les auteurs reconnus, l'auteur disparaissant derrière ses «personnages», son mérite le plus clair étant d'avoir choisi la distribution.

Dans cette situation énonciative nouvelle, par son caractère écrit et par la notoriété des auteurs cités, les étudiants transposent des procédures qu'ils connaissent, partagent et pratiquent avec leurs interlocuteurs habituels quand ils sont dans une situation de conversation ou de dialogue. Les différents registres remarquables dans le vocabulaire déclaratif, l'usage raffiné de la typographie et de la mise en page ont en commun de privilégier la situation d'échange plutôt que son contenu. Le mode d'exposition et d'argumentation est construit à partir d'un cadre connu, celui de la communication orale. La prise de parole se fait rapidement, les passages d'un interlocuteur à l'autre sont nombreux, l'articulation des interventions se fait spontanément sans considération clarifiant la continuité des propos, la pertinence du nouveau point de vue, la complémentarité ou l'opposition des arguments. Les interactions entre les personnes qui échangent, s'expriment dans la prise de parole – au bon moment – plus que dans le contenu de l'intervention.

La gestion des citations d'auteurs est assez souvent une transposition de ces caractéristiques propres à une situation d'échange oral. Les auteurs auxquels il est fait appel ne réunissent que des interlocuteurs dont les propos sont convergents. Les risques d'échanges impliquant des partenaires multiples : le glissement et la dérive, l'éclatement et la dispersion, les contradictions et les cercles vicieux, sont ainsi évités. La continuité est assurée par la structure de la situation de communication. On pourrait se croire spectateur d'une table ronde ou d'un panel où les auteurs se complètent dans un cadre théorique implicite, qui est donné comme homogène, harmonieux, partagé (9).

Un certain désordre énonciatif n'est pas toujours évité face au nombre des interlocuteurs. L'une des conventions de l'écrit, celle qui permet de savoir clairement qui parle, est gérée au bénéfice des auteurs

(9) Les mémoires étudiés fonctionnent selon une logique de l'ajout fondée sur la reconnaissance et la mise en valeur des analogies ou des ressemblances ; les nuances, ou même les différences, ne sont pas prises en compte et se trouvent, de ce fait même, gommées.

invoqués (10), l'auteur du mémoire manifestant une certaine distanciation, et peut-être un excès d'humilité et de dépendance à l'égard des théoriciens dont il s'est entouré.

Lier deux discours, celui de l'auteur citant et celui de l'auteur cité, crée une zone intermédiaire délicate, deux systèmes discursifs différents se côtoient : cette distance est gérée au prix d'un surcroît d'extériorité, par des données informatives (nom, statut, date, etc.) qui précisent des éléments du cadre d'énonciation plutôt que des éléments de l'énoncé. L'usage des discours théoriques s'effectue dans une perspective sociale, il s'agit de marquer son adhésion, ou son appartenance, à ce que les anglo-saxons appellent le « collègue invisible », et Bachelard « la cité scientifique ». Implicitement, la relation théorie-pratique est d'abord traitée comme un engagement social.

LES CITATIONS-ILLUSTRATION

De ce point de vue, le mémoire contribue au passage d'un savoir tacite de la pratique à un savoir en grande partie verbalisé par d'autres. L'accès au discours théorique s'effectue d'abord par référence à des auteurs, la prise en compte de leurs idées se fait par la copie ; les citations procèdent comme des collages et fonctionnent à la façon d'illustrations : un discours s'interrompt pour faire place à un autre d'un autre style, en provenance d'un autre horizon, d'un autre système signifiant. L'insertion s'opère sur le mode laconique des légendes qui accompagnent une photo ou une gravure.

Une citation-illustration donne à voir, c'est une fenêtre ouverte sur l'extérieur, dont elle présente des bribes provenant indifféremment du champ d'investigation et du corpus terrain, ou de la littérature publiée. Le travail mis en œuvre par l'auteur citant tient au choix, à la coupure, et à l'incrustation, il suscite divers effets de voisinage : ceux qui concernent les citations entre elles (accumulation, complémentarité), ceux qui concernent le lien ténu entre le texte et la citation. Ces effets de voisinage ne sont pas (ou à peu près pas) exprimés, commentés, justifiés, ils sont mis en œuvre de fait, et leur sens semble suffisamment évident et transparent pour que l'auteur laisse le lecteur le reconstruire par lui-même.

(10) Les ajouts, compléments, précisions attribués aux auteurs cités sont, en réalité, le fait de l'auteur citant qui organise ces relations de proximité sur le mode interactif, en s'effaçant et sans passer par la médiation de considérations de contenu.

LA RELATION ENTRE TEXTE CITANT ET TEXTE CITÉ

Les citations en provenance du terrain ne bénéficient pas du prestige d'un émetteur renommé, pourtant elles se présentent, avec une fréquence comparable, sous forme de collage : l'articulation entre le texte citant et le texte cité est brève et laconique, les deux univers discursifs coexistent sans interagir. C'est alors le contenu thématique manifeste qui sert de critère pour le travail de découpage et de classement. Nous parlerons de présentation muséographique : les citations sont côte à côte comme des objets dans une vitrine, soigneusement rangés et étiquetés (sur le mode d'une analyse de contenu, ou de la construction, par touches successives, d'un concept de référence).

Le réseau de titres et de sous-titres qui assure la visibilité de cette organisation thématique conduit à une fragmentation souvent irréversible (11), et il arrive, de ce fait, que ce maillage constitue, à lui seul, l'intégralité du texte. Il s'agit d'une nouvelle forme de citations-illustration : la galerie des auteurs de référence fait place à la détente, au charme et à l'exotisme (ainsi que le remarque A. Farge) de traces qui parviennent, authentiques, en direct du terrain.

LES CITATIONS-ÉPREUVE

Quand la citation n'est pas considérée comme se suffisant à elle-même, quand il n'y a pas seulement un collage signalé par des signes typographiques et quelques informations, quand elle est relayée par des analyses qui en assurent la compréhension et l'interprétation, nous parlerons de citations-épreuve. Dans ce cas, ce n'est plus la citation qui prime (qu'elle provienne d'un auteur ou du terrain), ni l'écart créé avec le texte environnant, c'est le travail d'assimilation suscité et qui s'expose dans le texte.

Le contenu de ces citations est pris en compte et il engendre une perturbation dont les ondes de chocs peuvent s'étendre fort loin. Il a provoqué et stimulé, les guillemets ne constituent pas simplement une interruption, ils marquent l'existence d'un interlocuteur avec lequel il y a dialogue. Le texte citant porte les traces explicites et développées d'un travail d'analyse et d'interprétation. Il s'agit bien moins de montrer ou

(11) Les tentatives de « synthèses » ou de « conclusions » se présentent alors comme une reprise, sous la forme d'un texte continu, des titres et des sous-titres.

de prouver de manière autonome que d'éprouver, de mettre à l'épreuve le fil du texte et du raisonnement, au sens moral et scientifique (G. Bachelard).

Les citations-épreuve sont l'occasion d'un travail sur l'énoncé, son sens, ses implications. Ce travail d'assimilation-accommodation peut permettre une progression linéaire : l'apport extérieur enclenche un développement cumulatif, la citation donne un nouvel élan ; il peut être perturbateur au point de faire bouger, tout entier, l'édifice en cours de construction, il conduit alors à une reprise et à une restructuration.

Nous avons donc recensé deux styles de pratiques d'intégration des citations : l'une de type déclaratif et social qui privilégie la relation entre l'auteur citant et les auteurs cités, l'autre de type cognitif, classificatoire et thématique qui privilégie des relations entre texte citant et textes cités. Le lecteur ne reconnaît comme modalité de traitement de la relation théorie-pratique que le second cas, pourtant le premier n'en manifeste-t-il pas une modalité paradoxale et tacite, de l'ordre du sens pratique ?

LA DISJONCTION ENTRE THÉORIE ET TERRAIN

La problématique de la relation entre la théorie et la pratique émerge toujours à partir d'un point de vue théorique, elle suppose que la construction de savoirs se fait en mobilisant des connaissances disponibles et en les entrecroisant avec des matériaux nouveaux, originaux, en vue d'élaborer un sens. Aussi, elle implique des interférences entre trois systèmes discursifs, celui de l'auteur, celui de théoriciens, celui du terrain. La constitution de deux corpus distingue les interactions avec des écrits théoriques et avec l'environnement puisque les premières composent prioritairement « le corpus auteur », tandis que les autres, par l'intermédiaire des matériaux recueillis, composent « le corpus terrain », elle permet de se demander comment, dans les mémoires, les acquis théoriques interagissent avec les données de terrain.

L'organisation générale, comme il est habituel dans ce genre d'écrit, présente une distinction marquée entre ces deux types de confrontations, l'une avec une pensée écrite et reconnue, l'autre avec des gens « ordinaires », interviewés, questionnés, lus dans les médias (journal local, presse professionnelle), dans des écrits quotidiens, ou des traces objectivées de pratiques. Mais entre cette organisation textuelle générale, et ce qui fait la trame de l'exposition au fil des pages, n'y a-t-il pas une diffé-

rence ? En effet les références théoriques sont choisies en fonction du terrain et de l'objet de recherche construit, et réciproquement les hypothèses sont formulées à partir d'un champ théorique quelque peu repéré. Cette intrication ne se retrouve-t-elle pas sous la forme d'un voisinage entre sources de natures différentes ?

Le corpus terrain bénéficie-t-il, sous forme de citations, d'apports constitués dans le cadre du corpus théorique ? Ces références ayant été choisies et étudiées pour mieux comprendre ou expliquer tel ou tel fait social, il serait cohérent d'en trouver des traces parmi les citations provenant du terrain. Quant à l'élaboration théorique, suscitée par des situations complexes et délicates, par une quête de sens, elle peut être traversée par des citations émanant du champ d'activité quotidien, traces de ce questionnement initial. L'impact instrumental de la réflexion théorique et méthodologique susceptible d'imprégner l'ensemble de la démarche dans le champ particulier de l'objet étudié peut s'avérer délicat à apprécier, c'est pourquoi on s'en tiendra à un indicateur d'interaction certes limité, mais explicite et précis : la proximité de citations d'auteurs et de terrain.

De cette confrontation, d'emblée, deux informations se dégagent : d'une part le petit nombre d'interférences, d'autre part la présence de citations de théoriciens dans le corpus terrain alors même que ces auteurs n'étaient pas présents auparavant. Ce sont donc des interférences entre théorie et terrain, mais les éléments théoriques ainsi impliqués sont nouveaux par rapport à ceux qui avaient fait l'objet d'un travail au cours des phases antérieures de l'exposition. Ces citations manifestent une stratégie de consolidation terminologique. L'enjeu spécifique qu'est l'évaluation du mémoire conduit, en quelque sorte, à une fuite en avant : les associations verbales suscitées par l'occasion sont développées au service de l'effet d'autorité.

Ce que suggère le petit nombre d'interactions entre sources, c'est la difficulté à gérer un texte où se côtoient des systèmes discursifs si différents et d'instaurer des transitions entre sources hétérogènes. Ces pratiques, lorsqu'elles existent, conduisent à des voisinages pour le moins inattendus (par exemple un rapprochement entre l'École de Palo-Alto et l'École des parents). L'interaction des sources est une stratégie d'interprétation et d'argumentation qui compte à la fois sur l'effet de sens et sur l'effet d'autorité, mais celui-ci peut être remis en question par des ambiguïtés, des dissonances, de ce fait le souci initial de faire interagir des sources hétérogènes pour élaborer un savoir disparaît aux yeux du lecteur qui n'y voit que le rapprochement inadapté d'un domaine connu

et d'une approximation théorique, en en oubliant l'intérêt et le sens : l'amorce d'une relation pensée, explicite, entre investigation théorique et connaissance commune.

CADRE THÉORIQUE ET ÉTAT DE LA QUESTION

Ce qui est en jeu, à travers ces interférences, c'est aussi bien la relation de la théorie à la pratique que la relation de la recherche à l'action. Qu'elles soient rares, quoi d'étonnant donc, il est inutile d'en souligner la difficulté. Pourtant ce constat conduit à un retour sur le type de théorie présent dans les mémoires, et une caractéristique saute aux yeux. Une option, de fait, apparaît manifeste : les apports théoriques sont relatifs au champ par rapport auquel la question est posée. Vaste et facilement identifiable par les caractéristiques de l'activité professionnelle, le champ est de l'ordre du descriptif, il a quelque chose d'observable, d'immédiatement évident : ses composantes le placent souvent au carrefour de deux, sinon même trois domaines qui sont alors étudiés chacun successivement. En transposant les exemples rencontrés, issus du secteur social, on peut en proposer un caractéristique du secteur éducatif : pour une investigation sur les difficultés d'apprentissage de la lecture dans une classe de ZEP, il y aurait d'abord des considérations théoriques sur l'apprentissage de la lecture, une approche génétique de l'enfant à l'âge des apprentissages, enfin une présentation de ce que sont les ZEP, puis dans un second temps viendrait la présentation d'une enquête sur le terrain, ou une analyse de la mise en place de pratiques innovantes.

Ce qui est dénommé habituellement « état de la question » n'existe que rarement, ou bien à l'état embryonnaire (12). Sur les 24 mémoires étudiés, la moitié présente des cas simples et incontestables dans lesquels les développements théoriques généraux et abstraits brossent une toile de fond fort loin d'un état de la question. Ils contribuent à faire connaître ce qui a été écrit sur le domaine d'activité dans une perspective large qui s'apparente à une vision du monde. La difficulté qu'il peut y avoir à développer des interférences avec les matériaux de terrain se trouve donc accentuée par la tonalité générale des références utilisées. L'impératif de distanciation et la conviction d'une particularité et d'une

(12) Dans le cas de l'exemple proposé, une analyse des travaux sur les difficultés d'apprentissage de la lecture offrirait un ensemble d'ouvrages parmi lesquels il serait encore indispensable de faire une sélection.

complexité irréductibles des situations de terrain ne sont probablement pas étrangers à de tels choix théoriques.

LE MÉMOIRE COMME PRATIQUE THÉORIQUE

À travers l'usage des citations, ce qui est en jeu dans un mémoire professionnel, c'est la manière dont la pensée structure ce qui lui vient du monde extérieur. Si les citations peuvent avoir deux fonctions : une fonction d'illustration, et une fonction d'épreuve, leurs modalités d'insertion dans l'environnement textuel montrent la difficulté qu'il y a, pour certains rédacteurs, à gérer et faire interagir des matériaux d'origines différentes, cette origine déterminant moins des fonctions et des pratiques qu'une disjonction : à la mise en scène théâtrale des citations d'auteurs correspond la mise en scène muséographique des citations en provenance du terrain, les pratiques de repérage, découpage et collage sont semblables, elles sont décomposées et répétées autant de fois que cela est nécessaire, assurant une maîtrise de ces incursions de l'extérieur par le fractionnement, le rangement.

Cependant la diversité et le sens des manières de faire mobilisées pour assumer cette tâche délicate qu'est la rédaction d'un mémoire qui fasse le lien entre pratique professionnelle et investigation théorique risquent de passer inaperçus parce que ces manières de faire sont inattendues, notamment en ce qu'elles agissent dans la relation de la théorie à la pratique en l'appréhendant sous l'angle d'une pratique urgente, la rédaction du mémoire. Celui-ci est, en lui-même, une pratique productrice de connaissances, et de liens théorie-pratique qui n'auraient pas été constitués s'il n'avait pas eu à être produit, c'est un aspect non négligeable de sa fécondité.

BIBLIOGRAPHIE

- BACHELARD, G., *La formation de l'esprit scientifique*, PUF, 1960.
- BAKHTINE, M. (v.n. Volochinov), *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Éd. de Minuit, 1977.
- BOURDIEU, P., *Le sens pratique*, Éd. de Minuit, 1980.
- COMPAGNON, A., *La seconde main ou le travail de la citation*, Seuil, 1979.
- COURTIAL, J.-P., *Introduction à la scientométrie. De la bibliométrie à la veille technologique*. Paris : Anthropos, 1990.
- FARGE, A., *Le goût de l'archive*, Seuil, 1989.
- LATOUR, B., FABBRI, P., « La rhétorique de la science. Pouvoir et devoir dans un article de science exacte. », in *Actes de la Recherche en sciences sociales*, 13 février 1977, pp. 81-95.
- MOUILLAUD, M., TETU, J.-F., *Le journal quotidien*, Presses Universitaires de Lyon, 1989 (chap. 3 : Les stratégies de la citation).
- PLOT, B., *Écrire une thèse ou un mémoire en sciences humaines*, Champion, 1986.
- VECK, B., (éd.), *Production de sens : lire / écrire en classe de seconde*, Institut National de la Recherche Pédagogique (coll. rapports de recherches n° 1), 1988, pp. 47-64 (« citations et références au texte »).

LE STATUT DES SCIENCES HUMAINES DANS LE MÉMOIRE EN TRAVAIL SOCIAL

Élian DJAOUÏ*

Sommaire. Le mémoire, dans les formations sociales, est une pratique pédagogique ancienne. Elle recouvre des réalités différentes : dossier à partir d'une question pratique, rapport de recherche, élaboration d'un projet d'action. Cette diversité reflète la multiplicité des professions sociales et donc des filières de formation.

Les théories de référence sont issues des sciences humaines. Pourquoi ? Tout simplement parce que la professionnalité n'est plus liée à des « qualités personnelles » (générosité, par exemple), mais à des apprentissages en Sciences humaines. Voilà le paradoxe : la professionnalité est recherchée du côté de discours dont la logique est en opposition avec celle, pragmatique, du Travail social.

La pédagogie du mémoire est une entreprise semée d'embûches. Elle met à jour les relations problématiques entre Travail social et Sciences humaines. Elle pose la question, brutale, de « l'utilité » de ces dernières ainsi que de leur complicité méconnue avec la morale.

Summary. The dissertation is an old teaching practice in the field of social studies. It refers to different realities: it can be a file about a practical question, a research report, the working out of an action project. This diversity reflects the great variety of social jobs and consequently of training channels.

The reference theories stem from social sciences. Why? Simply because professionalism is no longer due to "personal qualities" (generosity for instance) or value peculiar to ideological institutions (such as the Church) but to the learning of Social Sciences. Here is the paradox: professionalism is sought in theories whose logic is opposed to the pragmatic logic of social work.

The process of teaching through dissertation is a tricky undertaking. It reveals the problematical relations between social work and social sciences. It raises the blunt question of the usefulness of the latter as well as their unrecognized complicity with ethics.

* Élian Djaoui est psycho-sociologue, responsable de la formation à l'Institut de formation sociale des Yvelines.

Le mémoire existe comme mode de validation dans de nombreuses formations de travailleurs sociaux (1).

Cette épreuve possède un statut particulier, et cela à plus d'un titre. Elle est le produit d'une élaboration qui s'est poursuivie durant toute la formation. Elle a exigé une implication à différents niveaux. Affectif tout d'abord, le mémoire prend sa source dans les interrogations ou préoccupations que la réalité professionnelle soulève chez l'étudiant. Cette confrontation avec cette réalité touche des niveaux profonds de la personnalité du sujet (identité personnelle dans ses liens avec les représentations du futur métier que l'étudiant véhicule). L'investissement intellectuel est incontestable : le mémoire doit articuler des éléments de théorisation avec une réflexion tirée du terrain et proposer des actions possibles. Autres marques de cet investissement le temps et l'argent (ce dernier point n'est, pour ainsi dire, jamais évoqué).

Une autre spécificité de cette épreuve est l'importance donnée à l'écrit. Est soulignée, là, l'importance de la transmission : une trace est laissée et cela longtemps après la passation de l'épreuve. L'écriture suppose toujours une prise de risque dans la mesure où cela veut dire accepter d'être confronté à la critique de l'autre. Écrire implique d'une manière plus violente que la parole. L'écrit peut se conserver, subir toutes les exégèses possibles de lecteurs inconnus et s'ouvrir au malentendu. En un mot, il engage d'autant plus le scripteur qu'il lui échappe.

On comprend que le mémoire occupe une place spécifique que ne possèdent pas les autres épreuves telles que dissertations diverses, travaux écrits de synthèse, questionnaires de connaissances, études de cas, etc.

L'origine de l'intitulé est le champ de la formation universitaire (2), en particulier celui des filières en sciences humaines et sociales.

(1) En formation initiale :

- Assistant de service social
- Éducateur spécialisé
- Éducateur de l'Administration Pénitentiaire
- Conseillère en Économie sociale et familiale
- animateur

En formation supérieure :

- Diplôme supérieur en Travail social
- Certificat d'aptitude à la fonction de Directeur d'établissements sociaux.

(2) F. LOICQ : Le mémoire dans la formation des assistants sociaux, Revue d'Action sociale, n° 2-3, mai-juin 1986, pp. 32-37.

N. FREDEFON : Le mémoire des assistants sociaux, thèse de doctorat de 3^e cycle, Sciences de l'Éducation, Nanterre-Paris X, 1986.

La transplantation d'un domaine, celui de la recherche et du développement des savoirs, à un autre celui de l'action et de la résolution de problèmes n'est pas sans poser un certain nombre de questions.

Le mémoire propose une coexistence entre deux pôles, sciences humaines d'une part et action sociale, d'autre part. Cette coexistence est problématique. Elle ne se juxtapose pas tout à fait à l'opposition classique théorie-pratique. En effet, les sciences humaines ne sont jamais revendiquées comme une théorisation des pratiques de travailleurs sociaux, et l'action sociale ne s'est jamais présentée comme une application de conceptualisations.

L'histoire des formations sociales révèle une sorte de co-occurrence de trois faits : introduction du mémoire professionnel dans les modes de validation de ces formations, reconnaissance officielle de ces nouvelles professions par l'instauration de diplômes ou de certificats garantis par l'État, recours massif aux sciences humaines.

On se trouve face à quelque chose qui ressemble à un paradoxe : la professionnalité est garantie par le recours à des conceptualisations extérieures aux logiques, projets et valeurs du travail social.

On devine que le recours à ces conceptualisations dans le mémoire (et donc dans ces filières) ne répond pas, en tout cas pas seulement, à une nécessité pédagogique (former des praticiens de meilleure qualité) ou à une logique scientifique (répondre à de nouvelles problématiques) mais révèle une volonté de définition d'une légitimité de la profession.

On devine aussi les effets paradoxaux que cela entraîne chez les praticiens formés quant à la relation au savoir (et aux sciences humaines en particulier) quant à la construction d'une identité professionnelle.

Mon travail se veut une tentative d'élucidation de ce paradoxe. C'est pourquoi, il paraît nécessaire de préciser, dans un premier temps, ce que recouvre cet intitulé « mémoire ». Les professions sociales sont nombreuses. Ce qui a entraîné la mise en place de filières bien spécifiques. Les mémoires exigés revêtent souvent des formes variées. Les sciences humaines invoquées diffèrent suivant les compétences supposées du type de praticien visé. Toutes ces variations ont sûrement une justification.

Ainsi, on pourra pousser l'analyse plus loin. Les sciences humaines ont l'ambition de proposer des schémas explicatifs sur les comportements individuels et le fonctionnement social, le travail social propose

des modes d'intervention qui font référence aussi à des savoirs. Comment faire coexister ces deux types de savoirs ?

Ceci amènera à mettre à jour les difficultés que l'on rencontre lorsqu'il est question de pédagogie du mémoire (3). L'hypothèse proposée est que ces difficultés prennent leurs sources dans ces enjeux externes de défense et de légitimation de la profession et non pas dans les défaillances et les inadaptations supposées du dispositif pédagogique.

1. LES MÉMOIRES EN TRAVAIL SOCIAL

Concernant le mémoire, les textes officiels qui régissent ces formations, sont assez peu explicites. Ils insistent sur les aspects formels et techniques de l'épreuve, tels que le nombre de pages, les conditions concrètes de la soutenance orale, la composition des jurys, les modalités de la notation. Comme toujours, lorsqu'il est difficile de définir un objet, on opte pour une définition négative : ce que l'objet n'est pas. Ainsi le mémoire ne doit pas être une compilation d'ouvrages, un rapport descriptif de stages, une dissertation plus ou moins étoffée à partir de concepts tirés des sciences humaines, une recherche universitaire stricto sensu, ni un mémoire de type universitaire. À partir de ces orientations, les centres de formation doivent mettre en place des dispositifs pédagogiques. Le pourquoi et le comment de cette épreuve ne sont pas vraiment explicités. Comme si ces points problématiques étaient renvoyés aux centres de formation. Pour avoir quelques éléments de réponse à ces questions, il faut s'aider d'autres textes émanant de comptes rendus de groupes de travail ou de commissions réunissant des représentants d'écoles et d'instances de tutelle, de notes d'orientation, de projets pédagogiques d'établissements.

Ce mémoire doit marquer un intérêt professionnel mais aussi posséder la rigueur conceptuelle des travaux universitaires. On peut s'interroger sur cette notion d'intérêt professionnel ainsi que sur le fait que, très souvent, la rigueur conceptuelle dans les sciences sociales se paie par un désintérêt ou un refus des retombées pragmatiques éventuelles de ces recherches.

(3) A. ALVARENGA, G. ARNAULD, J.-M. LEVERATTO : Pour une pédagogie du mémoire, *Éducation permanente*, n° 65, octobre 1982, pp. 38-52.

L'intitulé « mémoire » recouvre une multiplicité de travaux que l'on peut regrouper en quatre catégories :

- *Le dossier.* Il se présente comme une étude plus ou moins approfondie liée à la pratique professionnelle future de l'étudiant. Ce dernier réunit un certain nombre d'informations tirées de ces expériences de stage, des enseignements reçus à l'école, de ses travaux personnels. Ce dossier peut prendre pour thème les éléments du fonctionnement de l'organisation qui l'a accueilli en stage, la population prise en charge, les modes d'intervention des différents praticiens, les projets pédagogiques ou sociaux des établissements. Cette étude ne se situe pas à un niveau purement descriptif, elle exige une analyse réflexive-critique et doit se terminer par des propositions d'actions.

- *L'élucidation d'une pratique.* Dans ce travail, l'étudiant décrit une (ou plusieurs) intervention(s) qu'il a eu à mener en situation « pré-professionnelle » (c'est-à-dire en stage). Dans un second temps, il doit être capable d'analyser les significations de ses démarches, en mesurer les implications personnelles, les investissements du « client » (4) pris en charge, mais aussi les enjeux institutionnels que son action peut dévoiler. Enfin, l'étudiant doit évaluer son action.

Ce travail autorise le développement d'une réflexion de type « clinique » (au sens de la psychologie clinique).

On retrouve ce type de mémoire dans le diplôme d'éducateur spécialisé ou de diplômes supérieurs en travail social pour ceux qui se destinent à occuper des postes de formateurs.

- *La recherche.* L'étudiant soutient un travail de recherche devant un jury. Ce mémoire s'inspire de celui qui se pratique à l'université dans les filières « sciences sociales ». L'étudiant doit démontrer ses capacités à théoriser ainsi qu'à maîtriser la mise en place d'un projet de recherche. Le professionnel visé peut être amené à collaborer avec une équipe de chercheurs voire être promoteur de travaux de ce type. À la différence des travaux proprement universitaires, ces recherches doivent avoir une finalité dans l'action. L'on parle donc de « recherche appliquée », de « recherche-action », de « recherche évaluative », voire de « recherche praxéologique ». Certains mémoires de diplôme supérieur en travail social et le mémoire d'assistant de service social doivent répondre à ces exigences.

(4) Dans le vocabulaire des praticiens, les termes « clients », « clientèle », désignent les usagers des services sociaux.

• *La définition d'un projet d'action.* L'étudiant, à partir d'une observation de la réalité du terrain professionnel, doit proposer les grandes étapes d'une intervention qui peut viser soit une population « cliente », soit une organisation comme un service ou un établissement, soit une équipe de praticiens. Les compétences privilégiées que veut mettre en valeur ce mémoire sont celles de futurs responsables ou cadres de l'action sociale tels que directeurs de services, encadrants d'équipe, etc. Le Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Directeur d'Établissement Social (CAFDES) demande ce type d'épreuve.

Cette classification des mémoires peut paraître schématique. Dans la réalité des travaux produits par les étudiants, ces distinctions peuvent s'estomper. Cependant, dans la grande nébuleuse des professions du social, les métiers tentent de se distinguer à tous prix. Les savoirs sollicités, les compétences impliquées ne sont pas interchangeables, ne se superposent pas obligatoirement. Le mémoire est, souvent, l'épreuve qui marque nettement les niveaux d'exigence des filières et donc des statuts des professions visées.

On peut, très globalement, différencier les sciences humaines en trois grandes disciplines, la psychologie, la sociologie et les sciences de l'éducation qui servent de conceptualisations dans la production des mémoires. Dans les filières éducatives seront évidemment privilégiées les sciences psychologiques (psychologie clinique, psychopathologie, psychanalyse) et les sciences de l'éducation ; dans les filières « service social », on fera appel à la psychosociologie et aux sciences de l'éducation ; dans les formations à l'animation, on valorisera la sociologie. Quant aux formations supérieures préparant à des emplois de responsabilité et d'encadrement la sociologie des organisations est préférée.

Dans ces trois grands champs scientifiques, ce sont donc les disciplines qui ont la plus grande proximité avec l'action qui sont sollicitées : intervention dans les organisations, la dynamique des groupes, psychopédagogie et clinique de la relation-éducation. Elles sont supposées mieux s'articuler avec les savoirs pratiques issus du terrain professionnel.

2. LES SAVOIRS EN JEU

Trois « espaces » pédagogiques sont associés dans la construction du mémoire ; espaces qui sont lieux d'apprentissages : le terrain professionnel (le stage), l'école, le tutorat.

• *Le terrain professionnel* (5). Ces apprentissages utilisent deux canaux, l'imitation de professionnels confirmés (formateurs terrain ou moniteurs de stage), l'expérimentation personnelle. L'imitation met en jeu des mécanismes identificatoires qui rendent possible l'édification d'une identité professionnelle. L'expérimentation est une réalité dans toute formation pratique. Cependant, la spécificité de ce type de métier, l'intervention sur de « l'humain », fait que l'expérimentation est quasi-perpétuelle. La subjectivité individuelle, les dynamiques groupales, les contradictions sociales qui sont la réalité même du métier, font que le praticien se trouve confronté à l'inconnu, l'imprévu voire l'incohérent d'une manière incessante. Durant le stage, dans les multiples services sociaux, médicaux, judiciaires, administratifs, etc., l'étudiant est amené à tester ces acquis conceptuels à ceux du stage. Et souvent, un hiatus apparaît. La coexistence entre les premiers et les seconds paraît difficile. Pourtant, ils se veulent, tous, connaissances sur « l'humain ». Le professionnel confirmé fait, sans arrêt, référence à ces savoirs produits d'une longue expérience. Doit-on les rejeter, sous prétexte qu'ils ne rentrent pas tout à fait dans les canons d'une épistémologie rigoureuse ? Doit-on les considérer comme faisant partie de ce que d'aucuns ont appelé une « psychologie quotidienne » ou une « sociologie spontanée » (6). Or, l'étudiant intègre de nombreux éléments de ce type de « savoir », caractérisés par l'utilité et l'efficacité.

• *L'école*. Elle est le lieu traditionnellement consacré à la transmission de la théorie, même si elle permet l'acquis de techniques et d'outils méthodologiques. Dans ces centres de formation à filière professionnelle, un abus de langage permet de qualifier de « théorique » tout ce qui est de l'ordre du dire par opposition au « pratique » qui est lié au faire.

Il ne faut pas, évidemment, assimiler transmission de ces apports théoriques avec cours magistral. Il est vrai, cependant, que pour de nombreuses raisons (qui relèvent plus de l'organisationnel que du pédagogique), c'est souvent ce mode qui est privilégié.

Quant aux contenus, il est nécessaire de faire une distinction entre deux types d'apports :

- le médico-social et le juridique d'une part ;
- les sciences humaines et sociales d'autre part.

(5) La place du stage est prépondérante dans ces filières. Dans la formation d'assistant de service social, le stage occupe la moitié, exactement, du temps des études.

(6) J.-L. BEAUVOIS : *La Psychologie quotidienne*, PUF, Paris, 1982.

THOMAS, L.-V. : *Sociologie du quotidien, Actions et Recherches sociales*, n° 3, octobre 1981, Éditions Étres, pp. 80-102.

Ces connaissances, que l'étudiant doit intégrer dans ses travaux, ne relèvent pas du même traitement.

Concernant le premier type de discours, il paraît difficile de parler de théorie stricto sensu. Il n'y a pas tentative de conceptualisation. Le médico-social et le juridique forment un ensemble d'informations extrêmement pratiques, sur les diverses pathologies des « clients », sur les cadres législatifs rendant possible telle ou telle démarche. Ces informations que tout professionnel doit posséder et bien maîtriser sont absolument fondamentales et directement applicables. C'est un savoir solide dans sa « positivité », pourrait-on dire, qui ne présente pas la dimension critique que l'on retrouve dans les sciences humaines et sociales. Ces dernières présentent un ensemble de connaissances plus ou moins assurées, qui ne prennent leur entière signification que si sont intégrées, non seulement les problématiques théoriques mais aussi les conditions sociales, idéologiques et méthodologiques qui en ont permis l'émergence. Les savoirs élaborés répondent aux préoccupations des chercheurs ou de praticiens (psychologues, pédagogues, sociologues, psychiatres, médecins de santé publique, etc.), préoccupations qui ne sont pas obligatoirement celles des travailleurs sociaux.

• *La relation de tutorat* (7). C'est un troisième « lieu » qui permet l'émergence d'un savoir. Les modalités concrètes peuvent varier : relation duelle avec un tuteur seulement, avec le soutien d'autres compétences, ou en groupe de pairs. Ce dispositif soutient une élaboration à partir des multiples interrogations que l'étudiant a rencontrées dans la construction de son mémoire. Dans ces échanges constants, avec le tuteur, les autres étudiants, les praticiens, etc., l'étudiant forge un savoir sur soi et sur son fonctionnement interne. Ces formations, par le mémoire, visent l'acquisition ou l'épanouissement de capacités précises : aider, soutenir, écouter, orienter, animer, éduquer, rééduquer. En un mot, elles jouent sur le registre de la gestion des relations interpersonnelles, auprès de populations spécifiques marquées par un certain nombre de stigmates : pathologies mentales et physiques plus ou moins graves, détresse morale et matérielle. L'intervention auprès de ces « clientèles » implique profondément la personnalité du futur praticien. Le mémoire doit aussi mettre en valeur cette dimension, celle du « savoir-être » comme on l'appelait à une certaine époque ; dimension qui est un des fondements de l'identité professionnelle.

(7) Dans les filières sociales, on utilise plus volontiers les termes de « guidance » ou de « direction » de mémoire que celui de tutorat.

Ces trois savoirs sur « l'humain » ont des sources différentes, répondent à des logiques divergentes, et n'ont évidemment pas le même poids. La difficulté majeure est de les articuler d'une manière harmonieuse. L'hétérogénéité de ces discours ne rend-elle pas que toute pédagogie du mémoire devient une entreprise semée d'embûches ?

3. PÉDAGOGIE DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL : MISSION IMPOSSIBLE ?

L'étudiant se trouve soumis à une série d'injonctions quasi paradoxales lors de la construction de son mémoire. Injonctions que l'on pourrait développer ainsi :

- Un mémoire de qualité doit absolument faire référence à des conceptualisations en sciences humaines.

- Les différents enseignements, dans ces disciplines, envoient des messages implicites qui rendent difficile l'application de la proposition précédente. Ces sciences humaines répondent à une logique de connaissance et non à une logique de l'action. Elles se refusent à se réduire à un ensemble de procédures rapidement applicables, en un mot à être utiles (8). Elles ne peuvent pas, en tout cas pas complètement, répondre aux attentes de l'étudiant dans la confection de son mémoire. Y répondre serait se dégrader en discours dogmatique et relation de pouvoir.

- Enfin, dernière contradiction. Ces disciplines connaissent, elles-mêmes, un processus de professionnalisation. L'université met en place des filières pour former des praticiens qui se présentent sur le marché de l'emploi. Ces derniers revendiquent l'appropriation d'un certain nombre de savoir-faire qui sont donc interdits aux travailleurs sociaux. Dans le cas, donc, où des outils existent, ils ne peuvent pas faire partie de leur méthodologie.

La difficulté ne réside donc pas dans la liaison pratique-théorie, mais plutôt dans le fait qu'une conceptualisation en travail social n'a pu se

(8) On se souvient de l'affirmation de Bourdieu dans sa leçon inaugurale au Collège de France : « le meilleur service qu'on puisse rendre à la sociologie, c'est de ne rien lui demander ».

constituer en dehors des disciplines déjà organisées, malgré quelques tentatives (9).

Les formations sociales privilégient l'approche pluridisciplinaire des problèmes. Cette approche doit être illustrée dans les mémoires. Or, dans l'état actuel du développement des sciences humaines, la pluridisciplinarité n'existe pas dans les faits. Même si l'on accepte la fiction (très commode) que chaque savoir possède une cohérence, ce qui est évidemment loin d'être le cas, la difficulté est réelle de forger un discours unifiant, satisfaisant intellectuellement à partir de ces modèles. Modèles qui n'ont parfois pas de lien, ou s'ils en ont un, s'opposent, voire s'invalident.

L'étudiant doit donc jouer la « pluridisciplinarité », premier niveau de difficulté, mais aussi lier les analyses de ses pratiques avec ce discours « pluridisciplinaire », deuxième niveau de difficulté.

On comprend que la place de la théorie prenne des configurations particulières, soit celle d'une simple juxtaposition de notions scientifiques avec des descriptions de pratiques et des réflexions personnelles. Autre modalité, le mémoire devient prétexte à une illustration d'une théorie préalablement construite.

On l'a déjà dit, l'utilisation des sciences humaines dans le travail social n'est possible que si ces dernières renoncent, au moins en partie, à leur dimension critique (10). Elles sont amenées à remplir des fonctions de légitimation et de justification de schémas d'actions proposés par l'élève.

Le mémoire devient le lieu où se confrontent plusieurs logiques, celle de la validité scientifique et celle de la défense de la profession. Ces logiques ne sont pas, a priori, incompatibles. Cependant, étant donné le statut particulier des sciences humaines qui ont, toujours défini leur légitimité par leur refus de remplir une hypothétique utilité sociale et de répondre à la demande de pouvoirs, l'étudiant se trouve placé dans une situation impossible : rendre « utile » et instrumentaliser des conceptions qui se refusent à l'être.

(9) Les travaux du Comité de Liaison des Centres de Formation permanente et supérieure en travail social en sont une bonne illustration. Voir les Actes du 3^e Colloque « Produire les savoirs du Travail social », 13-14-15 mai 1987, 207 p.

(10) Les illustrations les plus connues de cet abâtardissement sont la psychanalyse et l'analyse institutionnelle.

Il semble que les difficultés rencontrées dans la mise en place de dispositifs satisfaisants pour une pédagogie du mémoire puissent trouver leur origine dans la confrontation difficile de ces logiques, et non pas dans les incompétences des uns ou les défaillances pédagogiques des autres ou plus globalement dans des dysfonctionnements organisationnels (11).

CONCLUSION

Dès que les professions sociales ont obtenu une reconnaissance officielle par l'instauration de certificats ou de diplômes, le mémoire s'est imposé comme mode de validation. Le praticien formé était censé posséder un système solide de références théoriques, des capacités technico-pratiques éprouvées et une maîtrise de la mise en jeu de sa singularité personnelle. Le mémoire devait permettre l'acquisition de ces compétences.

Le recours massif aux sciences humaines et sociales apportait de solides garanties qui devaient légitimer la pratique professionnelle. Ces acquis scientifiques remplaceraient avantageusement les qualités morales des premières praticiennes liées à des institutions religieuses ou des appareils idéologiques.

Le paradoxe est là : la professionnalisation n'a été possible que par le recours à des modes d'analyses qui sont théoriques et qui ne procèdent pas du travail social.

Le mémoire ne répond donc, pas seulement à une demande de plus grande compétence ou de plus grande technicité, il est aussi un moyen pour les travailleurs sociaux de se reconnaître et de se faire reconnaître comme profession à part entière (12) et non plus seulement de salarié en position de dépendance.

(11) Ces difficultés ont entraîné la mise en place de dispositifs de formation pour les tuteurs devant assurer le suivi des mémoires (cf. Alvarenga et coll.). Elles se sont exprimées en terme d'incapacités, soit des élèves, soit des formateurs...

(12) Voir par exemple le numéro de la revue *Vie sociale* consacré aux mémoires des assistants sociaux et, particulièrement, l'article de Mme Marqués : « Des écoles, miroir d'une profession - statut de la formation et place du mémoire ». On perçoit bien cette revendication militante.

Dans cette dialectique se reconnaître-être reconnu, la formation, et plus particulièrement le mémoire, est perpétuellement avancée. Toute formation vise évidemment à l'acquisition de compétences, mais plus fondamentalement à la construction d'une identité. Le mémoire est un rouage fondamental dans la production de cette identité.

À travers le mémoire professionnel, il a été perpétuellement question de la confrontation, théories en sciences humaines et pratiques en travail social. Cela recourt, en fait, à une autre interrogation, plus redoutable, celle du lien entre ces sciences et des instances étrangères, en l'occurrence la formation et le travail social. Soit elles répondent négativement aux demandes de ces instances et elles préservent leur légitimité scientifique. Alors qu'en est-il de leur « utilité » ? Soit elles y prêtent une oreille favorable, elle se déroulent en soutien de pouvoirs ou en injonctions normatives.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALVARENGA, A., ARNAULD, G., LEVERATTO, J.-M. : Pour une pédagogie du mémoire, *Éducation permanente*, n° 65, octobre 1982, pp. 38-52.
- BEAUVOIX, J.-L. : *La Psychologie quotidienne*, PUF, Paris, 1987.
- COMITÉ DE LIAISON DES CENTRES DE FORMATION PERMANENTE ET SUPÉRIEURE EN TRAVAIL SOCIAL : *Produire les savoirs en Travail social*, Sèvres, 13-14-15 mai 1987.
- FREDEFON, N. : *Le Mémoire des assistants sociaux*, thèse de doctorat de 3^e cycle, Sciences de l'éducation, Nanterre-Paris X, 1986, 246 p.
- MARQUÈS, M.-D. : « Des écoles, miroir d'une profession – statuts de la formation et place du mémoire », *Vie sociale*, n° spécial. Propos sur les mémoires de fin d'études des assistants sociaux, 7 août 1990, Revue de CEDEAS-Musée social, Paris, pp. 8-12.
- THOMAS, L.V. : *Sociologie du quotidien, Actions et Recherches sociales*, n° 3, octobre 1981, Éditions Érès, pp. 80-102.

LA SUPERVISION DE THÈSE COMME DÉMARCHE PLANIFIÉE DE RÉFLEXION SUR L'ACTION (1)

Thérèse LAFERRIÈRE*

Sommaire. *Pour répondre aux exigences spécifiques de la recherche en sciences de l'éducation, il semble que l'on puisse concevoir l'activité de supervision (direction de thèse ou de mémoire) autrement que comme une activité de « direction » stricto sensu d'un travail de recherche.*

En effet l'activité de supervision telle qu'elle est conçue ici (sûrement d'ailleurs en alternative à la tradition universitaire) ne conduit pas à une relation statique entre superviseur et supervisé, ni à un regard éloigné, mais critique sur le travail de recherche d'un étudiant.

Elle vise au contraire à établir une relation de dialogue dynamique entre deux pédagogues, dialogue s'inscrivant pendant toute la durée de la tâche à accomplir (la production de la thèse ou du mémoire) dans une dialectique relation/distance.

Elle vise à engager le couple enseignant/chercheur dans une réflexion sur l'action, dans une planification de cette réflexion, chacun y contribuant pour sa part, selon le contexte dans lequel il évolue et son expertise propre, exploitant la fécondité de l'« agir communicationnel ».

Ainsi conçue, la supervision apparaît comme une occasion privilégiée d'améliorer et d'approfondir la connaissance pédagogique : au praticien, elle permet de théoriser sa pratique de recherche en fondant de manière rationnelle son projet de recherche, au chercheur d'approfondir sa propre recherche en collaboration avec le praticien sur le terrain.

Summary. *To meet the specific requirements of research in Education Sciences, it seems as if supervising (dissertation supervising) should be regarded as something different from the stricto sensu supervision of a research work.*

Indeed supervising as it is regarded here (certainly against the stream of university tradition) does not lead either to a static relationship between supervisor and supervised or a distant look, but to a critical one on a student's research work.

It aims on the contrary at establishing a relationship based on a dynamic dialogue between two teachers, consisting throughout the work to achieve (the dissertation writing) in a relationship/distance dialectic.

It aims at leading the couple teacher/researcher to a reflection on action, a planning of this reflection, each one contributing to it according to the context he knows and his personal competence, exploiting the fertility of "communicational acting".

* Thérèse Laferrière est professeur, doyenne de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval-Québec.

Ce texte est extrait du Séminaire Gaston Bachelard : *L'expérience québécoise en matière de direction d'essais, de mémoires et de thèses*, Université de Nantes, 29-30 avril 1991.

(1) L'auteur remercie la collègue Marie Larochelle pour sa rétroaction avérée sur le présent texte. Elle remercie aussi les collègues Wilfrid Bilodeau et André Paré avec lesquels elle a eu maintes fois l'occasion de converser en matière de recherche sur les pratiques pédagogiques.

Supervision as such appears as a privileged opportunity of improving and deepening teaching knowledge: it enables the practising teacher to theorize his research practice by grounding his research project in a rational way, and the researcher to deepen his own research by working together with the school teacher.

L'activité de supervision de recherche sur la pratique pédagogique dont il est question dans ce texte repose sur le postulat que la pédagogie est à la fois art et science, action et recherche, théorie et pratique, d'où s'ensuit la proposition suivante : superviser, c'est inviter le ou la pédagogue/chercheur(e) à une démarche de nature réflexive sur son action (2), en puisant aux traditions herméneutique-phénoménologique et dialectique-critique. Dans cet ordre d'idée, la dyade superviseur(e) / supervisé(e) repère un thème de réflexion significatif, en conceptualise les aspects critiques, élabore des questions et, enfin, transforme le tout en un projet de recherche pédagogique. Essentiellement réflexion sur l'action et sur la réflexion-en-action, la supervision devient ainsi le lieu d'une mise en relation entre la théorisation d'une pratique et l'effectuation concrète de celle-ci dans des contraintes et un contexte particuliers. En d'autres termes, le projet de recherche de l'intervenant(e) fournit des occasions de médiation théorie-pratique non négligeables, en permettant la rationalisation discursive des fondements tacites de son action et, le cas échéant, leur transformation.

Ce type de supervision comporte des exigences qui peuvent diverger de la tradition dans le domaine. En effet, le plus souvent, les incitatifs institutionnels (entendre universitaires) privilégient un éloignement des pratiques éducatives concrètes, une rupture d'avec leur déroulement en temps réel. Dans cette optique, choisir de se rapprocher du terrain, voire de s'impliquer suivant un mode de collaboration réciproque, comme le suppose le type de supervision que je privilégie, revient à prendre position de manière peu orthodoxe sur le continuum relation-distance (3). Ceux et celles dont les travaux de recherche sont guidés par une perspective empiriciste ont tendance à affirmer qu'il s'agit là d'une position peu féconde du point de vue de l'enrichissement d'un corpus de connaissances, même si, du point de vue des praticien(ne)(s) qui font justement usage de ce corpus, il en va tout autrement : la narration et l'évaluation des démarches réflexives de leurs collègues leur permettent de mettre en relief leurs propres démarches, voire d'y jeter un éclairage nouveau.

(2) À l'origine d'une telle perspective, on retrouve la pensée intégrative et pragmatique de John Dewey, qui constitue toujours une source d'inspiration.

(3) Nous empruntons cette distinction (« I-Thou »/« I-It ») à Martin Buber, 1969.

Le texte qui suit relate ma façon de contribuer à la compréhension de la praxis éducative. Plus particulièrement, il consiste en un retour réflexif sur une quinzaine de démarches planifiées de réflexion sur l'action.

QUELQUES ÉLÉMENTS D'ORIENTATION

Différentes façons de connaître et d'être pratique ont été développées par les chercheur(e)(s) en sciences sociales et humaines. La recherche en éducation, tout en s'inscrivant dans leur prolongement, se doit, pour des raisons de spécificité sur les campus universitaires et d'applicabilité sur « les terrains », de repérer, nommer, comprendre, voire de modéliser, les phénomènes qui se produisent dans son champ d'études et ainsi contribuer à l'amélioration des pratiques éducatives (4). La création même des unités d'éducation dans les universités voulait répondre à une demande sociale qui réclamait que le processus éducatif soit pensé et analysé selon des démarches autres que spéculatives. Elles sont nées, a rappelé Georges Vigarello, de la « nécessité d'une réflexion sur une pratique dont les variétés, les sophistications, les enjeux se sont accrus ». (1982, p. 50) (5). On pensait ainsi que différents éclairages de la situation éducative (macroscopique ou microscopique) fourniraient et raffinaient progressivement la prise de décision des professionnel(le)(s) de l'éducation, qu'il s'agisse des politiques éducatives, des programmes scolaires, des acquis des élèves et de leurs intérêts et difficultés, des stratégies éducatives et pédagogiques, de la gestion du groupe-classe, du temps d'apprentissage ou, encore, du type d'erreur de compréhension de l'apprenant(e).

Étant donné, entre autres, l'ampleur du champ de l'éducation, les professeur(e)(s) d'université ont eu et continuent d'avoir l'embarras du choix quant à la nature de leur contribution particulière au développement des connaissances (6) sur l'éducation, en éducation et pour l'édu-

(4) Dans les facultés et départements de sciences de l'éducation du Québec comme ailleurs en Amérique du Nord, les façons de connaître et d'être pratique de la tradition empiriste analytique sont solidement établies alors que celles de la tradition herméneutique phénoménologique et de la tradition critique-dialectique ont un rayonnement plus restreint.

(5) Voir notamment le compte rendu des journées d'études organisées par le Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres, *Études sur l'Identité et la Constitution des Sciences de l'éducation*, Sèvres, 1982.

(6) Le Comité de recherche de l'Association québécoise des doyens et des directeurs des facultés et départements pour l'avancement des études et de la recherche en éducation a reconnu 15 grands domaines et 99 sous-domaines dans le *Répertoire des publications*

cation, selon l'intéressante distinction de Francine Best (1988). Et leurs façons de construire leurs objets d'études et de connaissance illustrent leurs façons de répondre aux attentes et, plus particulièrement, leur position sur le continuum distance-relation. Ainsi, les études réalisées « à proximité » des intervenant(e)(s), soit celles qui permettent l'analyse du singulier et qui sont dites pratiques sur un plan local, ne suffisent pas à celles et ceux qui veulent apporter une contribution à grande échelle qui transcenderait les différences de personnalité et les particularités de contexte.

Par ailleurs, la diffusion des produits de la recherche (qu'ils aient une portée locale ou générale) n'est pas chose facile : le champ est vaste, les agents sont nombreux, les besoins multiples et variables suivant les contextes, les représentations, les intentions et les obligations des intervenant(e)(s). En outre, la complexité des situations éducatives complique et perturbe l'applicabilité présumée des notions, des principes et des méthodes les mieux éprouvées. Car même si les demandes de prescription sont nombreuses en matière d'intervention éducative, le passage du descriptif au prescriptif (7) suppose la proximité des valeurs et des styles chez les personnes en cause et la prise en considération de la nature des contextes, de leurs contraintes et de leurs ressources. Paradoxalement, les théories et les pratiques solidement légitimées en milieu universitaire et les théories et les pratiques éducatives effectives en milieu scolaire en sont venues à être perçues comme deux réalités fort distinctes, voire deux univers. Et pourtant, le problème de la relation entre la théorie et la pratique est crucial pour que s'élabore, de manière cohérente et distincte, l'activité du ou de la professionnel(le) de l'éducation.

Au cours de la dernière décennie, plusieurs synthèses et bilans de l'évolution du secteur de l'éducation en milieu universitaire ont mis en question la pertinence sociale de l'activité de recherche qui s'y déroule (8), à laquelle d'ailleurs apparaît liée la spécificité des unités d'éducation au sein de l'université. Dans la foulée de ces critiques (et plus particulièrement en réponse au rapport Judge, 1982), le regroupement améri-

1988 des professeurs en sciences de l'éducation des universités du Québec. Voir aussi le *Répertoire des essais, mémoires et thèses, 1949-1989*, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1990.

(7) Compte tenu de la dimension axiologique, passer de « ce qui est » à « ce qui devrait être » est particulièrement difficile.

(8) Voir, entre autres : Harry Judge, 1982 ; Conseil des universités, Gouvernement du Québec, 1987 ; Guy Avanzini, 1987 ; Clifford et Guthrie, 1988 ; John Goodlad, 1990. Ces divers travaux tendent à montrer que l'enseignement demeure, somme toute, une « occupation » basée sur des connaissances de sens commun et anecdotiques plutôt que sur un corpus de connaissances relativement bien établi.

cain des doyens d'unités universitaires d'éducation (le « Holmes Group ») s'est ainsi donné comme mission de favoriser le rapprochement entre les chercheur(e)(s) de l'Université et les praticien(ne)(s) des milieux d'éducation. À cette fin, ce groupe oriente maintenant les décisions de ses membres vers un partenariat université milieu raffermi et promeut l'idée d'un continuum en matière de formation des enseignants et des enseignantes. En puisant aux acquis de la recherche en éducation, à ses procédés et à ses résultats, un nombre croissant de chercheur(e)(s) établissent ainsi aujourd'hui des collaborations avec des praticien(ne)(s) (« collaborative critical inquiry », « collaborative action research ») (9). Et l'on voit poindre de plus en plus l'idée que la compétence en recherche et la capacité de travailler dans les écoles sont toutes deux importantes pour les professeur(e)(s) d'université.

Dans la même veine, on commence aussi à reconnaître que la recherche-action doit faire partie des responsabilités du ou de la professionnel(le) de l'enseignement (10). Le retour de cette pratique de recherche, apparue dans les facultés d'éducation de l'Amérique au cours des années 50 avec Corey, n'est sans doute pas étranger à la popularité croissante du modèle du « Reflective practitioner » développé par Donald Schon (1983) et qui porte sur la clarification, par le ou la praticien(ne), de la rationalité qui sous-tend son intervention par le biais de l'analyse réflexive dans et sur l'action « reflection in and on action » disent les collègues américains, anglais, australiens et canadiens. D'une certaine façon, ce professeur du Massachusetts Institute of Technology ravive, en matière de formation professionnelle, la pensée et l'œuvre de John Dewey.

Les professionnel(le)(s) de l'éducation qui poursuivent des études avancées dans le domaine le font la plupart du temps par souci de mobilité professionnelle, d'efficacité dans leur travail ou, encore, par désir d'émancipation, de changement ou de compréhension intellectuels (11).

(9) C. Carr & S. Kemmis, 1986 ; S. N. ; J. Nias & S. Grounwater-Smith, 1988 ; Oja & L. Smulyan, 1989.

(10) À ce sujet, voir notamment le numéro spécial du *Peabody Journal of Education*, hiv. 1989, édité par D. W. Kyle et R. A. Hovda. La recherche action y est présentée comme une activité professionnelle en émergence : un mouvement continué dans lequel l'enseignant(e) peut s'engager (p. 105).

(11) À la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, près de la moitié des quelques 850 étudiant(e)(s) des programmes de deuxième et de troisième cycles sont inscrits à temps partiel et occupent un emploi comme professionnelle de l'éducation. Les objectifs généraux des programmes d'études de deuxième et de troisième cycles de l'Université Laval sont essentiellement ceux de connaître et d'apprendre à faire de la

Quant à la teneur de leur thèse ou mémoire (12), elle procède d'intérêts de tous ordres pratiques (13). Certains enseignant(e)(s) s'intéressent ainsi à l'élaboration d'un outil ou à l'utilisation d'une méthode ; d'autres axent leurs travaux vers la transformation plus globale d'une pratique ; d'autres enfin se concentrent plutôt sur l'analyse critique de leurs grilles habituelles d'interprétation. Mais, en tout état de cause, chacun(e) d'entre eux et elles se rendent rapidement compte que les questions qui les intéressent en tant que praticien(ne)(s) ne sont pas nécessairement celles auxquelles s'intéressent les chercheur(e)(s) et ce, quelle que soit l'orientation privilégiée (14). Ils et elles apprennent tout aussi rapidement le fait que se dire « en recherche » ne suffit pas et qu'il leur faudra penser à l'opérationnalisation effective d'un projet particulier. Le cas échéant, leur intérêt pour une démarche de questionnement à saveur holistique et « impliquée » peut être considéré suivant divers modes de réflexion sur les pratiques éducatives. Mais de telles démarches n'ont pas la faveur de tous les superviseur(e)(s) et, fréquemment la recherche-action et la recherche dite scientifique seront conçues dans les termes d'une opposition binaire plutôt qu'appréciées selon leur pertinence, les postulats qui les fondent et les finalités qu'elles poursuivent. De la praxéologie à la scientificité en matière d'éducation et de pédagogie, la route est ainsi longue et les embûches nombreuses et variées. Toutefois, on ne peut impunément faire fi des diverses possibilités de collaboration qui sont susceptibles d'éclairer les questions pédagogiques et les problèmes éducatifs, et de favoriser la compréhension et l'amélioration des pratiques locales. C'est en ce sens que j'interprète et que j'adhère à l'invitation d'Habermas à l'« agir communicationnel ».

L'ANALYSE DE PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Bien avant que la formation à l'enseignement relève de l'université, l'analyse de l'enseignement existait déjà dans les facultés et départe-

recherche dans un domaine donné (initiation à la recherche au 2^e cycle ; formation de chercheur(e)(s) au 3^e cycle). En éducation, les principaux domaines d'études et de recherche sont les suivants : administration et politique scolaires, counseling/orientation, activité et éducation physique, didactique, mesure et évaluation, psychopédagogie et technologie de l'enseignement. Pour satisfaire aux exigences d'une formation de maîtrise ou de doctorat, il faut produire un essai, un mémoire ou une thèse.

(12) Le terme thèse est depuis 1985 réservé aux programmes de doctorat.

(13) Voir Jürgen Habermas, 1974, 1987 ; voir Max Van Manen, 1977.

(14) Notons toutefois qu'il est d'observation courante que la recherche en éducation procède le plus souvent de la tradition empiriste analytique.

ments d'éducation de l'Amérique du Nord. Par exemple, au département d'éducation de Chicago, Judd, le directeur qui succéda à Dewey en 1920, substitua aux pratiques de recherche d'alors des pratiques à orientation empiriste-analytique (15). Les travaux de Lewin inspirèrent bien quelques recherches-action en éducation au cours des années 50, mais c'est plutôt l'analyse systématique de l'interaction maître-élève(s) qui allait devenir la voie royale de recherche comme en témoigne éloquentement le florissement des grilles d'analyse des comportements de l'enseignant(e) en salle de classe des Flanders, Joyce et autres dans les années 60. Préoccupés par le contrôle, les chercheur(e)(s) s'intéressaient ainsi à repérer les régularités (selon le schéma processus - produit) en vue d'en déduire des prescriptions pour l'enseignement. En ce qui a trait aux variables dites de contexte, ces grilles d'analyse s'avèreront toutefois fort insuffisantes et, par un curieux retour du pendule, le « singulier » retrouvera une place dans les pratiques d'analyse via l'entrée en sciences de l'éducation des méthodes ethnographiques en usage (autour de 1930) à l'École de Chicago ; Philip Jackson (1968), et d'autres par la suite, ont ainsi axé leurs recherches sur la connaissance approfondie (entendre contextuelle) des situations éducatives (16). Aujourd'hui encore, alors que l'efficacité de l'enseignement constitue toujours un objectif de recherche important dans la tradition empiriste-analytique et positiviste, les travaux qui s'intéressent aux contextes se maintiennent et se font même plus nombreux. Des investigations prenant en considération notamment la capacité de délibération de l'enseignant(e), ont vu le jour, portant, entre autres, sur la pensée de l'enseignant(e). Évacuée par la porte arrière, l'analyse réflexive revient par devant, si l'on peut dire, avec pour conséquence, et nous paraphrasons Touraine, le retour de l'acteur ou, si l'on emprunte à Ricœur (17), la nécessité de reconstruire la phénoménologie de l'agent, via l'étude de la raison qui l'anime, son ou ses motifs (1990).

Ce survol des pratiques d'analyse de l'enseignement est certes très schématique et plutôt caricatural, mais néanmoins utile. Il me permet en effet de situer ma propre orientation en tant qu'agente en situation de supervision de praticien(ne)(s) qui poursuivent des travaux qui, à leur terme, auront le statut de mémoire ou de thèse. Cette orientation est,

(15) Voir W.T. Whyte, 1982.

(16) Entendre situation éducative dans le sens de « Quelqu'un qui enseigne quelque chose à quelqu'un dans un contexte donné. » (J. Schwabb, 1973).

(17) Après avoir consacré nombre d'années à approfondir l'œuvre d'Husserl (et l'accent que mettait ce dernier sur le « secing », sur une visée objectivante), Paul Ricœur soutient qu'en ce qui regarde l'étude de l'action, l'hypothèque du primat de la représentation ne peut être levée.

bien sûr, le résultat, toujours inachevé et provisoire, de mes choix épistémologiques, axiologiques et ontologiques en matière d'éducation. Je m'intéresse ainsi à l'activité du pédagogue en situation éducative depuis déjà bon nombre d'années (18), tout en poursuivant, dans une perspective toujours pragmatique, ma quête en regard de ce qui peut être viable, valable et « réel ». Le problème du rapport théorie-pratique mis en exergue par les enseignant(e)s en exercice est aussi le mien. En ce sens, les questions que l'on peut regrouper sous la rubrique du questionnement épistémologique me semblent particulièrement cruciales. En effet, se doter d'une épistémologie pertinente, ce qui est, on l'admettra, un travail théorique, n'est-il pas des plus pratiques ? Deux exemples me serviront pour illustrer cette assertion. Alors que j'en étais venue à concevoir, à partir de mes interprétations de Piaget et de Polanyi (1958), que la connaissance est une affaire personnelle et que l'acte de connaître est un processus d'abord individuel, il me fallut par la suite nuancer cette conception : les actes d'apprentissage sont aussi des actes sociaux, construits et communiqués dans un langage, situés dans une histoire et un temps donnés et s'inscrivant dans des contextes intellectuels, interpersonnels et culturels précis. Le passage d'une théorie du sujet à celle de l'acteur social, si l'on peut dire, me semble ainsi s'imposer. Autre exemple : bien que je continue de soutenir, avec des collègues constructivistes, que ce qu'une personne connaît n'étant qu'information pour une autre et que, pour transformer l'information en connaissance, l'agent(e) (apprenant(e) ou enseignant(e)) doit mettre à l'épreuve cette information dans son expérience personnelle, l'hypothèque du passage à l'action (19) est maintenant pour moi levée. Ma compréhension du principe voulant que connaissance et action sont étroitement liées s'est transformée en accordant davantage de place à l'expérience de la réflexion (20), ce qui, du coup, a contribué à élargir mon éventail des stratégies pédagogiques qui favorisent l'acte de connaissance, ce qui est, une fois de plus, éminemment pratique. Cela dit, revenons à l'objet de ce texte.

(18) Dans le cadre de mes études de maîtrise, j'ai effectué une étude de cas qui consistait à offrir des rétroactions à un enseignant sur ses interactions en classe, et à en apprécier les effets (1974).

(19) Voir l'illustration fournie de « cette hypothèque » dans J. Nias & S. Groundwater-Smith, *op. cit.*, p. 256.

(20) Et ce, indépendamment du débat sur l'expérience de la réflexion en tant qu'expérience sensorielle (voir H.G. Gadamer, 1975).

L'activité de supervision de recherche, en tant qu'activité individualisée de formation, est un lieu qui permet la conversation (21), le dialogue entre pédagogues (22). La dyade enseignant (e)/chercheur(e) doit cependant évoluer au moyen d'une constante négociation de la dynamique, ou dialectique, « relation-distance ». L'implication est considérée comme inéluctable, voire nécessaire, pour les deux sujets et ce, chacun à sa façon. Bien sûr, une relation doit d'abord s'établir pour que l'échange soit riche et viable ; il faut écouter, s'ouvrir réciproquement aux différentes formes de langage, ne pas craindre la confrontation (23). Des temps privés de réflexion sur son expérience pédagogique sont à aménager par l'enseignant(e), et leurs résultats à réinvestir dans la conversation de la dyade. Opter ainsi pour l'implication (24) plutôt que pour la seule distanciation ne signifie toutefois pas faire l'économie de l'exigence d'objectiver. Le « contrôle » de l'implication se produit quand les deux sujets, partant de leur horizon respectif et expérientiel, interagissent et négocient afin de définir et d'interpréter une situation d'action. Du point de vue de l'enseignant(e), ce contrôle sera peut-être initialement compliqué par la difficulté même de mettre à distance ce qui est si « proche » et la supervision devra alors faciliter l'instauration d'un espace de distanciation de l'expérience. Pour ce faire, place devra être laissée à la critique réciproque et à la recherche de consensus tout à la fois. L'intersubjectivité qui se construit entre les membres de la dyade (consensus et dissensus) constitue, à cette étape, le principal dispositif d'objectivation, entendue comme la construction d'un objet d'étude. La reconnaissance de la valeur de celui-ci suppose une objectivation plus large. Nous y reviendrons. Pour l'instant, retenons que, préoccupation constante, l'objectivation est conçue cependant d'une tout autre façon que celle que privilégie l'orthodoxie en matière de scientificité.

(21) À bien des égards, le métalogue, qui est une « conversation sur des matières problématiques » (Bateson, 1977, p. 23), constitue une métaphore intéressante de cette activité de supervision. En effet, les questions qui y sont abordées peuvent être qualifiées de « matières problématiques » et ce, tant du point de vue de l'intervenant(e) que du ou de la superviseur(e) et de celui des chercheur(s) dans le domaine qui en font leur pain-quotidien et l'objet de leurs incessants débats. Par ailleurs, la structure même de cette conversation peut elle aussi devenir objet de problématisation. Voir à ce propos, M. Larochelle & J. Désautels, 1990.

(22) Et ce, malgré les statuts différents des membres de la dyade.

(23) Voir C.E. Moustakas, *Rencontre et confrontation*, ch. 4, 1967.

(24) Voir J. Ardoino, « Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant », in *Les actes du colloque de l'AFIRSE*, 1990.

D'orientation herméneutique-phénoménologique, les premières rencontres sont consacrées à la mise à plat de certaines des conceptions implicites de l'enseignant(e) ; sa relation au monde de l'enseignement, à son groupe-classe (une province du « lifeworld ») sont explorées. L'épistémologie de l'enseignant(e) (ses propres représentations de l'acte de connaître), son savoir, ses explications, son monde de significations, ses intentions, ses sentiments et ses habiletés constituent autant de possibilités d'exploration. Ici, comprendre signifie donner relief et sens au monde privé de l'expérience consciente du sujet, à son cadre interne de référence et à son point de vue sur ce qu'il désigne réalité, tout en portant attention aux descriptions qu'il fournit de son contexte d'enseignement. Toutefois, l'exploration herméneutique-phénoménologique ouverte, soit celle qui viserait à rendre visible et compréhensible à l'enseignant(e) son expérience et son action, et à cerner les significations qu'il ou elle y attache, est tout à fait irréaliste – et trop contemplative pour moi. Aussi, c'est plutôt dans le sens où elle recèle un potentiel réflexif et des engagements volontaires que la démarche s'inscrit, à mon avis, dans l'orientation herméneutique phénoménologique (25).

Par ailleurs, comme le développement professionnel des enseignant(e)(s) est devenu pour moi un objet de recherche, voire une obligation morale personnelle, et que je crois disposer de certains moyens pour y travailler, j'opte facilement dans le contexte de cette supervision pour des démarches de recherche à visée praxéologique, c'est-à-dire des démarches orientées vers l'action pédagogique optimale dans une situation éducative donnée. Théorie et pratique sont ainsi vues comme mutuellement constitutives et partie prenante du projet de l'enseignant(e), cette conjugaison visant à ce qu'il ou elle réfléchisse (ou théorise) sa pratique, maîtrise de nouveaux outils et méthodes afin de rendre celle-ci plus pertinente et exerce plus de contrôle réflexif dans son propre contexte de travail (26). Bien que la perspective critique des démarches émancipatoires (27) ne soit pas ici pleinement épousée, l'action professionnelle de l'enseignant(e) est néanmoins sujette à l'ana-

(25) Dans la tradition herméneutique phénoménologique, l'expérience ne s'inscrit pas, dans une suite causale d'événements comme l'a présumé Hume (tradition empiriste analytique).

(26) L'atteinte, par cet agent, d'un meilleur degré de conscience critique et de cohérence entre sa théorie et sa pratique, lui donnera plus de contrôle dans une situation éducative donnée. Le contrôle est donc ici vu comme une conséquence de l'activité de recherche plutôt qu'un élément essentiel de définition.

(27) Voir Kenneth Zeichner, 1987. Voir la notion d'« empowerment », Patti Lather, 1986.

lyse critique (28). Avec l'enseignante ou l'enseignant intéressé à poursuivre de cette façon sa formation continue, je m'engage donc, en quelque sorte, dans un processus de reconstruction de connaissance, qui peut être dit dialectique et réciproque.

LA DÉMARCHE

Investiguer la pratique de l'agent(e), en collaboration (29) et de manière systématique, est ici conçu comme un processus de recherche (30). Heuristique, ce processus comprend les étapes suivantes : 1) clarification de l'orientation pédagogique de l'enseignant(e) et choix d'un projet de recherche pédagogique ; 2) planification du projet ; 3) inter-action et retours réflexifs ; 4) présentation et organisation des données ; 5) communication du projet, depuis les intentions premières jusqu'à l'appréciation des résultats (31). Chaque membre de la dyade, partant de son contexte particulier, de son expertise propre et de son point de vue unique, s'engage ainsi à la réalisation de la tâche en y apportant la contribution que seul lui ou elle peut y apporter.

Accompagner un(e) enseignant(e) de carrière dans une telle démarche signifie donc lui faire clarifier au départ son intérêt (32) et, pour cela, le resituer dans sa double expérience éducative d'apprenant(e) et d'enseignant(e). Tout en cherchant à être présente et à répondre à ce qui se manifeste (33), je repère certains éléments de ses modèles théoriques, de ses construits, de ses conceptions implicites, de ses modalités d'actions et de significations qu'il ou elle attache à sa pratique. Un processus d'écriture

(28) Le travail demeure au plan professionnel (incluant les plans personnel et inter-personnel). Aucune tentative d'influer explicitement sur les plans institutionnel et structural comme le proposent Carr & Kemmis, 1986, n'a à date été faite.

(29) Et ce, de mon point de vue, notwithstanding la variété des formes de collaboration.

(30) L. Stenhouse, dans son œuvre pionnière en matière de recherche action avec des enseignant(e)s anglais soutenait vigoureusement qu'une démarche de questionnement peut être considérée comme une démarche de recherche si elle est poursuivie systématiquement. C'est d'ailleurs cet auteur qui a promu la vue que l'enseignant(e) doit aussi être chercheur(e). (« teacher as researcher », 1975) Voir aussi J. Nias & S. Groundwater-Smith, 1988, p. 2.

(31) À toutes les étapes, le contact avec des écrits (documentation scientifique et autres) est important. Les habitudes de lectures sont souvent à réviser car lire en y confrontant son expérience n'est généralement pas une habitude acquise.

(32) Ce qui entraîne la superviseure à faire en quelque sorte de même.

(33) Je pratique la méthode dialogique de Martin Buber : regarder avec l'autre un objet d'étude, lui laissant l'espace d'entrer en relation avec cet objet, de prendre conscience de ses représentations de cet objet et de les exprimer.

ture s'engage (34). Alors que la dyade a l'occasion d'échanger, la confiance mutuelle se bâtit (35). Le sens des questions qui habitent l'enseignant(e) commence à poindre et leur mise en perspective métaphorique est parfois fort utile pour en clarifier les significations. Par ailleurs, il importe, si le temps est entre autres un enjeu, que l'enseignant(e), en « révisant » sa pédagogie, ne la remette pas tout en question ; aussi, faut-il construire sur l'appareusement solide (points forts de sa compétence). Trois à cinq rencontres donnent déjà un aperçu assez substantiel de l'orientation pédagogique de l'enseignant(e) et permettent de focaliser sur une ou des préoccupations. La démarche de réflexion sur l'action, demeurée jusqu'alors éloignée d'un projet d'action, se tourne vers l'exploration de la disposition de son acteur(e) à l'égard de projets liés à une préoccupation ou à une fascination particulières, de la compréhension qu'il ou elle en a. Il faut ensuite penser à traduire l'une ou l'autre en une ou des question(s) susceptible(s), à la suite d'une conceptualisation éclairée, de devenir l'objet d'un projet de recherche pédagogique. À cet effet, le médium écrit est précieux et la clarification explicite des buts, objectifs, politiques d'action et principaux moyens pédagogiques de l'intervenant(e) produit un effet structurant d'autonomisation.

Pour planifier une démarche de réflexion sur l'action, des conditions réciproques d'ouverture, de centration et sur la tâche et sur les personnes ainsi que des connaissances relatives au projet de recherche doivent être présentes. Alors que le ou la supervisé(e) poursuit la mise à plat de sa théorie implicite, tout en prenant connaissance de manière créative et critique d'éléments de la documentation existante (scientifique et artistique), les assises conceptuelles ou théoriques d'un projet commencent à prendre forme. À cette fin, il faut guider la personne vers la documentation pertinente, baliser (du moins en partie) son exploration et l'encourager à lire de manière dialogique et métacognitive, c'est-à-dire à porter attention sur ce que l'information nouvellement disponible vient ajouter ou transformer dans sa connaissance. L'écriture doit aussi être encouragée (tenue d'un journal de recherche ; rédaction de textes en vue des rencontres de supervision) et ces écrits doivent faire

(34) L'enseignant(e) est encouragé à commencer à jeter sur papier les principaux éléments constitutifs de sa pédagogie (valeurs, buts, croyances, compétences, etc.).

(35) Dans le cas du ou de la superviseur(e), cette confiance sera fonction de sa perception des acquis de l'enseignant(e) : capacité d'articuler sa pensée, capacités d'observation et d'analyse, curiosité intellectuelle, aisance avec l'écriture, pensée créatrice, conscience, intelligence de son groupe-classe, fondements en matière de pédagogie, capacité de tolérer l'ambiguïté, capacité d'être bien avec le complexe, une attitude de questionnement face à sa pédagogie et un intérêt à mieux comprendre son action.

l'objet d'une rétroaction. La rationalité du projet étant clarifiée, une planification plus serrée de l'intervention suivra : précision du geste, adaptation au vécu du groupe-classe concerné, élargissement du réservoir d'idées concrètes. Les premières interventions, et le retour sur celles-ci, permettront d'améliorer l'action, de solidifier le projet (36).

Le projet va de l'avant. La capacité de délibération de l'enseignant(e) en cours d'interaction au sein du groupe-classe, appuyée sur une planification soignée (réflexion sur l'action), est sollicitée (réflexion dans l'action). Toutefois, si bien planifiée que soit son intervention, l'enseignant(e) devra prendre nombre de décisions sur le tas, improviser dans l'immédiateté de l'interaction (côté gestion de classe, côté contenu et processus didactico-pédagogique). C'est pourquoi la prévision de plusieurs activités de même nature aura été suggérée (par exemple, trois sorties scolaires et leur exploitation pédagogique). Aux fins de la réflexion sur l'action et de l'appréciation des résultats du projet, un dispositif de techniques d'enquête (sur l'action et sur les conséquences de l'action) devra aussi avoir été défini : magnétophone, vidéo, tenue de journal, de préférence juste après l'activité, observation *in vivo*, échange verbal avec la superviseure.

D'activité en activité, d'expérimentation en expérimentation, de retour réflexif en retour réflexif, l'enseignant(e) évolue vers une théorie et une pratique co-constituées et articulées de manière plus satisfaisante. Il lui faudra alors s'habiliter à décrire finement et fidèlement l'action, c'est-à-dire son expérience de l'action, du moins ce qui peut être communiqué. En cours de route, par mouvements successifs (et spiroïdaux) de « relation-distance », d'« implication-distanciation » et d'« observation-participation », une reconstruction de la préoccupation à l'origine du projet aura probablement eu lieu et une compréhension nouvelle du contexte dégagée. Puisque l'exploration émancipatoire devra se traduire, en bout de course, par la production d'une thèse, d'un mémoire, les données recueillies contribueront à l'objectivation du point de vue de l'agent(e), devenu observateur(trice) de sa propre action, sur ce qui s'est passé. Bien que la signification des données est nécessairement subordonnée à la perspective propre du ou de la pédagogue-chercheur(e), à ses expériences personnelles et professionnelles, celle-ci peut être du

(36) Des treize thèses de maîtrise en psychopédagogie que j'ai supervisées, plus de la moitié l'ont été selon cette approche. Les thèses doctorales ayant d'autres objectifs et enjeux, l'analyse systématique, par l'intervenant(e), de sa propre intervention ne peut suffire. Je reviendrai là dessus.

moins en partie objectivée et mise en contraste par la présentation de différents profils de l'action menée ; la proposition d'une variété de descriptions est suggérée (37).

En outre, comme le tout s'inscrit dans un processus de production de connaissances officielles, l'objectivation susmentionnée doit déborder du consensus privé ou de petits groupes et devenir « affaire publique », si l'on peut dire. En d'autres termes, une sanction institutionnelle est attendue, de même que les privilèges qui y sont rattachés ; la démarche ne peut donc demeurer privée et sera rendue publique par le dépôt de la thèse ou du mémoire. Cette finalité est de taille et, d'une certaine façon, régle la conduite de recherche, bien que la rhétorique que le ou la pédagogue-chercheur(e) produira sur celle-ci diffèrera de son effectuation même. En ce sens, ses conceptions implicites (« theories-in-use ») auront fait l'objet d'une investigation privée (seul, en dyade et, possiblement, en groupe restreint) avant d'être communiquée au sens étymologique du terme et soutenue. Cette première exploration « libre » lui aura permis de découvrir certains éléments constitutifs de sa pédagogie ; ces mises à plat auront ensuite été prolongées (entendre éprouvées) dans la réalisation d'un projet de recherche pédagogique particulier. L'aller-retour entre l'action et la réflexion l'aura donc préparé à changer de « posture », soit à rendre la conceptualisation (ou théorisation) de sa pratique publique et, ce faisant, à contribuer aux théories éducatives (au sens large). Il est attendu qu'il ou elle propose une description riche et féconde, plutôt qu'une prescription aride, inhibante, du projet et de ses constituants (formulation, mise en œuvre et évaluation). Il lui faut trouver le temps de la rédiger dans un langage approprié. Mener à terme le projet signifie donc dans ce contexte maintenir un intérêt pour la rétrospection, s'occuper à « ressasser l'histoire » alors que, pour la plupart de ces pédagogues-chercheur(e)s toujours en exercice, le quotidien sollicite et l'action présente de nouveaux défis (38).

(37) Tout au long de la démarche et sur le plan technique, mon rôle consiste essentiellement à 1) outiller l'enseignant(e)/chercheur(e) et ce, davantage au niveau du processus de recherche qu'à celui du contenu strict du projet (par exemple, fournir des textes sur l'analyse réflexive des grilles d'analyse) ; 2) rétroagir sur les descriptions de l'expérience, de l'action (contenu et méthode) (par exemple, faire préciser le vocabulaire utilisé ; s'entendre sur le sens des mots, leurs significations ; suggérer des profils descriptifs différents) ; 3) proposer des mises en relation entre ces descriptions et le savoir disponible (construire l'objet d'étude, de connaissance) ; 4) l'aider à trouver des « évidences » ; 5) aménager des confrontations ; 6) négocier des échéances ; 7) et, enfin, repérer et expliciter les processus en jeu au sein même de la dyade.

(38) N'est-ce pas en quelque sorte l'exigence d'exprimer, de répondre à l'engagement pris, qui conduit ma réflexion en cours d'écriture du présent texte ! « C'est ce qui signifie pour moi le primat de la communication sur la représentation, » soutiendrait le collègue W. Bilodeau.

La production du document final est en soi l'occasion d'un autre type d'apprentissage : certes il y a celui lié à l'aisance accrue dans l'usage du médium écriture (39). Mais il y a plus. Sous-jacent à ce procès (au double sens du terme, à savoir processus et procès juridique), il y a un défi de taille, celui d'aller au-delà du « soft-thinking », de la seule pensée réconfortante, pour rendre publiquement viables les données expérimentelles issues de la pré-action (planification du projet), de l'inter-action (en situation de classe) et de la post-action (évaluation des résultats du projet). Faire preuve d'une position intellectuelle acceptable selon les canons dans le domaine tout en demeurant fidèle et proche du projet pédagogique réalisé, tel est l'enjeu. La rétroaction vise dorénavant l'atteinte d'un style approprié de présentation, de rhétorique sur l'action afin de faire « partager ses représentations », de participer à leur « véhiculation » (40).

QUELQUES RÉSULTATS

La dyade qui s'engage dans une démarche planifiée de réflexion sur l'action accepte de se livrer à un type de questionnement situé à l'intersection des exigences de l'action efficace (41) et de la performance intellectuelle sanctionnée par un diplôme universitaire. Tout au cours du processus de réalisation du projet pédagogique, les choix effectués sont balisés et régulés par la tension existant entre ces deux polarités ; ils résultent de leur dialectique. La superviseure aura eu la prudence, entre autres, de s'enquérir de la disposition à réfléchir de l'enseignant(e), de son dynamisme et de son engagement au plan pédagogique, voire de son besoin de tout préparer et de contrôler ; la superviseure aura aussi su, se sachant passionnée des incursions dans l'univers des possibles, « limiter » sa propre réflexion suivant les ressources mais aussi les contraintes que l'enseignant(e) rencontre dans son action. Reculer les limites de l'action et de la pensée de l'agent étant toutefois, en quelque sorte, la tâche principale du ou de la superviseur(e), l'enseignant(e) aura aussi manifesté un net penchant pour l'expérimentation, voire un certain goût du risque. L'habilitation à l'analyse réflexive ayant été poursuivie de

(39) Dans la plupart des cas, l'exercice d'écriture est le plus long et l'un des plus exigeants réalisés par le ou la candidat(e).

(40) Les expressions sont de Moscovici, telles que rapportées par J. Ardoino, « Processus éducatifs et représentations », in AFIRSE, *Les nouvelles formes de la Recherche en Éducation, au regard d'une Europe en devenir, op. cit.*, p. 115.

(41) Voir Y. St-Arnaud, 1990.

manière relativement intensive au cours des trois ou quatre années qu'aura duré la démarche, il est plausible de croire que la capacité acquise de réflexion sur l'action se sera étendue à d'autres situations de la vie professionnelle de l'enseignant(e) (42). À noter que les pédagogue-chercheur(e)(s) qui se sont penchés sur leurs connaissances pratiques ont eu tendance à exprimer, lors du dépôt de leur thèse, de leur mémoire, que la démarche leur avait permis d'apprendre beaucoup sur eux et elles-mêmes et qu'elle avait eu un effet intégrateur dans leur vie professionnelle. En plus du perfectionnement (43) et non de la spécialisation acquis en rapport avec le projet pédagogique réalisé, ces agent(e)(s) disent mieux comprendre dans l'ensemble leur expérience éducative. Les échos de leur démarche de recherche dans leur vie professionnelle peuvent aussi être autres. Par exemple, une démystification de la documentation scientifique ayant été poursuivie, leur usage futur des produits de la recherche est susceptible d'être différent et plus averti. Celui ou celle qui, en outre, se sera penché sur sa représentation de la supériorité des produits des chercheur(e)(s) universitaires sera davantage capable de situer ces travaux dans leur perspective propre et d'y repérer notamment leur idée d'objectivité (« détachée » ou contextuelle). J'avance donc qu'un résultat de l'approche est une meilleure compréhension (« verstehen ») par l'agent(e) de ses propres possibilités et compétences dans le contexte de son « lifeworld » pédagogique (44).

Bien que les démarches planifiées de réflexion sur l'action demeurent, somme toute, plus « artistiques » (45) que « scientifiques », leur

(42) Les démarches de réflexion sur l'action qui ont débouché sur des thèses ou mémoires de maîtrise ont porté sur les questions suivantes : la mise en place de structures de collaboration entre pairs en classe de biologie ; le rapport adulte-enfant en classe maternelle ; l'installation et le fonctionnement d'ateliers d'écriture (école régulière et école « alternative ») ; l'expression dramatique et l'apprentissage du français en classe spéciale ; le jeu de rôles en tant que stratégie d'apprentissage dans une classe du deuxième cycle du primaire ; la rétroaction de l'enseignant(e) en classe spéciale.

D'autres thèses, réalisées par des praticien(ne)(s) œuvrant hors du groupe-classe, ont porté sur la gestion de conflits dans une école primaire, l'apprentissage entre pairs, le travail sur des situations inachevées, l'utilisation d'un journal par des stagiaires en enseignement et l'aide à l'enfant en difficulté d'apprentissage.

Dans ce type de démarche, il pourra y avoir là aussi des abandons ; cependant, les raisons semblent différer (par exemple, l'enseignant(e) perd son emploi).

(43) Capacité d'opérationnaliser des intentions, de prendre des décisions, de situer et de mener à terme un projet et d'en rendre compte en l'insérant dans ce qui est connu publiquement, etc.

(44) Dans la foulée des travaux d'Heidegger. Voir aussi Amedeo Giorgi, chapitre I, 1985.

(45) Au sens d'E. Eisner, 1981.

communication n'en demeure pas moins pertinente, ne serait-ce qu'au titre de projets d'innovation pédagogique. Ce sont aussi des descriptions de pratiques éducatives qui éclairent ce qui motive les actions d'un(e) enseignant(e), donnent une appréciation de la complexité de son quotidien, fournissent des repères pour l'intelligibilité de pratiques particulières, etc. Avec les collègues Ardoïno et Mialaret, je soutiens donc que « la pédagogie s'intéresse aux conditions optimales, rationalisées, de transmission des savoirs, des savoir-faire et même des savoir-être » si bien sûr, « la connaissance produite se situe au niveau de l'expérience vécue et elle ne prend toute sa valeur que dans le cadre où elle a été produite » (46). N'est-ce pas le propre d'ailleurs de toute connaissance ? Toutefois, lorsqu'après la lecture de l'un de ces documents (thèse ou mémoire), un(e) praticien(ne), œuvrant dans un contexte similaire, exprime « Je me suis retrouvé(e) là-dedans ! », il faut alors reconnaître que la contribution du pédagogue-chercheur(e) a franchi un pas de plus dans l'ordre du discours car, disons-le, les productions susceptibles d'accroître la conscience des enseignant(e)(s), et la conscience des chercheur(e)(s), relativement à la capacité de délibération de l'enseignant(e), ne sont encore guère nombreuses.

Au fur et à mesure que des voix d'enseignant(e)(s) deviennent considérées dans le corpus de base de l'enseignement (47), la visibilité de leur expérience et de leurs jugements en tant qu'agents s'accroît ainsi que celle de la singularité des contextes de leurs pratiques d'intervention. Rappelons que la recherche sur les pratiques éducatives a ses propres modes de cueillette et d'analyse de données (généralement qualitatives) (48) et ses propres dispositifs (49). Décrire des actions, de façon à leur

(46) Voir « L'intelligence de la complexité, Pour une recherche en éducation soucieuse des pratiques », in AFIRSE, *op. cit.*, p. 339, deuxième paragraphe ; p. 344.

(47) Si on accepte le postulat que la pédagogie est à la fois art et science, on reconnaîtra que le corpus des savoirs doit en effet, aussi inclure « l'autre expertise », soit celle d'enseignant(e)(s) : leurs questions, leurs façons d'écrire, leurs conceptions implicites, leurs interprétations du contexte où se déroule leur action, où ils et elles prennent des décisions et, enfin, les significations qu'ils et elles donnent à leur action de tous les jours.

(48) Elle puise aux procédés de la recherche action et de l'approche clinique, aux méthodes ethnographiques, à la méthode historique, à la méthode comparative, à la méthode dialectique ; des tentatives de « fertilisation croisée » ont lieu.

(49) Le ou la chercheur(se) doit faire la preuve de la qualité de sa recherche. Le risque est réel qu'il ou elle se retrouve avec un produit perçu comme pertinent et utilisable au plan « local » mais peu intéressant à d'autres plans. La présente conjoncture aide cependant ceux et celles qui explorent des voies différentes, à savoir le fait que les moyens de tendre vers la scientificité et que les critères habituellement acceptés en sciences humaines traversent une période intense de questionnement. Voir, entre autres, J. Habermas, « A new framework : critical social science » in *Knowledge and Human Interest*, 1971. Voir aussi Antoine Baby, 1992.

conserver leur fragilité, et conceptualiser l'expérience de l'agent tout en la gardant vive, passe nécessairement par des connaissances dites « molles », sujettes aux différences de langage ce dont les sciences dites exactes ne sont pas par ailleurs exemptées. L'idéal empiriste prévalant, la question de la légitimité des connaissances expérientielles en contexte universitaire, d'une part, et de l'utilisation de données dures dans le contexte d'une situation éducative spécifique, d'autre part, néanmoins demeure. Les « nouvelles formes de recherche » (50) pour comprendre et améliorer les pratiques éducatives, incluant la recherche en collaboration, sont peut être susceptibles d'apporter des façons plus acceptables encore de composer avec ce dilemme.

Cependant, le problème de l'implication du chercheur, que celle-ci soit excessive ou au contraire trop peu présente (explicitement du moins) (51) demeurera, de même que celui du temps requis et celui du peu de valorisation qui y est rattaché. Le processus de telles démarches réflexives s'explicitant progressivement, je tends actuellement à favoriser davantage le travail en petits groupes ; celui-ci apporte à l'enseignant(e) qui s'engage dans une telle démarche, support, encadrement et ressources supplémentaires d'une part, et un contexte d'interactions, d'échange et de production de groupe, d'autre part. Plus soucieuse des contextes qu'auparavant, je suggère fortement d'arrimer un projet de recherche pédagogique particulier au projet éducatif d'une école ou, encore, à tout autre projet, institutionnel ou ministériel ; c'est dire que je me préoccupe davantage des dimensions politique et éthique... Les formes d'organisation de telles démarches et la « liaison » de leurs résultats sont à développer...

La pensée et l'agir de la superviseure évoluent au fur et à mesure que progresse l'échange avec l'enseignant(e) (52) et que les essais s'accumulent.

(50) Voir les Actes du colloque de l'AFIRSE, 1990.

(51) Quand la collaboration est initiée par l'enseignant(e), le problème du manque d'implication de sa part ne se pose habituellement pas.

(52) La question de l'évolution de l'agente qui supervise dans une perspective communicationnelle et réflexive mériterait une attention particulière dans un texte distinct. En onze ans, l'interaction superviseur(e) / supervisé(e) dans laquelle je me suis engagée m'a procuré maintes occasions (consensus et dissensus) d'apprendre sur moi-même, sur la pédagogie, sur la médiation théorie-pratique, sur le processus de supervision lui-même, sur la recherche collaborative et sur les cultures organisationnelles.

Néanmoins, c'est plutôt la difficulté d'assurer une distance critique dans le « proche », et la quantité de temps requis pour ancrer une réflexion dans une pratique tout en se formant à la recherche et en s'instruisant de ses produits, qui m'a fait ne pas oser offrir ce type de supervision au niveau du doctorat. Toutefois, la théorisation de pratiques (« theoretical accounts ») peut être l'objet ou d'une maîtrise ou d'un doctorat. On parle alors de « réflexion sur la réflexion » (53) ; par exemple, l'une des deux thèses doctorales que je supervise porte sur le rapport de médiation théorie-pratique qu'entretiennent des professeur(e)(s) d'université qui travaillent sur le terrain avec des stagiaires, et des enseignant(e)(s) de métier qui viennent d'être engagés pour offrir une charge de cours à l'université ; la cueillette des données procède par voie d'entretiens avec ces acteur(e)(s). L'autre thèse est celle d'un candidat qui avait une dizaine d'années d'expérience dans l'enseignement du français quand il est venu s'inscrire à temps plein au doctorat ; il expérimente du côté des activités d'encadrement offertes par des enseignant(e)(s) de métier à de jeunes enseignant(e)(s) ; la cueillette de données se fait par voie d'entrevues, de journaux tenus par les enseignant(e)(s) de carrière et d'enregistrements des sessions de « parrainage ». Ce sont donc deux thèses faites dans le domaine d'études et de recherches de la formation des enseignants.

Tenant à ce que la formation de chercheur(e) inclue une formation à la recherche en collaboration (54), je demande aux candidats de composer avec la double contrainte de répondre simultanément à l'exigence de la production de connaissances officielles et à celle de leur utilisation par les praticiennes, peu importe l'ordre d'enseignement. Pour ces candidats, ancrer leur compréhension dans les textes et dans l'expérience représente un double défi. Malgré la tension parfois fort malaisée entre l'étude de textes académiques (tels ceux d'Habermas) et l'étude de la pratique, ces candidats progressent dans leur élaboration théorique comme dans l'opérationnalisation de leur projet de recherche par une relation dialectique entre l'expérience familière et l'idéal d'objectivation. Empruntant à l'approche critique, je dirais qu'avec ces candidats, l'activité de supervision est la négociation constante d'un contenu propositionnel, d'une relation et d'une intention d'action (débat et recherche de consensus).

(53) Par exemple, l'examen de comment des enseignant(e)(s) arrivent à mieux comprendre leur pédagogie par la voie de l'analyse réflexive et l'examen du processus par lequel ils et elles y arrivent.

(54) Former des chercheur(e)(s) compétents sur le terrain.

Un processus de recherche et un processus de thèse sont, en quelque sorte, deux objectifs distincts bien qu'interreliés : pour que la recherche soit dûment présentée et rapportée, le candidat doit manifester sa connaissance de l'objet et de son domaine d'études et de recherche (55). Ses « mises en représentation » doivent être bien faites et sa production de sens devra être acceptable, crédible. Selon l'expression du collègue Pépin (1991), le « rite initiatique » oblige, dans ce cas, qu'ils fassent la preuve de leur compétence de langage et d'action. En cours de route, ils auront eu à composer et ce, de manière plus aiguë et déterminante que les candidat(e)s de maîtrise, avec le fait de ne pas poursuivre leur formation dans la pensée et l'agir de la méthode scientifique orthodoxe ; en ce sens, il leur faut se cultiver en matière d'épistémologie. Par ailleurs, leur audace et leur croyance dans une démarche qui vise essentiellement à contribuer 1) à l'établissement de patterns viables et fonctionnels entre enseignant(e)s et chercheur(e)s pour la poursuite du développement de la profession enseignante et 2) à l'émergence d'une épistémologie de la connaissance pédagogique (56), me stimulent et me « recentrent », alors que ma praxis, sujette à sa propre variabilité et soumise comme pour tous et chacun aux contingences du moment, est présentement habitée par des préoccupations d'intérêt institutionnel.

CONCLUSION

La réalisation de projets fournit une occasion privilégiée, et structurée, à un(e) enseignant(e) d'examiner son orientation pédagogique, d'arrêter un projet significatif, de le fonder, de l'adapter au contexte, et de conceptualiser et évaluer son action ; pour la superviseure, c'est l'occasion de travailler suivant un mode de collaboration avec un(e) praticien(ne) sur le terrain, de participer au développement de ses habiletés de recherche, de faire avancer la connaissance en matière de pédagogie. C'est la façon que je privilégie pour contribuer à ce que l'étude de l'éducation soit pertinente, cohérente et spécifique aux sciences de l'éducation.

(55) « Jamais plus on ne lui demandera autant d'exhaustivité », fait remarquer le collègue Wilfrid Bilodeau. Et la collègue Larochelle d'ajouter : « Mais on peut s'en faire un critère personnel... selon les contraintes. »

(56) N'est-ce pas ce à quoi convie G. Mialaret dans sa clôture du colloque de l'AFIRSE à Alençon, 1990 ?

En deux mots, mon activité de supervision vise la formation avancée d'un(e) professionnel(le) de l'éducation et, plus particulièrement, celle d'un(e) pédagogue capable d'une action bien pensée et bien faite dans l'immédiateté de l'interaction, capable d'avoir du tact plutôt que des tactiques, dirait Van Manen (1991). Une formation à l'analyse, à la recherche, et une formation à l'intervention sont donc tout aussi importantes l'une que l'autre dans ma conception d'une personne hautement compétente dans notre champ car l'amélioration des pratiques pédagogiques ne saurait se faire sans la participation avertie des enseignants et des enseignantes, sans le développement de leurs propres compétences de recherche. Enfin, en guise de conclusion, les propos d'un économiste d'Harvard me semblent bien résumer l'option que je fais mienne en tant que superviseure et... doyenne en éducation : œuvrer dans une école professionnelle, c'est poursuivre la rigueur avec le plus de pertinence possible et la pertinence avec le plus de rigueur possible.

BIBLIOGRAPHIE

- AFIRSE. *Les nouvelles formes de la Recherche en Éducation, au regard d'une Europe en devenir*, Paris, Andsha, 1990.
- ALAOUI, A. L'utilisation du jeu de rôle comme stratégie d'apprentissage pour l'épanouissement social en classe (recherche-action). Thèse de maîtrise non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1983.
- ARGYRIS, C. & SCHON, D. *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1974.
- AUCLAIR-GIRARD, M. Le rapport adulte-enfant dans une maternelle : une clarification du geste psycho-sociopédagogique d'une éducatrice (recherche-action). Thèse de maîtrise non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1983.
- AVANZINI, G. *Introduction aux sciences de l'éducation*. Toulouse Cedex : Privat, 1987.
- BABY, A. À travers le chaos épistémologique ou Comment la théorie des deux sacs permet de faire un bilan sommaire de la recherche qualitative. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, hiver 1992.
- BATESON, G. *Vers une écologie de l'esprit*, vol. 1, Paris : Seuil, 1977.
- BEST F. Les avatars du mot « pédagogie ». *Perspectives*, 18 (2) : 161-170, 1988.
- BUBER, M. *Je et Tu*. Paris : Aubier, 1969.
- CARR, C. & KEMMIS, S. *Becoming Critical : Knowing Through Action research*. Victoria, Australia : Deakin University Press, 1986.
- CLIFFORD, G.J. & GUTHRIE, J.W. Ed. *School : A Brief for Professional Education*. Chicago : The University of Chicago Press, 1988.
- COLE, A.L. Researcher and Teacher : Partners in Theory Building. *Journal of Education for Teaching*, 15 (3) : 225-237, 1989.
- Conseil des universités. *Le secteur de l'éducation dans les Universités du Québec : Une analyse de la situation d'ensemble*. Sainte-Foy, Québec, 1987.
- DEWEY, J. *How We Think*. 1933 ; *Logic : The Theory of Inquiry*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1938.
- DOYON, A. La supervision des situations inachevées vécues lors d'un stage de formation pratique à l'enseignement (recherche-action). Thèse de maîtrise non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1987.

- EISNER, E. On the Differences between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research. *Educational Researcher*, 19 (4) : 5-9, April 1981.
- ELLIOTT, J. Teachers as Researchers : Implications for Supervision and for Teacher Education. *Teaching & Teacher Education*, 6 (1) : 1-26, 1990.
- FOURNIER, N. Développement d'habiletés de coopération chez des étudiant (e) (s) au collégial (recherche-action). Thèse de maîtrise non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1984.
- GADAMER, H.G. *Truth and Method*. New York : The Seabury Press, 1975.
- GERVAIS, F. L'utilisation d'un journal dans le contexte d'un stage prolongé de préparation à l'enseignement au primaire (recherche-action). Thèse de maîtrise non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1985.
- GIORGI, A. *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh : Duquesne University Press, 1985.
- GOODLAD, J. *Teachers for Our Nation's Schools*. San Francisco : Jossey-Bass, 1990.
- HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel*, tomes 1 et 2, Paris, Fayard, 1987.
- HABERMAS, J. *Knowledge and Human Interest*, Boston : Allyn and Bacon 1971. (Trad. en franc. : *Connaissance et intérêt*. Paris : Gallimard, 1976.)
- HABERMAS, J. *Theory and Practice*, trad. par John Viertel, Londres, Heinemann, 1974.
- HOLMES G. *Tomorrow's Teachers : A Report of the Holmes Group*. East Lansing, MI : Publié par le groupe-auteur, 1986.
- JACKSON, P.W. *Life in classrooms*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- JUDGE, H. *The Graduate Schools of Education : A view from Abroad*. New York : Ford Foundation, 1982.
- KEMMIS, S. & McTAGGART, R. *The Action Research Reader*, 3^e édition, Victoria : Deakin University Press, 1988.
- KEMMIS, S. Some Ambiguities of Stenhouse's Notion of "The Teacher as Researcher" : Towards a New Resolution. Communication présentée lors de "The Lawrence Stenhouse Memorial Lecture", Annual Meeting of the British Educational Research Association, University of Newcastle, Upon Tyne, août 1988.

- KYLE, D.W. & HOVDA, R.A. The Potential and Practice of Action Research. *Peabody Journal of Education*, 64 (2) : 1-127 (publié en 1989).
- LAFERRIÈRE, T. & PARÉ, A. Formation et perfectionnement des enseignants sur le terrain. *The 1982 Yearbook of the Canadian Association for the Study of Education*, 9, 8392.
- LAFERRIÈRE, T. & PARÉ, A. *Projet d'intégration de la formation* (rapport de recherche), Département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1982.
- LAFERRIÈRE, T. Gérer l'émergence dans la supervision de thèse... d'inspiration phénoménologique. La formation des jeunes chercheurs aux méthodes qualitatives, *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 3 (2), 101-117, 1990.
- LAFERRIÈRE, T. Utilisation du feedback dans le développement professionnel d'un maître de l'élémentaire (étude de cas). Thèse de maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1982.
- LAROCHELLE, M. & DÉSAUTELS, J. Pour une contribution au renouvellement des pratiques d'enseignement des sciences : la stratégie du dérangement épistémologique (rapport de recherche). Ottawa : Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, 1990.
- LATHER, P. Research as Praxis. *Harvard Educational Review*, 56 (3) : 257-277, 1986.
- LEBLANC, L. *Les conflits et leur résolution : Recherche-action en milieu scolaire* (recherche-action). Thèse de maîtrise non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1985.
- LEMELIN, P. Un atelier d'écriture libre en 3^e année du primaire : démarche exploratoire (recherche-action). Thèse de maîtrise non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1983.
- LÉTOURNEAU, G. Exploitation pédagogique des sorties scolaires : une démarche évolutive (recherche-action). Thèse de maîtrise non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1985.
- MARTIN-THERRIEN, D. Intégration du français au C.S.P.C. (recherche-action). Thèse de maîtrise non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1982.
- MIRON, S. & BARBEAU, R. La supervision par les pairs dans un contexte de formation pratique à l'enseignement (recherche-action). Thèse de maîtrise non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1985.
- MOUSTAKAS, C.E. *Creativity and Conformity*. New York : D. Van Nostrand Co., 1967.

- NIAS, J. & GROUNDWATER-SMITH, S., eds. *The Enquiring Teacher : Supporting and Sustaining Teacher Research*. New York : The Falmer Press, 1988.
- OJA, S.-N. & SMULYAN, L. *Collaborative Action Research : A Developmental Approach*. New York : The Falmer Press, 1989.
- OUELLET, G. Une exploration du mode d'aide par personne ressource à des enfants en difficulté qui demeurent en classe régulière (recherche-action). Thèse de maîtrise non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1981.
- PÉPIN, Y. La production de thèse comme épreuve initiatique : réflexion sur le lien entre la production de thèses et la production de docteurs. Communication présentée au Séminaire Gaston Bachelard, *L'expérience québécoise en matière de direction d'essais, de mémoires et de thèses*, Université de Nantes, 29-30 avril 1991.
- POLANYI, M. *Personal Knowledge : Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago : The University of Chicago Press, 1958.
- RICŒUR, P. L'homme agissant : décrire, raconter, prescrire. Communication présentée lors du Neuvième colloque international sur l'étude de l'expérience humaine. Québec : Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1990.
- RIOUX, M. Une étude sur la cohérence pédagogique : une recherche expérimentielle. Thèse de maîtrise non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1982.
- ROY, C. L'expression de soi à travers des activités d'écriture chez des enfants de 11-12 ans (recherche-action). Thèse de maîtrise non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1984.
- SCHON D. *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. New York : Basic/Books, 1983.
- SCHON, D.A. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass, 1987.
- ST-ARNAUD, Y. *Efficacité et coopération*, (texte miméo-graphié). Université de Sherbrooke, 1988.
- ST-ARNAUD, Y. *Savoir académique et pratique professionnelle*. Communication présentée au Neuvième Colloque International sur l'étude de l'expérience humaine, Université Laval, Québec, 1990.
- STENHOUSE, L.A. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London : Heinemann, 1975.
- SCHWABB, J.J. The practical 3 : Translation into curriculum. *School Review*, 81 (4) : 501-522, 1973.

- VAN MANEN, M. *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. London, Ontario, The Althouse Press, 1991.
- VAN MANEN, M. Reflectivity and the Pedagogic Moment. Communication présentée lors du Neuvième colloque international sur l'étude de l'expérience humaine. Québec, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1990.
- VAN MANEN, M. Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205-228, 1977.
- VIGARELLO, G. Une spécificité épistémologique pour les sciences de l'éducation ? *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4, pp. 47-54, octobre-décembre 1982.
- WHYTE, W. T. «The decline of the Classroom and the Chicago Study of Education 1909-1929», *American Journal of Education*, 144-174, Feb. 1982.
- ZEICHNER, K. Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1) : 23-48, 1987.

IMPROMPTU SUR LES THÈSES ET LEUR SUPERVISION (1)

Jean-Paul VOYER*

Sommaire. La thèse en tant que moyen d'apprécier la capacité et les compétences de l'étudiant est un héritage des Universités européennes du Moyen Âge. Elle a paradoxalement conservé ses principaux traits au fil des siècles, et ceci en dépit même de l'évolution et de la diversification des disciplines enseignées. Cette continuité, cette universalité dissimule mal son imprécision quant à ce que l'on cherche à développer et à évaluer chez l'étudiant. Comment le superviseur (le Directeur de thèse) perçoit-il et tente de dépasser cette ambiguïté ? Quelle conception propre se fait-il de la thèse ? Quel rôle entend-il jouer auprès de l'étudiant ? Deux conceptions de la « supervision » apparaissent. L'une qui pourrait être dénommée « professionnalisante » : la thèse n'étant pour l'étudiant qu'une occasion d'acquérir les outils méthodologiques et techniques nécessaires à la poursuite de recherche dans un domaine précis du savoir. L'autre qu'on pourrait appeler « développementaliste » et où il s'agirait de favoriser le développement, l'épanouissement global de l'étudiant. Quant à leur rôle, les superviseurs le perçoivent majoritairement comme directif, alors que pour leur part, les étudiants auraient à se plaindre d'une trop grande passivité de la supervision et souhaitent qu'elle soit précise, claire, structurée. Même si intégrer l'étudiant dans les recherches propres du superviseur peut sembler une solution éprouvée, la solution véritable passe par une redéfinition précise de la thèse après avoir analysé ses objectifs et les compétences requises des étudiants.

Summary. The dissertation as a means of appraising the ability and skills of students is a legacy from the European Universities of the Middle Ages. It has paradoxically preserved its main features throughout centuries in spite of the evolution and diversification of the subjects taught. This continuity and universality badly conceals its imprecision as to what we try to appraise with the student. How does the supervisor perceive and try to overcome this ambiguity? What is his personal conception of the dissertation? What role does he intend to play towards the student? Two conceptions of "supervision" appear. One which could be called "professionalizing": the dissertation being only an opportunity for the student of showing his skills in a precise field of knowledge; the other which it would be a matter of favouring the development and the global fulfilment of the students. As for their role, most supervisors regard it as coercive, whereas students would seem to complain about a too passive supervision and wish it were precise, clear and structured. Even if integrating the student to the supervisor's personal researches is a well-trying solution, the real solution consists in redefining the dissertation precisely after analysing its objectives and the students required skills.

(1) Ce texte est extrait du Séminaire Gaston Bachelard : *L'expérience québécoise en matière de direction d'essais, de mémoires et de thèses*, Université de Nantes, 29-30 avril 1991.

* Jean-Paul Voyer est professeur d'université à l'Université Laval-Québec.

INTRODUCTION

Essentiellement mes propos graviteront autour du thème très général de la supervision. Après une brève incursion du côté du concept de thèse pour en souligner principalement le caractère vaporeux, nous examinerons rapidement l'influence de cette ambiguïté sur l'acte de supervision. Nous chercherons par la suite, en dépit de la prolifération des définitions potentielles de cette dernière, à circonscrire deux classes générales de superviseurs. Enfin, avant de conclure, nous résumerons les propos des quelques auteurs qui ont tenté de définir des styles particuliers de supervision ainsi que les réactions des étudiants face à ces approches plus ou moins directives de l'encadrement qui leur est offert.

L'AMBIGUÏTÉ DU CONCEPT DE THÈSE

À n'en pas douter, la thèse et le mémoire constituent le fer de lance, le pivot autour duquel s'articulent les programmes d'études avancées, et ce au Québec comme ailleurs. En raison de cette importance capitale, on s'attendrait à ce que la nature de la thèse ne fasse plus mystère, à ce que soient décrits tous ses recoins les mieux cachés. Tel n'est pas le cas et, s'il est un point sur lequel s'entendent les quelques auteurs qui se sont intéressés au phénomène de la thèse, c'est bien au sujet de l'imprécision ou de l'ambiguïté du concept lui-même. Quelle que soit leur origine, quelle que soit l'angle sous lequel ils abordent leur analyse, à savoir l'importance du nombre d'abandons ou la durée des études, les difficultés rencontrées au niveau de la supervision ou le problème de son évaluation, tous débouchent sur la même conclusion et dénoncent le manque de précision des objectifs visés par cette exigences des études avancées au grand dam et des superviseurs et des supervisés.

La thèse tire son origine des universités européennes du Moyen Âge. À cette époque, l'université se voulait une association qui se chargeait de l'apprentissage des arts, de la formation des candidats aux titres de compagnons ou d'apprentis et, finalement, de leur admission à enseigner comme maître. L'habileté de l'étudiant à débattre une question, à défendre une thèse, marquait l'aboutissement de la formation reçue.

Si les universités d'aujourd'hui ont peu en commun avec celles du XV^e siècle, elles conservent encore certaines de leurs coutumes dont celle d'exiger des candidats une thèse... En dépit du maintien de son exigence et de son appellation, il n'est pas évident pour autant que le concept de

thèse convienne encore pour couvrir les réalités de nos universités contemporaines. La thèse est exigée tant par les facultés des sciences pures que par celles de lettres ou de philosophie, tant en biologie qu'en théologie. Pourtant, il y a très peu d'éléments communs entre ces disciplines ou ces champs d'application et ce, tant du point de vue de la forme et de la structure que du contenu. C'est donc dire qu'il faut reconnaître une souplesse peu commune au concept pour qu'il puisse déborder des variantes disciplinaires ou contextuelles et survivre aux variations des objectifs que se sont données les universités au fil de leur évolution. Dans un certain sens, la thèse s'apparenterait à une gaine de taille universelle, gaine qui non seulement s'adapterait à tous les formats mais survivrait à toutes les modes ou, si vous préférez, qui transcenderait toutes les contraintes physiques et culturelles. Une telle élasticité est propice à l'ambiguïté, se prête mal à la précision.

La pérennité du bien-fondé de la thèse et sa polyvalence, jamais ou rarement questionnée, tiennent probablement à plusieurs causes. Sans doute retrouve-t-on une certaine dose de cette langueur que suggère inévitablement un recours à la tradition. Il se peut encore que la décision de maintenir l'exigence de la thèse découle d'un préjugé favorable quant à ses vertus réelles ou présumées dont nous (les professeurs d'université) sommes à la fois les fleurons et les clairs. Il n'est pas impossible enfin que ce maintien résulte d'une analyse objective qui nous amène à reconnaître son efficacité à remplir un certain rôle, confus certes, mais néanmoins réel.

La réalité s'accroche probablement à un mélange de tous ces facteurs. Pourtant, lorsqu'on passe au crible le cheminement de ceux et de celles d'entre nous appelés à réviser des programmes d'études avancées ou à en proposer de nouveaux, on peut difficilement s'y retrouver ou porter un jugement tellement la correspondance ou l'emprunt au passé est direct et exempt de toute justification. Dans les circonstances, il est difficile de ne pas être enclin à souscrire au point de vue de Smith et Guice (1975) pour qui le développement, l'implantation et la modification de programmes dans les universités répondraient avant tout au double impératif du respect de la tradition et du facilement administrable. Car, si les mérites de la thèse au plan de la formation ne font pas évidence, son caractère utilitaire ne fait pas défaut. Il est ainsi facile de proposer très rapidement de nouveaux programmes et les institutions n'ont pas véritablement à prendre en compte le travail de supervision que la thèse impose aux professeurs. Qui dit mieux... ?

Mais je déborde là de l'objectif principal de mon propos. Pour le moment retenons seulement que la thèse réfère une activité à la fois très

importante, complexe, exigeante, pour le moins ambiguë et, sans doute aucun, fort pratique pour plusieurs...

LA SUPERVISION

a) Perspective générale et complexité de fait

Si la thèse a connu au fil du temps des variations, des mutations importantes de forme et de format, il est une caractéristique qui a résisté à tous les courants, à toutes les marées. Quelle soit de maîtrise ou de doctorat, la thèse implique toujours que son prétendant navigue sous la tutelle d'un capitaine, d'un maître, d'un patron ou d'un conseiller, selon les lieux ou les époques, bref d'un superviseur le plus souvent affilié à une université. L'objectif à atteindre n'étant pas évident, la destination étant mal définie, le plan de navigation, la marche à suivre laisse beaucoup d'initiative à celle ou celui appelé à agir comme guide. En d'autres termes, aucun document officiel ne décrit de façon explicite en quoi consiste exactement la fonction de superviseur de telle sorte que chaque professeur demeure libre d'interpréter son mandat à sa façon. Face à l'ambiguïté du concept de thèse, il aurait été naïf d'espérer netteté et clarté pour celui de supervision...

J'ai connu à titre d'étudiant d'abord et de professeur ensuite les affres de l'inconnu, la tourmente de l'improvisation. Certes le temps et la culture calment l'angoisse, engourdissent l'insécurité. Mais ne fait-il par tourment de s'apprendre que l'apaisement tient avant toute autre chose au constat de l'universalité du problème ? Est-il vraiment rassurant de s'entendre confirmer que le problème n'est ni personnel, ni même local et que les doléances exprimées à l'égard de la supervision par les uns, étudiants, et les autres, professeurs, ne connaissent ni frontières, ni domaines... ?

Déjà en 1963, la Commission Robins chargée d'étudier toute la question des études avancées en Grande-Bretagne ciblait la supervision comme le problème majeur des études avancées et, avec beaucoup de dignité, priait les autorités d'exercer un meilleur contrôle de la performance des professeurs à ce chapitre. Welsh (1978) en Écosse, Moses (1984) en Australie, Bouffard-Boucharel (1987) au Québec et bien d'autres encore ont, depuis lors, repris sensiblement la même rengaine et rappelle, chacun à leur façon et avec leurs propres images, les difficultés auxquelles sont confrontés chacun des intervenants dans la rela-

tion superviseur-supervisé. C'est pourtant à Sternberg (1981) aux U.S.A. que revient la palme du cynisme et de l'ironie sur le sujet. Dans une patiente tirade digne des meilleurs westerns de Leone où la beauté de l'image s'allie à la crudité du propos, l'auteur nous brosse une double fresque de l'université où la réalité du cheminement scientifique, du partage des responsabilités, de la quête de la connaissance et de la fierté de l'aboutissement dans le cadre d'une thèse ne deviennent qu'un pâle frisson des attentes et des discours officiels.

La supervision de la recherche réfère, à n'en pas douter, à une forme d'enseignement à la fois très complexe et très subtile. En principe, elle exige que le professeur soit à la fois un chercheur et un formateur efficace (Brown et Atkins, 1987). En dépit de cette complexité, les professeurs sont plus souvent qu'autrement laissés à eux-mêmes lorsqu'ils sont appelés à exercer cette tâche. Rudd (1975) parle de jouer la supervision « par oreille » pour bien illustrer le fait que les professeurs doivent de fait s'improviser superviseurs.

Dans l'enquête que nous avons menée sur le sujet nous demandions aux professeurs s'ils estimaient que « le seul fait d'avoir déjà complété une thèse de doctorat suffisait par lui-même pour rendre quelqu'un apte à diriger une thèse ou un mémoire ? 87 % d'entre eux ont répondu par la négative. Pourtant, lorsqu'on demanda à ces mêmes professeurs d'identifier les sources principales de difficultés qui contribuent à alourdir ou à complexifier le travail de supervision d'une thèse, très peu invoquèrent le manque de préparation des aviseurs eux-mêmes. Nous reviendrons brièvement sur cette question plus loin ; contentons-nous pour le moment de souligner que plus de 65 % d'entre eux s'estimaient nettement plus aptes que leurs collègues au plan de la supervision d'une thèse. En soi, une telle image de soi-même se veut garante de sécurité. Pour tout avouer, nous nous attendions toutefois à ce que plusieurs expriment le souhait de profiter, sinon d'un entraînement particulier, du moins de la possibilité d'un échange formel avec leurs collègues sur le sujet...

On reproche parfois à la direction des universités (dont nous sommes souvent) de faire peu pour supporter les nouveaux professeurs et leur assurer quelque encadrement. En toute logique, un minimum de formation devrait, partiellement du moins, calmer le sentiment d'impuissance qui assaille souvent le nouveau membre du club des aviseurs. Au plan pratique cependant la partie n'est pas simple. Une telle initiation, aussi minime soit-elle, n'implique-t-elle pas préalablement un consensus quelconque quant à la nature, à la fonction et à la portée de la thèse ? Sur la

base des données recueillies lors de notre enquête, on peut par ailleurs douter sérieusement de l'intérêt des professeurs à participer à des ateliers de formation. Enfin, il est permis de se demander pourquoi on se préoccuperait d'assurer la préparation du professeur en tant que directeur de recherche alors qu'on ignore complètement deux autres composantes au moins aussi importantes de son rôle, à savoir l'enseignement et la course aux subventions de recherche !

Laissés à eux-mêmes, les professeurs doivent donc se faire une tête, se forger une conception personnelle de la supervision. Celle-ci, beaucoup moins formelle que plus, intuitive et aléatoire, c'est-à-dire sujette à fluctuations selon les moments, les contextes et les sujets, est influencée par :

- leur point de vue personnel quant à la nature de la thèse et aux objectifs de formation poursuivis ;
- leur interprétation propre des attentes des étudiants à leur endroit.

De la sorte, nous nous retrouvons face à une panoplie de représentations, de conceptions de la supervision, tout aussi justifiées les unes que les autres et ce, dans un contexte où rien ne permet vraiment de forger ou de forcer l'homogénéité. Dans nos jeunes universités, et peut-être en est-il de même ailleurs, les professeurs sont rois et maîtres de tout et, à quelques nuances près, se perçoivent comme des spécialistes quasi omniscients, super intelligents, autonomes et souverains. Il devient dès lors difficile d'opter pour une conception ou une autre de la supervision et croire pouvoir parvenir à rallier les autres. Les murs vieillissent et il se passe toujours rien... Pourtant dans ce royaume de l'égo les impôts sont lourds. Le coût social de notre outrecuidance ou de notre nonchalance qui se traduit le plus souvent par un allongement inconsidéré de la durée des études avancées et, curieusement, par la banalisation des diplômes est très élevé et pour l'étudiant et pour la société en général. Paradoxalement, et c'est bien là le vice, les professeurs profitent de cette confusion qui leur permet finalement d'échapper à l'obligation de devoir rendre des comptes. Or, c'est justement à cet aspect que s'en prenaient surtout les membres de la Commission Robins à laquelle nous avons fait référence plus haut. Ces derniers adressaient plusieurs reproches aux universités ; mais leur plus virulente critique portait sur le fait que, bien que devant constituer un volet très important de la charge de travail des professeurs, la supervision n'était sujette à aucun contrôle, à aucune contrainte au plan de la productivité.

Nous étions alors en 1963... Depuis cette date, nous avons connu au Québec, du moins, le phénomène dit de la démocratisation de l'enseignement et l'explosion, au cours des années 70, des programmes d'études avancées. En un rien de temps, nos universités se sont remplies ; une kyrielle de programmes ont vu le jour. Quelques années plus tard, ces mêmes universités étaient confrontées au problème de la stagnation puis de la décroissance des clientèles (dénatalité oblige, en même temps qu'au plan économique une grave récession forçait les gouvernements à revoir leur mode de financement de l'enseignement supérieur. Un vent de panique souffla alors sur les institutions de haut savoir qui n'avaient su prévoir un coup si bas ; et la course folle au recrutement de clientèles nouvelles à tout prix s'engagea et se poursuit encore aujourd'hui. Les études avancées dans plusieurs secteurs sont devenues accessibles à tous ou presque et il s'avère de plus en plus difficile pour un étudiant de les échouer ou de rater sa thèse. Parallèlement, les modes de financement devinrent réellement avantageux dans les seuls cas où l'étudiant parvenait à l'obtention d'un diplôme... Ce qui n'a rien pour améliorer la situation, pour provoquer les réformes nécessaires. Pendant tout ce temps, de jeunes sciences en mal de définition connaissaient un essor et proposaient, en éducation en particulier, des modes et des modèles de plus en plus axés sur les valeurs et les atouts personnels, de moins en moins sur des contenus précis et communs. Moins une science en est une, plus son imaginaire et sa prévention sont grands ou mieux, plus elle parvient à proposer une multitude de théories pour expliquer ce qu'elle ne démontre pas. Tout cela pour dire finalement que la réalité de nos cercles d'action devrait aujourd'hui être beaucoup plus tourmentée que celle décriée par la Commission Robins, il y a près de 30 ans !

b) Conceptions générales de la supervision

En dépit du fait qu'il y ait plusieurs façons de concevoir les objectifs de la thèse et les rôles d'un superviseur, nous sommes parvenus sur la base d'une trop discrète littérature sur la question à dégager deux conceptions générales de la supervision.

Une première, que nous qualifions de « professionnalisante », s'inscrivant davantage dans la ligne de la tradition tout court et de celle des sciences exactes en particulier, voudrait que l'avisé fournisse principalement à l'avisé une expertise professionnelle tant au point de vue général de sa recherche que pour chacun des aspects particuliers. Dans cette approche, l'accent est mis sur le produit, le contenu et la méthode ; l'avisé est en quelque sorte un maître au contact duquel l'avisé apprend le métier de chercheur...

Avec la croissance rapide des études avancées, le maintien de cette exigence de la thèse dans de nouvelles disciplines et de nouveaux champs d'application, on a vu poindre une autre conception de la supervision que nous étiquetons plutôt de « développementaliste », où le superviseur aurait plutôt la responsabilité de mettre en place des conditions aptes à favoriser le développement, l'épanouissement personnel global de l'avisé. Son rôle en tant que conseiller (counselor) serait autant, sinon plus important, que celui d'expert en recherche...

Les partisans d'une approche plus professionnalisante verraient moins la thèse comme le fruit d'une pensée originale et comme une contribution valable au savoir. Ils considéreraient davantage les études avancées comme une occasion d'acquérir et de développer des compétences en recherche dans un domaine du savoir et la thèse ne serait qu'un compte rendu permettant à d'autres de juger du niveau de maîtrise des habiletés acquises.

Je ne vous cacherai pas souscrire personnellement davantage à cette dernière philosophie de la supervision. En principe, puisque le directeur de recherche s'efforce de cadrer ses interventions à l'intérieur même de ses propres initiatives de recherche ou, du moins, celles de l'équipe à laquelle il est associé, les risques de conflit au plan de la propriété intellectuelle sont minimisés. De plus, comme le professeur est lui-même tributaire d'un échancier, l'étudiant est plus facilement assuré d'un suivi régulier en même temps que d'un maintien moins fragile d'intérêt. Enfin, je ne parviens vraiment pas à voir comment une source d'inspiration quelconque pourrait subitement faire d'un superviseur un conseiller. Si la chose est aussi simple ou si cette forme de sagesse est vraiment innée, alors empressons-nous de nous taire.

À l'aide d'une échelle spécifiquement développée à cette fin, nous avons tenté de déterminer si les professeurs ayant participé à notre enquête s'identifiaient davantage à l'une ou l'autre de ces deux grandes approches de la supervision. A priori, nous nous attendions à ce qu'une grande majorité des professeurs interrogés, compte tenu de leur domaine de compétence et de leurs champs d'action, favorisent une conception plutôt « développementaliste » de la supervision. Les résultats confirmèrent partiellement nos attentes. Une proportion légèrement supérieure de répondants, 53 % très exactement, exprima une attitude plus positive envers une approche plutôt « développementaliste » de la supervision. La modestie relative de cette proportion étonne pourtant. Nous nous attendions en effet à ce qu'elle englobe les deux tiers, voire les trois quarts des professeurs. Pour expliquer cet écart par rapport à nos attentes, nous

sommes tentés d'invoquer le fait que la pression exercée sur les répondants jouait très nettement en faveur de la conception plus « professionnalisante ». Jamais, en effet, les informations disponibles dans les documents officiels au sujet de la thèse et des études avancées, et ce dans toutes les universités canadiennes et américaines, ne font référence au développement global de l'étudiant en tant que personne. Elles parlent plutôt des compétences méthodologiques et de productivité scientifique. En ce sens, l'effet de désirabilité avait moins de chance de se faire sentir en faveur d'une survalorisation de l'approche plus développementale... Bref, nous continuons de croire que les professeurs de notre étude seraient davantage partisans de l'approche « développementaliste » que ne le laissent supposer les valeurs obtenues...

Nous nous sommes demandés quel pouvait être l'impact de cette importante différence de perception de rôle sur un certain nombre d'aspects ou de questions reliées aux études avancées. Une première différence importante tient au fait que deux fois plus de tenants d'une approche professionnalisante privilégieraient une supervision collective à un encadrement individuel (80 % contre 40 %). Dans le même sens, si 53 % des professeurs au total n'estiment pas souhaitable que les étudiants réalisent leur thèse dans le cadre d'une recherche subventionnée, cela tient d'abord aux tenants d'une approche plus développementaliste (63 %) ; une majorité significative des partisans de l'approche professionnalisante (59 %) privilégiant en effet l'intégration de l'étudiant à des équipes de recherche subventionnées. Enfin, et ceci est plutôt paradoxal, pour une très large proportion de professeurs l'ambiguïté de la nature même de la thèse n'expliquerait pas les difficultés principales rencontrées dans la supervision d'une thèse. La mauvaise préparation des étudiants au plan méthodologique représenterait un écueil beaucoup plus significatif selon 90 % d'entre eux. À cet égard, on note toutefois une différence assez prononcée entre les tenants des deux approches de la supervision, les plus associés à une approche professionnalisante s'en prenant davantage à cette mauvaise préparation des étudiants.

De l'avis de l'ensemble des professeurs encore, l'étudiant le plus agréable à superviser serait d'abord tenace et persistant en même temps qu'indépendant sur le plan intellectuel. Ces deux caractéristiques générales sont surtout privilégiées par les développementalistes (74 % et 60 %), les tenants d'une approche dite « plus professionnalisante » valorisant avant tout la compétence dans la discipline (78 %). Cette différence se reflète d'ailleurs au niveau des qualités que devrait rechercher un étudiant au moment de choisir un aviseur. Alors que les « professionnalistes » privilégient nettement l'expérience en recherche (70 %) et igno-

rent presque complètement le fait d'être compréhensif ou attentif aux besoins de l'autre, les « développementalistes » quant à eux accordent une importance relativement semblable aux trois caractéristiques suggérées.

Il est probable que la conception réelle que les professeurs se font de leur rôle en tant que superviseurs se situe quelque part entre les deux extrêmes définis plus haut, la radicalité dans un sens ou dans l'autre demeurant le lot de quelques marginaux. Dans les faits, la multiplicité et la diversité des rôles attribués aux directeurs de recherche favorisent peu une polarisation des perspectives. La structure administrative confère en effet au superviseur une série de rôles à caractère très nettement administratif depuis l'admission du candidat jusqu'à l'autorisation de déposer sa thèse, en passant par l'approbation du programme de cours et la présidence du comité d'évaluation. Officiellement, il se doit de sanctionner tous les choix académiques de celui qu'il dirige. En dépit de leur nombre, ces diverses fonctions demeurent pourtant relativement secondaires, même si ce sont les seules qui soient clairement définies par le biais de la réglementation des études avancées. À ces rôles de base s'ajoutent plusieurs autres responsabilités. Ainsi, le directeur de recherche ne peut complètement échapper à sa mission principale de devoir enseigner ou de voir à ce que l'étudiant qu'il dirige acquiert l'art de la science, qu'il découvre concrètement et maîtrise les stratégies, les approches d'un chercheur. À cet effet, il se doit de poser des gestes concrets, de suggérer des méthodes, des idées de façon à stimuler l'étudiant en ce sens. Il doit aider ce dernier à planifier et à réaliser son travail, le sensibiliser aux circuits et aux dédales de la recherche subventionnée et de la publication. Cette composante plus technique de la fonction est sans conteste la plus exigeante en termes de compétences et d'expertises.

Enfin, même si cela fait davantage référence à la face plus cachée de la fonction, les étudiants rechercheraient chez un superviseur l'ami qui leur fournira encouragement et appui, qui les aidera à faire face aux difficultés personnelles, sociales et économiques qu'ils pourraient rencontrer en cours de route.

Comme on peut le constater, les rôles implicitement attribués au professeur-superviseur sont multiples. Selon la conception générale qu'il se fait de la supervision, un directeur de recherche attachera plus ou moins d'importance à chacun de ces rôles, allant même jusqu'à en écarter complètement de son intervention. C'est enfin par ses insistances, ses réticences, ses intérêts et ses répugnances à jouer ces divers rôles qu'un professeur se démarque en fonction de l'une ou de l'autre des grandes perspectives de la supervision...

c) Les styles de supervision

Au-delà de la conception que se font les professeurs de supervision, on retrouve une autre variable qui conditionne lourdement l'évaluation que les étudiants se font de l'encadrement reçu. Je réfère ici au style que les professeurs adoptent dans leurs interactions avec les étudiants. Dans un des très rares volumes consacrés à la direction des thèses et des mémoires, notre collègue Aimée Leduc (1990) dresse un tableau des écrits sur cette question en prenant soin d'y greffer un bilan des doléances et des préférences exprimées par les étudiants. C'est ainsi qu'on parvient à distinguer globalement quatre styles généraux de supervision :

– Nous retrouvons d'abord le superviseur directif tout au long du processus de recherche. Personnellement je le qualifierais de *superviseur-patron*. C'est un interventionniste, souvent actif en recherche et qui met l'accent sur la productivité scientifique. Pour lui, la formation de l'étudiant sera d'autant plus valable qu'il aura été confronté à plusieurs situations de recherche.

– Nous avons ensuite le *superviseur-accompagnateur* qui se fait directif au cours des premières étapes de la recherche et l'est de moins en moins à mesure que l'étudiant progresse. Sur papier, ce mode de supervision se veut intéressant et valorisant pour l'étudiant. Parfois cependant, il est le lot de superviseurs dont les compétences au plan méthodologique sont limitées. En d'autres termes, il nous faut distinguer les superviseurs qui optent pour ce style sur la base de principes et d'objectifs pédagogiques et ceux qui ne peuvent faire autrement que d'y souscrire.

– Il existe encore un type de superviseur qui se fait directif au moment de la formulation du problème de recherche, i.e. au début, et au moment de la rédaction, à la fin. Entre ces deux étapes, il se contente de jouer davantage un rôle de conseiller. J'étiquetterais ce *superviseur de sécurisant* et préciserais qu'il a parfois tendance à s'identifier à l'étudiant, du moins au niveau des critiques formulées à l'égard de sa thèse.

– On trouverait enfin une dernière catégorie de superviseurs qui donnent un minimum d'orientation à l'étudiant tout au long du processus. Il s'agit du *superviseur nettement non-directif* et qui souvent a relativement peu de contacts avec l'étudiant. Je qualifierais ce type de *superviseur de social*.

Les professeurs de notre enquête, et ce en grande majorité, avouent privilégier les deux premiers styles décrits. Pourtant, une étude menée auprès des étudiants gradués par leur association à la même époque voudrait plutôt que les professeurs soient plutôt passifs dans leur nature de directeur de recherche. C'est donc dire que les perceptions des uns ne correspondent pas vraiment aux prétentions des autres !

De façon générale, les étudiants sont très amers à l'égard de la supervision reçue. Ils auraient préféré un encadrement beaucoup plus directif que celui reçu (Batterby et Batterby, 1980 ; Rudd, 1985). Mais, au-delà du caractère de directivité, ce qu'ils souhaiteraient davantage, c'est une supervision structurée et étroite, c'est-à-dire des consignes claires et précises, étape par étape, des contacts réguliers et fréquents.

Mais comment structurer notre supervision ? Comment l'inscrire dans une démarche définie, organisée où l'emboîtement des gestes et des opérations est prévu ? Certes les « guides » sont rares. Quelques braves pionniers osent nous faire des suggestions en ce sens (Leduc, 1990 ; Brown et Atkins, 1988). Je vous laisse le soin de vous abreuver vous-mêmes à ces sources d'inspiration qui trahissent nécessairement des conceptions bien définies de la thèse et de la supervision pour m'empreser de conclure.

CONCLUSIONS

De façon générale, les professeurs affirment partager les conceptions générales de la thèse et des études avancées qu'annoncent les documents officiels des universités. Pour diverses raisons, dont leur manque évident de préparation, ils acceptent moins de définir des structures d'encadrement et des contextes de recherche aptes à faciliter l'acquisition des trop nombreuses compétences spécifiques qui sont le lot des chercheurs. Ainsi, plutôt que de mettre sur pied des activités formelles d'apprentissage visant à favoriser le développement de ces habiletés, jouent-ils souvent de la passivité ou s'acharnent-ils à souligner les carences certaines de formation à un niveau antérieur. Cette attitude combinée à un laisser-aller certain au niveau de l'admission des candidats aux études avancées contribue à prolonger l'existence d'un fossé entre ce qu'on prétend produire et ce qu'on produit effectivement aussi bien à la maîtrise qu'au doctorat.

Comme plusieurs autres, je suis tenté de proposer un certain nombre de mesures ou de pratiques aptes à solutionner, du moins en partie, les problèmes que pose la supervision des thèses. Et, parmi cette liste de remèdes potentiels, revient invariablement celui de chercher à intégrer les étudiants à ses propres projets de recherche.

J'ai personnellement expérimenté à plusieurs reprises cette formule qui fait coutume dans les sciences plus traditionnelles. Ses mérites ne font pas de doute à mon esprit, même si son application soulève plusieurs problèmes. Elle suppose d'abord que les professeurs portent un intérêt véritable à la recherche et qu'ils parviennent à décrocher des fonds à cet effet. Le faible taux des équipes subventionnées en sciences humaines nous donne une juste idée de la complexité de la tâche. Mais, au-delà de cette lourde contrainte, subsistent plusieurs inconvénients pour le chercheur lui-même dont :

- la grande dépendance des étudiants qui inscrivent leur contribution dans un projet déjà défini ;
- les contraintes d'un calendrier de réalisation qui tolèrent mal le ralentissement de la production scientifique pour satisfaire à des exigences de formation ;
- une trop grande dépendance vis-à-vis des étudiants (délais-abandons) ;
- la perte de la propriété intellectuelle ;
- etc.

Les avantages d'une telle forme d'intégration sont pourtant nombreux et pour l'étudiant et pour le chercheur. Pour le premier, ses possibilités d'appui financier s'élargissent. La garantie d'intérêt du professeur en même temps que la pression d'un calendrier d'action à respecter sont de nature à lui assurer un suivi plus rigoureux. La formule, par ailleurs, est susceptible d'entretenir plus facilement la motivation du professeur en même temps qu'elle assure une meilleure reconnaissance de sa fonction.

Dans un autre ordre d'idée, l'hypothèse de décomposer la thèse ou le mémoire en trois ou quatre éléments bien distincts mériterait d'être considérée sérieusement. Tuinman pour sa part n'hésite pas à prétendre qu'on abandonnerait probablement l'exigence de la thèse si on parvenait à déterminer clairement les compétences visées par sa réalisation.

Pourtant, plus important encore et au-delà de tout ce qui vient d'être dit, convainquons-nous de l'inutilité des éternels questionnements relatifs à la thèse qui, comme je viens de la faire, nous ramènent inlassable-

ment au point de départ. Méfions-nous encore de tous ces beaux exercices, de ces grandes solutions à tout qui endorment, qui rassurent, qui laissent croire que chacun est seul à se raconter ses doutes. Il n'est pas de solution véritable qui ne passe pas d'abord par une analyse très serrée des objectifs généraux et spécifiques attachés à la thèse, par une énumération exhaustive des habiletés réelles qu'on cherche à développer. Alors et alors seulement, nous serons en mesure de porter un jugement de vie ou de mort, d'efficacité ou non, au sujet de la thèse et de fixer nos choix sur les meilleures routes à suivre pour en faire un outil performant, s'il y a lieu.

RÉFÉRENCES

- A.C.F.A.S. (1986) Pour une recherche plus efficace. Mémoire présenté à la Commission de l'éducation sur les orientations et le cadre de financement du réseau universitaire québécois pour l'année 1987-1988 et pour les années ultérieures, Supplément INTERFACE, vol. 7, no 6, novembre-décembre.
- BOUFFARD-BOUCHAREL, Thérèse (1987) L'encadrement pédagogique aux études avancées : un privilège ou un droit ? INTERFACE, janvier-février, 31-32.
- LEDUC, Aimée (1990) La direction des mémoires et des thèses. Éditions Behaviora Mc., Brossard, Québec.
- MELOCHE, Danielle (1985) Les compétences relatives à la production d'une thèse de maîtrise ou de doctorat. Thèse présentée à l'École des gradué(e)s pour l'obtention du grade de M.A.
- SMITH, E.H., GUICE, B.M. (197-). The professor's responsibilities and the dissertation, Epistole, vol.2, no 2, 1-3.
- STERNBERG, D. (1981) How to complete and survive a doctoral dissertation, Chicago : The University of Chicago Press.
- TUINMAN, J.J. (1975). The final paper - How to direct dissertation with a minimum of trauma, Epistole, vol. 2, no 2, 8-10.
- WELSH, J. (1978) The supervision of postgraduate research students. Research in Education, 19, 77-86.
- WELSH, J. (1981) The Ph.D. Student at work. Studies in Higher Education, 6, 156-162.



COURTE INFORMATION SUR LE MÉMOIRE DANS LE DESS EN ÉDUCATION

Michel BERNARD

Les DESS en sciences de l'éducation — vingt actuellement en France — constituent un type de formation où la conception et la réalisation du mémoire sont particulièrement intéressantes à étudier. Formation de 3^e cycle à finalité professionnelle, le DESS, outre le stage, comprend donc aussi la production d'un mémoire. Une étude est en cours pour caractériser et comparer les pratiques du mémoire.

Entre les deux pôles suivants :

1. production d'un mémoire de type recherche,
2. production d'un mémoire de type praxéologique,

les situations varient. Si dans certains cas, l'option retenue est 2 ou 1, dans d'autres cas, il y a métissage des options 1 et 2. Enfin, il y a des situations caractérisées par une double démarche 1 et 2 et, de ce fait, deux productions spécifiques.

L'étude sera terminée en octobre 1992 et un exemplaire sera déposé dans le dossier *DESS en sciences de l'éducation* à l'INRP. Ce dossier peut être consulté au centre de documentation à l'INRP, 29 rue d'Ulm.

Par ailleurs, en février 1993 paraîtra, pour la première fois, un document présentant les mémoires soutenus et choisis par les responsables de ces DESS. Ce document comprendra, en particulier, des fiches de synthèse individuelles où seront aussi indiquées les modalités de consultation, voire même d'achat.

Enfin, les 12 et 13 mars 1993 aura lieu à Bordeaux la deuxième rencontre nationale des DESS en éducation et formation. Outre les responsables et formateurs, sont aussi invités les associations d'étudiants qui existent désormais auprès de chaque DESS.

SÉMINAIRE GASTON BACHELARD

Depuis plusieurs années, le séminaire Gaston Bachelard organise une rencontre annuelle sur *Les Mémoires et les formations supérieurs II^e et III^e cycles*.

Trois cahiers seront publiés en octobre 1992.

N° 1 – Le Mémoire : approche plurielle et perspectives

N° 2 – Le Mémoire : contributions du Québec

N° 3 – Hommage à Gaston Bachelard

LEREF - Professeur Michel Bernard
23, rue du Recteur Schmitt - 44000 Nantes

2. ARTICLE

QU'EST CE QUE LA FORMATION ?

Michel FABRE*

Sommaire. La formation envahit le champ des discours et des pratiques pédagogiques. N'est-ce qu'une question de mode ou de mot ? Ou au contraire, faut-il voir là l'émergence de problématiques nouvelles ? En refusant les facilités de l'inflation verbale (tout est formation !) et celles du réductionnisme (la formation réduite à son aspect strictement professionnel !), on tente de dégager le propre de la formation par référence aux concepts traditionnels de la philosophie de l'éducation.

Summary. Education is a term which is invading the field of teaching theories and practices. Is it merely a matter of fashion or vocabulary? Or on the contrary is it a sign of the emergence of new research areas? By resisting the temptations of both verbal inflationism (everything is education) and reductionism (education limited to its strictly vocational aspect), the author tries to bring out the essence of education in reference to the traditional concepts of the philosophy of education.

La formation – le mot et la chose – envahit le champ des discours et des pratiques éducatives (1). Elle s'étale dans la durée : formation initiale, continue, bref permanente. Elle se répand dans l'espace d'une société que l'on n'hésite plus à qualifier de « pédagogique ». L'idée de formation brouille également les distinctions conceptuelles et obscurcit le discours pédagogique en s'insinuant quelque part entre « instruction », « éducation », « enseignement », « apprentissage », sans qu'on puisse lui assigner un site déterminé. Savons-nous bien désormais ce que nous sommes : enseignants, éducateurs, formateurs ou rien de tout cela, ou encore tout cela à la fois (2) ?

* Michel Fabre est maître de conférences en sciences de l'éducation (IUFM de Basse-Normandie).

(1) Une première version de cet article a été publiée dans la revue *Se Former* 13 quai Jaurès, 69006 Lyon, n° 19, septembre 1992.

(2) Cf. Agnès BRAUM, *Enseignant et/ou formateur*, Paris, Les éditions d'organisation, 1989.

Simple question de mots ou remaniement de la raison pédagogique ? Déjouons au moins quelques pièges verbaux ! Dans le discours contemporain, tantôt la formation se réduit à son ancrage professionnel, tantôt au contraire tout devient formation ! On n'avancera qu'en reformulant la question : peut-on repérer dans le champs des pratiques éducatives actuelles l'émergence d'une problématique de formation distincte de celles d'instruction, d'éducation ou d'enseignement ?

I. QU'EST CE QU'UNE PROBLÉMATIQUE DE FORMATION ?

1. Question de sémantique

Le mot français « formation » remonte au XI^e siècle. Il désigne le processus naturel ou culturel par lequel les choses prennent formes, ainsi que les résultats de ce processus. Déjà les Grecs pensaient toute production naturelle ou technique comme l'union d'une matière et d'une forme, sous l'action d'un agent et en vue d'une fin (3). Le sens pédagogique n'apparaît, lui, qu'au début du siècle où il dénote : 1) le cursus, le résultat, la qualification (qu'elle est votre formation ?) ; 2) le système (la formation des instituteurs) ; 3) le processus (la formation est un travail sur soi) ; 4) la valeur (ceci n'est pas formateur !) (4).

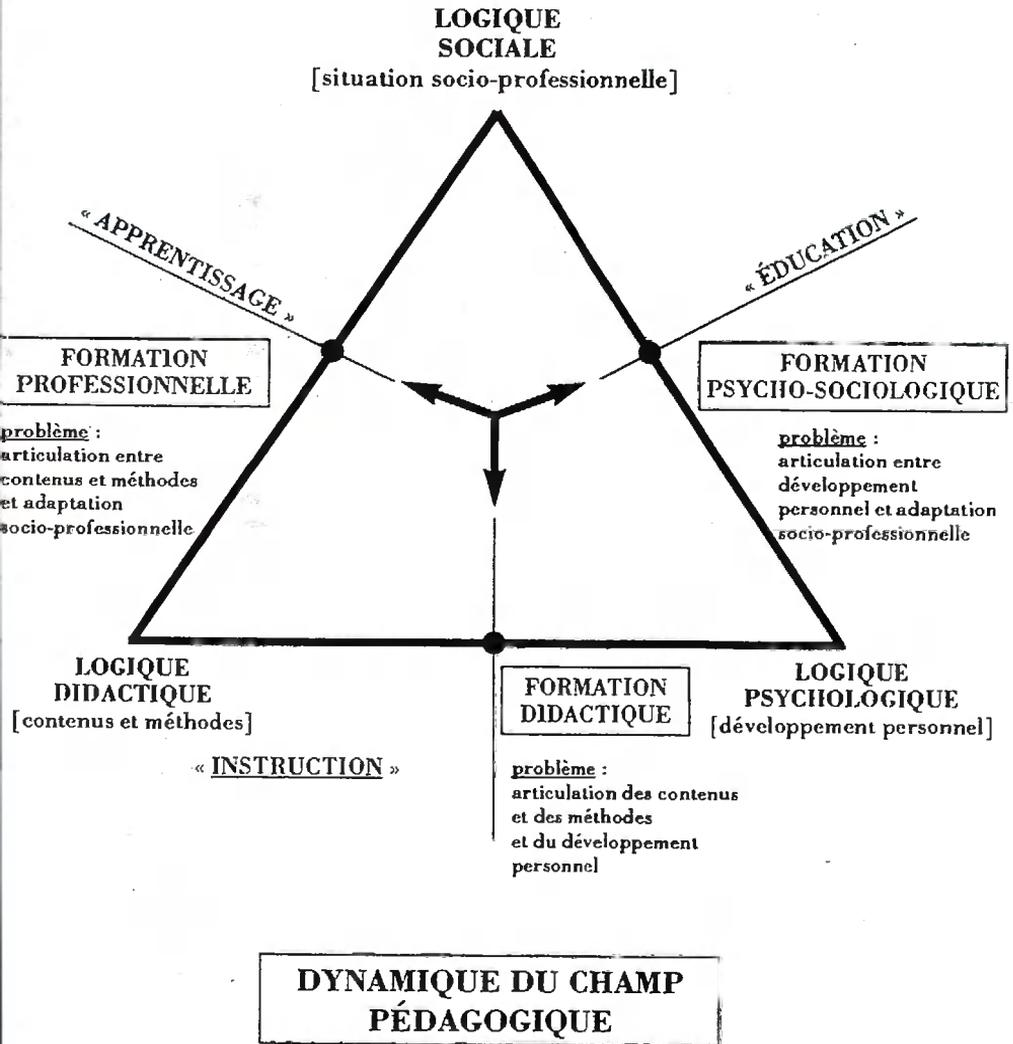
Former – comme processus – c'est toujours former quelqu'un à quelque chose et pour quelque chose. La formation implique donc une *triple logique* : logique psychologique de l'évolution des sujets (le formateur et le formé) et de leurs relations ; logique didactique de l'acquisition des contenus et des méthodes ; logique socio-économique de l'adaptation aux contextes culturels ou professionnels.

2. Visages de la formation et problématiques spécifiques

Maintenant, la formation se présente sous de multiples visages, chacun selon sa logique dominante. On parlera alors de formation professionnelle, de formation psycho-sociologique ou de formation didactique selon qu'il s'agit plutôt de préparation au métier, de développement personnel ou de construction de savoir.

(3) Aristote, *Physique*, Livre I et II, Paris, Les belles lettres, 1961.

(4) Cf. Pierre GOGUELIN, *La formation animation, une vocation*, Paris, EME, 1987.



Une formation se constitue donc en articulant deux logiques (une dominante et une dominée), la troisième restant en marge. D'où un ensemble de problématiques chaque fois spécifiques. Par exemple le problème fondamental de la formation professionnelle sera d'articuler l'acquisition des contenus ou des méthodes et l'adaptation socio-économique. Celui de la formation psycho-sociologique, de concilier développement personnel et adaptation socio-culturelle. Enfin, celui de la formation didactique, de faire en sorte que l'acquisition des contenus et des méthodes favorise le développement personnel du sujet en formation et inversement que la relation formateur / formé facilite les apprentissages.

Chaque problématique spécifique pose donc à sa manière la question de ce qui est formateur, c'est à dire de la valeur. Cette interrogation porte tantôt sur la teneur épistémologique des contenus enseignés, tantôt sur leur utilité sociale, tantôt enfin sur la qualité du développement personnel induit par le processus de formation. Par où l'on voit que la formation, non seulement désigne un visage factuel mais également une exigence, une valeur. Or, une activité est formatrice si, à travers les contenus et les techniques et au delà des préoccupations adaptatives immédiates, est visé un « je ne sais quoi » que l'on appellera tantôt culture (personnelle, professionnelle, générale) et tantôt discipline (de l'esprit, du caractère). Le fait que cette visée ne puisse aisément se définir ne doit pas surprendre : la valeur, le bien, disait déjà Platon, se situent au delà de l'essence. Par là, l'idée de formation conserve t'elle, en tous ses emplois, une connotation polémique : elle se veut la critique de l'institué et parfois même son utopie.

3. Une problématique générale de la formation ?

Peut-on dépasser ce pluriel des formations vers la définition d'une problématique commune de la formation ? On propose ici quatre critères :

1. D'abord, la formation implique une transformation de la personne dans ses multiples aspects cognitifs, affectifs et sociaux et par rapport à des apprentissages de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il s'agit d'un changement qualitatif plus ou moins profond, dans une logique, non d'accumulation, mais de structuration. Évidemment, selon les théories de la formation, ces changements pourront s'effectuer dans un cadre Behavioriste (conditionnements), Piagétien (changements de stade ou de registre de fonctionnement intellectuel), Freudien (remaniements des identifications), Lewinien (changements des représentations sociales) ou Bachelardien (réformes épistémologiques).

2. Tout ceci exige une centration sur le « se formant » et la situation de formation, ou s'il on veut sur le contexte. Par exemple, les programmes, cursus, objectifs proposés sont ajustés ici et maintenant aux besoins ou demandes, aux styles cognitifs, à l'état des savoirs et des représentations des personnes en formation. Et la situation de formation elle-même, loin d'aller de soi, devient un objet d'interrogation. Bref, la formation est une praxis qui revendique et réfléchit son caractère contextuel et conjoncturel par la focalisation sur l'événement plutôt que sur le système.

3. Dans le domaine du savoir, le théorème fait système, seul le problème relève de l'événement. C'est pourquoi, le savoir comme système est toujours référé, en formation, aux problèmes qui lui donnent sens. Dans la formation professionnelle ou psycho-sociologique, on ne vise pas le savoir pour lui-même et comme sphère autonome de référence. La théorie intervient plutôt, avec une fonction instrumentale, dans la résolution des problèmes de la pratique. Au contraire, dans la formation didactique, le savoir est visé pour lui-même et comme système, mais construit par l'apprenant à partir de situations problèmes : le théorème ne prenant sens épistémologiquement et didactiquement que comme la phase terminale et formalisée d'un processus de problématisation : comme réponse à un questionnement.

4. La prise en compte de ces trois caractéristiques engage la formation dans un processus de rationalisation technique et de professionnalisation qui débouche soit sur l'invention de métiers nouveaux (les métiers de la formation ?) soit sur la redéfinition de professions anciennes. Former ne saurait en effet ni relever d'un charisme spécial ni s'identifier à un savoir ou savoir-faire aisément situable sur le triangle de la formation (5).

(5) Pour la redéfinition du métier d'enseignant, cf. Philippe MEIRIEU : *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF 1989. Raymond BOURDONCLE : *De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation*, *Recherche et Formation*, n° 8, Paris, INRP, octobre 1990. *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères*, colloque novembre 90, INRP, 1991.

II. LE PROPRE DE LA FORMATION : DISCUSSION DU MODÈLE

Ces quatre traits constituent-ils des caractères propres à la formation ? En bonne logique, le « propre » est ce qui découle de l'essence de quelque chose. On le reconnaît à ces trois signes : il convient à tous les exemplaires d'une espèce, il ne convient qu'à eux, il est nécessaire à leur définition (6).

1. Des traits qui conviennent à toutes les formations ?

La centration sur la situation de formation et la rationalisation technique (caractères 2 et 4) constituent deux traits trop visibles et trop souvent décrits pour faire difficulté. Il n'en est pas de même pour les deux autres critères.

a) Si la formation psycho-sociologique comporte évidemment une visée de transformation de la personne, est-ce bien le cas pour les formations professionnelles et didactiques ? Certes, il ne manque pas d'apprentissages professionnels conçus – dans une perspective d'adaptation étroite ou « d'ajustage » à un poste de travail – comme acquisition de simples habiletés. Mais c'est précisément ce contre quoi se définissent les mouvements contemporains de formation professionnelle en mettant en avant des conceptions anti-Taylorienne du travail. Or, nous cherchons bien à caractériser ce qui émerge du champ des pratiques actuelles, les axes porteurs d'idées nouvelles.

La formation didactique se centre, elle, sur le cognitif. Bien que ne visant pas explicitement la transformation de la personne, elle l'engage cependant. Les concepts fondamentaux de la formation didactique (travail des représentations, obstacle épistémologique) impliquent en effet la prise en compte des dimensions non seulement cognitives mais encore affectives et sociales de l'apprentissage. Une problématique de formation peut donc se définir comme une action organisée et méthodique impliquant une transformation plus ou moins radicale du mode de fonctionnement de la personne.

b) Le troisième caractère, l'articulation du savoir aux problèmes, peut également être discuté. On lui préfère souvent la dialectique théorie/pratique. On oppose alors formation et enseignement comme logique

(6) Antoine Arnauld et Pierre Nicole, *La logique où l'art de persuader*, Paris, Flammarion, 1970, pp. 92-93.

de la pratique et logique du savoir. Mais peut-on rendre compte ainsi de toutes les nuances de la formation comme d'ailleurs de l'enseignement ? Placer la formation sous la logique de la pratique c'est, en tout cas, exclure la formation didactique dont la visée est bien – comme l'enseignement – le savoir en tant que système. En réalité, les formations se différencient par le statut de fin ou de moyen qu'elles accordent au savoir, mais toutes tentent d'articuler la théorie aux problèmes, qu'ils interviennent dans la construction du savoir, dans son application, ou encore, en effet, dans une dialectique théorie / pratique.

Les quatre critères définis plus haut semblent donc bien convenir à tous les visages de la formation repérés ici.

2. Des traits qui ne conviennent qu'à la formation ?

Maintenant, ces critères permettent-ils de distinguer les formations des autres pratiques du champ pédagogique : éducation, instruction, enseignement ?

a) Fondamentalement, l'éducation est le processus culturel d'humanisation venant parachever le processus biologique (7). En ce sens très large, l'éducation définit un genre dont la formation n'est qu'une espèce. En un sens plus restreint, l'éducation se distingue d'une simple socialisation car elle implique l'idée de transmission consciente des valeurs. Par là, elle s'oppose également à l'instruction comme transmission des savoirs ou savoir-faire.

b) La formation se distingue de l'éducation (au sens restreint) en ce qu'elle présente toujours une dimension de savoir et donc d'instruction (3^e trait), alors que l'éducation opère parfois par inculcation. D'autre part, en formation les transformations de la personne sont régulées par des savoirs de référence issus des sciences humaines et incarnés dans des techniques et des dispositifs (4^e trait). L'éducation, elle, opère tantôt d'après une doctrine philosophique ou religieuse, tantôt selon l'opinion. Quand l'éducation se rationalise par l'appel aux sciences humaines, elle tend à devenir formation psycho-sociologique.

c) La formation se distingue également de l'instruction. Étymologiquement, instruire quelqu'un c'est le remplir de connaissances. D'où

(7) DURKHEIM, Émile : *Éducation et Sociologie*, Paris, PUF, 1985, p. 51.

deux attitudes possibles. Ou bien on définit l'instruction en antithèse à l'éducation en durcissant quelque peu l'opposition entre savoir et savoir-être : c'est le débat Condorcet Le Peletier indéfiniment repris (8). Ou bien on fait passer la frontière entre deux types d'éducation : une éducation familiale caractérisée par un éveil global de type affectif social et moral et une éducation scolaire à dominante intellectuelle et fondée précisément sur l'instruction : un éveil de la raison dans la personne. En ce second sens, l'instruction implique bien des savoir-être : elle se définit par rapport à des valeurs de rationalité et engage la personne entière (9). C'est cette implication de la personne qui devient incontournable en formation. La formation occupe donc une position intermédiaire entre éducation et instruction. Comme l'éducation, la formation implique la personne entière, mais en mettant l'accent - à l'instar de l'instruction - sur les valeurs d'intellectualité.

d) Les relations de la formation à l'enseignement sont plus délicates à cerner. En réalité, on ne gagne rien à opposer, de manière globale, enseignement et formation. Tout comme celle de formation, l'idée d'enseignement doit être analysée si l'on veut sortir du débat d'opinion opposant la « bonne » formation à l'enseignement ou inversement le « bon » enseignement à la formation.

Comme l'a bien montré Jean Houssaye, ce qu'on appelle enseignement consiste historiquement en trois processus distincts : le processus « enseigner », le processus « apprendre » et le processus « former ». Le processus « enseigner » privilégie la relation du maître au savoir ; le processus « apprendre » celle de l'élève au savoir ; enfin le processus « former » la relation maître/élève. Chaque processus se situe sur le triangle maître/élève/savoir, aussi bien par le couple qu'il privilégie que par le tiers qu'il exclut ou relativise : tour à tour l'élève dans « enseigner », le maître dans « apprendre » et le savoir dans « former » (10).

Une problématique d'enseignement joue donc - quel que soit le processus concerné - à l'articulation d'une logique didactique des contenus et des méthodes et d'une logique psychologique de développement personnel de l'élève. Ce n'est ni une problématique de formation professionnelle ni une problématique de développement psycho-sociologique.

(8) Cf. Brigitte FRELAT-KAHN et Pierre KAHN, Condorcet et l'idée d'école républicaine in *L'éducation, approches philosophiques*, Paris, PUF, 1990.

(9) Cf. Octave HAMELIN, L'éducation par l'instruction (conférence de 1902), cf. *Les cahiers philosophiques*, n° 18, mars 1980.

(10) Jean HOUSSAYE, *Théorie et pratique de l'éducation scolaire : I. Le triangle pédagogique, II. Pratiques pédagogiques*, Berne, Peter Lang, 1988.

Même le processus « former » et les aventures non-directives n'ajournent la question du savoir que pour mieux y revenir en visant un mode d'appropriation plus personnel ou plus authentique.

Ainsi ni « enseigner » ni « apprendre » ni « former » ne relèvent de la formation (11). « Enseigner » peut impliquer une rationalité technique : les méthodes d'enseignement (caractère 4) ; mais il ne prend pas en compte explicitement la transformation de la personne (caractère 1) ; il n'est pas centré non plus sur l'événement ou le contexte mais sur le système du savoir et ses programmes (caractère 2) ; enfin il n'articule pas le théorème aux problèmes qui lui donnent sens, si non par les exercices d'application (caractère 3).

« Apprendre » est plus près de la formation puisqu'il vise la centration sur l'apprenant (caractère 2), l'articulation des questions et des réponses dans la construction du savoir (caractère 3) et qu'il fait fond sur une rationalité technique de gestion des apprentissages (caractère 4). Quand « Apprendre » se radicalise et en particulier accepte de prendre en compte toutes les composantes (cognitives, affectives, sociales) de l'apprentissage, il devient un processus de formation didactique (caractère 1).

Quant à « former », ce processus vise certes une transformation globale de la personne (caractère 1) ; il se centre bien sur le formé et la situation de formation (caractère 2) ; mais les deux derniers traits sont peu marqués. Si la visée est en effet d'articuler le savoir (psycho-sociologique) aux problèmes, la situation institutionnelle de l'École ne permet pas – en général – de se donner tous les instruments théoriques et tous les dispositifs nécessaires à l'analyse (caractères 3 et 4). Quand « former » se radicalise, quand il abandonne sa visée première d'acquisition de savoir scolaire, il tombe hors de l'enseignement : il devient formation psycho-sociologique (12).

3. Complications

Maintenant, si l'enseignement se situe en extériorité par rapport à la formation professionnelle ou psycho-sociologique, il se définit également

(11) Cf. sur ce point Bernard CHARLOT, *Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques*, in *Recherche et Formation*, n° 8, octobre 1990.

(12) Cf. Georges SNYDERS, *Où vont les pédagogies non directives ?* Paris, PUF, coll. sup. « l'éducateur », 1975.

par une série de tensions internes entre les trois processus « enseigner » « apprendre » et « former ». Mais toutes ces tensions ne se résolvent pas de la même manière et ne font pas intervenir la formation ou les formations au même degré et sous le même rapport.

C'est ainsi que la formation didactique peut habiter l'enseignement de l'intérieur comme l'une des destinées possibles du processus « apprendre », puisqu'il s'agit bien de prendre le savoir comme fin et de viser le théorème par la construction des problèmes et la prise en compte de tout ce qui – chez l'apprenant – entrave l'apprentissage. Mais, si la formation psycho-sociologique vient hanter le processus « former », elle le fera plutôt dériver à l'extérieur de l'enseignement en ajournant définitivement cette fois la question du savoir scolaire. Enfin, le processus « apprendre » peut bien emprunter aux formations professionnelles des pratiques de référence afin de rendre le savoir scolaire plus authentique, mais c'est à la condition de leur faire subir un traitement didactique approprié.

L'enseignement se définit donc par opposition aux formations dont la logique lui est étrangère. Mais, en même temps, dans la résolution de ses propres tensions, il est hanté par les problématiques spécifiques à ces différentes formations. Et ce qu'on appelle crise de l'enseignement recouvre assez bien le rapport à la fois conflictuel et d'influence réciproque entre enseigner et former. De quoi s'agit-il en effet si non du rapport entre école et vie professionnelle ? Ou encore du bien fondé d'une prise en compte de l'enfant ou de l'adolescent qu'est l'élève ? Ou enfin de l'échec scolaire et de la question des méthodes ? La crise de l'enseignement impose bien la nécessité de resituer le scolaire par rapport aux logiques professionnelles, psychologiques et didactiques.

III. SIGNIFICATIONS DE L'IDÉE DE FORMATION

1. Genèse des formations

Cette crise résume en effet la dynamique du champ éducatif dont l'enseignement constitue le microcosme. Il n'y a là rien d'étonnant si l'on songe que les problématiques de formation ont surgi par différenciation d'une fonction globale d'éducation assurée par les institutions scolaires et universitaires. Longtemps en effet, l'enseignement a synthétisé à lui seul toutes les logiques de la formation : le former « à » de la culture générale, le former « par » de la discipline intellectuelle et du caractère et

même, dans une certaine mesure, le former « pour » de l'adaptation socioculturelle, si non strictement professionnelle (13).

Trois séries de facteurs sont à l'origine de l'éclatement de cette fonction globale d'éducation en de multiples formations. D'abord la complexification socio-culturelle de la société industrielle a entraîné à la fois la spécialisation et la rationalisation professionnelle. Ce qui a nécessité la création de filières en marge de l'institution universitaire.

Ensuite, l'avènement du capitalisme a bien produit – ainsi que le prophétisait Marx – la décomposition du tissu culturel de la société traditionnelle. Désormais les fonctions éducatives non seulement se répartissent de manière diffuse (et souvent conflictuelle) dans la société, mais encore tentent de se rationaliser en prenant appui sur les sciences humaines. D'où les nouveaux métiers de l'éducation ou de l'animation qui sont en réalité des métiers de la formation psycho-sociologique.

Enfin, tous ces mouvements de fond ont entraîné un élargissement du champ éducatif : démocratisation de l'enseignement, formation des adultes, imprégnation du corps social entier par un pédagogisme mou secrété par l'ensemble des corps constitués (14).

Dans les périodes où l'on attend tout de l'école, l'enseignement tend à réintégrer en son sein l'ensemble des fonctions de la formation dans une perspective d'éducation globale. Au contraire, dans les périodes de déflationnisme scolaire, (comme aujourd'hui), l'école se replie sur l'instruction et le champ des pratiques éducatives éclate à nouveau : les différentes fonctions formatrices (y compris la fonction didactique) se définissant alors en se démarquant des modèles scolaires ou universitaires (15). Ce qui relance la dialectique ! Quand la formation didactique pose la question de l'utilité sociale du savoir enseigné, la formation professionnelle celle du développement personnel des sujets en formation, la formation psycho-sociologique celle de la valeur épistémologique des savoirs analytiques, alors inévitablement, surgit la question de l'unité éducative perdue.

(13) Émile DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France*, 2 tomes, Paris, Alcan, 1938. Michel BERNARD, *Critique des fondements de l'éducation*, Paris, Chiron, 1989. Raymond BOURDONCLE, *L'université, la recherche et la professionnalisation*, document INRP, septembre 1991.

(14) Jacky BEILLEROT, *La société pédagogique*, Paris, PUF, 1982 et *Voies et voix de la formation*, Paris, Éditions universitaires, 1988.

(15) Guy AVANZINI, *L'école, d'hier à demain, des illusions d'une politique à la politique des illusions*, Toulouse, ERES, 1991.

2. La formation : praxis ou production ?

Cette dynamique en systole et diastole traduit une première ambivalence de l'idée de formation. Les mouvements de spécialisation, de professionnalisation, de rationalisation croissantes des fonctions éducatives, obéissent aux tendances générales des sociétés industrielles bien caractérisées par des penseurs aussi différents que Max Weber, Marx ou Heidegger (16). Le concept d'ingénierie de la formation marque l'aboutissement de ce processus. Que l'éducation elle-même devienne une question d'ingénieur signale en effet le triomphe de l'essence de la Technique dont la caractéristique est de considérer la nature et l'homme lui-même comme un ensemble de ressources à exploiter et à gérer.

La rationalité technique tend à concevoir l'action formatrice (la *praxis*) sur le mode de la production d'objets (la *poiésis*) et en même temps, croît l'exigence d'une réintégration de la *poiésis* au sein même de la *praxis* (17). Ainsi, l'ingénierie de la formation ne peut-elle se construire qu'en remaniant profondément ses sources d'inspirations techniciennes pour prendre en compte les exigences participatives des sujets en formation qui ont décidément toujours leur mot à dire et refusent d'être considérés comme de simples produits (18). C'est au cœur du danger le plus extrême, disait Heidegger, que croît ce qui sauve ! La formation se situerait-elle au delà des techniques qu'elle exige pourtant ? On opposera alors la didactique au didactisme, la pédagogie au pédagogisme, la formation au « formatage ».

3. La production de formes

L'autre ambivalence de l'idée de formation tient à l'intention même de produire des formes. Déjà Aristote en sa Physique distinguait bien l'information technologique de l'information biologique (19). Quand le potier fabrique un vase, il impose de l'extérieur une forme à une matière

(16) Max WEBER, *Le savant et le Politique*, UGE, 10/18 1969. Martin HEIDEGGER, *La question de la technique in Essais et conférences*, Paris, Gallimard, 1954. Bernard HONORÉ, *Sens de la formation sens de l'être : en chemin avec Heidegger*, Paris, L'Harmattan, 1990. Cf. également Jürgen HABERMAS, *La technique et la science comme idéologie*, Denoël/Gonthier, Médiations, 1968.

(17) Cornelius CASTORIADIS, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975 pp. 104 à 109.

(18) Cf. L'ingénierie de la Formation, in *Éducation permanente*, n° 81, décembre 1985.

(19) ARISTOTE, *Physique*, *op cit.*

première. Au contraire, une plante croît, un animal se développe en actualisant progressivement une forme interne. Hétéro-structuration d'un côté, auto-structuration de l'autre (20) ! Or, les tribulations du désir de former oscillent toujours entre le modelage d'un « formé » et la mise en condition favorable d'un « se formant ». Et l'histoire des méthodes en pédagogie comme en formation est toute entière scandée par l'hésitation entre les deux paradigmes technologiques ou biologiques de l'artisan ou du jardinier, les tentatives plus ou moins heureuses de compromis entre les deux, voire l'invention de synthèses techno-biologiques ou, comme dirait Louis Not, de solutions d'inter-structuration.

CONCLUSIONS

L'envahissement du champ éducatif par la formation ne relève pas simplement d'une question de mode ou de mot. À l'analyse, il existe bien en effet quelque chose comme une problématique de formation qui donne à toute une série de pratiques éducatives une physionomie particulière. La formation ne saurait donc se réduire à son ancrage professionnel. Et d'autre part, tout n'est pas formation !

Mais l'idée de formation redistribue, il est vrai, les cartes du jeu éducatif en forçant toutes les pratiques à s'interroger et à se situer par rapport à elle. D'où sa fonction polémique et critique.

Maintenant, la formation en ses divers visages est elle même objet d'interrogation de par les multiples ambivalences qu'elle véhicule. En cette affaire, la vigilance s'impose : laquelle ne peut se déployer qu'en mobilisant la triple interrogation sociologique, épistémologique, éthique, de ce qui dans l'enseignement et les formations, est vraiment formateur. Et donc la formation – au sens nominal, moderne et désormais précis du mot – ne saurait être pensée sans que soient convoquées des significations à la fois plus anciennes et plus floues, comme les tournures adjectivales du « former » (formateur ? formatrice ?) qui réfèrent aux valeurs, les faits de formation.

(20) Louis NOT, *Les Pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat, 1988.

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

- ADAMCZEWSKI, Georges, La conception et les formes de la formation : vers une nouvelle typologie, in *Recherche et Formation*, n° 3, 1988.
- ARDOINO, *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gauthier Villars, 1978.
- ARISTOTE, *Physique*, Livre I et II, Paris, Les belles lettres, 1961.
- ASTOLFI, Jean-Pierre et DEVELAY, Michel, *La didactique des sciences*, Paris, PUF, « Que sais-je ? » 1989.
- BACHELARD, Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1970.
- BANCEL, Daniel, *Créer une nouvelle dynamique dans la formation des maîtres. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. MEN, 1989
- BEILLEROT, Jacky, *La société pédagogique*, Paris, PUF, 1982.
- BEILLEROT, Jacky, *Voies et voix de la formation*, Paris, Éditions universitaires, 1988.
- BERNARD, Michel, *Critique des fondements de l'éducation*, Paris, Chiron, 1989.
- BESNARD Pierre et LIETARD, Bernard, *La formation continue*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 1976.
- BESNARD, Pierre, *Socio-pédagogie de la formation des adultes*, Paris, ESF, 1974.
- BOUTINET, Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1990.
- CASTORIADIS, Cornelius, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975.
- CHARLOT, Bernard, *Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques*, in *Recherche et Formation*, n° 8, octobre 1990.
- FERRY, Gilles, *Le trajet de la formation*, Dunod, 1987.
- GOGUELIN, Pierre, *La formation animation, une vocation*, Paris, EME, 1987.
- GOGUELIN, Pierre, *La formation continue des adultes*, Paris, PUF, 1970.
- HAMELINE, Daniel, *L'éducation, ses images et son propos*, Paris ESF, 1986.
- HONORÉ, Bernard, *Pour une pratique de la formation, La réflexion sur les pratiques*, Paris, Payot, 1980.

- HONORÉ, Bernard, *Sens de la formation, sens de l'être : en chemin avec Heidegger*, Paris, L'harmattan, 1990.
- HOUSSAYE, Jean, *Théorie et pratique de l'éducation scolaire : I. Le triangle pédagogique ; II. Pratiques Pédagogiques*, Berne, Peter Lang 1988.
- IFEP, *Formation 2 administration langage et formation*, Paris, Petite bibliothèque, Payot, 1974.
- IFEP, *Formation professionnelle et/ou personnelle*, Petite bibliothèque, Payot, 1975.
- IFEP, *Formation 1 : quelle formation ?* Paris, Petite bibliothèque, Payot, 1974.
- IMBERT, Francis, *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, Matrice, 1987.
- KAES et alia, *Désir de former et formation du savoir*, Paris, Dunod, 1976.
- KAES et alia, *Fantasme et Formation*, Paris, Dunod, 1973.
- KAES et alia, *Crise, rupture et dépassement*, Paris, Dunod, 1990.
- KAHN, Pierre, OUZOULLAS André, THIERRY Patrick (sous la direction de) *L'éducation, approches philosophiques*, Paris, PUF, 1990.
- LE BOUEDEC, Guy, *Les défis de la formation continue : développement personnel ou développement professionnel*, Paris, L'Harmattan, 1988.
- LESNE, Marcel, *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris, Edilig, 1984.
- MALGLAIVE, Gérard, *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1990.
- MEIRIEU, Philippe, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF, 1989.
- MEIRIEU, Philippe, *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF, 1991.
- MONTEIL, Jean-marc, *Dynamique sociale et système de formation*, Éditions universitaires UNMFREO, 1985.
- NOT, Louis, *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat, 1988.
- PINEAU, Gaston, *Éducation ou aliénation permanente ?* Paris, Dunod, 1977.
- REBOUL, Olivier, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, coll « Que sais-je ? », 1989.
- REBOUL, Olivier, *Le langage de l'éducation*, Paris, PUF, 1984.
- SCHWARTZ, Bertrand, *Une autre école*, Paris, Flammarion, 1977.

ZAY, Danielle, *La formation des instituteurs*, Éditions universitaires, 1988.

Construction des savoirs, obstacles et conflits, Colloque international Ottawa, Cirade Agence d'Arc inc. 1989.

Éducation permanente, Apprendre par l'expérience, n° 100-101, décembre 1989.

Éducation permanente, Apprendre peut-il s'apprendre ? n° 88-89, juillet 1987.

Éducation permanente, Histoires de vies, n° 72-73, mars 1984.

Éducation permanente, La formation continue des enseignants, n° 96, décembre 1988.

Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants, colloque novembre 1990, Paris, INRP, 1991.

ENTRETIEN

Dans cette rubrique, il s'agit de recueillir le point de vue de personnalités qui, par leurs travaux, leurs itinéraires, leurs démarches et analyses, ont à témoigner de la façon dont elles vivent l'articulation entre la Recherche et la Formation.

ENTRETIEN AVEC HENRI DESROCHE

Propos recueillis par Jean-François DRAPERI

J.-F. D. — Henri Desroche, bonjour. Vous êtes directeur d'études à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, fondateur du Collège Coopératif (Paris), du Réseau des Hautes Études des Pratiques Sociales (RHEPS), de l'Université Coopérative Internationale.

Vous êtes l'auteur de nombreux livres de sociologie, en particulier sociologie de l'imaginaire, et d'histoire des idées et de la coopération.

Vous êtes également le fondateur d'une méthode de formation par la recherche-action, dont les trois tomes d'*Apprentissage* expriment l'essentiel (1). Quels sont les principes fondamentaux de cette méthode ?

H. D. — Est-ce une « méthode » ? Figurez-vous que je n'en suis pas tellement certain. Pas certain en tout cas que se soit le terme exact dont je pourrais me prévaloir. Lorsque Didier Éribon pose à Dumézil une question similaire, celui-ci répond à peu près : « *La méthode, c'est le chemin après qu'on l'a parcouru* » (2). C'est un peu ce qui m'arrive : le

(1) Apprentissage I. *En Sciences sociales et éducation permanente*. 1971, 200 p.

Apprentissage II. *Éducation permanente et créativité solidaires*. Lettres ouvertes sur une utopie d'université hors les murs. 1978, 300 p.

Apprentissage III. *Entreprendre d'apprendre*. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action. 1990, 208 p.

(Les trois volumes aux Éditions Ouvrières.)

(2) Plus exactement : « je n'ai jamais pu comprendre qu'on publiât les "règles de la méthode" d'une science quelconque avant un certain développement de l'œuvre » (*op. cit.*, p. 48) ... Influence de Mauss : « Pas pour la méthode, dont il ne souciait pas... » (p. 49). Surtout Marcel Granet : « Il y a une méthode, faite en partie de saine rhétorique, pour

tracé d'un chemin que j'ai mis au moins deux décennies à parcourir, celles qui sont balisées par les trois *Apprentissage(s)*. Et, ce qui n'arrange rien même compliquerait plutôt, c'est que, si « méthode » il y a, c'est celle d'un chemin d'escalade ou de spéléologie, une démarche, disons, une *conduite* : pour la recherche ; pour l'action ; ... pour le trait d'union qui conjugue la première sur la seconde... *et réciproquement*. Comme le voulait Bergson : « Agir en homme d'études. Étudier en homme d'action » ou comme le postulait Piaget : « Réussir et Comprendre »... Et tenir les deux bouts de la chaîne.

Je suppose que ça relève d'une science : un peu explicative ; beaucoup appliquée ; passionnément impliquée. J'augure que ça se caserait plutôt dans des « Arts et métiers », ce qui devrait combler le CNAM, votre propre champ d'exercices.

J.-F. D. — Serait-ce une « pédagogie » ?

H. D. — Pas tellement, pour autant que le terme est inadéquat à mon propre exercice. Je n'ai opéré qu'exceptionnellement sur la classe d'âge des *enfants* et des *adolescents*, visée par ce vocable. Et nous n'avons guère de terme adéquat pour la classe d'âge des *adultes*, celle où j'ai exercé et j'exerce. L'andragogie est par trop masculine. L'anthropogogie se mâchouille malaisément... Et la « démopédie » (de Proudhon) passe pour revenir de derrière les fagots. Je préfère donc, personnellement, parler « stratégies éducatives », ce qui me permet de leur assortir un petit traitement systémique, d'une part, et, d'autre part, me mettre à l'abri sous recommandations notoires visant : l'Éducation Permanente (UNESCO) ; l'Éducation Récurrente (OCDE) ; l'Éducation des Adultes (Conseil de l'Europe)... Sacrées elles sont, car, sinon personne, pas grand monde n'y touche...

J.-F. D. — Allons-y pour « stratégies éducatives ». Selon quel traitement « systémique » et selon quelle manière de dénommer le « chemin », la « démarche » ou la « conduite » ?

H. D. — Disons la conduite : c'est le terme que je préfère. Et s'il y faut une spécification, parlons de conduite « maïeutique »... pour me placer cette fois sous la protection de Socrate ou plutôt de ce que Platon

l'exposé des résultats. Il n'est pas sûr qu'il y en ait une pour la découverte ni même pour l'exploitation d'une découverte. J'ai souvent rappelé la phrase où Granet se plaisait à détourner la proposition grecque de son sens. « La méthode, disait-il, c'est le chemin après qu'on l'a parcouru » (*ibid.* p. 183). Enfin postulat personnel de Dumézil : « C'est en réfléchissant sur les bêtises qu'on a dites – moi du moins – qu'on finit par découvrir des probabilités » (p. 22). Gallimard, « Folio », 1987.

lui fait annoncer (3). Ce n'est pas ma seule source. Une autre serait probablement la théorie ou l'utopie fouriériste des « séries passionnelles », surtout ces loustics que sont les passions distributives (la « papillonne » ou « alternante », la « cabaliste » et surtout la « composite » avec l'enthousiasme de son double plaisir ou plaisir composé. Une troisième source enfin aura été un mélange de propositions psychopédagogique (M. Monteil, G. Lerbet, Gaston Pineau et autres) avec des positions testées et attestées, *per trial and error*, dans des situations réitérées du Nord à plusieurs Sud, telles que diagnostiquées par l'UNESCO : « Les relations *entre l'adulte en formation et l'éducateur adulte* doivent s'établir sur la base du respect mutuel et de la coopération ». Mon hérité « coopérative » y trouvait son compte. Et même, une « université coopérative » y trouvait de quoi investir sa coopérativité, ses solidarités, sa subsidiarité. Vous en avez été témoin dans ce qui fut, en votre compagnie, ma dernière longue marche du Cap-Vert en Guinée Bissau... La conduite maïeutique, c'est d'abord cette coupure épistémologique dans les manières d'apprendre. Non plus moi – le prof – qui détiens la science, qui l'inculque à ta nescience, et vérifie l'assimilation de mes inculcations en te faisant passer des examens. Mais un interface entre ce qui s'avère une personne-ressource (= PR) (l'ex-prof), d'une part, et, d'autre part, ce qui devient une personne-projet (= PP) (l'ex-élève ou l'ex-étudiant) : moi (PR), j'en sais plus long que toi sur des méthodes, des données, des démarches, des disciplines, mais toi, tu en sais plus long que moi – et que beaucoup d'autres – sur les domaines qui sont les tiens, ton travail, ton expérience, ta vie, tes acquis, tes potentiels... *On va s'apprendre...*

J.-F. D. — Quoi ? Ou à quoi ?

H. D. — *Quatre conduites*, et c'est là qu'intervient non pas un système, je l'espère du moins, mais un fonctionnement « systémique » dans la conduite maïeutique et ses « stratégies » (= S) éducatives :

– S1. *Apprendre à « surprendre »* dans une maïeutique d'« *accouchement mental* ». Stratégie « *maïeutique* » proprement dite ou stratégie du *sujet*. Accouchement d'un schéma de recherche-action à partir d'une « *autobiographie raisonnée* », et de son instrumentation (une « *bioscopie* »).

– S2. *Apprendre à apprendre* dans une maïeutique d'*entraînement mental*. Stratégie *didactique* = stratégie de l'*objet* (ou du contenu). Autrement dit, comment la « *bioscopie* » génère un tel schéma approprié

(3) Dans le *Théétète ou de la Science*. Cf. *Apprentissage II*, pp. 117-118 : le passage assimilant la maïeutique à un art d'accouchement mental.

(à une valorisation des acquis) et comment ce schéma revalorise ou régénère l'« auto-bio »...

— S3. *Apprendre à comprendre* dans une maïeutique d'*accompagnement mental*, à la fois coopératif, mutualiste et associatif. Coopératif entre la personne-ressource et la personne-projet ; mutualiste par interfécondation dans le collège des personnes en veine de projets ; associatif par toutes corroborations dans le réseau des afférences et références. Stratégie *dialectique* = stratégie *du trajet*.

— S4. *Apprendre à entreprendre* dans une maïeutique d'*investissement ou de réinvestissement mental* : stratégie *du projet*, et celui-ci allant du projet d'écriture ou de soutenance au projet d'entreprise, en passant par toute la gamme des projets d'emplois (stabilisation d'emploi, reconversion d'emploi, promotion dans l'emploi ; bref, situation de preneur ou de donneur d'emplois, sur nouvelles mises ou sur nouvelles donnes).

J.-F. D. — Comment ça marche ?

H. D. — Généralement selon les séquences indiquées (1, 2, 3, 4). Mais ça marche aussi *dans tous les sens*. Dans deux cas récents, on a commencé par le S4 (emploi oblige). Mais on peut entrer aussi par l'une quelconque des quatre portes. Le parcours peut être continu ou interrompu, accéléré ou prolongé, « permanent » ou récurrent. Accentué sur l'action et ses entreprises ou ponctué sur la recherche et sa soutenance. C'est-à-dire plus ou moins polarisé sur le marché économique ou le marché académique... En tout cas, ça marche, depuis vingt ans, du Nord au Sud, du Sahel africain à la Sierra andine, à distance ou sans distances, et sur des centaines de cas, à condition que le prof cesse d'être un « prof » pour devenir le maïeuticien, tuteur et facilitateur, accompagnateur et coopérant, ce qui ne l'empêche pas d'être partie prenante à l'évaluation, lorsque le « produit » de cette recherche-action postule son accréditation académique...

J.-F. D. — Quelles sont les exigences, en termes scientifiques et pratiques, d'une telle accréditation ?

H. D. — Il a fallu une petite décennie pour les ajuster et les réajuster dans un réseau interuniversitaire approprié, le RHEPS (Réseau des Hautes Études des Pratiques sociales), porteur d'une accréditation appropriée : le DHEPS (Diplôme des Hautes Études des Pratiques Sociales) de niveau maîtrise. Inspiration : le Diplôme de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, dûment explanté. Négociations : avec une douzaine d'universités françaises. Sur-négociations : avec des

Ministères pour habilitier le Réseau. Re-négociations : avec d'autres aires culturelles... les unes allergiques... et d'autres empathiques. Anticipations : sur un double projet « national » : celui d'une université « ouverte » (rapport Olivier Duhamel) ; celui d'une université... « à distance » (rapport Michel Serres)... : le premier en panne, et le second... en peine... Je peux seulement spécifier que notre ci-devant réseau (RHEPS) a lui-même testé et attesté les exigences que vous allégez, qu'il a traversé les preuves, et qu'il a fait et fait ses preuves... J'émetts d'autant plus l'éloge de son « utopie » que, après avoir piloté son décollage, je ne suis pour rien, ou si peu, dans son régime de croisière (4).

J.-F. D. — L'« autobiographie raisonnée » occupe une place importante dans le processus d'apprentissage que vous ajustez. À ce propos, vous précisez que « rien ne peut remplacer la phase d'oralité ». Pourquoi ?

H. D. — Oui, cette place est importante. Elle est généralement « initiale »... et initiatoire... En tout cas, tôt ou tard, incontournable et irremplaçable. Ce n'est pourtant pas une panacée et je déplore qu'elle soit parfois plagiée à l'esbroufe dans les bricolages d'entretiens prétendument approfondis mais passe-partout, et surtout inducteurs d'impasses. De stages ici ou là, d'aucuns me rapportent des formulaires où, moyennant escamotage de son origine, la « bioscopie » a été cuisinée à toutes les sauces... apéritives plutôt que digestives... Ce qui se nomme « autobiographie raisonnée » n'est surtout pas une recette de cuisine. C'est une opération que Roger Bastide aurait apparentée à sa « socialanalyse », en tout cas une opération « clinique », et elle postule elle-même *l'apprentissage d'un « art et métier »*. Surtout dans et pour sa phase selon laquelle l'auscultation bioscopique génère une consultation heuristique.

J.-F. D. — C'est-à-dire ?

H. D. — C'est-à-dire le moment où le repérage des potentiels (études formelles et informelles, activités professionnelles et sociales), après avoir perçu les zones de densité (les « personnes dans la personne ») et surtout les interlocutions selon lesquelles les colonnes d'études et d'activités « se parlent entre elles », le moment, dis-je, où ce

(4) Sur ce réseau, cf. sa situation présentée par son Président Maurice Parodi et son coordinateur Christian Hermelin, in *Anamnèses-9, Des réseaux se parlent entre eux*.

repérage doit générer « à chaud » une proposition d'objet, de trajet, de projet donc d'entraînement, d'accompagnement, d'investissement... mental... Tout se passe en effet dans une phase d'oralité, autrement dit de coude à coude, ou de vis-à-vis, dont aucune technologie ne peut remplacer le visage par la communication de son paysage... Par contre, y suffit généralement une séance de quelques heures, apparentée à une transfusion mentale. Mieux vaut ne pas transfuser dans un registre inopérant... ou contaminé. Que nul n'entre et n'intervienne ici, s'il est un saltimbanque...

C'est un art ou/et un métier qui s'apprend. Selon besoins de cette cause j'ai même inventé, sur le tard, des « ateliers maïeutiques » pour un tel apprentissage (environ une centaine d'heures). Pensez à l'armada requise pour traiter, cette année, et au galop, par des entretiens approfondis *dit-on* (entretiens par conseillers de formations ou/et « orientateurs » d'emplois), *les 920 000 chômeurs (ou demandeurs d'emplois) de longue durée* (5). Ne saurait y suffire le recrutement de bidasses, fussent-ils à Bac + 4 ou 5... Même à un pour mille, ce serait déjà un quasi millier de « maïeuticiens » à promouvoir ou à réajuster... Je m'y emploie sur quelques dizaines..., entre autres, au titre d'une expérience pilote. Ce n'est pas tellement une question de « cours » à dispenser. C'est une question de parcours à accomplir. C'est en skiant qu'on apprend à skier. Et comme on dit en Afrique : « c'est en dansant qu'on apprend à danser ». C'est en forgeant qu'on devient forgeron. C'est au pied du mur qu'on juge le maçon. Et c'est en concluant sur un projet que cette maïeutique justifie son trajet – et l'accompagnement de celui-ci entre l'accouchement du sujet et l'entraînement à l'objet. Ce n'est pas plus impossible qu'une quelconque performance olympique. Il y suffit d'un adulte dûment « sportif » qui soit la personne-projet et d'un sherpa qui soit sa personne-ressource.

J.-F. D. — Le mémoire, lorsqu'il y a mémoire et soutenance, peut-il n'être que le produit d'un seul travail rétrospectif, de type autobiographique ?

H. D. — Rétrospectif, pourquoi pas ? Témoin les nouvelles disciplines : 1. des Histoires de vies. 2. des Histoires d'entreprises. 3. des Histoires de vies *dans* les Histoires d'entreprises... *et inversement*... Il y a place pour des mémoires (au féminin) qui n'en seraient pas moins

(5) ... justiciables d'un « entretien approfondi » prégnant d'une « solution » pour chacun d'entre eux, moyennant une avalanche d'entreteneurs, y compris « deux cents appelés du contingent d'un niveau Bac + 4 ou 5 », affectés à l'ANPE pour cette opération (*sic*, selon *Le Monde*, 30 avril 1992, p. 14).

des mémoires (au masculin), et pourquoi pas en soutenance... Caution Georges Duby : « Il ne me suffit pas de mettre en avant "les faits"... [Ils] exigent de moi que "je mette du mien", comme on dit ! Du subjectif... Depuis quelque temps, j'emploie de plus en plus le mot "je" dans mes livres ». (*L'Histoire continue*, pp. 77-78 et 81-82.)

De type auto-biographique seulement ? Possible pour des genres littéraires, sur le marché éditorial, et ça suffit pour un projet. Douteux pour exigences académiques, y compris en sciences « humaines ». L'autobiographie peut y fournir un matériau : celui-ci demande à être formalisé, c'est-à-dire revisité, typologisé, comparé, conceptualisé, argumenté, bref, que sa densité concrète traverse une universalité (celle de l'université) pour en « éduire » quelque chose comme un universel concret, valable pour la recherche, viable pour l'action... Sinon, n'est-ce pas « l'illusion autobiographique ? » (Cf. P. Bourdieu).

L'autobio est seulement la moitié du quart du travail. Non seulement sa subjectivité doit transiter de sa rétrospective existentielle à sa prospective opérationnelle, mais cette prospective doit : se négocier avec les perspectives de l'objet ; assumer et assurer les négociations du trajet ; aboutir à un projet « vendable » sur le double marché de la recherche et de l'action. *La méthode, c'est ce chemin à parcourir*. C'est une longue marche. *It's a long way*. En général, trois ou quatre ans, mais en alternance. À la limite, et parcours sur parcours, boucle sur boucle... à la vie longue... « *Long life* ». Les owénites disaient : « *from the cradle to the grave* » : du berceau à la tombe... On n'en finit jamais d'apprendre, y compris dans les universités du troisième âge, lorsque, plutôt que d'offrir une consommation de loisirs, elles en viennent à demander une production (patrimoniale) de savoirs.

J.-F. D. — Ce chemin, qui peut être long, n'est-il pas trop difficile ?

H. D. — J'ai dit qu'il *peut* être long. Je ne dis pas qu'il *doit* l'être. Il peut aussi être *court* pour telle ou telle boucle. Il y a des parcours déjà tellement incubés que leur aboutissement s'obtient au galop : accouchement sans peine, sans douleur, et même sans obstétrique.

Mais aussi, la recherche-action étant ce qu'elle est, étant également ce qu'elle peut et doit être, ne croyez surtout pas et ne laissez pas croire que les difficultés de la recherche s'ajoutent à celles de l'action. Si elles se combinent, c'est pour alléger leur poids et pour augmenter leurs chances. L'action antécédente ou concomitante nourrit la recherche. Inversement, la recherche sustente l'action, y compris subséquente... Souvenez-vous de notre équipée au Cap-Vert... Nous avons commencé par des « autobiographies capverdiennes » et même les avons

publiées (6)... Celles-ci ont catalysé des objets de recherches ; et vous avez vous-même accompagné les trajets... Et le tout, malgré turbulences et péripéties, se réinvestit dans un ou des projets qui auraient pu s'interrompre et qui cependant sont devenus pérennes... Entre la recherche et l'action, c'est un peu comme dans la fable : l'action est aveugle, mais souvent la recherche est paralytique... Prête-moi tes yeux, prête-moi tes jambes et nos deux handicaps, au lieu de se cumuler, s'éliminent...

Ou alors le verset du psaume, dont je ressasse le commentaire blondélien « *Ta parole est comme une lanterne autour de mes pas* »... La recherche-action est comme un marcheur dans la nuit, sur un petit chemin de la forêt (7). Pour se guider, la lanterne éclaire un halo autour de ses pieds. La difficulté serait en effet insoluble si, pour la résoudre, le marcheur s'arrêtait pour gesticuler, lanterne à bout de bras... La gesticulation est fatigante et dérisoire : il y gagne quelques centimètres de halo. Mais le halo, tel quel, est suffisant pour avancer *d'un pas*, et ce nouveau pas est suffisant pour un autre halo. Un halo, un pas. Un pas, un halo. Et ils se facilitent l'un l'autre. N'est-ce pas ce que le jargon nommerait une « *cross-fertilization* » ? Précisons : ça ne vaut ni pour toutes les recherches ni pour toutes les actions ; ça vaut pour un segment, pour un secteur, pour un créneau, pour une méthode, une conduite : en l'occurrence, la conduite maïeutique telle qu'elle intéresse, concerne, recrute, mobilise, et libère tout un contingent de populations. C'est en tout cas l'expérience collégialement démontrée.

J.-F. D. — À sa fondation, le Collège Coopératif réunit dans sa structure administrative, comme dans son organisation pédagogique, des partenaires professionnels et universitaires. Le mémoire de DHEPS est-il plutôt un diplôme professionnel ou un diplôme universitaire ? S'il se fonde sur une articulation entre ces deux dimensions, comment s'établit celle-ci ?

H. D. — Depuis la loi française de 1971, on ne cesse de se débattre entre vocations universitaires de l'Éducation Permanente et les métiers technologiques de la Formation Professionnelle. Même un Fonds

(6) Quatre « *autobiographies raisonnées* », in Cahiers Capverdiens, 1985, 48 p. Et dans le même genre littéraire, vingt autres auto-bios in *Abraad. Une coopérative de recherche-développement* (au Burkina Faso). Document UCI, 2, 1984. Ou encore cinq autres : *Cinq histoires de femmes. Cinq histoires de vies in Féminères*, 1991. Inédits, en albums : une quarantaine par an, suivis en « *ateliers maïeutiques* ».

(7) Derechef, Dumézil : « *je suis dans la forêt et je me fais un chemin, sans savoir où il nous mènera, moi, ceux qui me suivent et ceux qui me traquent* » (loc. cit. p. 105).

d'Assurance privilégié, comme UNIFORMATION n'échappe pas à ce débat (8) et à ses éventuelles distorsions... Mais, s'agissant du « Collège Coopératif » que vous alléguiez, et soit des autres collégialités du réseau français, soit de leurs correspondances Nord-Sud (surtout en Afrique, maghrébine ou sud-saharienne, et en Amérique Latine), comme ce réseautage s'est étiré sur deux décennies, et pour autant que j'en aurai été le sherpa, je me dois et vous dois d'accuser ou d'avouer une évolution et même son va-et-vient.

J'ai d'abord commencé par une stratégie *du sujet*, à polarisation universitaire dominante. J'étais à l'École Pratique des Hautes Études ; des *acteurs* de développement ou/et de coopération venaient à moi pour apprendre (et me faire enseigner) comment devenir *auteurs* de recherches et décrocher diplômes ou thèses avant de retourner, mieux capotés, dans le pays de leur action... Ce à quoi j'ai obtempéré.

Ensuite, j'ai redouté les limites de cette procédure. *Et doublement*. Limites de la *subjectivité expérientielle* : on se raconte, on se justifie, on se critique, on s'expose, on se propose, mais on ne sort pas de cette autorumination qui finit par tourner en rond. Limites aussi des *objectivités « scientifiques »* conviées à la rescousse, au défi et au risque de transferts de technologies (ou d'épistémologies) subtilement biaisées...

J'ai alors voulu m'en dépêtrer en (simultanément) personnalisant et universalisant les accompagnements du trajet. Et j'ai rencontré un débat entre le *trajet « tutoré »* (enseignement personnalisé) ; et des trajets... « mutualisés » (dans la phratrie des personnalités-projets, surtout lorsque cette phratrie se mettait à graviter sur sa propre orbite, y compris ses tendances ou ses tentations centrifuges d'université parallèle ou d'université pirate...).

Enfin dans les dernières années, et notamment sous interpellations du BIT, je n'ai pas pu ne pas ajouter le quatrième rouage de l'horloge « maieutique » : apprendre à *entreprendre* : j'ai donc décidé d'incorporer le projet d'emploi dans le projet d'action. Non sans nostalgies ni sans précautions dictées par le Conseil de l'Europe : « L'apprentissage ne doit pas consister seulement à acquérir les qualités professionnelles requises par un marché de l'emploi rapidement changeant, mais plus généralement permettre à chacun de participer pleinement aux choix qui façonnent son destin »...

Je vous l'ai dit : ça bouge, ça change, ça n'a cessé de s'interagencer et se réajuster, se tonifier ou se vacciner, aller et venir, dièse ou bémol,

(8) Cf. Janine Héry, *Uniformation (1971-1991)*. DHEPS, Paris III, 1991, en particulier chapitre VII, et conclusion. I. Formation professionnelle et éducation permanente.

addition ou soustraction, explantation ou introjection, rechange ou radoub... C'était un peu comme un voilier pour traversée en solitaire. On n'en finit jamais de rafistoler sur le matériau, la coque, le gouvernail ou le gréement... ; on en devient maniaque...

J.-F. D. — Vingt ans s'écoulaient entre *Apprentissage 1* et *Apprentissage 3*. Le premier est salué par R. Barthes comme « l'esquisse d'une véritable rhétorique des sciences sociales ». L'approche d'*Entreprendre d'apprendre* est toutefois différente. Quel regard portez-vous aujourd'hui sur *Apprentissage 1* ? Que s'est-il passé entre le premier tome et le troisième tome ?

H. D. — Comme aimait dire Céline, j'ai « pouloupé »... c'est-à-dire quelque chose comme pavané et pagayé dans les va-et-vient de mon systémisme, de ses grilles, ou de ses rouages... Des trois *Apprentissages*, le I est celui que je ne voulais pas écrire, mais dont la diffusion en cascade a consolé mon éditeur. Je l'avais parlé avant qu'il soit transcrit. Le deuxième s'est écrit en quelques semaines ; c'est le mieux « branché » sur la créativité coopérative et collégiale ; mais comme ce sont des lettres ouvertes, ceux ou celles qui n'en sont pas les destinataires boudent plutôt sur les clins d'œil de leurs allégations. Quant au III, il a séjourné si longtemps aux ateliers de tréfilage que son parachèvement s'en sort un peu tarabiscoté : qui m'aime me suive ! Mais c'est un memento ou un vade-mecum valant « manuel » pour candidat maïeuticien...

Il m'arrive de distiller l'un ou l'autre, surtout le III, en le « reparlant » dans un atelier maïeutique, et en assurant « défense et illustration » par des études de cas, ou cas de figures, saisis ou ressaisis à chaud. Non pas une explication de type « que sais-je ? » ; mais une application et une implication de type « que faire ? » et « comment le faire ? » *in situ*, et *in vivo*. On me propose de miniaturiser les trois dans ce qui serait l'équivalent d'un quatre : *La conduite maïeutique en régime d'éducation d'adultes* (9). En avançant dans notre présent entretien, j'ai l'impression déjà de me faire la main, pour et sur ce propos.

J.-F. D. — Comment travaillez-vous, concrètement, en termes de calendrier, de rythmes, de modes de rencontres et de regroupements pour mettre en œuvre cet apprentissage et cette insertion ?

(9) Préfiguré par plusieurs autres entretiens enregistrés et tournés sur vidéo-cassettes. Entre autres : *Conduites maïeutiques en éducation des adultes*. Pour une promotion de l'éducation permanente dans un régime d'enseignement supérieur (2^e université d'Illiver de la formation professionnelle), Centre INFFO, 1991.

H. D. — Double réponse : comment j'ai travaillé jusqu'à cet hiver 1987 où nous avons crapahuté ensemble, et où je croyais avoir rapporté de Guinée Bissau un malaise intestinal ou une crise d'aérophagie, d'une part ; et d'autre part, comment je travaille depuis lors, et comme dit encore Dumézil, le cardiologue m'ayant attaché au piquet... ?

Pendant un quart de siècle (1962-1987), j'ai surtout travaillé sur mode compagnonique c'est-à-dire sur le double registre d'un nomadisme réitéré et de « cayennes » sédentaires, implantées par le Nord-Sud dans le Sud... C'est là et alors que, si méthode il y a, elle a été rodée dans les conduites que je viens de décrire... C'était une anticipation d'une université « à distance » qui soit cependant sans distances, selon les termes du rapport Michel Serres. J'écrirai peut-être, un jour, ce « Journal d'un coopérateur coopérant » et ses ateliers déjà « maïeutiques », à Rabat ou à Ghardaïa, à Praia ou à Tamatave, à Dakar et Bamako, de Cotonou à Brazzaville, de Sao Paulo à Campina Grande, de Caracas à Lima, ou de Chitoutimi à Rimouski, à moins que ce ne soit de La Pocatière à Ottawa ou à Moncton... J'en conserve presque autant d'« albums » : et d'autobios, et de programmes, et de trajets et de projets... ; nonobstant consignations dans une florale de publications. Un bon herméneute y discernera sans peine la valse des maïeutiques.

Comment je travaille depuis lors ? En ayant transformé le « four » d'autrefois et ses itinérances dans la sédentarité d'un moulin à énergies écologiquement réappropriées. Nonobstant répit quotidiens, j'atteins, en trois séquences, une journée d'encore dix heures, mais multipliable par autant de jours de l'année, la grâce de ma situation et de mon âge étant de ne surtout pas postuler des suspensions par des vacances ou des fins de semaine. *Sic rebus stantibus*, comme dit l'autre, c'est-à-dire, les choses étant ce qu'elles sont, ce stock horaire s'investit dans une conduite maïeutique à plusieurs volets :

- des Cahiers maïeutiques : *ANAMNÈSES*, soit (trimestriellement) quatre cahiers par an (environ 3 à 400 pages) : ce sont les équivalents de mes « cours » ou plutôt mes « parcours »... par correspondance (pour environ trois cents partenaires) (10) ;

- des Ateliers maïeutiques, trois ou quatre par an, à raison de cent heures/an par atelier et chaque atelier agrégeant de dix à quinze partenaires dans un ancien garage (de mon moulin) transformé en laboratoire et celui-ci étant cautionné par un conservatoire : la galerie de rayonnages où prennent rang les centaines et même le millier de parcours déjà « soutenus » dans le compagnonnage (11) ;

(10) *Anamnèses, cahiers de maïeutique*, édités par le BECC, 79 rue du Moulin de Saquet, 94800 Villejuif, tél. : 47.26.26.40, fax : 47.26.63.60.

(11) Actuellement, quatre ateliers/an, un jour/semaine et une semaine par mois + un triduum (trois jours) en juin. Total : dix jours/an + tutorats/consultations.

– des Maintenances auprès de collégialités (Collège Coopératif/Paris, Intercollégiale PLM, Bibliothèque Historique des Économies Sociales) ou avec des réseautages UCI (Europe, Afrique, Amérique Latine, Canada...). À grands renforts de télé-communications : correspondances, téléphones et Fax à gogo ;

– en prime et chaque année : deux autres ouvrages en moyenne ; l'un des prochains étant cette « Conduite maïeutique » que notre entretien vient de réamorcer pour un *Apprentissage 4...* C'est du moins la grâce et le sursis que mon espérance de vie emprunte à une survie de mon espérance (12).

*
* *

Après tout, cette, ma, la « maïeutique » n'est guère qu'une langue. Et si vous me demandiez ce que j'éprouve, je vous répondrais, encore un coup, par Dumézil interposé : « Je n'ai pas de tristesse. Des langues, il en meurt tous les ans, sur tous les continents. Simplement, je suis content d'en avoir sauvé une » (p. 89).

(12) Cf. *Anamnèses 11 et 12*, 1992. *Des réseaux se parlent entre eux*. Actes des journées d'études UREPCO (Université-Réseau Européen d'Éducation Permanente, coopérante et coopérative, 18-20 juin), Paris, 1992.

AUTOUR DES MOTS

Comment inviter à une réflexion pluraliste ? Quels raccourcis, quels stimulants trouver pour faciliter quelque peu le cheminement de la pensée ? Ne risque-t-on pas de se perdre dans la forêt épaisse des thèses, des ouvrages, des articles scientifiques et des magazines ? A-t-on encore le courage d'ouvrir un traité de pédagogie, lorsque l'on sait que le chemin de patience est à perte d'horizon, que les bibliographies deviennent exponentielles, que l'effort supposé n'est pas à la mesure d'une vie de parent, d'enseignant ou de formateur ?

Un nouveau regard, une autre manière d'explorer le présent sont à inventer. Pour cela, il nous faut des outils, des outils pour penser les changements qui s'opèrent sous nos yeux et des outils pour changer nos manières de les penser.

Osons l'admettre, le temps d'une rubrique : la réflexion est parfois plus stimulée par des formulations brèves que par de longs discours. Aussi est-ce au travers d'un choix de citations significatives, empruntées à des époques, des lieux et des horizons différents, que nous proposons ici, dans une sorte de face à face interactif de points de vue et de définitions, une halte pensive autour de quelques mots.

MÉMOIRES PROFESSIONNELS

par Rozenn GUIBERT

<p>LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL DANS LA NOUVELLE FORMATION DES ENSEIGNANTS EN FRANCE</p>

« Il s'appuie sur l'analyse des pratiques professionnelles, rencontrées en particulier lors du stage en responsabilité, et doit permettre de vérifier les capacités du professeur stagiaire à :

- identifier un problème ou une question concernant ces pratiques ;
- analyser ce problème et proposer des pistes de réflexion ou d'action en se référant aux travaux existant dans ce domaine.

Il ne doit ni constituer une simple narration d'un travail personnel sans analyse et réflexion critique, ni être une réflexion théorique ou historique extérieure à l'expérience du professeur stagiaire.

Ce mémoire, réalisé collectivement ou individuellement, ne doit pas excéder trente pages (annexes non comprises) et peut, éventuellement, être l'approfondissement du dossier de première année ou du travail réalisé dans le cadre du stage en entreprise.

La soutenance, individuelle, du mémoire doit permettre de vérifier l'implication du stagiaire dans ce travail et de mesurer ses capacités d'argumentation. »

Circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991

« Contenu et validation des formations organisées
par les Instituts universitaires de formation des maîtres ».

EN QUOI UN MÉMOIRE PROFESSIONNEL SE DISTINGUE-T-IL DES AUTRES DOCUMENTS PROCHES ? POURQUOI DANS LA LOGIQUE DU DÉROULEMENT D'UNE FORMATION PRÉVOIR UN MÉMOIRE PROFESSIONNEL ? QUEL EST SON LIEN AVEC LA PARTIE THÉORIQUE ET AVEC LA PARTIE PRATIQUE DES ÉTUDES ? À QUEL TYPE DE STAGE PROFESSIONNEL, À QUELLE OPTION PÉDAGOGIQUE DE FORMATION EN ALTERNANCE LE MÉMOIRE CORRESPOND-IL ? PRÉPARE-T-IL À UNE FORMATION CONTINUÉE PAR LA RECHERCHE-ACTION ? DOIT-IL PERMETTRE D'ACQUÉRIR UNE FORMATION CONTINUÉE ?

MÉMOIRE : DÉFINITIONS

« [...] Écrit destiné à exposer, à soutenir la prétention d'un plaideur [...] Exposé ou requête sommaire à l'adresse de quelqu'un [...] Dissertation adressée à une société savante [...] Relation écrite qu'une personne fait des événements auxquels elle a participé ou dont elle a été témoin. »

Petit Robert.

« [...] Communication, rapport, exposé destiné à être lu à haute voix [...] longs articles sur des sujets scientifiques [...] œuvre littéraire relatant les principaux événements de [la] vie [des grands hommes], les faits dont ils ont été témoins. »

Bordas.

« [...] Écrit sommaire contenant un exposé, une requête, etc. [...] Dissertation sur un sujet déterminé et destinée à être présentée à une société savante, à un jury de concours [...] Relation écrite des événements qui se sont passés durant la vie d'un homme, et auxquels il s'est trouvé associé, soit comme acteur, soit comme témoin [...] »

Lexis.

MÉMOIRE SCIENTIFIQUE : DÉFINITION

« Un texte appartient à la catégorie des "mémoires scientifiques originaux" lorsqu'il contribue à élargir sensiblement la connaissance ou la

compréhension d'une question et qu'il est rédigé de façon telle qu'un chercheur qualifié puisse, à partir des indications fournies, (i) reproduire l'expérience et obtenir les résultats décrits, avec la même précision ou sans dépasser la marge d'erreur spécifiée par l'auteur, ou (ii) répéter les observations, les calculs ou les déductions théoriques de l'auteur et juger ses conclusions. »

Guide pour la rédaction des articles scientifiques destinés à la publication ONU, 1968.

MÉMOIRE : UNE TYPOLOGIE

« *Le mémoire-compilation*

[...] L'étudiant rassemble l'ensemble de la littérature qui traite de la question, il l'analyse et en fait une présentation critique [...]

Le mémoire-recherche

Il aborde l'étude d'un thème neuf ou peu exploré. Il implique une démarche d'observation substantielle, souvent une étude empirique. L'étudiant doit "aller sur le terrain".

Le mémoire-analyse d'expériences

[...] fréquent dans le cadre des formations professionnelles supérieures, lorsque les étudiants ont effectué des stages ou ont déjà exercé une activité professionnelle. Il met l'accent sur la présentation d'une expérience, son analyse, souvent la comparaison avec d'autres activités similaires [...]

J.-P. FRAGNIÈRES

Comment réussir un mémoire.

Dunod, 1986, pp. 14-15.

RAPPORT DE STAGE : À DÉFINIR

« [...] Notre expérience nous a montré que très souvent les stagiaires ne sont pas suffisamment informés du type de rapport qui leur est demandé, sauf évidemment lorsqu'ils disposent d'une grille d'observation. »

J.-P. COURIAUT, J. LAVERRIÈRE

Le stage professionnel : pédagogie et organisation.

Éditions d'organisation, 1980, pp. 43-44.

RAPPORTS DE STAGE : TYPOLOGIE

« Première possibilité : *Le rapport de stage* est l'objet essentiel du stage. [...] Très élaboré ce rapport devient alors un véritable travail de conseil où des faits sont analysés, des problèmes détectés, des solutions proposées. [...]

Deuxième possibilité : *Le compte rendu de stage*.

[...] Le stagiaire relate ce qu'il a fait, décrit plus ou moins précisément les activités qu'il a pu découvrir. S'il donne quelques opinions, elles portent sur le stage lui-même, sur son intérêt général, ses conditions matérielles, etc.

Troisième possibilité : *Le bilan de stage*.

L'objet de ce travail est d'analyser les acquis que le stage a occasionnés.

[...] Certains bilans peuvent être plus subjectifs et inviter à une réflexion sur le développement personnel que le stage a provoqué.

Quatrième possibilité : *L'exposé de stage*.

[Par exemple il s'agira d'un] entretien avec le responsable de [la] formation à propos du stage [effectué]. C'est aussi cet étudiant qui, devant sa promotion, fait une prestation orale sur le stage qu'il a suivi, le professeur animant éventuellement une discussion pour approfondir les informations données.

Cinquième possibilité : *La grille de stage*.

Dans ce cas, le stagiaire a reçu une grille qui lui sert de guide d'observation ; généralement composée de nombreuses questions elle oriente sa recherche, l'oblige à se centrer sur certaines réalités du terrain de stage, le convie à questionner ses interlocuteurs [...] »

J.-P. COURIAUT, J. LAVERRIERE

Le stage préprofessionnel : pédagogie et organisation.

Éditions d'organisation, 1980, pp. 43-44.

POURQUOI RÉDIGER L'EXPÉRIENCE VÉCUE ?

« L'alternance de phases à l'école et dans l'appareil productif met l'élève en face de changements de logique extrêmement brutaux ; si l'on veut que les élèves comprennent les articulations entre la logique de la production et celle de la transmission des savoirs, il faut les aider [...] »

B. SCHWARTZ

Une autre école.

Flammarion, 1977, pp. 229-230.

« La distanciation comme acte de compréhension (comprendre – ne pas comprendre – comprendre). L'accumulation des faits incompréhensibles, jusqu'à ce que naisse la compréhension. Une chose comprise par l'intermédiaire d'une autre. Possibilité d'application pratique du savoir (unité de la théorie et de la pratique). »

BRECHT cité par H. BASSIS

Je cherche donc j'apprends.

Messidor/Éditions sociales, 1984, p. 45.

« Préparés à prendre leurs distances par rapport aux théories de l'école et à la pratique qu'on essaie de leur imposer, les élèves trouveront eux-mêmes des trucs, des recettes dont ils seront capables de définir la logique ; ils deviendront agents et acteurs des phénomènes. »

B. SCHWARTZ

Une autre école.

Flammarion, 1977, pp. 225-226.

« [...] Nos] activités langagières, pour reconstruire les explorations du monde qui nous sont quotidiennement nécessaires, vont procéder de différenciations successives en coordinations progressives, généralisant des propriétés d'objets pour mieux classer ceux-ci, créant des "conflits" pour en surmonter d'autres, adaptant, rééquilibrant, ajustant sans cesse en conséquence, ce travail du langagier aux conceptualisations qu'il vise à légitimer pour l'action, dans des contextes, des "formats" à chaque fois déterminés. »

G. VIGNAUX

*Le discours acteur du monde : énonciation,
argumentation et cognition.*

Ophrys, 1988, p. 179.

« Toute motivation d'une action, toute prise de conscience de soi (or la conscience de soi est toujours verbale, se ramène toujours à la recherche d'un certain complexe verbal) est une façon de se mettre en rapport avec une quelconque norme sociale ; c'est, pour ainsi dire, une socialisation de soi et de son action. »

T. TODOROV, Mikhaïl BAKHTINE
suivi de *Écrits du Cercle de Bakhtine.*

Seuil, 1981, p. 51.

ET APRÈS LA FORMATION, AU COURS DE LA VIE PROFESSIONNELLE

« Recherche active : disons une recherche assumée et conduite dans l'action et à travers l'action. C'est difficile car l'action dévore le temps et sollicite toujours plus ou moins la réflexion vers des autojustifications. Et pourtant pour le bénéfice de l'action elle-même, rien ne vaut cette distance prise à son endroit par une réflexion qui la surplombe, la déborde, la ressource, la reconsidère ou la juge. [...] Tous les quatre ou cinq ans on est sommé de faire autre chose ou de la faire autrement. Si on ne s'est pas ménagé méthodiquement un potentiel de retournement et de reconversion on se trouve désarmé, désemparé, dépassé. C'est vrai pour les techniques. C'est vrai pour tout savoir acquis, sans cesse remis en question.

C'est pourquoi une première recherche menée à bien n'est jamais qu'un tremplin. »

H. DESROCHE

Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente.

Éditions ouvrières, 1971, pp. 155-156.

LE MÉMOIRE OU LE RAPPORT DE STAGE N'EST PAS TOUJOURS PRÉSENTÉ ORALEMENT (EXPOSÉ DANS LE GROUPE DE FORMATION, SOUTENU DEVANT UN JURY) MAIS IL EST TOUJOURS ÉCRIT. IL EST SOUVENT DEMANDÉ, PLUS OU MOINS EXPLICITEMENT, AUX AUTEURS UN GENRE DE TEXTE TRADITIONNEL (PLUS OU MOINS PROCHE DE LA DISSERTATION) CENSÉ AVOIR ÉTÉ APPRIS AUPARAVANT. LES AUTEURS ONT TENDANCE À RÉDIGER UN RÉCIT : COMMENT LEUR DONNER LES MOYENS DE PROBLÉMATISER CES RÉCITS ?

CONTRE LA DISSERTATION

« [...] En contraignant à pénaliser la vulgarité du style, la gaucherie de l'expression et la maladresse de la formulation, et en faisant de l'élégance et de l'aisance, de l'assurance et de la distinction, les vraies qualités dissertatives, autrement dit, en obligeant à ériger comme critère unique de jugement scolaire l'aptitude à manier un langage qu'on peut parer des valeurs de l'universalité mais qui reste celui d'une classe, la dissertation, telle qu'elle est pratiquée et telle qu'elle est jugée, est l'un des instruments les plus aptes à perpétuer le privilège culturel. »

CH. BAUDELLOT

La rhétorique étudiante à l'examen.

In : Rapport pédagogique et communication.

La Haye - Paris, Mouton, 1968, p. 84.

« [...] Il y a eu tout le mouvement de remise en cause de la dissertation. Mon expérience universitaire m'a également montré les contraintes très oppressives, pour ne pas dire répressives que fait peser le mythe du plan [...] »

R. BARTHES cité par J.-L. RAMBURES

Comment travaillent les écrivains.

Flammarion, 1978, p. 19.

DU RÉCIT À LA PROBLÉMATISATION

« La forme caractéristique de l'expérience construite (et de la mémoire que nous en avons) est la forme narrative. [...] On est contraint, pour situer culturellement sa propre action, de devenir un narrateur. »

J. BRUNER

*... Car la culture donne forme à l'esprit :
de la révolution cognitive à la psychologie culturelle.*

Eshel, 1991, pp. 69 et 93.

« Le caractère commun de l'expérience humaine, qui est marqué, articulé, clarifié par l'acte de raconter sous toutes ses formes c'est son *caractère temporel*. Tout ce qu'on raconte arrive dans le temps, prend du temps, se déroule temporellement ; et ce qui se déroule dans le temps peut être raconté. [...] Si en effet, la narrativité doit marquer, articuler et clarifier l'expérience temporelle [...] il faut chercher dans l'emploi du langage un étalon de mesure qui satisfasse à ce besoin de délimitation, de mise en ordre et d'explicitation. [...] Le texte [est] l'unité linguistique cherchée et [...] constitue le médium approprié entre le vécu temporel et l'acte narratif. [...] »

P. RICŒUR

Du texte à l'action : essais d'herméneutique, II
Seuil, 1986, pp. 12-13.

QUESTIONNEMENT

« J'appelle sens les réponses aux questions. Ce qui ne répond à aucune question, est dépourvu de sens pour nous. [...] Le sens répond toujours à certaines questions. »

T. TODOROV, Mikhaïl BAKHTINE

Suivi de *Écrits du Cercle de Bakhtine*.

Seuil, 1981, p. 85.

« L'homme de terrain sait poser bien des questions qui échappent à l'homme d'un savoir trop uniquement livresque. Mais ce dernier sait parfois poser mieux les questions "impertinentes", celles qui gênent parce que la réponse est ailleurs que sur le terrain trop circonscrit de l'expérience quotidienne. »

B. SCHWARTZ

Une autre école.

Flammarion, 1977, pp. 217-218.

« L'essence de toute recherche créatrice consiste moins à trouver les réponses, qu'à élaborer une grille de questionnement du réel. Et comme chercher ne vaut la peine de s'y investir que si la recherche est neuve, que si je n'arpente pas des sentiers battus mais des sentiers de guerre à défricher (à déchiffrer), c'est donc non pas une grille (donnée) mais une nouvelle grille (à concevoir) de questionnement du réel sur laquelle je vais travailler. Une nouvelle grille, cela veut dire de nouvelles questions – des questions qu'on ne s'était jamais posées jusque-là, mais qu'on se pose maintenant parce que des situations inattendues se sont présentées, auxquelles les savoirs dont on dispose ne peuvent donner explication, et d'autant moins qu'elles font surgir des contradictions insurmontables. Que donc les théories de base sont à réviser, ou même à reimaginer. Que bref, quelque part, une conception modifiée du monde se met en place. »

H. BASSIS

Je cherche donc j'apprends.

Messidor/Éditions sociales, 1984, p. 153.

MÉTHODE COMPARATIVE

« [... La méthode comparative] se caractérise en premier lieu par le fait de ne pas chercher à tirer de conclusion d'une observation isolée (ou d'un groupe d'observations homogènes), mais seulement de la comparaison d'observations obtenues dans des conditions différentes. L'expérimentation apparaît alors comme un cas particulier, privilégié de la méthode comparative. »

B. MATALON

Décrire, expliquer, prévoir : démarches expérimentales et terrain.

A. Colin, 1988, p. 56.

MÊME DANS LES DOMAINES TECHNIQUES, LES PROBLÈMES À ÉTUDIER SONT À RESITUER DANS UN CONTEXTE SOCIAL ET INSTITUTIONNEL, LE MÉMOIRE PERMET DONC DE PROUVER ET DE JUGER DES CAPACITÉS COMMUNICATIONNELLES. IL PERMET AUSSI D'APPRÉHENDER LES PROBLÈMES PROFESSIONNELS DANS LEUR CONTEXTE HUMAIN, D'ACCÉDER À LA PENSÉE COMPLEXE. EN CELA, IL REPRÉSENTE BIEN PLUS QU'UNE MODALITÉ D'ÉVALUATION DE LA FORMATION.

AU-DELÀ DU MÉTHODOLOGIQUE

« [...] Une pensée purement méthodologique, privée d'un cadre notionnel rigoureux, ne servirait qu'à former des ordinateurs humains, sans esprit critique, sans sens dialectique, sans esprit prévisionnel et donc sans liberté. »

P. CASPAR

Problèmes : méthodes et stratégies de résolution.
Éditions d'organisation, 1978, p. 214.

« L'individu sait des choses sur lui-même, sur ce qui l'entoure, de près, ou de moins près ; il sait et/ou imagine un peu plus loin de lui dans ce qui est la société et dont il fait partie : ce sont les individus auxquels il a affaire, de près, de loin, et les croyances, les valeurs qui l'animent.

Tout cela forme un magma confus. Dans bien des civilisations, la religion le cimente à la fois et en offre des fils directeurs.

Mais le type de savoir qu'implique la religion n'est plus possible pour nous. Dans ce domaine aussi il faut séparer, diviser, étudier chaque élément. Cela peut donner, sur chacun des morceaux, une efficacité certaine, mais en même temps une aliénation.

Ainsi quand on nous force à séparer les émotions et le savoir. »

J. FELDMANN

Voyage mal poli à travers le savoir et la science.
Tierce, 1980, p. 48.

PENSER LA COMPLEXITÉ

« La difficulté de la pensée complexe est qu'elle doit affronter le fouillis (le jeu infini des inter-réactions), la solidarité des phénomènes entre eux, le brouillard, l'incertitude, la contradiction. Mais nous pouvons élaborer quelques-uns des outils conceptuels, quelques-uns des principes pour cette aventure, et nous pouvons entrevoir le visage du nouveau paradigme de complexité qui devrait émerger. [...] Le philosophe des sciences, Bachelard, avait découvert que le simple n'existe pas ; il n'y a que du simplifié. La science construit l'objet en l'extrayant de son environnement complexe pour le mettre dans des situations expérimentales non complexes. La science n'est pas l'étude de l'univers simple, c'est une simplification heuristique nécessaire pour dégager certaines propriétés, voire certaines lois. »

E. MORIN

Introduction à la pensée complexe.

ESF, 1990, pp. 22-24.

ÉVALUATION D'EXPLOITATION

« Au-delà de [l'] évaluation finale se pose le problème de l'exploitation du stage. Car enfin, toute cette organisation a pour but d'établir un lien entre la réalité et la formation théorique. Il s'agit donc de récupérer par différentes méthodes la richesse de ce qui a été vécu. »

J.P. COURIAUT, J. LAVERRIÈRE

Le stage préprofessionnel : pédagogie et organisation.

Éditions d'organisation, 1982, p. 116.

Recueil de réflexions établi et
présenté par Rozenn GUIBERT

NOTES CRITIQUES

1. LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL

Une bibliographie analytique (1986-1991)

Établir une bibliographie sur le mémoire professionnel n'est pas aisé. En effet, ce travail demandé aux professeurs stagiaires des écoles, des collèges et des lycées est de création récente.

Même si le mot « professionnel » lui est accolé, le mémoire s'apparente aux travaux universitaires, dans la mesure où il clôt une formation universitaire — même si celui-ci est accompagné de stages.

L'auteur du mémoire est, en général, un seul individu. Son but est « de démontrer à un professeur ou à un jury qu'il possède un savoir et qu'il peut en faire état » (1). Il s'agit, en outre, d'obtenir « une note qui va lui permettre d'accéder au degré supérieur ou d'obtenir un diplôme » (2).

Considérant donc le mémoire professionnel comme un travail universitaire, nous n'analyserons pas les ouvrages traitant de la communication dans l'entreprise, que ce soit sous forme de notes ou de rapports professionnels (3). La période couverte par cette recherche bibliographique couvre les années 1986 à 1991 inclus (4).

(1) SARTOUT, Colette. — *De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel*. — Paris : les Éditions d'organisation Université, 1990. — pp. 13 et sq.

(2) *op. cité* en 1.

(3) Nous ne mentionnons que l'ouvrage de C. Sartout cité en (1) car son but est de faire comprendre la nature de l'écrit d'entreprise et sa différence avec l'écrit universitaire.

(4) Cette recherche bibliographique a été effectuée à partir des :

— catalogues annuels du Cercle de la Librairie des années 89 à 91 inclus, à l'entrée thématique : enseignement supérieur ;

— index cumulatifs de la Bibliographie Nationale Française des années 1989 à 1991 à partir des descripteurs : • thèses et écrits académiques, guides, manuels,

• travail intellectuel, méthodologie ;

— de la bibliographie courante de « Perspectives Documentaires en Éducation », du n° 8 au n° 25 inclus à partir du descripteur : méthodes d'enseignement et méthodes de travail.

La plupart des ouvrages relevant de notre champ traitent surtout du travail intellectuel et méthodologique indispensable à l'élaboration d'un travail universitaire. Ils présentent essentiellement des indications à caractère technique (par exemple, la manière d'élaborer une bibliographie) qu'il ne nous a pas semblé intéressant d'analyser ici.

Pour mieux cerner la façon dont l'auteur conçoit le mémoire en tant que travail universitaire, la définition qui en sera donnée dans chaque ouvrage, sera citée ainsi que les domaines de référence de l'auteur. Au lecteur, ensuite, de déterminer l'ouvrage qui correspondra le mieux à ses besoins.

Six ouvrages vont ainsi être présentés dans l'ordre alphabétique de leurs auteurs. Ensuite, trois autres ouvrages traitant plus spécifiquement de l'élaboration technique d'un travail universitaire seront présentés.

CAMUS, Bruno. – *Rapports de stage et mémoires*. – Paris : Éditions d'organisation, 1989. – 77 p. (Méthod'Sup).

L'auteur, professeur à l'École Supérieure de Commerce de Marseille, ne différencie pas rapport et mémoire. « Les rapports et mémoires sont des documents dactylographiés de 20 à 200 pages ou plus, élaborés dans le cadre d'un cycle de formation par une ou plusieurs personnes sur un sujet libre ou imposé, comportant plus ou moins de contraintes de fond et de forme ».

- Il distingue ensuite trois principaux types de rapports ou mémoires :
- le rapport d'expérience ou rapport de stage ;
 - le rapport de recherche ;
 - le rapport de compilation.

Les deux premiers types de rapport sont ceux qui se rapprochent le plus du mémoire professionnel. L'auteur, même s'il donne des exemples qui relèvent de la vie de l'entreprise, analyse pour chaque type de rapport, la démarche que l'étudiant devra suivre, la manière dont le jury appréciera le travail et l'évaluera. En conclusion, les vingt principes pour aboutir à un bon rapport ou mémoire.

FRAGNIÈRE, Jean-Pierre. – *Comment réussir un mémoire ? Comment présenter une thèse ? Comment rédiger un rapport ?* – Paris : Dunod, 1986. – 142 p.

« Un mémoire est un document (dactylographié) de 40 à 200 pages (ou plus) réalisé dans le cadre d'un processus de formation par une ou plusieurs personnes, sur un sujet proche du champ d'études choisi et dans une perspective qui s'efforce de tenir compte des règles de l'activité scientifique. »

Les domaines de référence de l'auteur sont les sciences sociales et les formations qui conduisent aux professions sociales et soignantes. À noter : un chapitre sur le directeur du mémoire, ce qu'on peut en attendre et les diverses formes de collaboration.

Relevons cette réflexion de l'auteur : « La réalisation du mémoire est souvent la clé d'obtention d'un diplôme [...]. C'est une période privilégiée au cours de laquelle vous pourrez vous attacher à définir et à analyser un problème de manière approfondie et relativement autonome. Pour l'essentiel, cette partie de vos études vous appartient, vous devez l'organiser ; à vous l'autonomie, à vous aussi les risques ».

JUCQUOIS, Guy. – *Rédiger, présenter, composer : l'art du rapport et du mémoire.* – Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1989. – 97 p.

« Le mémoire est un travail de fin d'études qui entre souvent pour une part notable dans l'appréciation globale portée sur l'étudiant qui achève sa formation. »

« C'est un document dactylographié comprenant entre 30 et 300 pages ou plus. On peut affirmer que le travail de fin d'études est le couronnement d'un cycle, l'achèvement d'une période de vie et le début d'une autre étape. »

L'auteur professeur à l'Université Catholique de Louvain présente dans un premier chapitre les finalités d'un travail de fin d'études, quel que soit le nom donné à ce type d'écrit : thèse, mémoire, doctorat... S'il lui semble relativement facile de contrôler la mémorisation des connaissances dispensées dans un enseignement, « le travail de fin d'études constitue, à l'instar du chef-d'œuvre des compagnons d'autrefois, la preuve matérielle, accessible à tous, du niveau de capacité qu'a atteint l'étudiant. Selon les cas et les niveaux, cette preuve consacre l'aptitude à comprendre, à synthétiser et à reproduire personnellement, mais correctement et avec esprit critique, des données, ou encore l'aptitude à entreprendre des recherches originales dans un domaine déterminé. »

Cette réflexion sur la définition et les finalités du mémoire nous semble très intéressante car cela permet à l'étudiant de comprendre la spécificité du travail qui lui est demandé.

PAQUAY, L., DELORY, C., MOINIL, M. et DUBOIS, A. (éd.). – *Les travaux de fin d'études. Cadre problématique, pistes et outils*. – Cahiers de la FOCEN, n° 1, juin 1991.

Une première partie propose un cadre théorique dont le document n° 1 analyse les trois fonctions mises en œuvre dans l'élaboration d'un travail de fin d'études (production, apprentissage, évaluation), la place qu'elles doivent y tenir et leurs interrelations.

Une publication correspondant à l'année de formation 1991-1992 paraîtra prochainement dans la même revue sous le titre « le travail de fin d'études, creuset de la recherche dans l'action ».

Des commandes peuvent être faites à l'adresse suivante : C.E.S.P.C.M., École Normale Mayenne - Place Brasseur, 6 B - 6280 Loverval.

PLOT, Bernadette. – *Écrire une thèse ou un mémoire en sciences humaines*. – Paris : Champion, 1986. – 305 p.

« Comme la thèse de doctorat, le mémoire est un discours scientifique de type académique et la réflexion méthodologique qui accompagne la production de l'un et l'autre discours, n'est pas de nature fondamentalement différente. Cependant le mémoire qui, lui, ne soutient pas de thèse, est de dimensions restreintes et se prépare en un temps beaucoup plus court. »

Pour l'auteur, ce livre décrit une démarche de travail et expose les résultats de cours de méthodologie donnés aux étudiants chercheurs en sciences humaines à l'Université de Paris III. Il concerne essentiellement la thèse et sa construction, en faisant référence au discours littéraire.

ROUYERAN, Jean-Claude. – *Mémoires et thèses : l'art et les méthodes*. – Paris : Maisonneuve et Larose, 1989. – 197 p.

En introduction, l'auteur, professeur ayant dirigé des étudiants principalement en économie, sociologie et ethnologie, en université ou en

écoles d'ingénieurs, recense les divers types de travaux universitaires ; il en cite cinq :

- le mémoire lié à un enseignement (cours à Unité de valeur) ;
- le mémoire de maîtrise ;
- le mémoire de DESS ou de DEA ;
- le mémoire de fin d'études d'écoles ou d'instituts ;
- la thèse de doctorat.

Surviennent ensuite les conseils méthodologiques concernant la préparation, la rédaction, la présentation d'un travail universitaire. Cet ouvrage ne traite donc pas des méthodes et des techniques de recherche. À noter : les deux derniers chapitres concernant les modalités de la soutenance de thèse (ou de la présentation du mémoire) et la valorisation du travail universitaire.

Trois autres ouvrages ont aussi retenu notre attention parce qu'ils traitent essentiellement des aspects techniques et matériels de l'élaboration d'un travail universitaire.

CESARI, Bernard. – *Thèses, mémoires et publications au micro-ordinateur*. – Paris : Expansion scientifique française, 1989. – 182 p.

L'auteur, informaticien et économiste de formation, s'adresse aux personnes désireuses d'utiliser la micro-informatique pour l'édition de leurs textes.

En première partie, il traite de la manière d'accéder à la micro-informatique (la démarche, le matériel, ...) ; en seconde partie, de l'élaboration des données.

Cet ouvrage ne se veut pas un ouvrage général sur la micro-édition, il cherche à donner des éléments de méthode pour éditer un texte.

Les deux autres ouvrages répondent aux questions pratiques et matériels que se posent les « écrivains » de travail universitaire. L'existence d'index en font des guides faciles à consulter.

PENOT, Jacques. – *Le guide de la thèse*. – Nanterre : Éditions Erasme, 1989. – 116 p. (Documents pédagogiques.)

L'auteur, professeur d'université, présente en cent articles les réponses aux questions que se posent étudiants et chercheurs sur la présentation matérielle de leur travail. Par exemple comment paginer ? Comment donner une référence d'un document manuscrit ?...

VAIREL, Hélène. – *La présentation matérielle d'un manuscrit dactylographié : de l'emploi des abréviations à la graphie des titres : les principaux problèmes et leurs solutions.* – Paris : Nathan, 1989. – 159 p.

Ce manuel est issu d'un cours à l'École Normale Supérieure et présente les points concernant la présentation matérielle d'un manuscrit dactylographié.

Les chapitres classés par ordre alphabétique des titres (1. Abréviations. 2. La bibliographie. 3. Les citations...) permettent à l'utilisateur de trouver aisément le renseignement recherché.

CONCLUSION

Ces deux derniers ouvrages présentent sous des formes un peu différentes, le même intérêt : permettre à des personnes, qui écrivent dans le cadre d'un travail universitaire, de trouver rapidement une réponse à une hésitation, à une question concernant un aspect matériel de présentation, de rédaction ; à cet égard, ils sont fort utiles.

Quant aux six premiers ouvrages présentés, ils sont plus généraux, cherchant à apporter des éléments de réflexion et de méthode pour élaborer un travail universitaire nommé thèse, rapport de stage ou mémoire.

Les termes, rapport et mémoire, recouvrent des réalités un peu différentes selon les formations ou les institutions qui les exigent en fin d'études. Les finalités du mémoire professionnel, travail de fin d'études à l'IUFM, correspondent, en règle générale, à celles des travaux de fin d'études, analysés par les auteurs qui ont été présentés dans cette bibliographie.

Odile LAMBERT
IUFM de Versailles

2. LES ÉCOLES NORMALES : DE LA NAISSANCE À LA MORT

NIQUE, Christian (1991). – *L'impossible gouvernement des esprits. Histoire politique des Écoles normales primaires*. – Paris : Nathan. – 200 p.

DELSAUT, Yvette (1992). – *La place du maître. Une chronique des Écoles Normales d'instituteurs*. – Paris : L'Harmattan. – 175 p.

Les Écoles normales primaires, avec la création des IUFM, sont sorties de la politique pour rejoindre l'histoire. En témoignent deux ouvrages qui nous font parcourir, chacun à leur manière, le chemin qui va non plus « des origines à nos jours » mais de leur naissance à leur mort. La tentation était forte, en effet, de profiter du décret du 28 septembre 1990 pour retracer toutes les étapes jusqu'à la date butoir sous laquelle s'inscrit le mot « Fin ». Ces deux études sont donc marquées par la nouvelle scansion chronologique qui impose de s'interroger en conclusion non plus sur l'avenir des Écoles normales, comme on le faisait il y a encore peu, mais sur ce qui a rendu leur suppression inéluctable. Suppression des mots ou des choses ? Si les « Instituts universitaires de formation des maîtres » avaient été baptisés Écoles Normales Universitaires, par exemple, le sentiment de permanence aurait-il pu l'emporter sur celui de rupture ? Christian Nique et Yvette Delsaut rappellent tous deux que plusieurs institutions se sont succédées derrière la pérennité de l'appellation. Ainsi, à la Libération, les Écoles normales sont rétablies dans leurs murs et leurs internats mais la décision centrale de Vichy n'est pas abolie : les normaliens prépareront le bac, remettant au-delà de l'examen les soucis du métier. L'École normale n'est donc plus celle qui, entre-deux-guerres, préparait en même temps au Brevet Supérieur et à faire la classe, en écartant toute possibilité d'études supérieures. Pourtant, c'est bien la conscience d'avoir restauré l'institution dans ses traditions et ses visées qui l'a emporté. Pourquoi ?

Les deux livres soulèvent ainsi dans l'esprit du lecteur toute une série de questions, du fait qu'ils sont soucieux l'un et l'autre de tenir à la fois discontinuités et permanences. Qu'est-ce qui fait, finalement, qu'une institution peut être considérée dans la longue durée comme « une seule et même » institution ? Que faut-il pour qu'un dispositif acquière une identité forte, devienne le rouage ordinaire d'un système, au point de faire oublier les mutations internes qu'il a traversées, comme ces « vieux » couteaux dont on a tant de fois changé le manche ou la lame... Inversement, qu'est-ce qui conduit les décideurs à faire d'une énième réforme adaptative une rupture symbolique forte ? Pourquoi fallait-il, pour mettre en place la nouvelle formation des maîtres, « détruire » la référence aux Écoles Normales ?

L'histoire de la formation des maîtres se joue ainsi entre réalité et représentation. Tout le livre de Christian Nique est centré sur l'invention des Écoles normales au XIX^e siècle (même si un dernier chapitre traite du XX^e siècle en trente pages). Son objet, dont il énonce clairement les limites, est de faire une « histoire politique des écoles normales primaires », une histoire vue depuis le pouvoir central, à travers les débats parlementaires, les rapports des commissions, les textes législatifs, les circulaires adressées aux préfets. Les Écoles normales sont un enjeu sur lequel s'affrontent deux autorités : l'Église, forte de toute la tradition de ses congrégations enseignantes, qui s'est donné la tâche d'instruire le peuple pour le christianiser ; l'État qui, depuis la Révolution, doit instruire le peuple pour le moraliser au nom de la Nation. L'histoire des Écoles normales commence sous la Convention qui vote une loi imposant à tous les enfants d'aller à l'école (décembre 1793) et doit imaginer « une méthode révolutionnaire » pour faire surgir les milliers de maîtres dont le pays a besoin. L'École Normale créée à Paris en 1794 est une sorte de « stage national de formation de formateurs », recrutés par concours dans chaque département, qui devront « restaurer l'esprit humain », c'est-à-dire transmettre à leur tour aux futurs maîtres les principes rigoureux d'un enseignement éclairé par la raison. Ce premier brouillon d'École Normale est un échec patent, mais son principe demeure : c'est en instruisant les enfants qu'on éduquera le peuple, c'est en formant les maîtres qu'on pourra « propager les Lumières (1800-1830) », ou « gouverner les esprits (1830-1848) », ou « lutter contre le socialisme (1848-1870) », ou « consolider la République (1870-1904) ». Les titres des différents chapitres énoncent donc, au fil du temps, à la fois la mission des Écoles normales et celle des maîtres, dans leur fondamentale ambivalence : instruire le peuple, c'est l'émanciper de ses anciennes tutelles et lui faire légitimer la puissance publique. La question des méthodes pédagogiques est donc seconde par rapport à la question politique primordiale du XIX^e siècle : qui aura pouvoir d'assurer cette formation ? Une multitude de maîtres confirmés démontrant leur savoir-faire à des novices dans des « cours normaux » peut être techniquement efficace mais serait ingouvernable. Les congrégations enseignantes, avec leurs méthodes, leurs centres de formation, leurs éditions scolaires, sont le modèle dont l'État s'empare. Guizot oblige les conseils généraux à financer et entretenir une École Normale par département mais réserve à l'État, qui paye les directeurs et leurs adjoints, la direction morale et pédagogique de celle-ci. La religion fait partie de la vie normalienne (prières et messes sont inscrites au règlement intérieur) mais ce n'est pas l'évêque qui a autorité sur les normaliens. Et l'édition scolaire lance sur le marché par centaines de mille les manuels que l'État fait écrire et acheter. En face de Louis Hachette, que pèseront, à terme,

les ouvrages édités par les modestes procureurs des Frères des Écoles Chrétiennes ? Pour Christian Nique, la question des Écoles normales est donc « réglée » entre Guizot et Ferry. Quand les instituteurs sont devenus des fonctionnaires d'État, soustraits aux pressions locales, assurés de leur statut et de leur salaire, quand l'École normale est devenue un rouage ordinaire du système, on n'a plus qu'à « former des maîtres, tout simplement », comme le dit le titre du dernier chapitre qui va de 1904 à 1991. Dès lors la question de la formation ne serait plus politique, mais professionnelle.

Le livre d'Yvette Delsaut s'installe ainsi dans l'espace d'interrogation ouvert mais non traité par Christian Nique. Même si cette « chronique des Écoles normales » commence elle aussi avec l'an III, son centre de gravité est le XX^e siècle. Son objet est la formation de l'identité des instituteurs, identité professionnelle qui est à la fois culturelle et sociale. D'où le titre donné à l'ouvrage. L'école normale doit faire apprendre, à chaque adolescent qu'elle recrute, quelle est « la place du maître », c'est-à-dire comment il doit à la fois « tenir sa place » (toute sa place) et « se tenir à sa place » (rien qu'à sa place). Les contenus et les modalités de la formation deviennent alors primordiaux. Comment les EN ont-elles au fil du temps modelé dans les textes et dans les pratiques (pratiques intellectuelles de la salle de classe ou de la salle d'étude, pratiques culturelles et conviviales de l'internat) ce profil « primaire » identifiable entre tous, tantôt revendiqué avec fierté, tantôt stigmatisé ou dénigré ?

Cette « culture primaire » dont l'EN doit doter un normalien est l'objet d'un débat jamais clos sur le niveau requis pour être instituteur. Pour doter la profession d'un statut symbolique fort, il faut assurer un niveau de qualification intellectuel, donc scolaire, suffisamment prestigieux : aux yeux des parents et à ses propres yeux, l'instituteur doit avoir une autorité incontestable. Mais pour garder les instituteurs dans l'orbite de l'École primaire, il faut qu'ils n'oublient pas que leur culture est entièrement finalisée par un humble usage, qu'elle n'a de sens qu'à produire une acculturation élémentaire. Il faut donc que ces futurs pédagogues soient empêchés de continuer leurs études trop avant et d'être tentés de faire carrière en monnayant ailleurs leurs diplômes. Les reproches adressés à l'École normale vont donc par couple : elle confinerait ses élèves dans une conception étriquée de la culture (pas de langues anciennes, pas de philosophie, à peine une langue vivante) et une obsession du concret, de l'utile qui interdit une véritable formation de l'esprit ; en même temps, elle allumerait en eux un goût dangereux de l'étude pour elle-même, elle ferait des demi-savants encombrés de savoirs inutiles, prétentieux ou aigris de se voir confinés à une mission subalterne et prosaïque.

Ces débats bien connus et périodiquement réactivés n'ont évidemment pas le même sens quand il s'agit de mettre en cause la coupure entre deux ordres d'enseignement étanches et de revendiquer le bac pour les futurs instituteurs en 1904 (c'est demander l'accès à un diplôme qui concerne moins de 10 000 jeunes par an, c'est-à-dire huit fois moins que les licenciés en 1992) ou quand il s'agit, en 1979 de décrier le DEUG-instituteur, pseudo-DEUG ne conduisant à aucune licence et dont la « polyvalence » primaire est aux yeux des universitaires un signe patent d'inanité intellectuelle. Mais Yvette Delsaut va plus loin en cherchant à montrer comment ces conflits entre modèles culturels sont aussi des tensions internes à l'identité normalienne, prise entre des exigences contradictoires. Beaucoup découvrent à l'EN et ce que pourrait être le désir de faire de « vraies » études et la nécessité d'y renoncer, alors qu'ils en auraient les capacités, ce qui est ressenti comme une injustice eu égard aux normes méritocratiques affichées par le système.

Cette tension est redoublée d'une autre, aussi dangereuse, qui se joue dans l'internat. Par-delà les rituels de passage, il s'agit de faire adopter aux futurs maîtres les représentations, les comportements, le langage, les sociabilités qui « conviennent » et donc les amener à se défaire des comportements, du langage et de sociabilités apprises en famille ou au village. Faire ainsi le double deuil d'un passé à la fois intime et social et d'un avenir, interdit aussitôt qu'entrevu, ne se peut que si les nouveaux ancrages promis offrent une « place » suffisamment gratifiante.

Une complexité supplémentaire tient à ce qu'Yvette Delsaut sait qu'on ne peut isoler l'École normale des autres lieux sociaux et scolaires qui offriraient une insertion professionnelle et des occasions d'études équivalentes. Or, les contextes sont fortement évolutifs et on ne peut comprendre le malaise des EN, les critiques, les projets de réforme, les innovations de contenus et d'organisation, si on ne connaît pas les fluctuations entre l'offre et la demande. Quand les EN ont-elles réussi (ou échoué) à attirer assez de candidats (et quels candidats) au concours ? Quand ont-elles réussi (ou échoué) à faire que les normaliens non seulement deviennent des maîtres d'écoles mais le restent ?

Pour répondre avec certitude, il faudrait disposer d'études sur les flux des candidats et lauréats au concours d'entrée, sur les cursus des élèves à l'EN (réussite scolaire, conduite, stages dans les écoles), sur leurs trajectoires professionnelles ultérieures. Or ces informations sont à construire. On sait de façon seulement locale ou conjoncturelle que telle réforme pédagogique répond à une crise de recrutement ou que les différences d'usage de la même règle, dans le Nord ou le Midi de la France, ont à voir ici avec l'abondance des candidats, là avec leur pénurie. Quand entrer à l'EN est l'exploit d'un candidat sur dix ou de deux candidats sur trois, quand les filles se présentent en grand nombre alors

qu'on peine à remplir la liste des garçons, le contenu de la formation a beau être stable dans sa forme, les conditions de sa mise en œuvre en sont profondément affectées. Quant aux trajectoires ultérieures, elles sont un point encore plus sensible. Combien de normaliens recrutés pour être instituteurs quittent l'école primaire pour le secondaire ? Et combien quittent l'Éducation nationale ? La formule de Vichy, installant les normaliens dans des classes de lycée met à jour avec brutalité cette « évaporation » : après le bac, seule une minorité des promotions rejoint les Instituts de formation pour l'année professionnelle.

Tenir tous les fils d'un objet aussi complexe sans se donner des bornes chronologiques retenues relevait de la gageure. Les deux livres, dans leurs choix contrastés, ont construit leur objet de façon presque antithétique. Christian Nique situe avec d'autant plus de clarté les correspondances entre régimes politiques et missions « idéologiques » des Écoles normales qu'il se garde de définir ce qu'il faut entendre par « formation ». Pour Yvette Delsaut, c'est bien là l'objet à penser, dans ses dimensions objective et subjective, dans l'intrication conflictuelle des missions d'instruction, de promotion sociale et d'inculcation normative. Les deux livres permettent ainsi de pointer de futurs chantiers de recherche pour alimenter la réflexion sur la formation de tous les maîtres, confié aujourd'hui à l'enseignement supérieur. Que l'historien et la sociologue qui signent les deux premiers livres parus sur feu les Écoles normales soient d'anciens normaliens, n'est en revanche pas surprenant. Ils ne sont pas devenus instituteurs mais chercheurs, et habitués par un souci de savoir sans doute né dans la maison-mère, ils ont cherché à récapituler en mémoire la longue durée de leur institution d'origine. Projet scientifiquement prématuré mais façon de dire qu'ils n'ont pas déserté en délaissant l'école primaire et que, par d'autres voies, ils ont tenu leur engagement.

Anne-Marie CHARTIER
Service d'histoire de l'Éducation / INRP-CNRS
IUFM de Versailles

●

3. COMPRENDRE ET CONSTRUIRE LA FORMATION

DONNAY Jean, CHARLIER Évelyne (1990). – *Comprendre des situations de formation. Formation de formateurs à l'analyse*. Bruxelles : De Boeck Université, Éditions Universitaires. – 188 p. (Coll. Pédagogies en développement, Nouvelles pratiques de formation.)

GILLET Pierre (dir.) (1991). – *Construire la formation. Outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris, ESF. – 158 p. (Coll. Pédagogies.)

Ces deux ouvrages se situent dans un courant de pensée actuel, illustré par le titre et les notices de présentation de plusieurs collections, mouvement qui vise à dépasser un certain nombre d'oppositions anciennes, telles celles entre théorie et pratique, pédagogies non directives et pédagogie par objectifs, projet global fondé sur les visées des acteurs et techniques d'enseignement, à un moment où la rénovation de la formation professionnelle, notamment celle des enseignants, est à l'ordre du jour.

À l'instar d'André de Peretti prônant, dans sa préface à *Comprendre des situations de formation*, une rénovation de l'enseignement par une « ingénierie pédagogique », le principe fondateur de ces livres est qu'il ne suffit pas d'avoir des idées généreuses pour contribuer à la réussite scolaire du plus grand nombre, mais qu'il est aussi nécessaire de former les formateurs et les enseignants à élaborer et à utiliser des méthodologies et des instruments, qui leur permettent de mettre en œuvre concrètement un projet collectif. Cet objectif devient accessible, car nombre de recherches se sont développées dans cette perspective et le problème de la formation des enseignants n'est plus maintenant d'inventer des méthodes performantes mais de donner aux intéressés la possibilité de se les approprier.

Les deux livres ont donc en commun ce souci de fournir des guides d'action aux praticiens, mais sans les réduire à des catalogues de recettes. Sans faire d'exposé des théories dont ils s'inspirent, approche systémique, paradigmes cognitivistes, incitant à un dépassement du comportementalisme sans l'exclure, les auteurs rendent lisibles les références aux cadres conceptuels d'analyse susceptibles de fonder leur démarche de synthèse et d'illustrer ses processus d'élaboration d'outils dans des situations précises.

Jean Donnay et Évelyne Charlier partent d'une analyse de la professionnalité du formateur pour repérer les compétences qu'il doit mobiliser. Le « schéma d'analyse de la professionnalité du formateur » articule indissociablement le projet, les actes et les compétences. La caractéristique de la fonction de formateur est d'avoir à tenir compte du plus grand nombre possible de paramètres à la fois. Ce qui différenciera le

professionnel de l'amateur sera moins la réussite, qui peut être fortuite, que le degré de conscience des processus qui articulent ses actes professionnels. En effet, c'est en cela que résidera aussi la capacité de prévoir les événements éventuels et les composantes de la situation, de façon à extraire des règles transférables à d'autres situations. Pour qu'il y ait possibilité de transfert, la situation doit être analysée et théorisée. C'est cette capacité d'analyse qui fait la différence entre « *formateur expérimenté* » et « *formateur expert* ».

Les auteurs dégagent comme compétence « *génératrice* » des autres l'adaptabilité du formateur à des situations changeantes et complexes, et, comme « *clé* » de celle-ci, la compétence d'analyse. Cette hypothèse est vérifiée, dans le chapitre 2, à partir d'exemples, de « *schémas d'analyse de séquences* », qui peuvent aussi contribuer à la formation du lecteur dans ce domaine.

Le chapitre 3 présente des modèles d'analyse de la pratique enseignante sur lesquels peut s'articuler celle des formateurs, autour de cinq pôles : situation de formation, décisions du formateur, représentations, apprentissage en classe, questionnement en situation de formation.

Il part d'une lecture systémique des situations de formation à plusieurs niveaux, microsystème, la classe, le cours, mésosystème, qui inclut le premier dans une communauté éducative, macrosystème, qui ajoute au précédent le cadre politico-administratif, pour proposer le modèle META (Matière, Environnement, Temps, Apprentissage). Celui-ci intègre les deux premiers systèmes et articule cinq grands registres de variables : le contenu-matière, les apprenants, l'environnement, lesquels s'inscrivent dans un contexte organisationnel et culturel, l'ensemble évoluant dans le temps. Le modèle META vise à esquisser les capacités que la maîtrise de chacune des zones pourrait impliquer. Il est complété par un modèle décisionnel et une étude des représentations, des « *théories personnelles* ».

L'étude des représentations s'inscrit dans une perspective qui consiste à considérer la connaissance comme construction d'un individu ou d'un groupe inséré dans un contexte social et culturel, par opposition à un donné. Elle met l'accent non seulement sur des références cognitivistes et constructivistes, mais aussi sur le rôle des interactions collectives et sur l'organisation sociale ou psychosociale de la construction des savoirs. Les mêmes axes d'interprétation se retrouvent dans les modèles d'apprentissage en classe et de questionnement en situation de formation.

Le chapitre 4 est centré sur « *le diagnostic situationnel* », qui vise à développer la capacité à analyser une situation, en vue de favoriser l'adaptabilité du formateur, dont nous avons vu que les auteurs faisaient la clé des autres compétences. C'est un enjeu majeur pour acquérir

l'intelligence de son propre fonctionnement autant que de celui du système. Des exemples incitent le lecteur à passer à son autoformation.

La dynamique de l'ouvrage est dans ce mouvement entre modèles d'analyse et propositions de situations sur lesquelles peut s'exercer l'esprit critique du lecteur. Citant Gilles Ferry, les auteurs conçoivent la théorisation comme la mise à jour de la théorie implicite de la pratique et sa mise à l'épreuve dans un champ théorique qui lui est extérieur. La confrontation à la pratique n'est pas formatrice en elle-même. Elle ne le devient qu'à condition de disposer d'outils intellectuels qui rendent l'expérience intelligible. La conclusion rappelle cette finalité qui sous-tend l'ensemble du livre.

Cette démarche est aussi celle de l'ouvrage collectif du CEPEC, le Centre d'Études Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil, sous la direction de Pierre Gillet, qui se veut « *résolument méthodologique* ». La préface de Charles Delorme, directeur et un des auteurs du CEPEC cités dans la bibliographie, souligne un des axes de réflexion que nous avons déjà dégagé chez J. Donnay et E. Charlier à propos de l'étude des représentations : « *la production collective de concepts et de modèles peut constituer un fait significatif de notre époque* ». Jouer cette carte, c'est aussi proposer plusieurs entrées au lecteur à partir de différents types de textes réunis ici : introduction générale situant le cadre conceptuel d'analyse, chapitres méthodologiques, exemples illustrant les investissements pratiques de l'équipe.

Les auteurs posent comme priorité, avant de traiter les questions particulières de didactique ou d'apprentissage, d'aider les apprenants à retrouver le sens de l'acte éducatif, brouillé dans un environnement « *discordant, hésitant et contradictoire* ». Des solutions durables ne peuvent être construites que si les apprenants mettent en perspective leur investissement personnel dans un projet de formation articulé à l'environnement socio-économique. L'hypothèse déclarée est de « *rechercher en quoi l'utilisation d'un langage significatif et compréhensible par les apprenants, les formateurs, les décideurs, est de nature à les remobiliser, grâce à la meilleure formulation des différents objectifs* ».

Cette visée de clarifier les concepts en stabilisant le vocabulaire traverse actuellement les milieux de formation professionnelle, comme en témoigne la récente parution en cinq langues européennes du *Vocabulaire des formateurs* de l'AFPA (l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes). Pour leur part, les auteurs de *Construire la formation* voient dans cette démarche à la fois une clarification susceptible d'engager la responsabilité de chacun et un moyen de recentrer la réflexion sur des points clés, tel celui de compétence.

La première partie entend définir « *une pédagogie par objectifs deuxième génération* ». Comme J. Donnay et E. Charlier, les membres

du CEPEC sont soucieux de garder les acquis de l'opérationnalisation des objectifs, mais en éliminant de cette démarche la réduction de l'acte éducatif à des procédures parcellaires et isolées à la fois d'un processus de construction conceptuelle du savoir et d'un contexte environnemental et socio-culturel. Il s'agit de proposer un ensemble cohérent, conceptuel et méthodologique, à la place de la formulation comportementale, qui ne « produit » que des objectifs à court terme et ne nomme pas toujours clairement l'objet de l'apprentissage. Les objectifs opérationnels sont resitués dans un cadre conceptuel commun, c'est-à-dire en établissant des liens entre les choix faits aux divers niveaux du système éducatif par les décideurs et les acteurs et en introduisant à la problématique du choix entre les différentes centrations possibles d'un plan de formation.

« La deuxième génération des objectifs » s'articule autour du curriculum, défini comme cursus de formation global, lié à un projet de formation significatif, dans lequel s'intègrent les objectifs opérationnels en cohérence avec des valeurs, sur la base d'un contrat avec les personnes en formation, d'une collaboration verticale et horizontale entre les formateurs, du maintien d'une rationalité forte et d'une évaluation surtout formative, mais aussi sommative et critérielle. La conception CEPEC du plan de formation est d'articuler les différents éléments en interaction, « qui, s'ils sont considérés isolément, deviennent antagonistes ou erratiques » : interaction entre finalités, système axiologique des formateurs et demande sociale et professionnelle, entre court, moyen et long terme, entre offre de formation, demande des formés et besoins de l'environnement, entre plan de formation et plan d'évaluation. On est dans une approche systémique « qui met d'emblée en réseau des "logiques" différentes, mais dont aucune n'est facultative ». Trois concepts opératoires structurent ce modèle d'analyse : compétences, capacités, objectifs opérationnels.

La deuxième partie présente, à partir d'une série de séquences donnant lieu à des exercices, l'élaboration d'un plan de formation. On est dans un écrit de l'ordre du manuel, qui vise à faire acquérir les modes de raisonnement, démarches, méthodes et outils, propres à la mise en œuvre du domaine considéré. Le lecteur passera de la problématique, la construction d'une représentation d'ensemble de la tâche articulant la structure du dispositif de formation à celle d'un module, à l'appropriation de différents outils conceptuels organisés autour de la constellation des buts et des axes de formation, puis à la mise en œuvre d'une progression et à la réalisation. En annexe sont offerts des exemples jouant le rôle de guides pratiques, mettant en relief les techniques précédemment exposées. Un index renvoie aux définitions et au traitement des différents points exposés.

Cet ouvrage, comme le précédent, offre aux formateurs et aux formateurs de formateurs des aides pratiques précieuses, qui néanmoins restent ouvertes et invitent à une réflexion critique, au carrefour de plusieurs courants de recherche, sur les spécificités de la profession.

Danielle ZAY
Université Paris VIII

4. LA DIFFUSION ET L'UTILISATION DES ACQUIS DE LA RECHERCHE

HUBERMAN, Michael, GATHER THURLER, Monica (1991). – *De la recherche à la pratique : éléments de base*. – Berne ; Berlin ; Frankfurt/M ; New York ; Paris ; Wien : Peter Lang. – 335 p. (Exploration : séries recherches en sciences de l'éducation). Suivi d'un Mode d'emploi, livret d'accompagnement, 19 p.

Pour qui s'intéresse à la manière dont les savoirs en éducation se diffusent auprès des enseignants, un nouvel ouvrage de M. Huberman est une promesse de découvertes toujours stimulantes. En effet, chercheur américain installé pendant plusieurs années en Suisse, l'auteur a importé en Europe les acquis d'un mouvement appelé « dissémination et utilisation des connaissances » : « D et U knowledge movement ». Ce domaine, développé dans la période 1930-1950, d'abord en Allemagne puis aux USA, par Lewin et Lazarsfeld, a donné lieu à des synthèses telles que celles d'Havelock (1969), Rogers et Shoemaker (1971) et Glazer (1983). L'auteur, accompagné de M. Gather Thurler, spécialiste d'évaluation scolaire, après avoir présenté ce modèle général de la diffusion des connaissances, enrichi de ses propres études empiriques, se propose de combler le fossé qui, traditionnellement, sépare l'univers des chercheurs et celui des praticiens. Une « technologie douce » doit faciliter le transfert des résultats de recherche auprès de communautés non scientifiques. Celle-ci a été testée auprès de 23 publics-cibles concernés par un programme national de recherche sur l'orientation et la formation professionnelle, Éducation et vie active (EVA). L'analyse croisée et condensée des 199 entretiens enregistrés, des observations d'activités recueillies et des documents de dissémination produits a abouti à 11 études de cas.

À l'occasion de ce projet, la Direction de programme avait souhaité que la dissémination des résultats soit intégrée dans le processus de recherche. Quelles sont les démarches entreprises par les chercheurs et à quelles conditions les praticiens accueillent favorablement et s'approprient les résultats de recherche qui les concernent ? Qu'est-ce qui distingue les situations aboutissant à une dissémination effective des situations à dissémination faible ? Quels facteurs déterminent la mise en pratique ou non, des recherches scientifiques dans un contexte donné ? Au modèle général qui relie l'univers des producteurs de connaissance à celui des utilisateurs selon un schéma classique de la communication, Huberman substitue trois modèles en interaction, celui du chercheur, celui de l'utilisateur, et celui de l'effort de dissémination.

Certaines variables organisationnelles et contextuelles influencent le type et le niveau d'investissement des chercheurs et des utilisateurs. La majorité d'entre eux estime que la recherche aurait plus d'impact si elle était plus proche des priorités des utilisateurs. Plus les autorités s'intéressent à la recherche, plus la dissémination en est facilitée. À l'inverse, une structure fragmentée ou géographiquement décentralisée dilue rapidement les résultats sans qu'ils aient le temps de laisser des traces. Plus les liens entre les chercheurs, les praticiens et les formateurs sont serrés, avant, pendant et après l'étude, plus les attentes des utilisateurs sont positives et plus ils prolongent la réflexion. Les discussions formelles et informelles, la mise à disposition des ressources, la préparation commune des rapports provisoires facilitent l'implication des utilisateurs et aident le chercheur à adapter son objet d'étude au contexte local. Le fait de formuler une stratégie de dissémination, de lui accorder explicitement la priorité et d'y impliquer dès le début les utilisateurs a une influence directe sur les chercheurs et leur investissement ultérieur dans de tels projets. Ce sont les équipes de recherche « semi professionnelles », déjà rompues aux techniques de dissémination et qui ont su trouver un juste dosage entre la prise en charge et la délégation de cette responsabilité aux utilisateurs qui se révèlent les plus « payantes ». Les effets de la recherche sur les utilisateurs sont surtout conceptuels (nouvelles connaissances), parfois instrumentaux (retombées pratiques) ou stratégiques (armes pour soutenir des opinions ou des projets). Chez les chercheurs, l'effort de dissémination apporte une plus grande maîtrise du champ et facilite une transposition des cadres de référence à l'enseignement. Enfin, le coût à supporter pour intégrer l'effort de dissémination dans le budget de recherche se mesure aussi aux effets plus durables sur les utilisateurs et à la transmission plus rapide aux personnels concernés.

Les conclusions de l'enquête helvétique renforcent les constats déjà faits lors de recherches antérieures et amènent à traduire ceux-ci sous deux formes :

– des propositions claires pour une politique de la dissémination dans le cas des recherches appliquées ;

– et un document pratique destiné aux chercheurs pour mieux diffuser leurs travaux en dehors de la communauté scientifique.

Cette recherche d'inspiration expérimentale devrait intéresser tous les chercheurs soucieux de communiquer leurs travaux à des publics de non spécialistes. Elle concerne tout particulièrement les chercheurs de l'INRP engagés avec les enseignants-associés sur des recherches multiples. La recommandation d'interactions intenses entre chercheurs et utilisateurs ne conduit pas du tout les auteurs à promouvoir une forme de recherche-action. Il s'agit là, essentiellement du trajet menant de la recherche aux praticiens. Cette enquête est à compléter par une recherche, à l'INRP, qui prend le problème en sens inverse : quand des praticiens ont recours aux savoirs en éducation, comment y accèdent-ils ? À la suite de quels questionnements et en sélectionnant quels résultats ? Comment reconstruisent-ils la genèse de ces savoirs ? Avec quels effets sur la manière d'enseigner et de se former ? Il s'agit d'une recherche portant sur « La diffusion des savoirs en éducation et les enseignants-lecteurs ».

Christiane ÉTÉVÉ

Centre de documentation recherche INRP

NOUS AVONS REÇU :

BENOIT, Jean-Pierre, GUIMARD Philippe, LE MEUR Georges (1992). – « Les Grillons » ou comprendre un récit à l'école. *Cahiers du CREN (Centre de Recherches en Éducation de l'Université de Nantes)*. Nantes : CRDP. – 45 p.

BOUCHARD, Pascal (1992). – *Métier impossible. La situation morale des enseignants*. – Paris : ESF. – 134 p.

BROUSSEAU, Guy (1992). – Éléments pour une ingénierie didactique *Se former +*, S15, 15 p.

CASPAR, Pierre (1992). – L'investissement-formation. – *Se former +*, S13, 28 p.

COMBAZ, Gilles (1992). – *Sociologie de l'éducation physique*. Paris : PUF. – 160 p.

COURTOIS, Bernadette, PINEAU, Gaston, et al. (1991). – *La formation expérientielle des adultes*. – Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle. Délégation à la Formation professionnelle. – Paris : La Documentation Française. – 348 p.

DEVELAY, Michel (1992). – *De l'apprentissage à l'enseignement*. – Paris : ESF. – 163 p.

DUCANCEL, Gilbert, DJEBBOUR, Suzanne, ROMIAN, Hélène, (1991). – *Comment les maîtres traitent-ils les difficultés des élèves ?* – Paris : INRP. – 209 p.

HALTE, Jean-François (1992). – *La didactique du français*. – Paris : PUF. – 127 p.

LECLERCQ, Jean-Michel, RAULT, Christiane (1992). – *Quelle formation pour les 16-19 ans d'ici et d'ailleurs ?* – Paris : L'Harmattan. – 184 p.

MAS, Maurice (1991). – *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?* – Paris : INRP. – 227 p.

PERRENOUD, Philippe (1992). – *La communication en classe*. – *Se former +*, S18, 20 p.

POSTIC, Marcel (1992). – *La relation éducative*. – Paris : PUF. – 291 p.

ROPÉ, Françoise (1991). – *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Tendances générales*. Paris : INRP. – 163 p.

TANGUY, Lucie (1991). – *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?* – Rapport au Secrétaire d'État à l'Enseignement Technique. Paris : La Documentation Française. – 142 p.

TROCMÉ-FABRE, Hélène (1992). – *Le savoir-apprendre. – Se former +*, S14, 23 p.

ACTUALITÉ

Nous prions les lecteurs de bien vouloir collaborer à l'élaboration de cette rubrique en signalant l'information ou en proposant un compte rendu à Michèle TOURNIER (Actualité générale) ou Annette BON (IUFM-Actualité).

I. ACTUALITÉ GÉNÉRALE

1. RENCONTRE ET COLLOQUES

L'INTÉGRATION DE L'INFORMATIQUE ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Un colloque sur l'intégration de l'informatique dans l'enseignement et la formation des enseignants a été organisé par l'INRP au CREPS de Chatenay-Malabry du 28 au 30 janvier 1992. Réunissant près de 200 personnes, enseignants et chercheurs, venant des IUFM, des MAPPEN et d'universités, il a permis de faire le point sur la question, d'identifier un certain nombre de consensus ainsi que des questions qui font encore l'objet de débats.

L'informatique offre désormais à nos contemporains un vaste ensemble d'outils logiciels, derrière lesquels elle tend souvent à se dissimuler. Ces instruments nouvellement apparus fournissent un accès à des environnements virtuels dans des domaines très divers et posent en des termes nouveaux les problèmes de traitement et de représentation de données.

Leur intégration est en cours, à des degrés divers, dans les différentes disciplines scolaires, amenant parfois à remettre en question les méthodes d'enseignement, les contenus, et même les objectifs des formations, comme le montre le cas des disciplines technologiques.

Le développement de l'informatique (faut-il dire de l'ordinateur ?) questionne donc tous les enseignants, prescripteurs d'usage auprès des élèves. L'intégration de l'informatique dans leur pratique professionnelle passe évidemment d'abord par un usage personnel de l'ordinateur. Cela n'est pas immédiat, du moins pour des adultes encore formés à un univers technologique différent.

Dans tous les cas, la question des compétences minimales nécessaires à une mise en œuvre raisonnée des logiciels est posée ; une formation permettant aux enseignants de les intégrer dans leur pratique professionnelle est considérée comme nécessaire. Mais ceci une fois admis, la question est de savoir laquelle. Sur ce point les avis divergent. Certains pensent qu'il suffit d'une formation purement pratique tandis que pour d'autres un certain nombre de concepts liés à l'informatique sont en jeu, avec lesquels il faut familiariser les élèves. Sans doute, beaucoup dépend des objectifs assignés aux formations que les enseignants auront à dispenser.

Un accord s'est dégagé sur la nécessité d'une formation spécialisée par discipline, prenant en compte deux composantes, informatique et didactique à la fois. La difficulté apparaît d'ailleurs pour trouver des formateurs compétents à la fois dans leur discipline, en informatique et en didactique. Une formation aux logiciels généraux d'intérêt évident pour le travail quotidien (bureautique personnelle) peut être envisagée pour tous les enseignants indépendamment de leur discipline et de leur niveau.

Par ailleurs, les futurs enseignants auront à leur disposition au cours de leur carrière des matériels et des logiciels techniquement plus élaborés ; il apparaît donc important de donner un caractère prospectif à cette formation. De nouveaux environnements interactifs sont en train d'émerger, parmi lesquels figurent les réseaux d'établissement et les supports multimédias. Les ordinateurs portables se répandent ; à terme, ils pourraient devenir aussi banals que les calculatrices aujourd'hui. Il faut donc préparer les enseignants à ces évolutions ; comment ?

Le contexte institutionnel de la formation joue un rôle important : jusqu'à la mise en place des IUFM, ce sont les MAFFEN, pour la formation continue et les écoles normales qui ont offert des formations liées à l'informatique et permis d'accumuler de l'expérience. L'existence des IUFM change le contexte. Comment profiter de l'expérience acquise ? Quelles solutions apporter à des problèmes sans doute communs à des contextes de formation différents ? Quelles directions privilégier pour la recherche ?

Certains éléments de réponse peuvent être cherchés dans les résultats des travaux de recherche et d'innovation déjà menés. Par exemple, des études de cas déjà effectuées pourraient donner naissance à des scénarios de formation diffusables.

Pour autant des questions difficiles subsistent, dont les réponses sont d'ailleurs loin d'être toutes d'ordre technique et pédagogique ; la situation ne paraît pas stabilisée et il est certain que de nouveaux champs de recherche s'ouvrent (c'est ainsi que l'opportunité de recherches sur les compétences et les représentations des enseignants et des élèves a été relevée).

L'INRP apparaît dans ce contexte comme un acteur privilégié, menant des recherches en coopération avec les différentes équipes opérant dans les régions. Il pourrait aider à identifier de nouveaux champs, promouvoir et soutenir des thèmes et des programmes de recherche dans le cadre de sa politique scientifique. De par sa position nationale, il est en mesure d'offrir des ressources, de participer à la veille technologique et d'organiser des réseaux de réflexion associant enseignants de premier et second degré et universitaires.

G.-L. BARON

INRP - Département Technologies nouvelles et éducation

LES DOCUMENTS : DES MOYENS POUR QUELLES FINS ?

VII^e Colloque sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales (1), INRP, 1, 2, 3 avril 1992

Pour la septième année consécutive plus de deux cents enseignants, formateurs et chercheurs des divers ordres d'enseignement se sont retrouvés à l'INRP pour travailler sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Après celui de l'an dernier qui était consacré à « analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage » (2), nous avons choisi de travailler sur les documents, outils indis-

(1) Ces journées ont été préparées par un groupe de travail composé de F. Audigier (INRP), G. Baillat (INRP-IUFM Reims), M. Clary (IUFM Aix-Marseille, INRP), C. Grataloup (Lycée du Raincy), L. Marbeau, J. Maréchal (IPR Dijon, INRP), H. Moniot (Paris VII), A. Rouquier (IPR Aix-Marseille, INRP), N. Tutiaux-Guillon (Lycée Ermont-INRP).

(2) *Analyser et gérer les situations d'enseignement apprentissage*, Actes du VI^e colloque, INRP, 380 p. Les Actes de ce septième colloque seront disponibles à la fin de 1992.

pensables et quasi-obligatoires de tout enseignement dans nos disciplines. Le titre affirmait le projet de ne pas limiter nos interrogations à l'aspect formel ou méthodologique, mais de lier l'analyse des usages aux finalités de l'enseignement de nos disciplines. Celles-ci furent d'emblée énoncées comme contradictoires entre des finalités culturelles ayant pour objet de transmettre des connaissances partagées, de construire une mémoire commune, fonctionnant à l'adhésion, et des finalités critiques qui se proposent de former le jugement, d'introduire à la pluralité des points de vue, cherchant alors la distanciation. Comme à l'accoutumé le colloque alternait des matinées en séance plénière consacrées à des conférences débats et des après-midis de travaux en commissions.

La première matinée a porté sur les pratiques scolaires et les pratiques savantes en histoire et en géographie. Du côté des pratiques scolaires (F. Audigier), une lecture attentive des textes officiels depuis plus d'un siècle et les apports de recherches descriptives mettent en évidence diverses continuités : la nécessité de l'usage du document en classe, document réputé concret et reproduisant le réel, l'appel aux méthodes actives fondées sur l'activité de l'élève et ses capacités de découverte même si cet appel s'estompe quelque peu lorsque l'on arrive dans les plus grandes classes, la difficulté de former à l'esprit critique au-delà de quelques appels rituels à la réponse préalable à quelques questions sur l'auteur le titre, la nature du document... Il y a, en quelque sorte, un cercle infernal du document qui sert dans un même mouvement à construire des connaissances jugées nécessaires pour l'interroger, et à mobiliser ces connaissances pour construire l'interrogation. Ces usages scolaires sont accompagnés de justifications qui s'appuient souvent sur l'idée que l'élève imiterait l'historien ou le géographe. Les interventions de spécialistes de ces deux disciplines (H. Moniot et C. Grataloup) nous ont mis en garde contre des assimilations hâtives et fausses, et ont souligné que, dans les sciences de référence, les usages du document étaient eux-mêmes multiples et diversifiés, commandés par les problématiques scientifiques et les objets étudiés.

L'idée de discipline scolaire permet d'interpréter ces éléments de façon dynamique et non de les juger. Il y a plus d'intérêt à considérer les pratiques scolaires pour ce qu'elles sont dans une perspective de formation des élèves qu'à les renvoyer à de pâles imitations d'autre chose.

La seconde matinée a été consacrée à la présentation de trois exposés de spécialistes extérieurs à nos disciplines mais travaillant sur les usages, les significations et les apprentissages liés aux documents. La vulgarisation scientifique (D. Jacobi) nous apporte notamment ses réflexions sur la mise en page visuelle de l'information, mise en page qui combine des types de documents variés – textes, images, graphiques, cartes – et, par là-même, construit une certaine intelligibilité des informations trans-

mises. Des travaux sur la compréhension des textes et des schémas (J.-F. Vézin), nous avons retenu un aspect concernant les relations entre schémas consignes de travail et apprentissages réalisés ; un même support conduit à des apprentissages différents selon les consignes proposées aux élèves. Enfin, l'utilisation de l'image, fixe ou mobile, analogique ou numérique, reste très empirique dans l'enseignement alors qu'elle nécessite une réflexion systématique et une initiation à la sémiologie propre à ce type de langage (G. Jacquinot).

Ces réflexions ont enrichi les travaux d'ateliers consacrés à divers aspects du travail sur documents, la consigne, les productions demandées aux élèves, les mises en relation internes aux documents ou entre documents, la conceptualisation, l'évaluation. Dans chaque atelier ont été entendues un certain nombre de communications proposées par les participants à partir de leurs expériences. Parmi ces ateliers, ceux qui portaient sur la conceptualisation, tant en histoire qu'en géographie, ont accueilli le plus grand nombre de participants, signe d'une préoccupation croissante chez les enseignants et les formateurs. On peut interpréter cet intérêt comme le souci de résoudre certains problèmes de nos disciplines confrontées, du côté des élèves, à une hétérogénéité croissante et une connivence culturelle en forte régression, du côté des savoirs scientifiques, à une prolifération des résultats, des objets, des méthodologies. Après avoir accueilli avec attention et souvent mis en œuvre un discours et des pratiques privilégiant les apprentissages méthodologiques, le sentiment d'insuffisance de cette voie est apparue : les méthodes et notamment les interrogations auxquelles sont soumis les documents dépendent du problème étudié, de l'objet étudié, du support lui-même. La construction de concepts à l'aide des documents, concepts également nécessaires à leur étude, devient une voie de travail et d'expérimentation pour dépasser cette priorité donnée à la méthode.

Ces ateliers sont aussi le lieu où s'expriment de façon vive la complémentarité des publics présents mais également la diversité des attentes, caractères parfois difficiles à combiner pour les animateurs. Certains participants ont une forte demande de formation et d'information, d'autres souhaitent exposer et discuter leurs travaux de recherche. Cette ambiguïté traduit bien l'état actuel des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales qui, malgré des résultats non négligeables accumulées depuis plusieurs années, souffrent de leur faiblesse institutionnelle, en particulier du nombre très limité de chercheurs qui y travaillent.

Après les conclusions, la dernière matinée a été consacrée à des prolongements et des ouvertures. Les enseignants ne sont pas les seuls à faire usage de documents de caractère historique ou géographique. Les journalistes, obligés de produire rapidement une information organisée

et devant éviter de voir cette information démentie, ont une relation quelque peu différente à ce que nous appelons documents. L'expérience d'un spécialiste de l'ex-URSS (A. Adler) nous a introduit dans ce monde complexe ou seule une déontologie réaffirmée et une vigilance critique et éthique peuvent protéger contre les dérapages que nous connaissons et craignons.

Discipline scolaire, l'histoire n'en finit pas d'être reconstruite et remise en chantier ; support des discours et justifications politiques, l'histoire n'en finit pas d'être mobilisée et mise à charge pour justifier les opinions, voire les violences ; élément des mémoires individuelles et collectives, elle apporte une contribution décisive à la construction des identités. Difficiles relations entre histoire, mémoire et politique qu'interrogeait pour finir A. Grosser. La connaissance des souffrances des autres, la distanciation critique sans désinsérer l'individu de ses solidarités, autant d'éléments à travailler pour affirmer la finalité critique de cet enseignement.

En terminant ainsi ce colloque, nous voulions contribuer à ouvrir ou à approfondir un débat sur l'enseignement de ces disciplines. Elles en ont fortement besoin quand, trop souvent, la corporation s'étripe pour savoir si il faut couper le programme en 1492 ou en 1493 ; elles en ont fortement besoin à l'heure où les évolutions rapides des sociétés mettent nécessairement en cause leurs fonctions politiques, c'est-à-dire leur contribution à la formation des citoyens.

F. AUDIGIER

INRP, Didactiques des disciplines

CINQUIÈMES JOURNÉES « INFORMATIQUE ET PÉDAGOGIE DES SCIENCES PHYSIQUES ». Journées organisées par l'Union des Physiciens, l'INRP, l'Inspection générale, l'Université de Provence, à Marseille, du 26 au 28 mars 1992 (1)

Quelle doit être la place de l'informatique dans l'enseignement et les programmes de physique et de chimie ? Quel rôle doit tenir l'ordinateur par rapport à l'expérience dans les travaux pratiques ? Quels outils de

(1) Actes (320 p.) disponibles à l'UDP et à l'INRP.

traitement numérique peuvent être employés pour la modélisation ? Comment concevoir des logiciels qui aident les élèves à résoudre des questions de physique ?

Ces exemples de questions abordées durant les Cinquièmes Journées Informatique et Pédagogie des Sciences Physiques indiquent à la fois la diversité et l'acuité des sujets proposés aux enseignants et aux chercheurs de physique, de chimie, d'informatique, de didactique et de sciences de l'éducation.

Le succès régulièrement confirmé de ces Journées tient en partie à son organisation collégiale : Union des Physiciens, Institut National de Recherche Pédagogique, Inspection Générale et pour cette cinquième édition, l'Université de Provence. Les priorités des uns et des autres y sont régulièrement discutées mais aussi affirmées.

Le programme proposé comprenant à la fois des communications (une vingtaine) et des démonstrations (une cinquantaine) répond d'une part à un souci de communication et de diffusion de la part des quelques équipes de recherches francophones travaillant dans ce domaine, et d'autre part à une demande d'information de la part des enseignants et des formateurs.

Le thème principal, et maintenant largement reconnu, de « l'ordinateur, outil de laboratoire » qui donne lieu à de nombreuses réalisations, a servi de toile de fond à des réflexions et des discussions plus théoriques et didactiques comme : quelles questions de physique peut-on mieux résoudre avec cet outil ? Comment traiter de l'activité de mesure dans l'enseignement ?

La formation des enseignants de physique à ces nouveaux outils, formation dont la nécessité recueille un large consensus mais dont le contenu et la forme sont l'objet d'un débat, est un thème transversal qui apparaît de façon plus nette dans certaines présentations : le choix entre outils généraux et outils spécialisés, les compétences requises pour un emploi raisonné des logiciels, le contenu « informatique » des programmes.

Enfin, pour répondre à une demande fréquemment exprimée par les participants, des exposés de synthèse ont été proposés pour deux types de public. Les exposés portant sur « l'ordinateur dans la classe, du quotidien à l'innovation » et « les capteurs dans la chaîne de mesure » s'adressaient à un large public de formateurs et d'expérimentateurs. En revanche, les exposés portant sur la recherche de modèles expérimentaux, les images numériques et la conception de systèmes d'aide à la résolution de problèmes étaient plus particulièrement destinés aux chercheurs et aux concepteurs de logiciels.

Le succès des Journées s'explique aussi par l'intérêt que portent un grand nombre d'enseignants aux outils informatiques issus de travaux

d'innovation ou de recherche. S'il ne se dément pas, les prochaines Journées se tiendront à Lille en mars 1994.

F. M. BLONDEL
Ingénieur de recherche
INRP - Unité Informatique et Enseignement

LA BIENNALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION Paris - UNESCO - 27-30 avril 1992

La Biennale organisée par l'Association pour la Promotion des Recherches et des Innovations en Éducation et en Formation (APRIEF), fut un festival d'échanges et de réflexions où étaient affirmés, a priori, les liens entre l'éducation et la formation, la nécessité de décloisonner les approches et les divisions institutionnelles habituelles. Ni un colloque, ni un forum puisque toute l'éducation et toute la formation étaient saisies ensemble, tous les apports mis en perspectives les uns par rapport aux autres.

« ... Cette première Biennale a frappé ses visiteurs et ses intervenants par son ampleur, ... puisqu'elle a vu se tenir pas moins de 345 communications, défiler plus de 1 300 visiteurs, dont environ 10 % d'étrangers, et réussi l'exploit de rassembler à peu près toutes les chapelles. » (La lettre du *Monde de l'Éducation*, 4 mai 1992.)

Des chercheurs et des innovateurs de toute orientation disciplinaire et de tous les secteurs de l'éducation ont été invités non pas à parler à leurs pairs, non pas à débattre entre eux, mais à s'exprimer pour d'autres professionnels qu'eux-mêmes. Le public total des participants reflète cette diversité souhaitée : autant d'hommes que de femmes, la moitié de provinciaux et d'étrangers, un quart de personnes issues de l'enseignement supérieur, un cinquième de la formation d'adultes, plus d'un dixième d'administrateurs et un autre dixième représentant les enseignants du système scolaire.

Mais cette manifestation, ce fut aussi des conférences et des tables rondes suivies de débats où les problèmes éthiques, théoriques, scientifiques, politiques et techniques de l'éducation ont été simultanément abordés. C'est ainsi qu'une matinée a été consacrée à faire le point sur les sciences cognitives et leur rapport possible avec la formation ; l'épistémologie des sciences et des sciences humaines en particulier, a été largement représentée, par exemple par l'analyse de « l'applicabilité » des recherches ; les innovations présentées ont donné lieu à des études sur le

changement, et les problèmes soulevés par la place des instances européennes, de l'État et des collectivités territoriales, chacune avec leurs responsabilités nouvelles, ont été discutés. Enfin sens et rupture en éducation dans les sociétés contemporaines ont donné lieu à diverses conférences.

La Biennale a affirmé par son existence et par la présence de nombreux communicants, conférenciers et participants, que l'éducation et la formation se développeraient d'autant plus, que les recherches et les innovations seraient toujours plus nombreuses et que la diffusion de leurs questions et de leurs résultats serait amplement assurée. En valorisant les chercheurs et les praticiens de l'éducation et de la formation, en donnant droit de cité égal à tous les points de vue, dès lors qu'ils sont analysés, questionnés, justifiés aussi rigoureusement que possible, cette rencontre a offert un temps et des espaces de dialogue réel.

Le public a, semble-t-il, bien compris la démarche des organisateurs et y a adhéré ; chacun a choisi à son gré dans les multiples propositions, chacun s'est ainsi construit son temps de Biennale... et a pu, en outre, profiter de rencontres multiples et spontanées grâce à l'alliance voulue de deux lieux symboliques : l'UNESCO institution internationale qui relie éducation, science et culture, et un établissement scolaire, le lycée Victor Duruy.

Aucune brève synthèse ne saurait retracer la richesse de l'offre et des échanges.

Les communications de recherches et d'innovation sont désormais à la disposition de tous les publics sur Minitel, 36-16, code INRP. Un LIVRE de bilan de la manifestation sortira bientôt ; il présentera l'ensemble des évaluations, une analyse des communications, les discours de personnalités, notamment de M^{me} Martine Aubry, Ministre du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle et de M. Jean Glavany, secrétaire d'État à l'enseignement technique.

Enfin signe du succès : l'APRIEF, et ses partenaires (Ministères, établissements publics, dont l'INRP, collectivités territoriales,...) réfléchissent déjà à l'organisation en avril 1994 de la Deuxième Biennale.

2. PROCHAINES RENCONTRES

NOVEMBRE 1992

L'ENSEIGNANT ET SA FONCTION : QUEL TYPE D'ENSEIGNEMENT ? POUR QUEL RÔLE ? DANS QUELLE SOCIÉTÉ ?

6^e Colloque organisé par la revue « Éducation Contemporaine », Athènes, 26-28 novembre 1992.

S'adresser au Service d'histoire de l'éducation de l'INRP.

DÉCEMBRE 1992

LE RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS : PROBLÈMES HISTORIQUES

Colloque organisé par l'INRP, département « Histoire de l'éducation » (A. Chervel), le 2 décembre 1992 à l'INRP.

S'adresser à la Cellule colloque 46.34.91.11 et à A. Chervel.

LA SCOLARITÉ PAR CYCLES À L'ÉCOLE PRIMAIRE : PROBLÈMES SPÉCIFIQUES DES CYCLES 1 ET 2

Trois journées d'étude, dont une demi-journée publique, organisées par l'INRP, département « Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation » (F. Platone), les 8, 9, 10 décembre 1992 à l'INRP.

S'adresser à la Cellule colloque 46.34.91.11 et à F. Platone.

JANVIER 1993

LITTÉRATURE ET JEUNESSE

Colloque organisé par l'INRP, département « Didactique des disciplines » (C. Poslaniec), les 23, 24, 25 janvier 1993 à l'INRP.

S'adresser à la Cellule colloque 46.34.91.11 et à C. Poslaniec.

L'ÉTABLISSEMENT ET LES PARTENARIATS. STRATÉGIES POUR DES PROJETS COMMUNS

Colloque organisé par le département « Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation, à l'INRP, les 14, 15 et 16 janvier 1993, en collaboration avec plusieurs ministères, organismes ministériels, universités, MAPPEN et IUFM, pour des formateurs d'enseignants et formateurs de formateurs, en vue d'interroger, à partir de travaux de recherches récents, les spécificités de la notion encore ambiguë de partenariat, ses enjeux, ses finalités et ses effets dans différents domaines.

Pour tout renseignement, s'adresser à Annette Gonnin-Bolo et Danielle Zay, département 5 (tél. : 46.34.91.40) ou Éliane Delanoy, Cellule Colloques (tél. : 46.34.91.11), INRP, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris cedex 05.

FÉVRIER 1993

ENVIRONNEMENT INTERACTIF D'APPRENTISSAGE AVEC ORDINATEUR

Colloque organisé par l'INRP, département « Technologies nouvelles et éducation » (G.-L. Baron), les 3, 4 et 5 février 1993 à l'École supérieure de Cachan.

S'adresser à la Cellule colloque 46.34.91.11 et à G.-L. Baron.

MARS 1993

HYPERMÉDIAS ET APPRENTISSAGE

Colloque organisé par l'INRP, département « Technologies nouvelles et éducation » (G.-L. Baron), les 24 et 25 mars 1993 à l'IUFM de Lille.

S'adresser à la Cellule colloque 46.34.91.11 et à G.-L. Baron.

1^{er} CONGRÈS D'ACTUALITÉ DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ET FORMATION

Colloque organisé par l'Association des enseignants et chercheurs en Sciences de l'éducation (AECSE) et parrainé par plusieurs revues du 23 au 25 mars 1993, au Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), 2, rue Condé, 75003 Paris.

Le congrès a pour but de mettre en lumière les résultats des derniers travaux, de confronter les orientations théoriques et méthodologiques, de débattre des objets et des enjeux de la recherche. Centré sur la promotion de la recherche qui se fait et l'amélioration des conditions de sa production, il s'inscrit dans l'alternance avec les colloques sur thèmes de l'AECSE centrés sur la contribution que peuvent apporter les recherches et les innovations à l'éducation et la solution d'un problème de société.

Pour tous renseignements complémentaires, s'adresser à J.-M. Barbier, CNAM-CFF.

3. INFORMATIONS

LA PLACE DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Une réforme anglaise radicale et un débat prémonitoire

Witold Tulasiewicz, membre de notre Comité de rédaction, et Anthony Adams, son collègue à Cambridge, nous ont fait parvenir un texte critique sur la proposition faite en janvier dernier par M. Clarke, alors ministre de l'Éducation, de transférer 80 % du temps et des crédits de la formation initiale directement dans les établissements scolaires. Nous avons proposé au Professeur David Hargreaves, qui avait exprimé en 1989, dans le *Time Educational Supplement*, un point de vue très différent sur un sujet proche, de nous confier sa propre analyse.

Nous les remercions vivement tous les trois d'avoir ainsi fourni aux lecteurs français à la fois leurs analyses d'une réforme nationale et un exemple de débat argumenté qui nous fait progresser. Nous le savons, c'est dans la contestation et la dispute, un des exercices canoniques de l'Université dès l'origine, que se construit peu à peu le savoir établi. Ceci est encore plus vrai lorsqu'il s'agit d'utiliser ce savoir pour l'action et la réforme, domaines traversés par des choix de valeurs quasi incommensurables. Est-ce dû à leur longue pratique de la culture parlementaire et de la civilité universitaire ou à notre esprit de guerre civile ? Toujours est-il que nos collègues anglais nous offre l'exemple d'un débat sans concession certes, mais sans caricature, là où, en France, sur les IUFM, nous ne trouvons qu'anathèmes.

Ils nous montrent aussi qu'une préoccupation européenne apparaît désormais dans les débats éducatifs des pays de la Communauté. Certes, la mise en œuvre argumentaire de cette dimension européenne est fort diverse, comme on peut le voir ici même. Mais tout le monde sera d'accord avec le vœu que David Hargreaves exprime ici : il devient essentiel, pour les années qui viennent, d'accroître notre compréhension des différents systèmes, avec leurs forces et leurs faiblesses, dans un esprit d'échanges et d'améliorations mutuelles. Ce n'est certes pas la voie de la facilité. Ainsi, pourquoi le lecteur français s'intéresserait-il à une réforme étrange et étrangère, qui fait sortir la formation des enseignants des universités, au moment où, dans son propre pays, on l'universitarise ?

Prenons garde pourtant : cette réforme intervient après trente ans d'universitarisation, et en réponse aux problèmes que cette dernière n'a pu résoudre et à ceux qu'elle a créés. L'histoire n'est certes pas une science expérimentale. Tout au plus, avec le temps, peut-on en tirer des leçons. Mais il est souvent bien tard. La géographie ou plutôt l'éducation comparée nous offre au moins l'expérience des pays voisins. Sans vouloir brûler les étapes nécessaires, cela ne permettrait-il pas de trouver un plus court chemin vers de meilleures solutions, comme le proposait Marc-Antoine Jullien de Paris, le créateur de l'idée d'éducation comparée, en 1816 ? Disons le tout net : aujourd'hui, s'intéresser aux expériences des pays de la Communauté n'est pas la voie de la facilité, mais celle de la lucidité. Et plus encore, celle de l'avenir.

Raymond BOURDONCLE

LA FORMATION DES MAÎTRES SUR LE TERRAIN ET L'EUROPE*

La mise en application imminente de l'Acte Unique et la mobilité sans limite des professionnels dans la Communauté européenne qu'il permet, y compris aux enseignants, donne toute sa signification à la controverse suscitée en Grande-Bretagne par le discours du Secrétaire d'État à

* Cet article était écrit avant l'élection britannique du 9 avril. Les propositions du présent ministre de l'Éducation sont encore plus désastreuses. Les programmes du « mentorship » ne peuvent pas être mis en place dans le temps envisagé. En outre, ils vont contre la tradition de « Partnership » qui commence de se développer en Europe dans la formation initiale de professeurs. Nous ne sommes opposés aux changements que parce qu'ils sont mal conçus et imposés dans les écoles qui ont déjà subi de nombreuses modifications dans leur organisation et dans leur programme d'études.

l'Éducation et à la Science, le 4 janvier 1992, au sujet de la formation future des nouveaux enseignants.

Cette polémique a été placée par au moins un journal britannique dans le contexte de la lutte acharnée qui a précédé l'Élection Générale. Cette politisation des problèmes a tendance à masquer le fait plus significatif que l'on a un besoin urgent d'enseignants à la fois meilleurs et plus nombreux dans les classes pour combler les vides créés par ceux qui abandonnent l'enseignement après cinq années de service, mécontents de leurs perspectives de carrière médiocres et de la mauvaise image qu'ils ont aux yeux de l'opinion publique. On n'avait encore jamais demandé aux enseignants de faire autant d'efforts et leur moral n'a jamais été aussi bas.

Bien que seule une amélioration du plan de carrière puisse endiguer cette fuite des enseignants, la proposition du Secrétaire d'État (Mr. Clarke) qui consiste à ôter la formation des enseignants des Collèges d'éducation et des Universités pour la faire effectuer à 80 % dans les classes elles-mêmes va encore aggraver la situation. Les enseignants formés selon ces principes seront dépourvus d'une base appropriée à leur futur développement professionnel et leur formation sera très différente de la préparation à d'autres professions telles que la médecine ou le droit. En outre, la nécessité de former chaque année un grand nombre d'enseignants va surcharger les écoles qui doivent déjà faire face à de nombreuses exigences nouvelles telles que l'introduction d'un Programme National et les problèmes financiers posés par la Gestion Locale des Écoles (LMS : Local Management of Schools). La notion de « bons » établissements scolaires telle qu'elle est définie par le Secrétaire d'État, c'est-à-dire les établissements qui ont de bons résultats aux examens, gardent manifestement leurs élèves au-delà de l'âge de seize ans et ont un faible taux d'absentéisme signifie que ces écoles, qu'elles soient indépendantes ou non, n'auront rien à voir avec les écoles à problèmes comme celles des centres-villes où l'on a plus particulièrement besoin d'enseignants.

Il faut résister à ces propositions pour quatre raisons essentielles. Tout d'abord, les universités et les collèges d'éducation sont généralement à l'avant-garde de l'innovation en matière d'éducation. Citons par exemple les nouvelles technologies de l'information et de la communication, matière pour laquelle les élèves-maîtres sont souvent mieux informés des pratiques modernes que les enseignants en exercice. Il en va de même de l'introduction généralisée du Programme National. Les écoles l'appliquent effectivement au jour le jour, mais la compréhension des principes qui sous-tendent leur pratique est le fruit du travail des formateurs d'enseignants. L'une des nombreuses innovations que l'on doit aux collèges d'éducation a été la participation accrue des écoles en tant que

partenaires de la formation professionnelle des élèves-maîtres et ceci longtemps avant la création du Conseil pour l'Accréditation de la Formation des Maîtres (Council for the Accreditation of Teacher Education) en 1984, qui résultait de la demande qu'une proposition plus élevée de la formation des enseignants ait lieu sur le terrain. Mais un véritable partenariat repose sur le partage des responsabilités, pas sur la responsabilité écrasante des écoles que propose Mr. Clarke. L'idée selon laquelle les universités enseignent seulement la « théorie » et les écoles seulement la « pratique » est une fausse distinction qui est insultante pour les deux institutions.

Deuxièmement, il y a une certaine confusion, liée à l'usage accru du terme « mentor » (pour désigner le conseiller pédagogique des étudiants) lorsqu'il s'applique seulement aux enseignants des écoles. Ce sont précisément les rôles conjugués de mentor de l'universitaire et de l'enseignant qui permettent à l'étudiant de bénéficier de la compétence étendue et variée du premier et de l'expérience quotidienne du deuxième, dans un établissement spécifique et avec un style d'enseignement spécifique. Il faut éviter que les étudiants ne deviennent simplement des copies conformes de leur conseiller pédagogique, ce qui ne les prépare nullement à enseigner dans un climat politique et culturel en perpétuelle mutation.

Les propositions actuelles font penser à un retour à la notion britannique du XIX^e siècle d'« élève-professeur ». Cette approche n'a pas donné de bons résultats à l'époque et elle a encore moins de chances de réussir maintenant à un moment où, nécessairement, le corps enseignant est plus mobile et le rythme des changements plus rapide, du fait que des forces extérieures modifient l'action des enseignants et qu'un niveau plus élevé de réflexion sur la pratique courante est donc nécessaire.

Troisièmement, et c'est la raison pour laquelle nous publions cet article en France, ce qui paraît le plus évident, ce sont les implications pour l'Éducation Européenne, vu l'imminence de l'échéance du 1^{er} janvier 1993. Pour s'y préparer bon nombre de nos partenaires européens tels que la France, le Portugal, la Grèce et la Belgique abandonnent une formation des enseignants basée essentiellement sur le terrain pour la placer résolument dans les universités, selon le modèle pratiqué pendant de nombreuses années par les Britanniques. C'est pure folie que de renverser ce processus au moment même où une grande partie de l'Europe s'oriente vers notre ancien système.

Enfin, il nous semble que les propositions de Mr. Clarke vont aggraver le problème déjà délicat des différences de salaire et de statut entre les enseignants et les formateurs. Curieusement, en Angleterre, les formateurs ont généralement un statut plus élevé mais un salaire plutôt inférieur à celui des enseignants confirmés dans les écoles. Des universi-

taires reconvertis dans les établissements scolaires pourraient s'indigner que l'on puisse demander à des enseignants ne possédant pas leur compétence de jouer le rôle de mentors ou de formateurs de mentors. Ce type de travail est reconnu en France et il est pris en compte dans le salaire des enseignants, certes assez mal, mais tout de même. On ne sait pas encore dans quelle mesure ce sera le cas en Angleterre. On ne sait pas non plus si une formation des enseignants essentiellement sur le terrain serait conforme aux propositions de la Communauté Européenne concernant la reconnaissance mutuelle des années d'études supérieures.

La recherche financée par la Communauté Européenne, basée à l'université de Cambridge et dans les instituts de recherche de Francfort (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) et de Paris (Institut National de Recherche Pédagogique), à laquelle nous avons participé, a tenté d'identifier certains des problèmes d'éducation interculturelle en Europe après 1992. Cette recherche a mis en évidence la nécessité de trouver des moyens d'aider les établissements scolaires à répondre aux besoins d'une population très mobile. De nouveaux modèles de formation des maîtres sont nécessaires pour le nouvel « enseignant européen », notamment des possibilités d'enseigner et de faire des stages de formation initiale dans plusieurs pays d'Europe offertes par des programmes comme ERASMUS. Il est regrettable que le Secrétaire d'État britannique n'ait pas saisi cette occasion pour inclure dans son discours des propositions aussi véritablement innovatrices.

Anthony ADAMS
Senior lecturer de sciences
de l'Éducation
Université de Cambridge

Witold TULASIEWICZ
Professeur de sciences
de l'Éducation
Université de Calgary

LA RÉFORME DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS EN ANGLETERRE ET AU PAYS DE GALLES : UN COMPTE RENDU OPTIMISTE

Au cours des dernières années, la formation initiale d'un an pour les diplômés se préparant à enseigner dans des écoles secondaires a subi d'importants changements. Une des évolutions les plus notables a été l'augmentation progressive de la proportion de l'année passée dans des écoles sous le contrôle d'enseignants expérimentés : la plupart des enseignants stagiaires effectuent maintenant au moins la moitié de leur cursus dans des écoles.

En janvier 1992, Mr. Clarke, alors Secrétaire d'État, a proposé que le temps passé par les stagiaires dans des écoles puisse être porté à 80 % du temps total de la formation, que les compétences attendues des stagiaires à la fin de leur formation soient plus amplement précisées que jusqu'alors, et que l'argent soit transféré des instituts de formation vers les écoles secondaires pour rétribuer les responsabilités accrues des enseignants dans les écoles. Cette proposition en faveur d'une proportion fixe mais très élevée de l'année de formation dans des écoles s'est heurtée à une réaction très négative et a été universellement condamnée. Heureusement, en juin, après l'Élection Générale, le nouveau Secrétaire d'État Conservateur, M. Patten, a réduit la proportion passée dans des écoles de quatre cinquième à deux tiers de l'année (c'est-à-dire, 24 semaines sur 36).

Mais le transfert de fonds des instituts de formation vers les écoles secondaires est à bien des égards un aspect plus controversé de la réforme. Le Gouvernement ne précise pas combien les universités et les collèges d'éducation doivent donner aux écoles : c'est une question de négociation locale. Naturellement, les instituts de formation se sentent très menacés, puisque des réductions de personnel seront presque certainement nécessaires si un transfert important de ressources vers les écoles doit être réalisé. Le Gouvernement fournit des fonds supplémentaires temporaires pendant deux ans. Au terme de cette période transitoire, cependant, les écoles réclameront des ressources provenant du budget de ces instituts de formation. Autrefois, les enseignants des écoles opéraient en tant que conseillers des enseignants stagiaires par bienveillance et sens de la responsabilité morale envers le novice. Désormais, ils attendront – et à juste raison – un soutien financier. Il n'y aura pas d'amélioration dans la qualité du travail des mentors si elle n'est pas rétribuée.

Divers arguments ont été utilisés par les formateurs pour défendre le statu quo, et l'article de mes estimés collègues Adams et Tulasiewicz en est un exemple représentatif. Je ne suis pas d'accord avec eux dans la mesure où je pense qu'ils présentent une image partielle de la réforme et ignorent les bénéfices potentiels. Leur exposé est, à mon sens, partisan, mal équilibré et pessimiste.

Les réformes n'ont pas rencontré de forte opposition de la part des enseignants du secondaire ou de leurs associations professionnelles, au grand dam de ces formateurs qui sont extrêmement opposés aux changements. En effet, les deux cents professeurs responsables de départements disciplinaires, que nous avons consultés à Cambridge, tout en s'opposant à juste titre à la rigidité de la proposition initiale pour que 80 % de la formation soient effectués dans des écoles, ont fait un accueil prudent à l'augmentation du temps passé par les stagiaires à l'école, à la plus

grande responsabilité des écoles dans la formation et à un transfert des ressources pour soutenir le travail accompli par les stagiaires dans les écoles. Je partage leur opinion selon laquelle, si elle est appliquée avec prudence, la réforme peut se révéler bénéfique à la fois pour les écoles et les stagiaires.

Il est regrettable que la qualité de la direction des stagiaires par des enseignants expérimentés ait été jusqu'à présent extrêmement variable. Les instituts de formation ont, bien sûr, cherché à confier les stagiaires à des enseignants dont la compétence était reconnue comme étant supérieure à la moyenne. Cependant il n'y a pas eu de formation systématique des conseillers, même s'ils ont normalement une autorité considérable sur les stagiaires pendant des périodes allant jusqu'à un semestre complet à l'école, durant lesquelles le professeur de l'institut de formation peut rendre visite au stagiaire à deux ou trois reprises tout au plus. Au cours des dernières années, on a reconnu que la direction de stagiaires exige un éventail d'aptitudes des complexes, et que si l'on doit aider convenablement les stagiaires dans les écoles, les professeurs des instituts de formation doivent premièrement définir clairement leur rôle et le rôle du conseiller puis deuxièmement former les enseignants dans l'art de la direction. Il est significatif que cette évolution nouvelle très importante soit caractérisée par un changement de nom : ceux que l'on appelait autrefois *conseillers*, s'appellent aujourd'hui *mentors*.

La période de transition couvrant les deux prochaines années sera consacrée à la formation des mentors. Ceci n'est pas un retour à l'approche simpliste de la formation des enseignants au XIX^e siècle, mais une reconnaissance du fait qu'un mentor formé apportera un bien meilleur soutien aux stagiaires que par le passé ainsi qu'une acquisition de la théorie et de la pratique. Comme l'ont appris les chefs de départements des écoles, les mentors formés ont un plus large impact bénéfique sur l'école : ils deviennent qualifiés dans le soutien et le conseil de leurs collègues, et surtout des nouveaux enseignants pendant leurs cinq premières années dans la profession. De plus, les mentors eux-mêmes prennent davantage de recul par rapport à leur propre pratique et accroissent ainsi leur efficacité en tant qu'enseignants. Ainsi, l'émergence des mentors a pour conséquence de créer dans les écoles une culture de développement professionnel et un climat qui accorde une grande valeur à l'amélioration professionnelle et la favorise. Et il est universellement reconnu que l'investissement dans l'amélioration professionnelle à tous les stades de la carrière d'un enseignant est une condition nécessaire à un niveau plus élevé de réussite des élèves dans les écoles.

Ces changements sont, bien sûr, potentiellement pénibles pour les professeurs des instituts de formation. Ils doivent maintenant partager leurs responsabilités avec les écoles et négocier des rôles et des relations

nouveaux ; dans l'avenir ils travailleront moins avec les stagiaires et davantage avec les mentors, qui ont besoin de formation et de soutien. En effet, ils devront créer une approche partagée de l'évolution professionnelle de tous les enseignants, un partenariat selon lequel la continuité et la progression de la compréhension et de la compétence professionnelles au cours de la carrière de l'enseignant remplacent le système actuel dans lequel les instituts de formation accordent la plupart de leurs ressources et de leurs efforts à la formation professionnelle initiale plutôt que continue.

Il existe déjà une diversité considérable d'approches en Europe vis-à-vis de la formation initiale des enseignants ainsi que de leur formation continue. Il sera essentiel au cours des prochaines années d'accroître notre connaissance et notre compréhension des différents systèmes, avec leurs forces et leurs faiblesses, mais de le faire dans un esprit d'apprentissage mutuel. Adams et Tulasiewicz se trompent, selon moi, en présentant, sans réserves, les évolutions actuelles de la formation des enseignants en Angleterre et au Pays de Galles comme un mouvement vers des approches que l'on abandonne dans d'autres parties de l'Europe. Notre système sera certainement plus centré sur l'école que dans un passé récent mais ce sera probablement un type très différent de formation centrée sur l'école, qui n'a jamais été tenté ailleurs auparavant.

Comme pour toute réforme, il y a des risques que les bénéfiques n'affluent pas et que les dangers (prévus ou non) ne soient pas évités. Que ce changement apporte un meilleur système de formation des enseignants que celui qui existe chez nous ou dans d'autres pays, reste à voir. Personnellement, comme de nombreux chefs de départements, je suis d'un optimisme prudent. Si nous contrôlons étroitement l'application de la réforme et si nous partageons notre expérience avec nos partenaires européens, nous aurons beaucoup à apprendre. Ce n'est que par un partage de l'expérience du changement que nous bâtirons en Europe un système commun, mais amélioré, de formation initiale et continue des enseignants.

David H. HARGREAVES
Professeur de Sciences de l'Éducation,
Chef du Département de Sciences de l'Éducation,
Université de Cambridge

II. IUFM - ACTUALITÉS

1. DU CÔTÉ DES IUFM

« Les IUFM ne seront jamais des établissements d'enseignement supérieur si la formation qu'ils délivrent n'est pas nourrie par une activité importante de recherche... » rappelait la lettre de la DRED et de la DESUP publiée dans le précédent numéro (pages 193 à 197).

Comment cette affirmation se traduit-elle dans deux des trois IUFM engagés déjà depuis plus d'un an dans la construction de ces nouveaux établissements ?

Les premières tâches ont été celles d'incitation et d'inventaire :

- encourager les personnels à participer à des activités de recherche en liaison avec les Universités ;
- préciser les thèmes de recherches prioritaires pour un institut universitaire de formation ;
- dresser progressivement la carte académique des personnes et équipes conduisant des études, des recherches, participant à des expérimentations, engagées dans des innovations ;
- établir aussi des relations entre IUFM, MAFPEN notamment, les équipes d'établissement et les corps d'inspections des différents degrés d'enseignement ;

... une grande variété de problèmes à résoudre pour mettre en œuvre une politique de recherche.

Pour clarifier les démarches, nous avons demandé :

- à l'IUFM de Grenoble de nous faire part de l'élaboration progressive de sa politique de recherche (dont une étape s'est achevée par le vote d'un texte au CSP de juin 1992) ;
- à l'IUFM de Lille de retracer le cadre institutionnel dans lequel s'inscrit la politique de recherche de l'académie, cadre qui se traduit par un texte clarifiant les objectifs et le partage des tâches entre les différentes institutions concernées (IUFM, MAFPEN, CRIP [Commission de recherche et d'innovation pédagogique], Rectorat).

Deux coups de projecteur sont ainsi braqués en cette rentrée 1992/1993, l'un sur le cheminement patient d'une construction interne à l'IUFM, l'autre sur l'insertion de l'IUFM dans le tissu académique ; dans

les deux cas, la création de l'IUFM agit comme catalyseur, interrogeant les partenaires institutionnels et les acteurs de terrain pour des projets de formation renouvelés.

Puissent ces textes servir de point d'appui aux échanges...

1.1. LA POLITIQUE DE RECHERCHE À L'IUFM DE L'ACADÉMIE DE GRENOBLE

Les deux textes ci-après marquent les étapes de l'élaboration de la politique de recherche à l'IUFM de l'académie de Grenoble.

Le premier texte, émanant de la Direction chargée de la recherche et des relations avec les universités, se situe dans une phase d'impulsion et de réflexion guidée par le groupe technique d'aide à la recherche mis en place auprès du CSP de l'IUFM.

Le second texte émanant du groupe d'aide technique à la recherche rassemble, met en forme des propositions pour la mise en œuvre de la politique de recherche et a été voté au CSP de juin 1992..

• *Dès le mois de juin 1991, un premier texte intitulé « Éléments de réflexion sur la mise en place du secteur recherche de l'IUFM de l'Académie de Grenoble » avait été présenté au Conseil Scientifique et Pédagogique de l'IUFM.*

Pendant l'année 1991-1992, les initiatives de la Direction adjointe chargée de la recherche, tout en contribuant à la création de cadres de travail nécessaires au développement de la recherche à l'IUFM, ont eu pour objectif immédiat de donner à la recherche la lisibilité et l'attractivité indispensables pour impulser et guider son développement.

On citera essentiellement les initiatives suivantes :

• Création d'un Groupe Technique d'aide à la Recherche (GTR)

Mis en place par le CSP en décembre 1991, ce groupe de travail, qui réunit autour du Directeur-adjoint chargé de la recherche une dizaine de personnes de statut différent, a pour rôle d'impulser la vie scientifique de l'IUFM et de préparer les dossiers à soumettre au CSP en matière de politique de recherche. Il a en particulier organisé une journée d'étude et de réflexion sur « les problèmes de la recherche à l'IUFM » qui s'est déroulée le 16 mai 1992 et a réuni 45 participants.

- **État des lieux des forces locales engagées dans des recherches sur l'éducation**

Cet état concerne l'ensemble des équipes rattachées à une Université, à l'IUFM ou à l'INRP et chaque fois que possible, l'état des relations entre les différentes équipes recensées. Deux annuaires en cours d'élaboration devraient pouvoir être édités d'ici fin 1992.

- **Tenue du Séminaire R2I, « Recherche-Réflexion-Interaction »**

Ce séminaire, dont chaque séance consacrée à un thème précisé à l'avance, dure une journée afin de permettre la participation des personnels des centres éloignés de l'IUFM, s'est déroulé les :

9 janvier 1992 (« langage et enseignement »),

3 février 1992 (« médiations »),

3 mars 1992 (« informatique et enseignement »),

1er avril 1992 (« situations – problèmes »),

17 juin 1992 (« représentation »).

- **Soutien à la mise en place d'équipes pluricatégorielles**

Deux groupes de recherche ont été créés dans deux secteurs correspondant à des besoins de l'IUFM non couverts par l'existant universitaire :

– groupe de Recherche sur l'Enseignement de la Biologie/Géologie (RE-BG) ;

– groupe de Recherche sur l'Enseignement de l'Histoire/Géographie (RE-HG).

- **Circulation de l'information**

Un numéro spécial du Bulletin de l'IUFM, *CONTACT*, a été consacré en décembre 1991 à la Recherche à l'IUFM. Une page du numéro de juin de *CONTACT* a présenté le bilan des réalisations de l'année ainsi que les grands axes de la politique de recherche de l'IUFM.

- **Participation à des séminaires, colloques ou congrès**

Une information a été faite des principales rencontres, nationales ou internationales concernant la recherche sur l'éducation ; des subventions ont été accordées aux chercheurs souhaitant y participer.

- **Développement de relations nationales et internationales**

Ces relations, d'autant plus importantes qu'elles permettent les échanges et la confrontation d'idées indispensables à la réflexion locale en cours, ont été établies,

– par la participation de personnels impliqués dans des activités de recherche à différents séminaires, colloques ou congrès ;

– par celle du Directeur-Adjoint chargé de la Recherche aux journées de travail IUFM/INRP, aux journées d'études des responsables recherche des IUFM ainsi qu'aux travaux de l'équipe de recherche DRED sur « l'analyse des politiques de recherche des IUFM » ;

– par le développement de liens de coopération, tant avec des pays européens (dans le cadre de projets Erasmus et Tempus) qu'avec le Sud-Est Asiatique, sur la formation des enseignants et des formateurs et la recherche.

Claude COMITI,
directeur-adjoint,
chargée de la Recherche et des Relations
avec les universités

L'ensemble de ces actions et des réflexions qui leur ont été liées ont amené le CTR à élaborer un texte intitulé PROPOSITIONS POUR UNE POLITIQUE DE RECHERCHE DE L'IUFM, texte qui a été adopté le 15 juin 1992 par le Conseil Scientifique et Pédagogique de l'IUFM.

• PROPOSITIONS POUR UNE POLITIQUE DE RECHERCHE DE L'IUFM DE L'ACADÉMIE DE GRENOBLE

PRÉAMBULE

Le pôle universitaire de Lyon et de Grenoble représente le deuxième potentiel national de recherche dans le secteur de l'Éducation. Les universités avec lesquelles l'IUFM de l'Académie de Grenoble a signé une convention ont, depuis plusieurs années, développé un secteur important de recherches dans ce domaine.

Cette situation favorable a permis au projet de Groupement Inter-universitaire Scientifique (GIS) « Didactique des Disciplines et Sciences de l'Éducation », prévu dans les conventions entre l'IUFM et ses Universités de rattachement, de voir le jour. Le programme de recherche du GIS, à l'élaboration duquel l'IUFM a participé activement, a été soumis à la DRED au mois de mars 1992.

Dans le même esprit, des collaborations sont recherchées, dans le cadre régional, entre l'IUFM de Lyon et celui de Grenoble.

C'est au sein de cet environnement que l'IUFM de l'Académie de Grenoble, Établissement d'enseignement supérieur employant des enseignants-chercheurs, souhaite – comme il est conseillé dans la lettre adres-

sée le 23 mars 92 par la DRED et la DESUP aux recteurs d'académie, présidents d'université et directeurs d'IUFM – « investir tout autant dans le domaine de la recherche que dans celui de la formation ».

Pour cela, il s'agit, dans un premier temps, de développer à l'IUFM une vie scientifique qui soit en même temps propice à l'épanouissement de la recherche et en harmonie avec les spécificités des missions de formation professionnelle qui sont celles de l'établissement.

Si l'on définit la vie scientifique d'un établissement comme l'ensemble des activités spécifiquement ordonnées à promouvoir les savoirs susceptibles de rendre plus rationnelles les pratiques de formation, celle-ci se traduit à l'IUFM par :

- la réflexion qui permet la mise en place, la conduite et l'évaluation des formations au sein des Départements disciplinaires, en liaison avec les recherches existantes dans les secteurs concernés ;
- les activités de recherche des personnels de l'IUFM, qu'elles soient conduites dans le cadre de l'IUFM, dans celui d'un laboratoire universitaire ou en interaction avec d'autres organismes ;
- les activités de diffusion et de valorisation de l'activité de recherche et de ses résultats dont le Séminaire Recherche-Réflexion-Information (R₂I) est l'une des composantes.

LES PRIORITÉS DE L'IUFM

Développement prioritaire de certains axes de recherche

Le développement de la vie scientifique de l'IUFM passe par l'encouragement des personnels à participer à des activités de recherche. Si toute activité de recherche est intéressante en elle-même, il n'en est pas moins nécessaire de préciser les thèmes de recherche prioritaires pour l'IUFM. Sans qu'aucun des domaines de la connaissance pertinents pour la formation des maîtres ne doive être négligé, la double exigence exprimée dans le préambule nous conduit à accorder la priorité aux recherches en éducation.

Dans ce contexte, l'IUFM souhaite développer la recherche dans deux directions complémentaires :

- recherches sur les formations assurées à l'IUFM ;
- recherches en didactique des disciplines.

En ce qui concerne le premier axe, il semble indispensable que l'IUFM impulse des groupes de travail pluridisciplinaires chargés de l'étude de

thèmes spécifiques liés à la formation. Les thèmes proposés pour ces groupes pourraient être choisis parmi les suivants :

– Étude comparative des formations PE et PLC en particulier en ce qui concerne le rôle dans la formation du mémoire professionnel et l'impact sur la formation du séminaire d'analyse des pratiques.

– Sens et rôle des innovations introduites dans les formations mises en place par l'IUFM (analyse des nouveaux savoirs élaborés, construction d'outils d'observation et d'évaluation des formations, mise en place d'un suivi des premières promotions pour étudier les retombées de la formation pendant les premières années d'enseignement).

– Relations entre pratiques professionnelles des formateurs et recherches en didactique et en éducation : conditions de transformation de résultats de recherche en « produits » utilisables en formation.

– Articulations entre la formation au centre de formation et la formation sur le terrain.

– Polyvalence et dominante dans les formations PE.

Les travaux de ces groupes pourraient être préliminaires à l'élaboration d'éventuels sujets de recherche pouvant donner lieu à appel d'offres l'année suivante.

En ce qui concerne la didactique des disciplines, il faudra mener à bien l'état des lieux en cours sur la recherche en didactique dans l'académie de Grenoble et définir les modalités possibles de coopération IUFM/Universités. La diversité des situations ne permet pas de proposer un modèle unique. On pourra, dans certains cas, envisager la création d'antenne IUFM d'un laboratoire d'une université de rattachement. Dans les disciplines où il n'existe pas d'appui universitaire dans notre académie, ce sera à l'IUFM de créer les conditions pour la mise en place de groupes de recherche fondamentale ou appliquée, tout en étudiant les possibilités d'association dans ce secteur sur le plan national.

Encouragement à publication et diffusion

L'IUFM promouvra une politique de publication et de diffusion des travaux de recherche de ses personnels ainsi que des produits pédagogiques élaborés lors des travaux des départements.

Pour cela, l'IUFM créera les conditions de diffusion et d'échange des productions des différentes équipes en s'appuyant sur le réseau documentaire en cours de rénovation et en mettant en place un service de publications.

De plus, il encouragera les enseignants à proposer des contributions à des séminaires locaux ou des colloques nationaux ou internationaux ainsi que des articles à des revues scientifiques.

LES PROBLÈMES D'ORDRE STATUTAIRE ET INSTITUTIONNEL

Les problèmes de vie scientifique ne peuvent être posés et pensés indépendamment des problèmes d'ordre statutaire et institutionnel. La diversité du statut de ses personnels constitue pour l'IUFM une richesse potentielle qui doit être prise en compte et encourager la constitution d'équipes pluricatégorielles, facteur de dynamisme. La différence des statuts de ces personnels exige cependant qu'on considère également leurs spécificités en ce qui concerne la recherche.

Certes, comme le rappelle la lettre DRED-DESUP citée ci-dessus : « Tout enseignant-chercheur nommé dans un IUFM peut continuer à travailler dans le domaine qui lui est propre et dans le cadre de sa discipline au sein du laboratoire universitaire auquel il appartient ou auquel il se joint ». Mais il est aussi nécessaire, pour l'impulsion de la vie scientifique de l'IUFM, que les enseignants-chercheurs en poste à l'IUFM y jouent un rôle actif, en particulier par leur travail au sein des départements disciplinaires. Ceux dont l'activité de recherche se situe en didactique d'une discipline ou en sciences de l'éducation sont tout spécialement encouragés à impulser la création de groupes de recherche ou d'antennes de leur laboratoires ouvertes aux personnels de statut second degré qui conduisent des recherches (DEA, thèses, mais aussi recherches INRP ou CRAF...) dans leur domaine de compétence.

La lettre citée ci-dessus précise également : « Les IUFM ne seront jamais des établissements d'enseignement supérieur si la formation qu'ils délivrent n'est pas nourrie par une activité importante de recherche » et plus loin : « Les enseignants-chercheurs ne sont pas les seuls à être concernés par la recherche. L'IUFM doit laisser ouverte une perspective d'évolution de carrière par la recherche à chacun de ses personnels. Il convient donc de s'assurer que les enseignants des IUFM qui le souhaitent peuvent suivre une formation doctorale ». C'est dire combien il est important d'encourager les personnels de statut second degré soit à s'inscrire dans une recherche qualifiante de type DEA ou thèse, soit à poursuivre les recherches qu'ils ont déjà engagées, car elles sont importantes pour l'IUFM et la qualité de ses formations.

Quant aux personnels désirant s'engager dans un troisième cycle court à finalité professionnelle plutôt que dans une thèse, l'IUFM envisage la possibilité de mettre en place, sous la responsabilité des universités de rattachement, un DESS Formation de Formateurs d'enseignants qui aurait le double intérêt de valider des travaux déjà entrepris de longue date (reconnaissance des acquis) et de proposer une formation aux enseignants du second degré souhaitant intervenir dans les formations à l'IUFM.

LES MOYENS DE CETTE POLITIQUE

Pour permettre et faciliter le développement d'un secteur recherche à l'IUFM, un certain nombre de conditions sont requises.

Moyens institutionnels

Il serait souhaitable que le CSP crée un Groupe de Pilotage Scientifique qui aurait pour missions :

- d'émettre un avis sur les orientations choisies pour les opérations de recherche impliquant l'IUFM ;
- d'aider à l'impulsion de certains projets ;
- de faire régulièrement le point sur l'état d'avancement des recherches entreprises.

Ce groupe de pilotage serait composé à parité de membres du CSP responsables de recherches dans le domaine de l'éducation et d'experts extérieurs à l'IUFM.

Moyens en heures

La surcharge actuelle des personnels de statut second degré en heures d'enseignement rend très difficile leur engagement dans une activité de recherche et même la poursuite de travaux engagés antérieurement. C'est pourquoi nous proposons le principe d'une réserve, pour la recherche, d'un pourcentage du nombre total d'heures d'enseignement - par exemple 1 % en 1992-1993 -.

Ces heures seront attribuées à des personnels de statut second degré impliqués dans des activités de recherche en fonction des trois critères suivants :

- importance de la charge de recherche ;
- utilité pour l'IUFM du sujet de recherche ;
- implication personnelle de l'enseignant dans l'équipe de formateurs du Centre et du département disciplinaire.

Moyens matériels

Il ne peut y avoir de véritable vie scientifique sans que soient réunies des conditions matérielles permettant le travail individuel des chercheurs, les échanges entre ces derniers et les échanges avec l'extérieur.

Ceci sera favorisé par une politique d'équipement de l'IUFM en locaux adéquats (bureaux et salles de travail) munis des instruments de travail et de communication nécessaires (téléphone, ordinateur, courrier électronique...) ainsi que par la mise à disposition du secteur recherche des moyens administratifs nécessaires.

Moyens financiers

L'IUFM consacre une part de son budget de fonctionnement à la recherche (1 % en 1991-1992). Ce pourcentage est susceptible d'évoluer après étude des besoins et en particulier d'une éventuelle politique de lancement d'appels d'offres.

1.2. ORGANISATION DE LA RECHERCHE, DE LA RECHERCHE-INNOVATION ET DE L'INNOVATION DANS L'ACADÉMIE DE LILLE*

Une politique académique d'innovation et de recherche se construit progressivement.

Elle implique analyse et distinction des responsabilités des différents partenaires concernés, organisation de dispositifs de concertation et d'échanges, répartition judicieuse des moyens – mais aussi, et peut-être d'abord –, clarification des types de pratiques dans lesquelles les personnels de l'Éducation nationale peuvent s'engager.

Dans l'Académie de Lille – et l'IUFM y a fortement contribué –, un texte signé par les acteurs impliqués (Recteur, Directeur de l'IUFM, Chef de la MAFPEN, responsable de la CRIP) marque l'aboutissement d'une première étape, fixant après concertation le cadre institutionnel retenu après concertation.

1. OBJECTIFS

Il s'agit de clarifier pour les personnels de l'Éducation nationale :

- les différents types de pratiques dans lesquelles ils peuvent s'engager en matière d'innovation et de recherche ;
- la nature des structures académiques auprès desquelles ils peuvent demander de l'aide, et de présenter les dispositifs d'aide spécifique à chaque type de pratiques.

2. DÉFINITIONS

Conventionnellement, pour expliciter les partages de tâches entre institutions et structures, on posera que :

Une INNOVATION pédagogique est un ensemble de pratiques professionnelles dont les auteurs, la collectivité de travail dans laquelle ils s'insèrent, et les responsables institutionnels s'accordent à considérer qu'elles sont nouvelles et qu'elles présentent un réel intérêt (par rapport au lieu d'enseignement considéré).

Une RECHERCHE-INNOVATION est une description réfléchie d'innovation. Elle implique donc :

1. une pratique innovante d'une certaine ampleur et qui se propose de répondre à un problème pratique important ;

* Extrait d'AGORA n° 4, lettre d'information de l'UdRcFF (Unité de recherche et formation de formateurs) de l'IUFM de l'Académie de Lille, octobre 1992.

2. une volonté de réfléchir sur la pratique, de la formaliser (découpage temporel, identification des outils, prise de conscience des évolutions d'objectifs, etc.) ;

3. Une écriture en forme de témoignage et de compte rendu susceptible d'intéresser d'autres praticiens innovants.

L'intérêt objectif de la recherche-innovation est :

1. l'amélioration de la qualité des innovations ;

2. la structuration d'échanges entre praticiens innovants.

La qualité de certaines descriptions réfléchies d'innovations, la mise en évidence d'obstacles à l'action, la nécessité d'analyser ou d'évaluer certains processus de façon rigoureuse peuvent amener les équipes de recherche-innovation à la recherche proprement dite.

Une OPÉRATION DE RECHERCHE est une production de connaissances, se traduisant par un écrit publiable, et confrontable à d'autres écrits produits dans la communauté intellectuelle de référence.

On peut distinguer :

1. une recherche de type scientifique, fondamentale ou appliquée : mise en évidence de phénomènes, de relations, de processus, d'analyses argumentées, construction de concepts, réflexion théorique (à partir de la mise en œuvre de méthodes d'investigation diverses : expérimentation, recherche-action, recherche clinique, enquêtes de type statistique ou ethnographique, etc.) ;

2. une recherche de type technologique et/ou méthodologique : production d'outils diffusables (manuels, logiciels, dispositifs multi-média, méthodologies, démarches formalisées) et validés (c'est-à-dire dont les effets sont prévisibles dans le cadre des conditions données).

La recherche peut prendre l'innovation pédagogique ou organisationnelle pour objet. Mais elle peut aussi analyser des blocages, des régularités, des faits quantifiables, etc.

Elle peut donner lieu, éventuellement, à certification universitaire.

3. STRUCTURES DE PILOTAGE, DE GESTION ET D'AIDE

- L'INNOVATION

Elle est gérée par le Rectorat et les Inspections académiques dans le cadre du FAP (Fonds d'Action Pédagogique) ou du FAI (Fonds d'Aide à l'Innovation).

Les dossiers sont à déposer chaque année auprès des Inspections académiques ou du Rectorat suite à l'appel d'offres qui a lieu en avril/mai.

En fonction des projets retenus, les enseignants, les établissements se voient attribuer des moyens spécifiques et sont tenus à rendre compte de l'utilisation des moyens.

– LA RECHERCHE-INNOVATION

La politique est définie par la CRIP (Cellule de Recherche et d'Innovation Pédagogique), auprès de la MAFPEN, qui examine et valide les dossiers qui lui sont soumis ; l'appel d'offres a lieu, dans le cadre du Fonds d'action pédagogique, généralement au cours du mois de mars, les dossiers retenus bénéficient de moyens attribués annuellement (heures supplémentaires, crédits).

Les animateurs CRIP, des formateurs (MAFPEN, IUFM, conseillers pédagogiques, universitaires, etc.) peuvent apporter leur aide au déroulement de ces recherches-innovations : suivi, accompagnement d'équipes, séminaires IUFM d'initiation à la recherche.

Le CRDP apporte aussi son aide : recherche bibliographique, rencontre avec les chercheurs, diffusion des productions.

– LA RECHERCHE

Toute la politique académique de recherche est placée sous l'autorité du Recteur. Sa gestion en est confiée à l'IUFM, par convention avec la MAFPEN et le Rectorat.

L'appel d'offres a lieu en mars ; les projets sont examinés en juin par une commission d'experts pour agrément, puis par le Conseil Scientifique et Pédagogique de l'IUFM pour étude des modalités de financement et soutien.

Les groupes de recherche peuvent être inter-catégoriels. Les différentes catégories de personnel peuvent bénéficier d'heures-année. Le groupe dispose d'un budget.

L'université (formation doctorale, laboratoires universitaires...) est le principal lieu d'initiation à la recherche.

Mais un soutien spécifique aux activités de recherche concernant les problèmes d'enseignement et d'éducation est de plus organisé par l'IUFM sous forme de séminaires, modules méthodologiques, ateliers, conseil scientifique ou dans les stages du Plan de Formation de Formateurs IUFM/mafpén.

Pour tout ce qui concerne la recherche, l'IUFM est également l'interlocuteur de l'INRP.

L'IUFM gère des moyens spécifiques pour aider les équipes universitaires qui souhaitent travailler en liaison avec des enseignants du premier ou second degré, ce qui devrait simplifier les problèmes administratifs, matériels et institutionnels rencontrés dans la collaboration Université / « terrains ».

CONNEXION DES DISPOSITIFS RECHERCHE, RECHERCHE-INNOVATION ET INNOVATION SUR L'ACADÉMIE DE LILLE

Objectifs

Le tableau suivant résume un ensemble de réflexions et concertations qui ont pour objectifs :

1. Déterminer les partages des tâches et des responsabilités entre institutions ou structures de l'Académie concernées par les questions de recherche et d'innovation.

2. Clarifier pour les personnels de l'Éducation nationale :

- les différents types de pratiques dans lesquelles ils peuvent s'engager en matière d'innovation et de recherche ;
- la nature des structures auprès desquelles ils peuvent demander de l'aide.

3. Réfléchir à des dispositifs d'aide spécifique à chaque type de pratiques.

4. Assurer par une bonne circulation de l'information entre les institutions et les structures concernées, une coopération entre les dispositifs d'aide, de façon à faciliter pour les personnels, les transitions d'un type de pratiques à l'autre.

5. Simplifier la gestion administrative des moyens attribués, notamment en ce qui concerne les équipes inter-catégorielles, inter-niveaux, inter-institutionnelles, dont le développement est précisément souhaité, tant au niveau de la recherche-innovation que de la recherche.

Des bulletins d'information sont nés dans presque tous les IUFM ; nous en reparlerons... Des revues sont en projet.

Saluons *Trema* créée à l'initiative du Centre d'Études en Didactique et de Recherche en Éducation de l'IUFM de Montpellier dont le premier numéro nous est parvenu. Nous en rendrons compte volontiers dans les prochains numéros de la revue *Recherche et formation*.

		FONDS D'ACTION PÉDAGOGIQUE	
		RECHERCHE-INNOVATION	INNOVATION
<i>Instance de pilotage</i>	IUFM	MAFPEN - CRIP	RECTORAT
<i>Instance de décision et validation</i>	Décision : Conseil Scientifique et Pédagogique (CSP) IUFM Après validation par une commission d'experts. Avis préalable sur la participation des personnels MAFPEN (Chef de MAFPEN) pour les autres personnels, chefs d'établissement, IEN.	CRIP. (MAFPEN, IPR, IA, IEN, formateurs lycée, collège et 1 ^{er} degré, représentant de l'IUFM)?	Recteur ou IA après avis des Commissions académiques ou départementales des Chefs d'établissements, directeurs d'école et IEN.
<i>Suivi et Conseil</i>	Enseignants-chercheurs de l'IUFM ou hors IUFM (ou titulaires de doctorat).	— Formateurs MAFPEN — animateurs CRIP — IEN, CP, formateurs IUFM 1 ^{er} degré.	Chefs d'établissements, Directeurs d'école, équipes de circonscription.
<i>Financement et Gestion</i>	1. Pour les formateurs IUFM, recherche uniquement ³ , heures et crédits de fonctionnement : IUFM. 2. Pour les formateurs MAFPEN, heures et crédits de fonctionnement : MAFPEN. 3. Pour les personnels 2 ^e degré, pour recherche innovation, heures et crédits de fonctionnement : Instance commune de gestion 2 ^e div. (Origine des fonds de l'instance commune : enveloppe DLC 15, MAFPEN.) Pour le personnel 1 ^{er} degré, transmission des informations aux IA.		Conseil académique du FAP.

- Notes :
1. Selon les modalités définies dans « Convention MAFPEN/IUFM pour la participation des formateurs MAFPEN aux opérations de recherche ».
 2. Pour assurer la concertation et la circulation de l'information : l'IUFM est représenté au conseil de la CRIP, la MAFPEN est invitée aux travaux de la commission d'experts de l'IUFM, MAFPEN et CRIP sont représentés dans l'équipe Prospective Proposition (EPP) Recherche de l'IUFM.
 3. La recherche-innovation, pour ce qui concerne les personnels permanents de l'IUFM, est pilotée et gérée de manière différente :
 - heures d'animation à disposition des Directeurs de centre (Conseils de centre) + « groupes de travail thématiques » ;
 - possibilité de couplage avec moyens CRIP.

2. DU CÔTÉ DE L'INRP

2.1. RÉPONSES À L'APPEL D'OFFRES 1992

L'INRP a adressé le 20 décembre 1991, 26 propositions, constituant l'appel d'offres pour les recherches qui commencent en septembre 1992, aux Recteurs, Directeurs d'IUFM, Chefs de MAPPEN, Présidents d'Université. Les réponses ont été reçues jusqu'au 20 mars 1992, atteignant environ le nombre de 200.

1. L'ensemble des académies est représenté dans les réponses, sauf celles des Antilles-Guyane, de la Corse et de La Réunion, par un nombre de propositions d'équipes variable (1 pour Limoges, 19 pour Versailles).

La plupart des IUFM ont répondu. 29 propositions impliquent des universitaires.

2. Les réponses marquent une *dispersion géographique assez équilibrée* sur le territoire, surtout si on lit et relie les résultats des appels d'offres 1991 et 1992.

Le « désenclavement » de l'INRP par rapport à l'Île-de-France se constate ; des « pôles » de travail avec Grenoble, Lille, Lyon, Montpellier, Nancy-Metz, Nantes, Toulouse en particulier se dessinent.

DÉPARTEMENTS	PROPOSITIONS	RÉPONSES
Département Mémoire de l'Éducation	2 (extension à de nouveaux territoires)	7
Département Didactiques des disciplines	6	55 équipes ¹ soit environ 180 personnes
Département Technologies nouvelles et éducation	11	67 équipes soit environ 240 personnes
Département Politiques, pratiques et acteurs de de l'éducation	7	26 équipes soit environ 80 personnes
Totaux	26	148 réponses d'équipes, soit environ 500 personnes

(1) Une équipe = au minimum 3 personnes ; souvent 4 ou 5, notamment en technologies nouvelles.

2.2. SOUTIEN À LA RECHERCHE EN ÉDUCATION POUR LES FORMATEURS

Lors d'une réunion avec les responsables de recherche des IUFM en novembre 1991, l'INRP a proposé de *participer à la politique de soutien à la recherche en éducation*, particulièrement en ce qui concerne les formateurs (IUFM et MAFPEN), en réservant sur ses moyens 200 heures (à raison de 4 heures par doctorant), pour aider de manière significative cinquante formateurs s'orientant vers une formation doctorale diplômante.

Les modalités adoptées pour cette procédure nouvelle :

- cinq candidats au maximum choisis par chaque académie après concertation entre les instances principalement concernées ;
- une aide acquise pour *un an* (soit l'année de DEA, soit l'année de fin de thèse) ;
- un dossier de candidature comportant outre l'avis du responsable de l'instance concernée (directeur d'IUFM, chef de MAFPEN), l'avis circonstancié du directeur de la formation doctorale et du directeur de recherche universitaire.

Sur les 90 candidats proposés par 24 académies, la commission de sélection (qui regroupait des représentants des directeurs d'IUFM et des chefs de MAFPEN ainsi que des responsables de l'INRP) le 23 avril 1992, a retenu 48 dossiers (30 sujets de thèses, 18 de DEA), tenant en priorité à suivre le classement établi par chaque partenaire académique [sauf quand les dossiers classés en première position n'apparaissaient pas conformes aux critères énoncés (« l'année de DEA ou l'année de fin de thèse »)]. L'opération sera, en principe, renouvelée en 1993.

Il nous est apparu intéressant de publier les noms des candidats et le sujet de leurs travaux marquant ainsi diversité, promesse et dispersion sur le territoire...

**RÉSULTATS DE LA COMMISSION POUR L'ATTRIBUTION
DES HEURES DE SOUTIEN À LA RECHERCHE EN ÉDUCATION**

ACADÉMIES	Nom du doctorant	Titre du DEA (D) ou de la thèse (T)	Directeur de recherche
Aix-Marseille	LAURENT Sabine (IUFM) LIAUTARD Dominique (MAFFEN)	Autoévaluation et apprentissage de la résolution de problème de mécanique au lycée (T) Les réseaux régionaux d'information scientifique et technique : place de l'information dans le rôle d'interface recherche - PMI - PLE/LI-LP (D)	S. JOSHUA (Aix-Marseille II) D. HASSANALY (Univ. Marseille III)
Amiens	BAZIN Alain (MAFFEN) DANCEL Brigitte (IUFM)	L'apprentissage par les situations- problèmes en chimie au collège (T) L'histoire des pratiques scolaires durant la leçon d'histoire à l'école primaire (1880-1930) (T)	M. CALLOT (Univ. de Picardie) C. LELIEVRE (Paris V)
Besançon	FAEDO J.-Claude (IUFM)	Les effets des classes diversifiées dans le 1er cycle à travers l'exemple des classes technologiques (D)	P. MEIRIEU (Lyon II)
Bordeaux	LAUGIER André (IUFM)	Le statut de l'expérience dans l'ensei- gnement des sciences physiques à l'école élémentaire de 1887 à nos jours (D)	M. PASDELOUP (Univ. P. Sabatier- Toulouse)

ACADÉMIES	Nom du doctorant	Titre du DEA (D) ou de la thèse (T)	Directeur de recherche
Bordeaux (suite)	LUTZ Laure (IUFM) REBIERE Maryse (IUFM)	L'évolution des concepts technologiques chez les enfants de l'école élémentaire : étude comparative des confrontations verbales avec ou sans schématisations préalables (D) Résolution de problèmes mathématiques : importance de la formulation de l'énoncé et contexte didactique (T)	M. BROUSSEAU (Bordeaux I) M. BROSSARD (Univ. Bordeaux II)
Caen	LANGLOIS Annie (IUFM/MAFFEN)	Les enseignants formateurs de leurs pairs : pour quoi ? (T)	J. GUGLIELMI (Univ. de Caen)
Clermont-Ferrand	TAUVERON Catherine (IUFM)	Le personnage, un objet à construire : traitement didactique à l'école élémentaire (T)	D. HADJADJ (Univ. de Clermont II)
Dijon	CHAZAL Gérard (MAFFEN) DUBOIS Patrick (IUFM) RILLIARD Jacques (IUFM)	Le miroir automate (philosophie informatique) (T) Le dictionnaire de pédagogie de F. Buisson : unité et diversité d'une pédagogie républicaine (T) Construction d'une compétence discursive dans les récits d'enfants de 7 à 9 ans (T)	Illisible AVANZINI (Univ. Lyon II) M.M. de GAULMAYN (Univ. Lyon II)

ACADÉMIES	Nom du doctorant	Titre du DEA (D) ou de la thèse (T)	Directeur de recherche
Grenoble	<p>ARNAUD Pierre (IUFM/MAFFEN)</p> <p>CAMPANALE Françoise (MAFFEN)</p> <p>GROSSMANN Francis (IUFM)</p>	<p>Étude de la transposition didactique en E.P.S. (T)</p> <p>La formation des enseignants à l'évaluation (T)</p> <p>Le rôle de l'inférence dans la compréhension des textes chez l'enfant (T)</p>	<p>P. CHIFFLET (Univ. de Grenoble)</p> <p>J. BERBAUM (Univ. de Grenoble)</p> <p>M. DABENE (Univ. de Grenoble II)</p>
Lille	<p>INTSAN J.-François (IUFM)</p> <p>MARCOIN Danielle (IUFM)</p> <p>THIRARD Marie-Agnès (IUFM)</p>	<p>Les savoir-faire ordinaires des enseignants de français en collège (D)</p> <p>Les robinsonnades au XIX^e siècle : trajectoires pédagogiques d'un texte littéraire (T)</p> <p>Les contes de fées de Mme d'Aulnoy : lectures du XX^e siècle (D)</p>	<p>L. DEMAÏLLY (Univ. de Lille III)</p> <p>R. CHARTIER (chess)</p> <p>B. ALLIN (Univ. de Lille III)</p>
Limoges	<p>PROULHAC Micheline (IUFM)</p> <p>SAINT-GEORGES Monique (IUFM)</p>	<p>L'autre dans le discours : dialogismes et variations dans la circulation de la parole (reprises par des enfants de CM2 de discours journalistiques eux-mêmes repris d'un discours télévisuel) (T)</p> <p>Enjeux des travaux pratiques dans l'enseignement des sciences expérimentales ; contribution à la formation des maîtres (T)</p>	<p>F. FRANÇOIS (Univ. de Paris V)</p> <p>J. BRENASSIN (Univ. Paris VII)</p>

ACADÉMIES	Nom du doctorant	Titre du DEA (D) ou de la thèse (T)	Directeur de recherche
Lyon	FRAYSE André (IUFM/MAPPEN)	Nouvelles formes de management dans la fonction publique : le projet dans les établissements scolaires (T)	P. HERMEL (Univ. Lyon III)
	HERTIER Marie-Claude (IUFM)	Changements institutionnels, changements vécus : de l'ENNA à l'IUFM pour les formateurs (T)	P. MEIRIEU (Univ. Lyon II)
Montpellier	VIANEY-DURAFOUR (IUFM)	Étude du point de vue de la transposition des schémas utilisés en astronomie à deux niveaux d'enseignement (D)	A. TIBERGHIEN
	CORBALAN (Jean-Antoine) (MAPPEN)	Communication et établissement (T)	A. MUCCHIELLI (Univ. Montpellier III)
Nancy-Metz	ÉTIENNE Richard (MAPPEN)	Recherches récentes en didactique des langues anciennes dans les établissements secondaires français (T)	P. SALAT (Univ. de Clermont)
	PAUL J.-Claude (MAPPEN)	Les représentations de la science chez les étudiants se destinant au professorat de sciences physiques : quelles articulations avec leurs motivations ? Évolution de ces représentations au cours de la formation initiale (D)	J.-P. TERRAIL (Univ. Nancy II)
Nantes	DELAMARE-DELAUNAY Chantal (IUFM)	De l'émergence d'un droit à la formation professionnelle (T)	A. SUPROT (Univ. Nantes)
	IZARD-BERNARD Hélène	Le partenariat en éducation ; étude des relations entre l'EN et les collectivités locales (T)	P. MEIRIEU (Univ. Lyon II)

ACADÉMIES	Nom du doctorant	Titre du DEA (D) ou de la thèse (T)	Directeur de recherche
Nantes (suite)	MARTIN VAN DER HAGEN Fran. (MAFFPEN)	Didactique de l'œuvre complète au collège : l'exemple de l'Anc-cultotte de H. Bosco (D)	D. BRIOLET (Univ. Nantes)
Nice	RIVANLAND Gilles (IUFM) SENEST Pierre-Henri (IUFM)	Réseaux conceptuels et analyse automatique du langage naturel (D) Essai de didactique de la technologie pour les jeunes enfants : l'enfant de la maternelle face à l'objet technique (D)	(Univ. de Nice-Sophia-Antipolis) S. JOHSUA (Univ. Marseille II)
Orléans-Tours	LEBEAUME Joël (IUFM) OTTAVI Dominique (IUFM) TREIGNIER Jacques (IUFM)	Significations scolaires de l'éducation technologique (T) L'origine de la science de l'enfant (fin XIX ^e -XX ^e siècles) (T) Langage et école maternelle analyse des discours institutionnels relatifs à la didactique du français (T)	J.-L. MARTINAND (ENS Cachan) M. GAUGHET (EHES) J.-B. MARCELLES (Univ. Rouen)
Paris	JURADO Monique (MAFFPEN)	La littérature féminine au XVI ^e siècle Louise Labé (T)	J. BAILLIE (Univ. Paris IV)
Poitiers	BOHEVIN J.-Marie (IUFM)	Didactique sciences physiques et technologie (D)	
Reims	HABERT J.-Louis	Didactique d'une approche plurilinguistique de l'enseignement de la grammaire à partir de documents vidéo authentiques.	C. DELMOS (Paris III)

ACADÉMIES	Nom du doctorant	Titre du DEA (D) ou de la thèse (T)	Directeur de recherche
Rouen	CANTOR Maryline (IUFM) PICARD Elisabeth (MAPPEN)	À travers l'analyse du cas POUCHET, contribution à l'étude de l'argumentation dans un débat scientifique (T) Intégration des pratiques d'écriture extra-scolaires au cours de français et aux activités interdisciplinaires (D)	P. BROUZENG (Univ. Paris XI) R. DELAMOTTE-LEGRAND (CNRS-Univ. Rouen)
La Réunion	CHATILLON J.A.	De l'école institutionnelle à l'école communicationnelle le cas de la mise en place des cycles à l'école élémentaire vu par les enseignants (T)	A. COULON (Univ. Paris VIII)
Strasbourg	BISCHOFF Claude (MAPPEN) HOFFMANN Elisabeth (IUFM)	La quête du réalisme dans le cinéma de la République de Weimar (T) L'imaginaire et le réel dans l'expression artistique des enfants en difficulté (T)	M. TARDY (Univ. L. Pasteur) M. TARDY (Univ. L. Pasteur)
Toulouse	CANAL Jean-Claude (IUFM) FABRE Gérard (mapen)	Essai de construction progressive des concepts de courant et tension électrique à partir de modèles successifs abordés aux différents niveaux (D) Les interactions des multimédias audiovisuels et de l'histoire immédiate et leurs conséquences sur la didactique de l'histoire (D)	M. LEFEVRE (Univ. P. Sabatier à Toulouse) J.-F. SOUFLET (Univ. Toulouse le Mirail)

ACADÉMIES	Nom du doctorant	Titre du DEA (D) ou de la thèse (T)	Directeur de recherche
Toulouse (suite)	ROQUES Pierre (IUFM)	Étude de la socialisation en petite section de maternelle	M. LAMBIN (Univ. P. Sabatier à Toulouse)
Versailles	HANS Danielle (MAFFEN)	L'intervention sociologique en lycée et en collège : acteurs, organisation et institution (T)	J. DUBOST (Univ. Paris X)
	TROUSSON Alain (IUFM)	La professionnalisation du métier d'enseignant (T)	C. LELEVRE (Univ. Paris V)

Chercheurs en Education

sous la direction de Jean HASSENFORDER
Présentation de Georges VIGARELLO

avec des contributions de

Jean-Pierre ASTOLFI, Jacques AUBRET, Robert BALLION, Jean-Marie BARBIER, Britt-Mari BARTH, Annie BIREAUD, Albane CAIN, Gérard CHAUVEAU, Jean-François CHOSSON, Rachel COHEN, Alain COULON, Françoise CROS, Jean-Marie DE KETELE, Jean-Louis DEROUET, Pol DUPONT, Paul DURNING, Michel FAYOL, Jacques FIJALKOV, Hélène GANTIER, Agnès HENRIOT-VAN ZANTEN, Guy JOBERT, Nelly LESELBAUM, Claude LESSARD, Monique LINARD, Christiane LUC, Danielle MANESSE, François MARIET, Alain MINGAT, Jean-Marc MONTEIL, Eric PLAISANCE, Marie-Geneviève SERE, Roger SUE, François TOCHON

Ce recueil réunit trente-trois "itinéraires de recherche" présentés dans la revue *Perspectives documentaires en éducation*. A travers ces "histoires de vie" de chercheurs francophones se présente le paysage de la recherche en sciences de l'éducation, avec les conditions de la production du savoir.

"Les récits évoqués par ces itinéraires [...] composent le paysage le plus vivant dressé à ce jour sur la recherche en éducation. Ils ont la densité des expériences subjectives, des situations uniques. Leur objet pourtant est collectif. Parcours personnels, ils éclairent l'installation d'une communauté, l'existence de ses pôles, de ses changements. Suggérant quelquefois le poids d'une relation filiale ou la pudeur d'une amitié, ils restituent, plus encore, la culture d'un milieu."

Georges VIGARELLO

Au fil des récits se dégagent les nouveaux champs d'investigation, le renouvellement des problématiques, les transformations des concepts, des modes d'explication, des hypothèses et des interprétations.

- Un livre nécessaire pour les étudiants et les jeunes chercheurs, qui les aidera à développer leur réflexion épistémologique et à percevoir comment ils peuvent s'insérer dans le mouvement de la recherche.
- Un livre utile aux membres de la communauté scientifique en sciences de l'éducation, en leur permettant une meilleure compréhension des approches mises en œuvre dans toute leur diversité.
- Un livre qui intéressera tous ceux dont le champ de curiosité s'étend aux démarches de recherche, aux processus d'élaboration de la pensée.

INRP - L'Harmattan (collection Education et formation)
1992 - 384 pages - format 16 x 24 cm - Ref : BB 023

France (TVA 5,5%) : 170 F - Corse, DOM : 169,22 F
Guyane, TOM : 161,14 F - Etranger : 177 F

Commandes à adresser à :

INRP-Publications - 29 rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05
Joindre un chèque à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP

RECHERCHE ET FORMATION

Dans chaque numéro vous trouverez une série d'articles consacrés à un grand thème, les rubriques "Entretien", "Autour des mots", "Actualités", des informations et des notes critiques.

Extraits des sommaires

- N°1 - 1987. **La recherche sur la formation.** Un entretien avec André de Peretti. Autour des mots : éducation et éducation permanente.
- N°2 - 1987. **La recherche-action et la formation.** Entretien avec Pierre Laderrière. Autour des mots : approches de la recherche.
- N°3 - 1988. **Les enseignants débutants.** Entretien avec Gilbert de Landsheere. Autour du mot : la recherche-action.
- N°4 - 1988. **Sociologie des enseignants et de leur formation.** Entretien avec Antoine Prost. Autour du mot : évaluation.
- N°5 - 1989. **La rénovation des collèges.** Entretien avec Domenico Lenarduzzi. Autour des mots : la pédagogie différenciée.
- N°6 - 1989. **L'enseignement professionnel et la professionnalisation.** Entretien avec Bertrand Schwartz.
- N°7 - 1990. **Didactique et formation des enseignants.** Entretien avec Philippe Meirieu. Autour des mots : innovation, changement, réforme, rénovation.
- N°8 - 1990. **Aspects de la formation des enseignants au moment de la mise en place des IUFM.** Entretien avec Francine Best. Autour du mot : didactique.
- N°9 - 1991. **Le journal de classe.** Entretien avec Jean Cardinet. Autour des mots : le journal de formation et de recherche.
- N°10 - 1991. **Tendances nouvelles de la formation des enseignants :** communications du colloque de Versailles de *Recherche et formation*. Autour des mots : la formation des enseignants.
- N° 11 - 1992. **Théorie et pratique.** Entretien avec Gérard Malglaive. Autour des mots : théorie et pratique.
- N° 12 - 1992. **Le mémoire professionnel.** Entretien avec Henri Desroche. Autour des mots : le mémoire professionnel.

RECHERCHE ET FORMATION

ISSN : 0988-1824

Le mémoire professionnel

N° 12 - 1992



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE

Raymond BOURDONCLE : rédacteur en chef.

Gérard SAUVION : secrétaire de rédaction.

Simone BAILLAUQUÈS : rubrique *Études et recherches*.

Annette BON : rubrique *Actualité des IUFM*.

Raymond BOURDONCLE : rubrique *Notes critiques*.

Roland FENEYROU : rubrique *Autour des mots*.

Annette GONNIN-BOLO : rubrique *Entretien*.

Andrée LOUVET : rubrique *Études et recherches*.

Michèle TOURNIER : rubrique *Actualité*.

COMITÉ DE RÉDACTION

J.-M. BARBIER : Professeur au Conservatoire National des Arts et Métiers. Paris.

J. BERBAUM : Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Sciences Sociales. Grenoble.

G. BERGER : Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Paris VIII.

F. BEST : Inspecteur général. Paris.

A. BOUVIER : Directeur. IUFM de Lyon.

M.-L. CHAIX : Maître de Conférences. École Nationale des Sciences Agronomiques Appliquées. Dijon.

L. DEMAILLY : Professeur. IUFM de Lille.

J.-C. EICHER : Professeur d'Université. Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation. Dijon.

J. FENEUILLE : Inspecteur général. Paris.

G. FERRY : Professeur émérite de Sciences de l'Éducation. Université de Paris X.

J. GUGLIEMI : Directeur. IUFM de Caen.

J. HASSENFORDER : Directeur du Département Ressources et Communication. INRP.

W. HÖRNER : Chercheur. Ruhr Universität Bochum. Allemagne.

M. HUBERMAN : Professeur de Pédagogie. Université de Genève. Suisse.

H. JUDGE : Professeur. Université d'Oxford. Royaume-Uni.

G. de LANDSHEERE : Professeur émérite. Université de Liège. Belgique.

L. LEGRAND : Professeur émérite de Sciences de l'Éducation. Université de Strasbourg.

N. LESELBAUM : Maître de conférences. IUFM de Versailles.

C. LESSARD : Professeur d'Éducation Comparée et de Fondements de l'Éducation. Université de Montréal. Québec. Canada.

L. MARMOZ : Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Caen.

A. de PERETTI : Directeur de Programme honoraire. INRP.

M. REGUZZONI : Directeur de Recherche. Centre pour l'innovation éducative. Milan. Italie.

M. VIAL : Professeur d'Université. INRP.

W. TULASIEWICZ : Senior lecturer. Université de Cambridge. Royaume-Uni.

D. ZAY : Maître de conférences. Université de Paris VIII.

J. WEISS : IRDP. Neuchâtel. Suisse.

Directeur de la publication : F. DUGAST.





INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE
29 rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05
Téléphone : 46.34.90.00
ISBN 2-7342-0341-3