

LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL POUR UNE APPROCHE FORMATIVE

FLORENT GOMEZ, BERNARD HOSTEIN*

Résumé

Le mémoire professionnel est souvent assimilé à un travail de recherche peu propice à la réalité de la formation. On peut dessiner le mémoire professionnel autrement, comme un processus de prise de conscience du projet porté par l'action du professeur-stagiaire ; le travail du mémoire professionnel ainsi pensé contribue à développer les capacités qui font le « praticien-réflexif ». Par la recherche d'équilibres divers entre action, évaluation et écriture, il s'agit de construire des régulations dans et pour les pratiques d'enseignement.

Abstract

The professional paper is often adequated with a research work irrelevant to the reality of the training. The professional paper can be considered in a different way, that is to say as a realisation of the project underlying the trainee teacher's action; thus considered, the task of producing a professional paper helps develop the abilities which characterize a "reflective practitioner". By seeking to achieve the balance between action, assessment and writing, one aims to build up adjustments in and for the teaching practice.

73

* - Florent Gomez, Bernard Hostein, IUFM d'Aquitaine.

INTRODUCTION

Le mémoire professionnel (1) est un carrefour d'enjeux :

- enjeu de contrôle par l'État de la qualité de ses maîtres,
- enjeu de professionnalité : tout d'abord à l'interne, dans la corporation enseignante en initiant l'avènement d'une littérature professionnelle permettant la prise de conscience de l'expertise des membres et l'accroissement de celle-ci (2); mais aussi à l'externe en s'appuyant sur cette expertise objectivée par l'écrit pour se faire reconnaître comme profession par le corps social,
- enjeu de formation, de préparation pour les novices à la prise en charge d'élèves.

Plusieurs entrées sont passibles pour questionner le travail de MP : le mémoire comme produit, le dispositif de formation, les acteurs... Pour notre part, c'est par la saisie et l'interprétation de la parole des producteurs du mémoire que nous entreprenons, et ce pour trois raisons fondamentales : d'abord les professeurs-stagiaires restent trop absents du débat, ensuite le point de vue des acteurs croise nécessairement et souvent éclaire fortement les autres entrées, enfin un travail de formation professionnelle repase sur l'autonomie et l'implication des formés.

Les 305 professeurs-stagiaires et professeurs en première année d'activité professionnelle que nous avons interrogés développent des perceptions du MP dont les positions contradictoires nous obligent à développer une question fondamentale : *À quelles conditions le MP favoriserait-il un développement des compétences nécessaires à l'enseignant?*

DES LOGIQUES D'ACTEURS

L'observation et le dialogue avec les stagiaires professeurs de lycées et collèges (PLC) nous conduisent à repérer les trois types de parcours de formation les plus significatifs :

- *Le parcours d'analyse triviale* : dans cette situation, le stagiaire discourt sur sa pratique pour l'analyser comme toute autre pratique. Le mémoire professionnel prend la forme d'un mémoire académique. L'analyse est déconnectée de la pratique, la réflexion n'alimente pas l'action.
- *Le parcours de la théorie appliquée* : c'est l'inverse du précédent. Le stagiaire repère une théorie pédagogique qui le séduit et s'efforce de la mettre en œuvre dans sa classe. Les difficultés, inaperçues ou négligées, n'interrogent en aucun cas la théorie. Le terrain n'apprend rien au professeur éclairé par son modèle théorique.

1 - Désormais noté MP.

2 - On croise ici les réflexions actuelles sur les mémoires dans les formations universitaires ou professionnelles : cf. Bernard, Guigüe-Durning, etc.

• *Le parcours de certification* : dans cette situation, le stagiaire fonctionne *a minima*, les projet personnel et professionnel se réduisent à la certification. Le mémoire devient un corps étranger ; chacun des éléments est un isolat.

Les repérages intuitifs opérés précédemment méritaient d'être approfondis par une recherche empirique plus vaste et mieux maîtrisée, ce qui fut fait à l'aide d'un questionnaire et de l'application de l'analyse factorielle des correspondances (AFC) aux réponses recueillies.

Les professeurs-stagiaires développent, à partir de leur lecture du système de formation, des stratégies (3) propres à atteindre leurs buts dans les conditions perçues comme les plus favorables pour eux, des logiques d'acteurs au sens de Crozier et Friedberg (1977).

Nous en dégageons quatre.

• La *logique économique* : elle se caractérise par un effort minimal en réponse à un MP perçu comme une simple épreuve de sélection, l'attitude d'élève étant ainsi réactivée chez le stagiaire. Les interactions entre le MP et les différentes composantes de la formation sont alors ténues ou inexistantes, le projet professionnel se réduit à l'imédiat de la certification. L'économie faite est bien sûr celle de la formation !

• La *logique pratique* : l'action est bouclée sur elle-même, les liens qui peuvent exister avec la formation sont rompus. À chaque problème posé par une situation de classe, est censée répandre une solution pratique isolée de son contexte : le projet professionnel est l'enseignant riche en recettes.

• La *logique investigatrice* : la pratique est prétexte à la réflexion, mais, ce qu'elle dégage n'est pas réinvesti dans la pratique. L'aspect spéculatif de la formation domine l'action, le produit occulte le producteur, le projet professionnel se calque sur celui du chercheur tel que certains l'imaginent.

• La *logique formative* : peu présente, elle est en position d'éviter l'éclatement résultant des développements exclusifs de l'une des deux précédentes logiques. Pratique et théorie se questionnent mutuellement ici, pour mieux piloter l'activité d'enseignement.

75

Mémoire professionnel et mémoire de recherche

De nombreux formateurs d'IUFM veulent voir dans les mémoires professionnels de véritables travaux de recherche, rejoignant ainsi des auteurs comme Guigue-Durning (1995), Altet (1994), Altet et Fabre (1994). Cette conception se retrouve en échos chez les stagiaires, 79 % l'identifiant comme tel.

Les critères de la recherche proposés par Barbier et al. (1994), De Ketele (1993) ou encore l'AECSE (1993) sont les suivants :

3 - On trouvera les résultats des questionnaires et leur utilisation dans Gomez et Hostein, Paris, CNDP (à paraître).

- chercher à produire de la connaissance ;
- accepter le principe de rigueur et sincérité ;
- retenir une problématique et convoquer un ou des champs théoriques avec explicitation argumentée des choix ;
- mettre en œuvre des méthodologies pertinentes et repérables ;
- accepter la discussion des résultats.

L'examen d'un bon nombre de mémoires professionnels de l'IUFM d'Aquitaine nous conduit à constater que tous ces critères ne sont pas satisfaits même *a minima*, ce que confirment Altet et Fabre (1994, pp. 88 à 92) ou dans un cadre plus large Quivy et Van Campenhoudt (1988, p. 8).

Ces constatations troublent certains auteurs les conduisant à spécifier ce nouveau genre de production :

- recherche normale par opposition au nouveau paradigme (Kuhn) pour Guigue-Durning (1995) ;
- recherche spécifiée ou liée à l'action pour Barbier, caractérisée plus par la notion de rationalité que de scientificité au sens de la recherche classique (1985) ;
- recherches dans l'action de Paquay (1994, p. 21) qui seraient des descriptifs critiques de pratiques, des évaluations d'innovations, des développements de matériel de formation.

Ces écarts entre la recherche et les mémoires produits ne doivent pas conduire à stigmatiser une incapacité repérée chez les stagiaires, mais à poser un simple constat. Il faut souligner que le temps dont disposent les stagiaires (trois à quatre mois à partir du choix du sujet), la faible disponibilité psychologique (forte préoccupation pour la préparation et l'exercice de la classe), le domaine d'investigation retenu souvent très large et complexe, le manque d'accoutumance aux concepts du champ de l'éducation, l'absence de prise de conscience d'une rationalité limitée (non délimitation de l'objet : on a plus affaire à un problème qu'à une problématique), concourent à rendre impossible un véritable travail de recherche, ce qui de toutes façons n'est pas l'objectif du MP, ce que nous tenterons ici de démontrer.

Il faut surtout s'interroger sur la valeur formative de la recherche pour la préparation professionnelle (Van Der Maren et Blois 1994, p. 137). Nous avancerons que le travail scientifique est plutôt centré sur le produit et les lecteurs potentiels, alors que le MP mise sur le processus et le producteur, visant la transformation de l'étudiant en professionnel. Ce doute que nous posons sur l'intérêt de la recherche pour la formation initiale des enseignants n'impose pas le rejet de l'interrogation et d'une réflexion nécessaires sur sa pratique. Il permet de moduler l'opinion d'un certain nombre de spécialistes qui hypostasient la valeur formative de la recherche dans la formation des enseignants.

En conclusion l'assimilation du mémoire professionnel à un travail de recherche appelle trois remarques.

- S'il s'agit de conférer une sorte de dignité au mémoire professionnel, l'entreprise est vaine car il sera considéré comme un type particulier de recherche ce qui, dans les hiérarchisations semi-clandestines de la recherche, n'est pas forcément flatteur.
- S'il s'agit d'un repérage commode, sorte d'analogie, pour aider à la représentation d'un objet mal identifié, on peut effectivement noter quelques convergences : écriture, consultation d'ouvrages théoriques, conceptualisation, etc.
- S'il s'agit d'une identité stricte, le détournement s'avérerait plus inquiétant, l'objectif de formation personnelle étant délaissé, au profit de connaissances théoriques et méthodologiques ne visant pas forcément la régulation de l'action.

L'ancrage du mémoire professionnel à la recherche nous semble instituer une double perte : il confère une dignité illusoire et il relègue à l'accessoire l'objectif affiché de formation en occultant l'évolution du producteur au profit du produit à fournir.

Le mémoire professionnel comme évaluation de l'action éducative

Si le mémoire professionnel n'est pas conçu comme un travail de recherche, comment peut-il être appréhendé ? Pour conserver d'une part le souci de formation professionnelle, c'est-à-dire orienter la réflexion vers la préparation de l'action, et d'autre part pour rester dans l'ordre de ce que peuvent produire les stagiaires eu égard aux conditions qui leurs sont faites, la notion d'évaluation nous paraîtrait convenir mieux. Ces deux conditions, en effet, semblent prises en compte par la définition récente de l'évaluation que donne De Ketele (1993) :

« Évaluer signifie :

- recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables ;
- et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route. » (p 68)

77

Les exigences posées sont différentes de celles de la recherche et situent nettement le caractère orienté vers l'action de l'analyse développée par l'évaluateur ce qui fait partie des attentes manifestes à l'égard des stagiaires dont les problèmes sont du type : « Je voulais faire ceci, y suis-je parvenu ? (évaluation de contrôle), et/ou que pourrais-je faire pour y parvenir ? », (évaluation de perfectionnement) ou : « Je voudrais faire ceci, le puis-je ? (évaluation d'opportunité) et comment ? » (évaluation de stratégie globale).

Cette proximité du mémoire professionnel avec un travail d'évaluation est compatible avec l'idéal d'enseignant réflexif présenté comme un « ...professionnel réfléchi, capable d'analyser ses pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies. » (Altet, 1994, p. 26)

VERS UNE FORMATION À L'EXPERTISE

Le praticien réflexif est un professionnel autonome parce qu'il est capable d'autoréguler son action et de guider son propre apprentissage par une analyse de sa pratique et des résultats de celle-ci (Paquay, 1994, p. 19). Toutefois, il ne s'agit pas d'un excès de réflexion paralysant l'action car l'enseignant est un « *praticien qui agit et interagit en temps réel et non après des délais de réflexion.* » (ibidem, p. 29)

Ce modèle connaît sa forme d'excellence, « *l'enseignant expert* » (Riff et Durand 1993 ; Tochon 1993) : contrairement au novice en recherche de cohérence appelant une construction logique, il manifeste un souci de pertinence, détectant les traits caractéristiques d'une situation pour la rattacher à une situation typique antérieurement maîtrisée (sorte de principe d'économie) ; le cas échéant, il la retiendra comme atypique et s'essaiera à un ajustement nouveau de routines. Ces données descriptives laissent néanmoins le formateur démuni concernant la construction de l'expertise : comment l'expert procède-t-il à l'extraction des connaissances des situations vécues ? Quelles sont ces « *connaissances incorporées* (à l'action) » (4). Les questions restent délicates tant les processus mis en œuvre demeurent tels quels, souvent inaccessibles à l'introspection ou difficilement verbalisables.

Même si les données de la recherche descriptive ne nous fournissent pas de modèles propres à assurer la « fabrication » de l'enseignant expert, on peut faire des inférences vraisemblables. L'expert construit sa maîtrise professionnelle sur l'expérience. Mais si l'expertise nécessite l'expérience, celle-ci ne saurait suffire à sa constitution : tout enseignant expérimenté n'est pas un expert. L'expertise s'obtient par un enrichissement de l'expérience, une capacité d'apprentissage dans et par l'action qui repose sur un certain nombre d'opérations préalables supposées : observation de situations, sélection d'indices caractérisant au plus juste ces situations en vue de diagnostic et de décision conformes à des schémas d'action réussie ou création de nouvelles, et tout ceci en temps réel. Si donc l'expérience ne peut être enseignée au novice, les opérations mentales nécessaires à son enrichissement peuvent se travailler, ouvrant la voie à une formation raccourcissant le temps nécessaire à la maîtrise professionnelle. Le mémoire professionnel conçu comme l'occasion, le moteur et la trace du processus de mise en œuvre de ces opérations appliquées à une ou des situations vécues par le stagiaire, en devient la pièce maîtresse. De fait, nous posons deux postulats :

- la formation à l'expertise est possible ;
- la décomposition puis la recombinaison en temps différé des opérations mises en œuvre par l'expert portent la promesse d'expertise en temps réel.

4 - L'expression est de Leplat (1995). On pourra consulter à propos de la construction de ces connaissances et de leur utilisation en formation, Leplat 1995 ; Samurçay et Pastre 1995 ; Rogalski 1995.

Ceci posé, le mémoire professionnel réalise en partie les propositions de Tochon (1993) qui plaide pour une formation « centrée sur la résolution de problèmes situationnels à partir d'événements typiques liés à l'enseignement. » (p. 186) Avec l'aide des formateurs et de praticiens experts, le novice pourrait analyser des situations vécues par lui ou par d'autres, et chercher à rendre explicites certaines des théories implicites qui guident sa pratique et ses évaluations de la pratique d'autrui. Cette démarche pourrait amener le novice à cadrer et recadrer un problème non dans l'action mais hors l'action pour l'action à venir. Ce travail n'est pas sans risque, et nécessite un climat de confiance avec le formateur, car l'enseignant novice évite généralement l'analyse et l'évaluation pour préserver un minimum de confiance en soi.

Le mémoire professionnel pourrait alors aider à une prise de conscience du fonctionnement de l'enseignant novice : inventaire de son répertoire de routines, processus d'évaluation interactive conduisant à la sélection des routines, modalités d'évaluation rétroactive guidant la planification du cours avec des modifications de routines ou des connexions inhabituelles de routines qui, « cristallisées » viendront enrichir le répertoire initial des routines (processus d'innovation). Il reviendra au formateur de s'appliquer à favoriser les comportements ou attitudes suivants :

- observation directe de la classe ou autre recueil de données à son propos ;
- sensibilité au contexte ;
- discrimination de l'important et de l'accessoire ;
- réflexion et capitalisation de l'expérience ;
- repérage des invariants favorisant la représentation et le guidage de l'action : « Plus on a affaire à des experts, plus l'utilisation de ces invariants dans les raisonnements est importante. » (Samurçay et Pastre 1995) ;
- positionnement d'hypothèses sur les déterminants de la situation et sur les régulations à envisager.

79

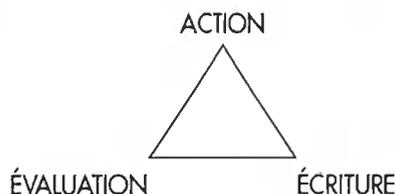
Il reste à préciser qu'il s'agit de s'entraîner à réagir en expert et non de singer les actes de celui-ci. Ce sont donc les effets sur la conduite de la classe qui témoignent d'une démarche experte et non les procédures. En conclusion, le mémoire professionnel devient, selon nous, un moment privilégié de la formation si :

- l'enseignant expert est retenu comme modèle de la professionnalité enseignante ;
- l'enseignant réflexif est une condition requise et une composante de l'expertise professionnelle ;
- l'exercice d'activités spécifiques permet de développer les capacités d'analyse et de régulation de l'action en temps réel de l'enseignant novice.

LE MÉMOIRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Le mémoire professionnel ne saurait se réduire au document terminal, il est le prétexte et la trace d'un processus d'acquisition de la professionnalité enseignante. Pour appréhender ce processus, nous proposerons la notion de « travail du mémoire »

qui souligne l'aspect dynamique et formateur de la mise à distance qu'impose l'écriture des situations professionnelles vécues. Cette notion peut être schématisée par un triangle dont chaque sommet porte une des trois exigences constitutives :



Au plan topique

■ L'action

Le professeur-stagiaire avant d'être producteur de mémoire, est plus fondamentalement acteur dans la transformation des connaissances et des savoirs d'élèves, et à travers celle-là dans leur éducation. Mais l'action, si elle ne vise que la répétition de comportements plus ou moins bien déformés, ne forme pas ; l'accumulation d'expériences, seule, ne fait pas la professionnalité.

Les études récentes sur les savoirs professionnels (5), comme déjà les travaux de la psychologie génétique, montrent que la pratique active une logique débordant les seuls cadres d'une connaissance conçus selon les schèmes de l'épistémologie classique. L'activité de l'enseignant dans la classe ne peut se réduire à la gestion simple d'une planification préalable. La multiplicité des plans organisant chaque fonction (enseignement, discipline, etc.), encore juxtaposés chez le novice, condamne au mieux à des compromis entre des données théoriques à hiérarchiser. La planification (6) est une chose ; l'action, une autre. L'enseignant est un professionnel qui doit gérer une situation dans laquelle se croisent de multiples planifications. Chacune d'elles ne peut être efficace qu'à partir du moment où elle est intégrée ; l'intégration de ces diverses articulations permettra la pratique professionnelle dite expérimentée.

L'action est l'objet du MP ; son but, la régulation de celle-ci. C'est l'enchâssement des divers « gestes » professionnels, progressivement intériorisés et globalisés, au fur et à mesure de leur synchronisation dans l'action, qui crée la professionnalité. Ainsi conçue, dans sa complexité, l'action de l'enseignant novice peut donner lieu à des « analyses de pratique » (7), menées avec modestie et pertinence, et dont la difficulté ne doit pas être sous-estimée (8), sous peine de tourner au discours, ou au jugement, sur l'action ; ce qui revient à ne pas la prendre au sérieux.

5 - Leplat (1995), Samurçay et ali (1995), Rabardel, Weill-Fassina (1994).

6 - Hoc (1987).

7 - Chartier, Faingold (1990).

8 - Vermersch (1994).

■ L'évaluation

Il faut distinguer avec Zuñiga (1994) l'évaluation de l'action et l'évaluation dans l'action. La première intervient lorsque l'action est achevée et permet de dresser un bilan, d'apprécier sa valeur sur une échelle de critères retenus. La deuxième est une composante intrinsèque de l'action et « *témoigne de la capacité des acteurs à mener à terme une action, de l'améliorer, de produire un changement qui respecte tant l'orientation qu'on veut donner à une situation que l'efficience avec laquelle on réussit à la changer. L'évaluation est ainsi une expression de la capacité des acteurs d'apprendre dans l'action...* » (Zuñiga 1994, p. 15) Les conditions d'ancrage dans l'expérience professionnelle du mémoire et celles qui permettent l'apprentissage sont satisfaites (circulaire du 2 juillet 1991, BOEN n° 27 du 11 juillet 1991). Le travail du mémoire permet à l'acteur-évaluateur de modifier éventuellement, après prise d'information, l'orientation, la planification ou certaines actions. Cette accommodation à la réalité après l'assimilation que formaient les projets initiaux de transformation de cette réalité produit un ajustement nouveau, processus que l'on peut nommer avec cet auteur : apprentissage de l'expérience (9). Le travail du mémoire renseigne le stagiaire sur la classe et sur lui-même, mais lui apprend plus fondamentalement qu'on apprend par la pratique et son analyse. Il est à noter que cette évaluation est éthiquement la seule tolérable, car une évaluation de l'action qui n'interviendrait qu'à la fin de celle-ci, laisserait, dans le cas d'un fonctionnement peu satisfaisant, un dommage aux élèves qui eût été évitable par une évaluation en cours avec régulation possible. Elle exige une capacité de repérage des indices perceptibles dans la situation, leur interprétation et la capacité de reconsidérer objectifs et procédures. Suivant la synthèse de Clark et Peterson (1986), l'enseignant expert agit à partir du schéma général suivant :

Préparation → Interaction → Évaluation → Décision → Action

81

Lorsqu'il considère que les limites du tolérable sont dépassées lors de la phase interactive (résultats trop faibles ou trop forts par rapport à l'attendu, classe trop apathique ou trop agitée...), il dispose d'une ou de plusieurs routines de secours qu'il mettra en œuvre (c'est la voie 4 des auteurs). C'est à ce type de maîtrise professionnelle qu'il faut, pensons-nous, préparer le stagiaire. En règle générale celui-ci n'est pas capable d'y procéder dans le cours de l'action, le travail du mémoire peut alors être l'occasion et la trace d'une réflexion pédagogique susceptible d'approcher l'expertise en temps différé et de préparer à celle-ci, pour l'avenir, en temps réel. Le stagiaire, après avoir préparé une séquence, la met en œuvre dans la classe. Si

9 - On peut, au passage, remarquer, qu'une situation qui aura posé problème au stagiaire sera préférable, puisque, mal ajustée, elle imposera une réflexion pour un changement de stratégie et/ou d'orientation mettant ainsi en œuvre le couple accommodation/assimilation. Le choix souvent difficile du thème du mémoire, trouve ici un critère de détermination : une situation qui pose problème, puisqu'elle peut favoriser l'apprentissage, qui est, pour nous, la fonction essentielle du mémoire.

au cours de celle-ci, il pense que « ce qui est tolérable » est dépassé, il va, parce que ne disposant pas d'une autre routine ou en disposant mais n'étant pas capable de la mettre en œuvre dans le cours de l'action (c'est la voie 3 de Clark et Peterson, caractéristique du défaut d'expertise), poursuivre suivant sa planification. Le travail du mémoire peut alors porter sur l'analyse de cette difficulté éprouvée. L'évaluation constituerait la phase d'apprentissage par l'action, et la nouvelle préparation tenant compte des acquis montrerait la capacité du stagiaire à s'accommoder à la réalité. Le mémoire est donc centré sur trois phases essentielles à l'expertise : l'évaluation qui permet d'apprendre par l'action, la décision et la nouvelle planification intégrant les acquis des phases précédentes (10).

Il faut aussi souligner que l'enseignant ne limite pas son analyse à la classe, il doit également prendre en compte le contexte, se repérer en tant qu'acteur au sein d'équipes institutionnelles ou informelles. Plus largement encore, comme être humain et citoyen, il peut chercher le sens de ses actions individuelles ou collectives au regard de ses convictions profondes, de ses valeurs.

■ L'écriture

Si « *l'écriture suppose des effets de discours* » (Barthes), qui manifeste l'écrivain, alors le MP n'est pas d'abord un acte d'écriture. Ce n'est pas sur le discours que se branche le MP, mais, nous l'avons vu, sur l'action. Pour le professeur-stagiaire écrivant le MP, cette écriture joue comme révélatrice de l'action, aux deux sens du qualificatif : elle récrit les actions pour autrui ; elle conduit l'acteur à leur explicitation éclairante. L'écriture, au second sens de cette fonction « révélatrice », « *semble constituer un complexe de processus éminemment organisateur* » (Lerbet, p. 24) (11).

L'écriture doit prendre en charge :

- la description : présenter son action ;
- l'explication : les raisons de sa conduite, de ses orientations ;
- les justifications : défendre les choix opérés en matière d'interprétation, de solution, de ressources mobilisées ;
- les revendications éventuelles : exposer ce que l'institution aurait pu ou dû faire pour faciliter l'action.

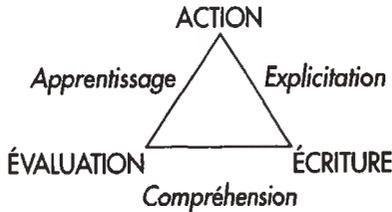
10 - Notre perspective est très nettement différente voire opposée à celle de Bisault et Lavarde (1995). Pour ces auteurs, le mémoire professionnel consiste à utiliser des fragments de pratique pour illustrer la théorie, sorte de pédagogie expérimentale ; en ce qui nous concerne, la théorie se greffe sur la pratique pour aider à mieux la décoder et éventuellement mieux agir. Nous pensons être en accord avec Guigue-Durning qui présente le mémoire comme un espace transitionnel entre théorie et pratique, où la nécessaire distanciation de l'analyse se doit, non d'ignorer le professionnel agissant, mais plutôt le prendre en compte.

11 - Ce risque sera évité si l'écriture est conçue comme, pour reprendre l'expression de Lerbet (1992) une « *décentration dans la décentration* ». En effet si la conception exige une première décentration, l'écriture qui décompose et recompose les matériaux de la mémoire constitue, en jouant un rôle de pilotage de la pensée, la deuxième décentration.

Au plan dynamique

■ Les relations

Le triangle dont nous avons présenté les sommets définit également trois axes dont l'équilibre doit être recherché pour aboutir à un processus pleinement formatif, chaque sommet pouvant entretenir des relations privilégiées avec un autre, minorant de ce fait, les apports des deux axes négligés.



Si chaque axe est riche d'apports pour la formation, il ne la recouvre pas totalement laissant des domaines en friche, et au cas de liens trop exclusifs, comporte des risques propres à bloquer le processus de formation.

- *L'axe évaluation/action* est par excellence celui de l'apprentissage dans, par et de l'action comme nous l'avons énoncé précédemment.

Toutefois un lien trop étroit entre les deux termes peut engendrer voire automatiser prématurément des réponses dans certaines situations trop peu analysées par le stagiaire. L'écriture permet la capitalisation, la mise à plat, la distanciation, la décomposition, la recomposition, ce qui conduit l'évaluation à s'appuyer sur des données plus précises, plus stables, aisément disponibles et donc interroger des interprétations hâtives orientant l'action. Le recul qu'impose l'écriture, la permanence des matériaux qu'elle assure facilitent la recherche du sens de l'action pédagogique et pas seulement son efficacité.

- *L'axe évaluation/écriture* constitue l'axe de la compréhension, dépassant la simple réussite que peut constituer un apprentissage. Ici la possibilité d'explicitation des liens et relations entre phénomènes est ouverte, nous sommes dans l'univers de la causalité et de l'analyse du sens que prennent actions et objectifs visés en regard des valeurs qui nous animent.

Cette quête de compréhension peut conduire à un travail de recherche purement spéculatif, déconnecté de l'action. La formation professionnelle doit par le travail du mémoire s'appuyer sur la réflexion pour apprendre de par l'action, et pour la réguler. Elle ne saurait s'accommoder d'un travail d'analyse qui néglige ou retarde indéfiniment le passage à l'acte.

- *L'axe action/écriture* est celui de l'explicitation ; l'acteur ressaisissant les éléments factuels et le vécu, et les utilisant pour essayer d'apprécier la portée réelle de la situation et la caractériser tant par les faits qu'il donne comme objectifs que les distorsions qu'y apporte la subjectivité (comme outil de perception additionnel en quelque sorte).

Une absence d'évaluation, de tri peut réduire l'explicitation et donc le mémoire à une narration. La seule description, même précise de la vie de classe, en évacuant la recherche de liens dans le flux des événements, vide le mémoire de sa fonction d'apprentissage pour l'action qui repose sur la capacité d'interpréter l'action à partir de ses antécédents et de ses conséquences.

■ La dimension temporelle

Le travail du MP n'est pas de caractère linéaire (action initiale – évaluation – action modifiée – écriture) sauf, le cas échéant, lors de la présentation du produit fini. Il est de type itératif dans sa réalisation. En effet :

- la pratique quotidienne de la classe amène des informations susceptibles d'affecter le diagnostic initial et la préparation qui le suit ;
- les formations disciplinaires et générales ouvrent des perspectives nouvelles pour développer ou contester l'analyse en cours ;
- l'écriture, par la mise à plat des différents éléments qu'elle réalise, permet de mieux les évaluer, d'examiner leur cohérence, opérations qui peuvent conduire à reprendre un diagnostic et/ou une préparation d'action.

Si la logique du travail de MP est bien une logique d'action « supposant l'évolution, la maturation, la perlaboration, l'altération, tout autant que l'accomplissement et l'achèvement de l'action projetée (12). », elle n'exige donc pas seulement du temps pour remplir des tâches, mais il lui faut le temps, celui de la maturation personnelle, du temps d'apprentissage.

Le déroulement temporel, par les retours qu'il appelle est en quelque sorte le facteur d'équilibration des bipôles en privilégiant successivement chacun d'entre eux, ces compositions, décompositions et recompositions successives, évitent une dominante et donc les risques réducteurs qu'encourt une formation au sens plein.

CONCLUSION

Le MP n'est actuellement défini qu'en termes trop flous pour constituer un cadre stimulant les formateurs, et rassurant les enseignants en formation. La multiplicité des façons dont il est vécu par les professeurs-stagiaires laisse ouvertes les voies de succès ou d'échec pour la formation professionnelle dont il devrait constituer un moyen privilégié. Les produits obtenus jusqu'ici manifestent la nécessité d'en recentrer les fonctions. Majoritairement, en l'état actuel des constatations, le MP est perçu comme un produit qui invite les producteurs à éviter la formation et à conserver dans sa production une mentalité d'étudiants face à un examen.

Or le MP peut, à notre avis, mettre à l'exercice les qualités fondamentales nécessaires aux activités professionnelles. Le processus même du travail de MP favorise le

12 - Ardoino, 1994.

changement de position du producteur de mémoire; celui-ci, d'étudiant évalué sur des savoirs académiques, devient l'auteur de sa propre pratique. Ce mouvement de transformation ne peut s'opérer que si le professeur-stagiaire devient demandeur, dans le cadre des formations connexes, des références nécessaires à ses pratiques et à leurs analyses.

BIBLIOGRAPHIE

- AECSE (Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation) (1993). – « Les sciences de l'éducation : enjeux et finalités d'une discipline », *Bulletin de l'AECSE*, diffusion INRP.
- ALIN C. (1995). – *La quête de l'identité professionnelle : un objectif-obstacle à l'émergence de l'objet d'étude d'un mémoire professionnel*, Colloque de Lille : « Le mémoire professionnel dans la formation des enseignants », 5 et 6 avril.
- ALTET M. (1994). – *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- ALTET M., FABRE M. (1994). – « Logiques et problématiques de l'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation », *Recherche et Formation*, n° 17.
- ARDOINO J. (1994). – « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », in Jeannel A., Clanche P., Debarbieux E. (dir.) *25 ans de sciences de l'éducation - Bordeaux 1967-1992*, Bordeaux : AECSE-INRP, Presses de l'Université de Bordeaux.
- BARBIER J.M. (1985). – « Analyser les démarches de recherche », *Éducation Permanente* n° 80.
- BARBIER J.M., CHAIX M.L., DEMAÏLLY L. (1994). – « Éditorial », *Recherche et Formation*, n° 17.
- BISAULT J., LAVARDE A. (1995). – *Le mémoire en IUFM, théorie et pratique*, Beauvais, CDDP de l'Oise.
- CHARTIER J., DEVINEAU-MALBEC A., FAINGOLD N., FAVE-BONNET M.F., FERRY G., VILLERS D. (1990). – *Initier aux savoirs de la pratique. Les maîtres-formateurs sur leur terrain*, Paris, Publidix, Univ. Paris X diffusion.
- Éducation permanente* (1995). – « Les savoirs professionnels », n° 123, 1995-2.
- CLARCK C., PETERSON P. (1986). – « Teacher's thought processes » in Wittrock M., *Handbook of research on teaching*, New York, Macmillan Publishing Company.
- CROZIER M., FRIEDBERG E. (1977). – *L'acteur et le système*, Paris, Éditions du Seuil.
- DELCAMBRE P. (1994). – « Écrire sur sa pratique en milieu de travail : à la recherche d'un espace de discussion », *Éducation Permanente*, n° 120, 1994-3.
- GOMEZ F., HOSTEIN B. (1995). – « Le mémoire professionnel : la parole des producteurs », in Chantraine O. (dir.), Colloque de Lille – *Le mémoire professionnel dans la formation des enseignants*, 5 et 6 avril 1995, Paris, CNDP (à paraître).
- GUIGUE-DURNING M. (1995). – *Les mémoires en formation : entre engagement professionnel et construction de savoirs*, Paris, L'Harmattan.

- HOC J.-M. (1987). – *Psychologie cognitive de la planification*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- De KETELE J.M. (1993). – « L'évaluation conjuguée en paradigmes », *Revue Française de Pédagogie*, n° 103.
- LEPLAT J. (1995). – « À propos des compétences incorporées », *Éducation permanente*, 123, 1995-2, pp. 101-112.
- LERBET G. (1992). – « Écriture et formation des enseignants », *Recherche et formation*, n° 12.
- PAQUAY L. (1994). – « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant », *Recherche et Formation* n° 15.
- QUIVY R., Van CAMPENHOUDT L. (1988). – *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.
- RICHARD J. F., BONNET C., GHIGLIONE R. (1990). – *Traité de Psychologie cognitive*, tome 2, Paris, Dunod.
- RIFF J., DURAND M. (1993). – « Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives », *Revue Française de Pédagogie* n° 103.
- ROGALSKI J. (1995). – « Former à la coopération dans la gestion de sinistres : élaboration collective d'un dispositif d'actions », *Éducation permanente*, n° 123, 1995-2, pp. 47-64.
- SAMURÇAY R., PASTRE P. (1995). – « La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences », *Éducation permanente*, n° 123, 1995-2, pp. 13-31.
- SCHÖN A.D. (1983). – *The reflective practitioner*, New York, Basic book.
- TOCHON F.V. (1993). – *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.
- VAN der MAREN J. M., BLAIS J. G. (1994). – « Quelle recherche et avec quel rôle dans la formation professionnelle en éducation ? » *Recherche et Formation*, n° 17.
- VERMERSH P. (1994). – « Pensée privée et représentation dans l'action » in Weill-Fassina A., Rabardel P., Dubois D. (dir), *Représentations pour l'action*, Toulouse, Octares éd., pp. 209-232.
- WEILL-FASSINA A., RABARDEL P., DUBOIS D. (dir). (1994). – *Représentations pour l'action*, Toulouse, Octares éd.
- ZUÑIGA R. (1994). – *L'évaluation dans l'action*, Montréal, Presse de l'Université de Montréal.