

LES EFFETS DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL DANS LA FORMATION D'ENSEIGNANTS

Trois contributions de :

- **Françoise CROS***
- **Olivier CHANTRAINE****
- **Claude COMITI, Suzon NADOT*****

Le « mémoire professionnel », introduit comme élément important de formation des futurs enseignants lors de la création des IUFM, a déjà été l'objet d'un numéro de Recherche et Formation. Il s'agira ici de faire le point sur les recherches en cours en le prenant pour objet. Le mémoire professionnel des professeurs-stagiaires est-il un écrit de recherche ? Rien n'est moins sûr et ce n'est en tout cas pas le but officiel de l'exercice. Mais rien non plus n'empêche qu'il le soit ou qu'il soit un outil d'initiation à la recherche. Le mémoire est, en quelque sorte, dans cette formation professionnelle, un objet-limite. C'est aussi le lieu d'une extraordinaire profusion et dispersion des pratiques qui varient selon l'orientation concrète donnée dans chaque IUFM et, au sein d'un même IUFM, selon les disciplines, les niveaux d'enseignements, les dispositifs pédagogiques, et enfin l'implication personnelle des professeurs-stagiaires, lesquels ont une grande marge d'autonomie pour interpréter l'exercice et ses enjeux.

Les trois recherches en cours présentées ici, ont des cadres problématiques et disciplinaires différents : leurs responsables situent différemment la dimension recherche du mémoire ; les disciplines de référence sont plutôt les sciences de l'éducation (texte 1), la pragmatique et la sémiotique (texte 2), les didactiques des disciplines (texte 3), tout en ayant toujours une dimension pluridisciplinaire. Elles ont en commun d'essayer de décrire et de rendre compte de cette diversité et de cette ambiguïté des formes du mémoire professionnel et de repérer ses effets dans la formation des jeunes enseignants, à un quadruple niveau : celui des sujets apprenants, celui des formateurs, celui de l'institution de formation, celui du groupe professionnel lui-même.

The "professional dissertation" was introduced as an important training element for future teachers when IUFM's were created and has already been the subject of an issue of Recherche et Formation. The point is here to review the present research about it. Is the professional dissertation of training teachers a research work? It may be doubted and it is not indeed the official aim of the exercise. But nothing either prevents it from being so or from being a research initiation tool. The dissertation is, in a way, a "borderline object" in this professional training. It is also the place for an extraordinary profusion and scattering of practices which vary according to the concrete orientation given in each IUFM and within an IUFM, according to subjects, teaching levels, teaching methods and finally the personal involvement of training teachers who have much room for interpreting the exercise and its stakes.

* **Françoise Cros**, IUFM de Versailles.

** **Olivier Chantraine**, GERICO, Université de Lille III, IUFM Nord-Pas-de-Calais.

*** **Claude Comiti**, DidaTech, Laboratoire LSD2-UA383-CNRS, IUFM de Grenoble ;
Suzon Nadot, Laboratoire CNRS PSYDEE.

The three present researches shown here have different problematic and subject frames: their authors situate the research dimension of the dissertation differently – the reference subjects are rather the education sciences (text 1), pragmatics and semiotics (text 2), the didactics of subjects (text 3), while still having a pluridisciplinary dimension. They all try in common to describe and give an account of this diversity and ambiguity of the forms of the professional dissertation and to determine its fourfold effects in the training of young teachers: on learners, trainers, the training institution, and the professional group itself.

LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL : UN MOYEN DE DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS À ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ? (1)

Françoise CROS

Le titre de cet article reflète la préoccupation centrale qui anime les personnes engagées dans deux séries de travaux à l'IUFM de Versailles.

Avant d'en relater le contenu, ces travaux reposent sur un socle commun de trois principes :

– d'une part, l'enjeu du mémoire professionnel ne se situe pas dans le camp de la recherche, si « action » soit-elle. En effet, il ne s'agit pas de former de futurs chercheurs, mais des individus capables d'interroger leur pratique, non pour en faire un objet de recherche, mais pour enrichir, rendre opératoires, efficaces et efficaces leurs gestes professionnels (basés sur des relations interpersonnelles), en réponse à une société évolutive.

En d'autres termes, si la méthodologie de recherche vient à croiser la démarche de rigueur et de systématisme du travail au mémoire, elle n'en sera pas rejetée pour autant : elle sera seulement considérée comme un moyen. Il a donc été décidé d'abandonner cette question empêtrée elle-même dans les querelles de conceptions des différentes recherches (impliquée, impliquante, action, professionnelle, intervention, formation, etc.). Que certains voient dans la procédure du mémoire professionnel une initiation à la recherche, ce n'est pas improbable, mais cela n'entre pas dans le cadre de nos préoccupations. Il peut, en effet, paraître provocateur, dans ce numéro de Recherche et Formation d'évacuer la recherche alors que le thème principal porte sur ce sujet. En réalité, nous identifions la recherche à ce qui en est « académiquement » dit et ne perdons pas notre temps en questionnements pour savoir s'il s'agit ou

(1) Responsables scientifiques des opérations de recherche concernées : Françoise Cros, IUFM de Versailles et J. Marie Barbier, CNAM.

non de recherche autre, mais plutôt quels types de démarches sont à l'œuvre et ce qui en résulte pour l'exercice ultérieur d'une profession qui est celle de l'enseignement ;

– d'autre part, la question posée à la pratique professionnelle par le mémoire professionnel (appelée dans le B.O. du 11 juillet 1991, « identification d'un problème ou d'une question concernant cette pratique ») relève plus de ce que Argyris et Schön appellent « *réflexion en action* » comportant deux moments : celui de l'action et celui de la formalisation. Cette dernière s'appuie sur ce que ces auteurs appellent « *problem-setting* » qui se distingue du « *problem-solving* » qui, lui, plie l'ordonnement des données factuelles et des événements aux exigences de la démarche de résolution de problème. Le « *problem-setting* » correspond à la problémation qui consiste à regarder d'abord, à s'approprier les faits, à s'appesantir sur les objets extérieurs et sur la relation qu'on entretient avec eux (une démarche singulièrement proche de la première phase de l'entretien d'explicitation où le sujet en formation sollicite très intensément les circonstances de la situation sur le plan sensoriel et qualitatif). En d'autres termes, la pensée fait un « *setting* », s'installe dans la réalité pour mieux en saisir les composantes, s'en imprégner, les travailler et les formaliser. Le « *problem-solving* » s'apparente à la problématique de recherche classique. Pour le mémoire professionnel, la problémation semble mieux convenir dans cette sorte de dialogue continuuel entre le praticien et les événements de sa pratique professionnelle ;

– enfin, la formation initiale ne peut être réduite à l'acquisition de gestes professionnels, aussi précis soient-ils. Elle ne peut être, en IUFM, dans l'état actuel des choses, que la construction d'une identité professionnelle et le déploiement d'outils intellectuels, cognitifs, fonctionnels et opératoires, des compétences de processus, permettant d'acquérir les compétences requises dans l'exercice plein du métier. Cette démarche est appelée de professionnalisation.

De ces trois principes découlent donc deux séries de travaux conduits à l'IUFM de Versailles :

- une enquête approfondie menée auprès des stagiaires de seconde année et des formateurs de l'IUFM ;
- une recherche portant sur l'acquisition de compétences de professionnalisation pour l'instant repérées en terme de processus à l'occasion du mémoire professionnel.

Une enquête auprès des stagiaires de seconde année et des formateurs de l'IUFM

Dès l'année 1991-1992, première année de mise en œuvre de l'IUFM de Versailles et donc du mémoire professionnel, un brève enquête a été conduite auprès des 900 stagiaires de seconde année, futurs professeurs de lycées ou de collèges (nous avons reçu 323 réponses). Cette enquête a donné lieu à un rapport ronéoté (2).

En 1992-1993, une seconde enquête, plus vaste, a été menée auprès de tous les stagiaires de seconde année et des formateurs de l'IUFM. Le questionnaire concernait les raisons pour lesquelles on pensait le mémoire professionnel formateur, le déroulement du tutorat, la démarche d'élaboration du mémoire professionnel et sa soutenance. Le dépouillement des réponses fait, à l'heure actuelle, l'objet d'un document en cours de rédaction (193 futurs professeurs des écoles, 238 futurs professeurs des lycées et des collèges et 63 formateurs ont répondu). Les premières conclusions confirment celles de l'enquête précédente et sont éclairées par les précisions apportées par les formateurs.

Cette enquête a un double objectif : d'une part repérer des dysfonctionnements dans le dispositif de formation pour y remédier (fonction d'observatoire), et d'autre part, recueillir les représentations des stagiaires et des formateurs du mémoire professionnel, de sa place dans l'économie générale de la formation d'où découlent la représentation du métier et la représentation des moyens pour parvenir à l'exercer.

Cette année 1993-1994, une enquête a été à nouveau lancée auprès de tous les stagiaires de seconde année et des formateurs, élargie à une interrogation sur les stages et les modules communs, sur la demande des stagiaires de l'année précédente. En effet, ces derniers s'étonnaient de voir ainsi isolé le mémoire professionnel de l'ensemble de la formation de seconde année, arguant que ce dernier ne prenait pleinement sens que par rapport aux deux autres éléments. Remarque intéressante, car nous avons tendance à décontextualiser le mémoire professionnel et à « l'objectaliser » pour pouvoir mieux l'analyser. Cette remarque reste valable pour l'autre série de travaux, mais n'est-ce pas inévitable pour une analyse approfondie préalable ?

(2) CROS F. (1993). *La seule demande qui ne fut pas scolaire*, IUFM de Versailles, 30 p. Ce titre est extrait d'une remarque d'un stagiaire de physique à propos du mémoire professionnel.

Je ne ferai ici que rappeler les principales conclusions de ces enquêtes successives (soumises en fin d'année, juste après la soutenance) au regard de la problématique des effets formatifs du mémoire professionnel.

– La majorité considère le mémoire professionnel globalement comme positif.

– Moins du quart le juge carrément insatisfaisant voire nocif. Les raisons de ces réticences ou de ces oppositions sont de trois ordres : le manque d'expérience professionnelle du stagiaire ne permet pas une réelle mise à distance de sa pratique (en cela le mémoire professionnel serait un excellent outil pédagogique en formation continue) ; le mémoire professionnel est artificiel car enseigner, c'est réfléchir sur sa pratique, c'est inhérent au métier ; le mémoire professionnel est à l'opposé des exigences du métier essentiellement basé sur le gestuel et l'oralité. Cette dernière raison s'appuie sur l'idée que le métier s'apprend uniquement sur le tas. Certains vont jusqu'à demander si on a apporté la preuve « qu'un tel détour » développait des compétences professionnelles...

– La démarche, disent les enquêtés, pour réaliser le mémoire professionnel repose principalement sur trois composantes : le choix du sujet et du « juste » moment où le construire et le circonscrire ; la méthode de travail régulière (tenue de cahiers de bord, recherche bibliographique, consultations périodiques de collègues, etc.) et la rédaction (mise en forme dans le temps, statut du texte et de son destinataire, utilisation du traitement de texte).

Autrement dit, le mémoire professionnel ne laisse personne indifférent et les avis recueillis dans ces enquêtes sont, comme nous l'avons indiqué, soit très positifs, soit très négatifs. L'essentiel de ces avis se réfère aux effets formatifs, tels qu'ils sont perçus (car aucune preuve n'est ici apportée, ce ne sont que des opinions. La recherche qui suit, elle, tente de le faire, même si la preuve est inférée). Les individus enthousiastes précisent que le mémoire professionnel provoque un travail de questionnement et de mise à distance permettant d'analyser des réalités de terrain, d'en dégager ce que J. Marpeau appelle « *l'insu d'une situation* » (3). Une telle attitude conduit à apprendre à « travailler » les situations complexes de manière à en dépasser la première impression et à produire de *l'insu* c'est-à-dire des connaissances de cette situation qui ne seraient pas accessibles sans ce détour. Ce dernier est double : par la parole, mais aussi et surtout par l'écriture qui accomplit une transformation du scripteur même. Maurice Blanchot ne dit-il pas : « *Écrire nous*

(3) MARPEAU J. (1994). *L'élaboration d'un mémoire dans les formations des professionnels du social*. Doc. INJEP n° 16, pp. 94-100.

change. Nous n'écrivons pas selon ce que nous sommes ; nous sommes ce que nous écrivons » (4) ? En d'autres termes, non seulement l'écriture est une mise en forme particulière des analyses et argumentations, mais elle a un effet de modification de notre pensée et de notre identité : elle est un processus de transformation de soi, c'est-à-dire de formation, mais ne serait-ce pas de formation personnelle plutôt que professionnelle ? Peut-on dissocier les deux ? Que signifierait une formation professionnelle qui n'aurait aucun effet sur le développement personnel ? Il semble que certaines professions comme celles d'assistante sociale, de formateur d'adultes ou d'enseignants mettent en jeu directement la personnalité et que la formation porte essentiellement sur cet aspect. Ce dernier représente la base sur laquelle se greffera la gestuelle professionnelle juste.

Les opposés au mémoire, mis à part le reproche de la précocité en IUFM de la mise en place du mémoire par rapport à la connaissance du terrain par le stagiaire, ont une série d'arguments en négatif par rapport à ceux des enthousiastes. Pour eux, le mémoire est un exercice formel, comme une dissertation, qu'on peut très bien réaliser « en chambre », en inventant de toute pièce un terrain fictif, dans une écriture « bien ficelée ». De plus, le mémoire n'a rien à voir avec un développement professionnel quelconque, puisque la profession est entièrement faite d'intuition et de don qui ne se développent que directement en contact avec une pratique professionnelle quotidienne et des entraînements. La contestation porte sur la pertinence de cet outil de formation : elle ne nie pas l'engagement personnel dans la profession enseignante, mais pense que le mémoire ne développe pas les aspects de la composante personnelle qui sont sollicités lors de l'exercice du métier.

Ainsi, ces enquêtes conduisent à mieux comprendre les attentes des stagiaires, les représentations du métier, des compétences nécessaires et des manières pour les acquérir. Il faut souligner que le stage en responsabilité constitue pour les stagiaires une véritable révélation et un redoutable accaparement. Nous tenons à souligner que les favorables au maintien du mémoire professionnel sont déjà majoritaires dès la première année et que leur proportion ne fait que s'accroître durant ces trois ans. En d'autres termes, ce qui est contesté, ce n'est pas l'aspect formateur du mémoire mais son aspect formateur professionnel, même si cela se fait « à propos » d'un terrain particulier (5).

(4) BLANCHOT M. (1955). *L'espace littéraire*. Gallimard, p. 109.

(5) Nuançons toutefois ces propos car ne nous ont répondu que les stagiaires volontaires et la représentativité n'est pas assurée. Par ailleurs, il apparaît que ces représentations de la formation sont différentes selon la discipline d'appartenance et que les mémoires sont de texture différente. Ainsi, les mémoires professionnels des futurs professeurs de biologie sont calqués sur les démarches expérimentales classiques (OHERIC), alors que les

Une recherche portant sur l'acquisition des compétences professionnelles et le mémoire professionnel

Un groupe de réflexion sur le mémoire professionnel a fonctionné à l'IUFM de Versailles de 1991 à 1993, soit durant deux ans. Le groupe, composé de formateurs et de chercheurs, financé par la MAFPEN et l'IUFM, a tenté de défricher la question toute nouvelle dans la formation initiale des enseignants (enquêtes, entretiens auprès de formés et de tuteurs, analyse de contenu de mémoires professionnels, études de textes officiels, études comparatives avec d'autres dispositifs de formation d'autres branches professionnelles qui utilisent le mémoire professionnel, etc.).

Réflexions, analyses et résultats d'enquêtes ont fait l'objet d'un document écrit « *Le mémoire professionnel en formation initiale des enseignants : traces d'un groupe de réflexion* » (IUFM de Versailles, septembre 1993, 250 p.).

Suite à ce travail, une recherche a débuté dès septembre 1993, avec la direction scientifique conjointe de Jean Marie Barbier et de Françoise Cros (en liaison avec un travail portant sur le développement des compétences des formateurs à la fonction tutorale pour les mémoires de recherche professionnelle).

Ce groupe de recherche, composé d'une vingtaine de personnes, formateurs et chercheurs d'institutions préparant au mémoire professionnel, présuppose que le mémoire professionnel en général, est un moyen de formation aux professions tertiaires ou de proximité, et qu'à ce titre, il possède des points communs qu'il conviendra de dégager.

La question générique est : à quoi sert le mémoire professionnel ? Il s'agit d'apporter la preuve inférée de sa nécessité et de sa « plus-value ». Le groupe s'est centré sur les compétences (6) requises (compétences de

mémoires des futurs professeurs de lettres ressemblent à des dissertations ou des analyses cliniques de situations. Une représentation de l'analyse de la pratique et du rapport à l'action professionnelle est ici à l'œuvre. Le filtre de la discipline, tout au moins pour le niveau lycée et collège, est fort. Les mémoires professionnels des futurs professeurs des écoles sont très variés et on peut y reconnaître la conception du formateur ou du tuteur du mémoire. Notons que, pour les professeurs des écoles, les sujets des mémoires sont très liés à la discipline de la licence. Par exemple, un licencié en arts plastiques prendra comme sujet : la notion d'esthétique en cycle 2. Qu'en sera-t-il avec l'apparition de la licence pluridisciplinaire ?

(6) Nous reprenons la définition donnée par Michel Develay lors de l'Université d'automne de Fréjus, octobre 1992 intitulée *Pratique de terrain et dimension professionnelle de la formation des maîtres* : « la compétence est un ensemble d'aptitudes informelles reconnues par la maîtrise de savoirs et de savoir-faire repris par des situations professionnelles », p. 15.

résultats et de processus) et produites par le mémoire. À cet effet, il repère ces compétences à travers : des cahiers de bord de formés et de tuteurs, des entretiens auprès des personnes concernées et des analyses approfondies de mémoires professionnels déjà réalisés. À ce titre, le travail sur les compétences argumentatives d'Olga Galatanu entre dans cet ensemble de préoccupations.

Les compétences de processus développées par le mémoire sont l'objet central de cette recherche. Elle a consisté, dans un premier temps, à cerner ces compétences, en référence avec la typologie de Esner concernant l'évaluation (de maîtrise, de transfert et d'expression ou de processus). Des indicateurs de ces compétences ont été définis : les modes cognitifs à l'œuvre (types de théorisation ou de formalisation, types d'anticipation, etc.) ; les types de liens entre les informations d'ordre didactique et celles émanant du terrain ; les types de « problématon », les « jeux » avec les règles instituées, notamment dans les manières de traiter les instructions officielles et les insertions théoriques et enfin, les recombinaisons inédites d'algorithmes d'actions telles qu'elles apparaissent dans le texte du mémoire professionnel.

Cette recherche n'en est qu'à sa première année ; elle s'est consacrée à recueillir des données à partir des indicateurs évoqués. Les collectes de données permettront, non seulement de clarifier l'apport spécifique du mémoire professionnel (voire de l'invalider), mais aussi de concrètement l'illustrer par la pertinence de la place du mémoire professionnel dans un dispositif de formation initiale et de formation continue. La recherche se terminera en décembre 1995.

MÉMOIRE PROFESSIONNEL DES PROFESSEURS ET MISE EN TEXTE DE L'EXPÉRIENCE

Olivier CHANTRAINE

GR « mémoire professionnel » de l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais (7)

Un groupe de recherche réunit, à l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais, des enseignants et enseignants-chercheurs de Philosophie, Sciences Physiques, Sciences du Langage et Sciences de l'Information et la Communication. Il a entrepris d'analyser le phénomène « mémoire professionnel », en tant que celui-ci insère une tâche de production textuelle au cœur du réseau social qu'est l'institution de formation, et que, par là, il transforme cette institution. Il s'agit de voir comment des sujets en formation – stagiaires et formateurs – s'inscrivent dans des textes de manière nouvelle, et au-delà, comment une organisation et les liens sociaux qui lui donnent forme, sont renouvelés par la nécessité de mettre en œuvre une tâche d'écriture impliquant de multiples partenaires.

La démarche de recherche entreprise articule donc :

- l'analyse des dispositifs de formation, par observation participante ;
- et l'analyse textuelle des mémoires, de leurs états intermédiaires et des multiples écrits qui participent à leur production, leur réception et leur évaluation.

Elle repose sur l'hypothèse de travail que les aspects institutionnels et organisationnels de « la mise en texte de l'expérience » sont solidaires des contenus et de la forme des mémoires professionnels produits et évalués, ainsi que des multiples documents de toutes natures qui leur sont reliés.

Si cette hypothèse se révèle productive, elle permettra de situer les démarches et contextes du mémoire professionnel des enseignants par rapport aux démarches et contextes de la recherche scientifique : de montrer que l'introduction du « mémoire » parmi les exercices qualifiants de l'accession à la profession d'enseignant n'est pas à interpréter d'abord par référence aux produits discursifs de l'exercice, mais plutôt par des modifications dans les rapports aux savoirs, aux autres, et aux institutions.

(7) Le groupe dont la problématique est exposée ici est composé de Olivier Chantraine, Joëlle Delattre, Claude Leverd, Elisabeth Nonnon, Béatrice Osmont, Nicole Sullerot. Son travail est en étroite relation avec l'UDREFF de l'IUFM Nord-Pas-de-Calais.

Une organisation transformée par la prescription d'une tâche d'écriture

Il semble tout d'abord important de restituer son sens concret au vœu, souvent pieux, d'une « articulation théorie-pratique ».

Dans les discours des formateurs, comme des stagiaires, il s'agit souvent de désigner par là une difficulté pour la théorisation : difficulté rencontrée par le stagiaire, mais dans laquelle le formateur se reconnaît souvent, de sorte qu'une connotation d'impuissance accompagne souvent l'évocation de cette articulation.

Une manière de dépasser cette difficulté semble d'analyser comment l'institution de formation a été amenée à s'organiser pour prendre en compte l'exigence de la réalisation et l'évaluation d'un « mémoire professionnel ». L'exigence de faire, dans la pratique, *de la place* et de trouver *du temps* pour une activité de théorisation.

À certains moments, les divers formateurs, selon qu'ils ont en charge la formation « didactique », les « approfondissements disciplinaires », ou la « direction » du mémoire, ont pu s'insérer dans une sorte de concurrence dans le « droit de tirage sur le temps du stagiaire » souvent dite en termes « d'urgence », « d'évidence », de « priorités ». Ce conflit larvé, et dépassé aujourd'hui dans nombre des IUFM, révélait que le mémoire professionnel est, dans la formation, un lieu-clé d'une nouvelle division des tâches et responsabilités entre personnels de divers statuts, traditions, cultures. Une occasion d'apprendre à travailler ensemble pour des personnels jusqu'ici surtout habitués à travailler les uns après les autres, selon une règle non-écrite mais fortement établie : « *l'Université prépare au Capes "théorique", puis les inspecteurs et formateurs associés assurent la formation professionnelle* ».

Le mémoire a, d'autre part, induit une restructuration des échéances, repères, projets du stage par les exigences temporelles de réalisation d'un écrit réflexif « sur l'expérience » qui sont formalisés dans quantité de calendriers, dont l'écart avec la réalité est parfois regretté, mais souvent considéré comme inéluctable.

En effet, lier le stage à l'écriture d'un mémoire – comme c'est le cas pour les PLC2 et PLP2 – inscrit dans la temporalité du travail du stagiaire, en plus de l'acquisition « d'expérience » sur le terrain et de la formation clinique accompagnée par le tuteur de stage et l'inspection, le difficile apprentissage des durées et échéances d'une écriture longue. L'écriture du mémoire se fait en même temps que l'intégration, l'accultu-

ration, aux temporalités scolaires, pivot traditionnel de l'insertion professionnelle : les stagiaires sont dans la situation de devoir programmer leur activité d'écriture en même temps qu'ils programment et négocient l'activité expérimentale qu'elle prend pour objet.

Les stagiaires ne sont pas les seuls à ne pas bien maîtriser cet aspect de l'écriture, si bien que les temporalités prescrites se révèlent toujours à modifier, relativiser, renégocier. Elles sont un lieu privilégié d'observation de « l'articulation de la théorie à la pratique ».

Pour certains la concurrence de ces deux temporalités, le risque que l'une mène à fausser « le jeu » de l'autre est vécu comme une incitation – sournoise mais qu'on ne sait trop à qui attribuer – à travestir le réel pour le faire rentrer dans le *cadre rationalisateur et conformiste d'un écrit académique de plus* ; alors que pour d'autres c'est un élément de structuration et de *négociation d'une autonomie du projet contre la chronicisation de l'activité scolaire au jour le jour*. Autour de ces interrogations se joue le rapport à la dimension fictive de l'écrit pédagogique, mais aussi le rapport paradoxal aux « projets » qui structurent, pas seulement dans l'Éducation Nationale d'ailleurs, certaines *formes contemporaines de motivation professionnelle*.

Selon les centres, départements disciplinaires et cycles d'enseignement, ces modifications institutionnelles se sont inscrites dans des dispositifs extrêmement divers, mais toujours elles ont été l'expression d'un changement dans la dynamique de formation, de la première socialisation professionnelle du stagiaire. Nous avons le projet de faire un bilan des effets de ce changement, en particulier sur l'insertion socioprofessionnelle des jeunes enseignants, leur rapport à leur discipline, à leurs collègues, à leurs élèves et à l'écriture.

Enfin, ces modifications sont, par ailleurs, liées intimement à certains aspects du mémoire lui-même, considéré comme un texte dans lequel se fonde et s'inscrit le sujet de l'écriture professionnelle.

L'inscription du sujet de l'écriture professionnelle

L'analyse des dispositifs de formation n'est donc pas séparée de celle des modalités d'inscription, dans le mémoire, du sujet de l'écriture professionnelle. Celle-ci est complexe parce que ce sujet est lui-même clivé. Il navigue au jugé entre les écueils que le texte réglementaire a désigné par un « ni, ni... » symptomatique : ni « simple récit », ni présentation d'analyses coupées de la pratique réelle du stagiaire.

Par l'exigence d'un mémoire, on demande aux candidats non seulement d'avoir appris, d'avoir acquis de l'expérience, mais aussi de savoir ce qu'ils ont appris, d'explicitier leur expérience, d'être capables d'en extraire des énoncés, de les assumer et de les mettre au jeu de la discussion. Bref, il ne suffit plus d'être compétent dans l'espace de la classe, il faut aussi formaliser, assumer, et discuter certains éléments de cette compétence dans un espace critique ouvert et se préoccuper de leur lisibilité.

L'enseignant-débutant n'est pas seulement un acteur en formation, mais aussi un auteur qui se met au risque de la lecture, et un narrateur qui met en forme et en ordre les événements qui lui semblent pertinents pour l'élaboration d'une représentation rationnelle et recevable de la pratique.

La pratique pédagogique doit donc faire l'objet d'une représentation susceptible d'une discussion « en différé » et non seulement « en direct », susceptible d'objectivations et de formalisations qui ne soient pas des prescriptions ou des normalisations, et traitent des urgences du terrain en prenant le temps du recul, voire celui des détours.

L'auteur a dû aussi construire des relations professionnelles spécifiques : avec un tuteur de mémoire et un directeur de mémoire, avec les collègues du lieu de stage qui se sentent concernés par le sujet et, le cas échéant, la part d'expérimentation entreprise ; enfin, avec les autres stagiaires participant à la formation mémoire. Ces relations d'une part sont créées dans le processus de réalisation du mémoire, et d'autre part, sont instituées et représentées dans le document lui-même, aussi bien dans certains aspects paratextuels – titre, page de garde, remerciements, etc. – que dans le corps du mémoire, et en particulier tout ce qui fait de celui-ci un récit dont l'auteur est aussi le narrateur et un protagoniste.

De sorte que le sujet qui s'exprime dans le mémoire se présente, selon des moments qui peuvent être très proches dans un paragraphe, de diverses manières :

- « je » protagoniste sur la scène de la classe ;
- « je » qui prend conscience d'un processus à l'occasion d'un exemple ;
- « je » de la connaissance, qui, par exemple, rationalise « ce qu'il a besoin de savoir pour résoudre un problème » ;
- « je » de la formulation, qui organise en un savoir provisoire des questions englobantes, du particulier typifié ou des règles d'action, tout en gérant le rapport de ce savoir à ses conditions de formulation ;
- « je » narrateur qui organise tous ces plans, ... ou les « brouille » (8).

(8) Une analyse plus approfondie de ces « je » fera l'objet d'une publication prochaine par Elisabeth Nonnon.

Pour les analyser, le groupe de recherche fait notamment appel à la linguistique de l'énonciation, la psycholinguistique et la théorie sémiotique du récit (9).

**En guise de conclusion provisoire :
la problématique de l'espace public professionnel**

Ces phénomènes textuels renvoient à la structuration, la dynamique, les contradictions et les paradoxes de l'utopie d'un *espace public professionnel*, c'est-à-dire un espace d'écriture qui veuille à la fois être un *espace ouvert, de recherche et de libre débat, et un espace propre à la communauté enseignante, structurée par ses hiérarchies, ses traditions, ses références, ses lieux et sa temporalité, son cadre réglementaire, d'usages et de traditions.*

Cet espace d'écriture est en relation d'imbrication étroite et d'étaillage réciproque avec le « terrain », les territoires de la formation. Il est un lieu essentiel pour poser la question d'une « professionnalité » des enseignants.

C'est un des lieux où s'élaborent la combinaison spécifique par laquelle une formation prend son originalité en articulant des savoirs, des personnes et des pratiques.

(9) Cette problématique sera notamment exposée dans CHANTRAINE (O), « Rapport, compte rendu : le récit comme tâche professionnelle - quelques repères déontologiques, techniques, méthodologiques et critiques » contribution à un *ouvrage collectif de formation aux sciences sociales en direction des infirmiers et infirmières* (sous la dir. de J. HÉDOUX). À paraître aux Éditions Lamarre, Paris 1994.

IDENTIFICATION ET ANALYSE DES EFFETS DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ (10)

Claude COMITI, Suzon NADOT

Introduction

Dans le cadre du remodelage de la formation des maîtres, l'introduction de mémoires professionnels en deuxième année d'IUFM pour l'ensemble des professeurs stagiaires apparaît comme un élément clef du dispositif : il vise à articuler la formation dans une discipline d'enseignement et la formation professionnelle, les connaissances théoriques dans une discipline d'enseignement et en sciences humaines, et les pratiques, tout en créant un lieu possible d'initiation à la démarche de recherche du futur enseignant.

Dans quelle mesure ces objectifs sont-ils atteints ? À quels obstacles se heurte-t-on ? Quels sont les effets perceptibles du mémoire ? Peut-on repérer des régularités, des disparités, suivant les disciplines, les types de sujets de mémoires, les préparations organisées et que nous apprennent-elles ?

La recherche présentée ci-dessous a pour objet de développer les instruments méthodologiques nécessaires à l'étude de ces questions puis de mettre à l'épreuve ces instruments. Il s'appuie sur des cadres théoriques issus de différentes disciplines : sciences de l'éducation, psychologie sociale, psychologie du travail et didactique des disciplines concernées.

Problème éducatif dans lequel se situe le projet

Le mémoire professionnel en formation d'enseignants, innovation liée à la mise en place des IUFM, répond, en fait à plusieurs objectifs.

(10) Responsable scientifique : Claude Comiti, IUFM de Grenoble.

Une équipe a été constituée pour la réalisation de cette opération, groupant des enseignants-chercheurs de trois IUFM : Bretagne, Grenoble, Reims. Un certain nombre d'entre eux travaillent déjà ensemble au sein du Groupement de Recherche CNRS « Didactique et Acquisition de Connaissances Scientifiques » (G.R. 0071). L'ancrage de ce projet dans les IUFM permet par ailleurs de contribuer au développement de la recherche dans ces instituts.

– Pour réaliser son mémoire, le professeur stagiaire est amené à problématiser des questions issues de sa propre pratique. Il doit se sensibiliser à une démarche de recherche et se familiariser avec les travaux des chercheurs dans différents domaines de l'éducation, dont celui de la didactique de sa discipline.

– Pour conduire la réflexion et proposer des réponses aux questions posées (les comportements d'élèves placés en situation d'apprentissage par exemple), le professeur stagiaire est amené à confronter les éléments de sa formation théorique et pratique. C'est sur un même objet d'analyse que doivent alors s'articuler les connaissances scientifique, didactique et générale et les connaissances issues des pratiques d'enseignement existantes.

– Pour proposer des pistes d'action, le professeur stagiaire est conduit à prendre des décisions en tenant compte de tout un système de contraintes : institutionnelles, matérielles, spécificité de sa discipline, processus d'apprentissage de ses élèves... Le mémoire est un moyen de l'obliger à objectiver la prise de décision.

– Pour étudier un problème ou une question concernant sa pratique, le professeur-stagiaire doit adopter une attitude à la fois critique et constructive. Le mémoire est un moyen d'initialiser une dynamique de changement qui devrait permettre au futur enseignant de participer à l'évolution du système éducatif.

Ces objectifs, dans la mesure où ils sont atteints, montrent la pertinence de ce nouveau dispositif de formation.

Mais l'intérêt du mémoire professionnel dépasse largement le cadre du professeur stagiaire pour la formation duquel il a été introduit.

Les formateurs, qui accompagnent le travail lié au mémoire doivent repenser et faire évoluer les contenus et les processus de formation, ce qui prêche à débattre des pratiques de formation existantes.

Les chercheurs en didactique, sciences de l'éducation et psychologie se trouvent, eux aussi, à plusieurs titres, concernés par ce travail :

- quels travaux de recherche nourrissent le travail du mémoire ?
- quelles questions nées du travail du mémoire peuvent et doivent être soumises à la recherche ?

Dans le projet présenté, le mémoire professionnel est à la fois l'objet et l'outil de la recherche. Objet, puisque nous nous proposons de l'étudier et d'évaluer la réalisation de certains des objectifs annoncés. Outil,

puisqu'il nous conduit à construire des instruments de recherche nécessaires à son étude et qu'il nous permet d'observer des phénomènes liés à la transformation d'un système, observations qui devraient d'ailleurs dégager des perspectives de recherche nouvelles sur le fonctionnement de l'enseignant et sur la formation des enseignants.

Problématique

Cadre théorique

Cette recherche s'appuie sur un ensemble de travaux existants dans quatre domaines.

Rapport à la recherche en tant que démarche de formation. Le mémoire professionnel est une pratique pédagogique éprouvée dans différentes formations professionnelles et en particulier celles des travailleurs sociaux. Nous nous référons ici aux travaux qui apportent des connaissances sur les apports de cette pratique de formation, sur le rôle de l'observation et sur celui de l'énonciation et du passage à l'écrit.

Rapport à la recherche en tant que contenu de formation. Le mémoire est l'occasion, pour le futur enseignant, d'aborder le domaine des recherches en éducation et tout particulièrement en didactique de sa discipline. Nous nous situons à ce sujet dans le cadre des travaux étudiant les liens entre recherche, formation des enseignants et pratiques professionnelles ainsi que les problèmes posés par l'utilisation de travaux de recherches par les praticiens.

Rapport à la profession. Nous nous référons notamment aux travaux portant l'étude du fonctionnement de l'enseignant, et notamment sur « les représentations » des enseignants et sur leurs pratiques.

Rapport à la didactique des disciplines. Les principaux travaux sur lesquels nous nous appuyons sont d'une part ceux qui portent sur des concepts transversaux aux différentes disciplines : rapport au savoir, interactions qui gèrent la relation didactique, transposition didactique et d'autre part, ceux qui traitent des difficultés liées aux contenus et/ou aux démarches spécifiques à une discipline.

Hypothèses de travail

Nous faisons l'hypothèse qu'il existe des conditions liées à l'élaboration du mémoire (type de sujet, nature de la guidance, ...) qui permettent d'optimiser les effets du mémoire dans la formation des enseignants. En

analysant des mémoires de différentes disciplines, dans des IUFM différents, nous pensons mettre en évidence certaines de ces conditions.

Nous faisons également l'hypothèse que la transformation d'un système de pratiques génère ses propres obstacles. En identifiant certaines difficultés rencontrées par les formateurs et/ou les formés, nous pensons pouvoir les expliquer et montrer de quelle façon et avec quelles limites elles peuvent être surmontées.

Questions soumises à la recherche

Le mémoire professionnel permet-il la mise en cohérence des formations dans la discipline d'enseignement et en sciences humaines, et des stages effectués sur le terrain ?

Le mémoire professionnel permet-il de modifier les représentations initiales du professeur-stagiaire sur l'enseignement de sa discipline et sur les modes d'apprentissage des élèves ?

Quelles difficultés liées à la transformation du système de formation des enseignants le mémoire professionnel révèle-t-il ?

Méthodologie

Pour conduire ce travail, nous avons construit des moyens :

- d'analyse et de catégorisation des objets produits par les professeurs stagiaires : grilles de lecture des mémoires dont les items sont ensuite codés et traités par une analyse implicative (11) ;
- d'étude du mémoire dans le cadre de son processus d'élaboration, du côté du formateur (par le biais de réunions de régulations ou d'entretiens) et du côté du formé (grâce à des questionnaires que nous avons constitués et qui sont proposés aux stagiaires à trois moments de l'année).

Nous nous attachons tout particulièrement à analyser :

- comment s'établissent les interactions entre professeurs-stagiaires, formateurs et conseillers pédagogiques ;
- comment les stagiaires problématisent le thème étudié, définissent une méthodologie appropriée et effectuent les choix relatifs au recueil et au traitement des données ;
- comment se construit l'argumentation et quel est le rôle joué par l'écriture dans la maturation du mémoire.

(11) Avec l'aide du logiciel CHIC créé par l'équipe de Régis GRAS, université de Rennes I.

L'éventail des disciplines retenues, EPS, histoire/géographie, lettres, mathématiques et sciences physiques, nous permet, en diversifiant les environnements de production, de croiser les résultats obtenus dans des études locales et transversales. De plus, la collaboration de chercheurs issus de disciplines diverses autour de ce même objet crée une synergie qui nous paraît particulièrement féconde dans le contexte en question.

Résultats

A. Identification des mémoires professionnels

En confrontant les lectures de mémoires produits et la grille de lecture que nous avons élaborée, nous avons mis au point un outil d'identification des mémoires que nous avons expérimenté sur 200 mémoires environ réalisés en 1992-1993.

Cet outil a permis :

– de distinguer deux grandes thématiques dans les mémoires professionnels :

- l'élucidation d'une question d'enseignement – apprentissage (mémoire en général de type initiation à une démarche de recherche, avec questionnement affiné au sein d'un cadre théorique précisé, mise en place d'une méthodologie susceptible de permettre un recueil de données, une analyse des données, ...
- la proposition d'une situation d'enseignement-apprentissage (le stagiaire élabore une proposition d'enseignement qu'il réalise, met en place, analyse et si possible, évalue...);

– de cerner les champs qui suscitent un travail de mémoire (discipline, didactique, pédagogie, ...) et le point de vue qui est privilégié (activités d'enseignement, comportements d'élèves, pratiques enseignantes,...);

– de pointer les différents éléments caractéristiques des méthodologies utilisées :

- recherche documentaire (avec catégorisation des documents consultés)
- recueil de données (types, moyens et traitements);

– de repérer les différentes formes d'écriture choisies, (descriptive, argumentative, ...) dans l'optique de croiser des phases d'exposition (présentation, analyse de données, conclusion, ...) avec des intentions de l'auteur.

L'analyse systématique des mémoires produits dans les différentes disciplines retenues par les IUFM de Grenoble, Rennes et Reims sera conduite pour les productions obtenues en 93-94.

B. Identification du travail lié aux mémoires professionnels

Cette analyse est menée sur trois plans :

1. Les systèmes institutionnels de cadrage. Selon les IUFM, les textes, les dispositifs d'encadrement, les procédures de choix des sujets sont différents. Cela va du suivi individuel au séminaire ou atelier avec des niveaux de guidage plus ou moins forts. Les formateurs ont également des statuts variés : le mémoire peut se faire, selon les IUFM, sous la responsabilité, ou la co responsabilité d'universitaires, de formateurs désignés, de conseillers pédagogiques.

2. Les changements introduits dans les pratiques de formation (travail en cours).

3. Les conceptions des professeurs stagiaires tout au long du travail.

Une étude des points de vue obtenus auprès d'environ 200 stagiaires PLC2 grenoblois en 1993-1994 (par questionnaires à trois moments de l'année) nous permet d'avancer les points suivants.

Si, en début d'année, les professeurs-stagiaires voient essentiellement dans le mémoire une contrainte de l'institution et une charge de travail en concurrence avec leur classe en responsabilité, leur point de vue en fin d'année montre une réelle prise en compte des rapports du mémoire avec l'élaboration de l'identité professionnelle, comme le montrent en particulier les réponses obtenues aux 11 assertions proposées en fin de questionnaire :

- une seule de ces assertions recueille moins de 50 % d'adhésion (plutôt oui ou oui) : « le travail lié au mémoire m'a conduit à modifier ma façon de préparer les séances d'enseignement », ce qui n'est pas étonnant si l'on admet que le mémoire agit sur le long terme ;

- les assertions recueillant l'agrément le plus fort sont : « le travail lié au mémoire m'a conduit...

– à m'interroger sur la discipline que j'enseigne » :	77 %
– à mieux me préparer à l'exercice du métier :	79 %
– à m'interroger sur les difficultés des élèves » :	85 %
– à modifier mon point de vue sur les élèves :	86 %
– à m'interroger sur les méthodes d'enseignement :	87 %

En ce qui concerne les difficultés rencontrées, si 2 % disent n'en avoir pas rencontrées, il est intéressant de noter que celles qui sont citées le plus souvent sont en relation directe avec la démarche de recherche : délimitation du sujet (12 %), travail bibliographique (13 %), analyse des données obtenues (16 %) et surtout montage de l'expérimentation liée au recueil de données (22 %).