

CROS Françoise (éd.) (1998). – *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris: L'Harmattan, 255 p.

L'ouvrage, essentiellement consacré à la recherche de traces de compétences contribuant à la construction de l'identité professionnelle dans les mémoires professionnels ou leur élaboration, est complété par une heureuse réflexion sur le tutorat.

Le premier chapitre est fait de trois contributions proposant d'analyser le processus d'élaboration du mémoire et la construction identitaire qu'elle engage pour les stagiaires.

F. Cros étudie la façon dont le mémoire professionnel façonne de nouvelles démarches cognitives pour la formation professionnelle. Pour ce faire, elle analyse les carnets de bord de huit PE stagiaires portant sur des thèmes différents. Le va-et-vient entre théorie et pratique, caractéristique, pour l'auteur, de l'identité enseignante, n'est guère respecté dans les produits, terrain et théorie apparaissent séparés. Au total, le mémoire professionnel apparaît comme une production écrite sous forme d'argumentaire développant des capacités de planification et d'intégration d'actions hétérogènes (classe, formation, lectures, rencontres variées, etc.).

P. Giamarchi repère quatre types de compétences présentes dans les mémoires, compétence cognitive, métacognitive, langagière et métalangagière. Elles aident le stagiaire à bâtir un espace d'autonomie en le mettant en capacité d'engager une réflexion sur sa pratique et la réguler. À ce titre, le mémoire professionnel peut être considéré comme une formation préparatoire à l'auto-formation.

Pour que le mémoire professionnel soit authentiquement formateur et ouvre sur une construction identitaire professionnelle, R. Guibert fixe trois exigences aux apprenants concernés. Tout d'abord, il leur faut comprendre et intégrer les dimensions communicatives et épistémiques de la lecture. Il leur faut aussi construire un travail hybride fait d'un tissage entre données du terrain (infratexte), discours divers (intertexte) et réflexions personnelles (métatexte). Enfin, il faut se montrer capable de procéder à des déplacements énonciatifs. Elle constate que les stagiaires d'IUFM rencontrent de sérieuses difficultés à satisfaire à ces conditions.

Le chapitre deux, fort de trois contributions étudie les indices et définitions de la dynamique identitaire. Analysant, à l'aide des outils de la linguistique pragmatique, douze mémoires professionnels, O. Galatanu repère trois types d'élabo-

ration de l'exercice. Le premier part d'un questionnement personnel qui, utilisant des référents théoriques, se transforme en auto-prescription d'un savoir-faire professionnel. Le deuxième construit la démarche pédagogique à partir de références théoriques. Le troisième part d'un savoir disciplinaire pour décrire des pratiques enseignantes de ce savoir. Au plan des représentations de la professionnalité, trois classes de représentation s'établissent : soit l'acte d'enseignement est focalisé sur la gestion de l'inédit, soit l'acte d'enseignement est une application de modèles observés ou prescrits, soit l'acte d'enseignement est focalisé sur l'inédit mais sa résolution passe par une programmation personnalisée, les modèles proposés sont remplacés par des modèles élaborés en amont de l'acte.

Dans sa contribution, M. Guigue étudie l'usage des Instructions Officielles. Elles reflètent, à son avis, la trace d'une forme de socialisation qui se constitue par la prise en compte des textes juridiques régissant l'institution. Les IO apparaissent comme une pièce maîtresse dans l'argumentation des mémoires professionnels. Les fonctions dévolues sont diverses : source et guide pour la réflexion et l'action, cadre préalable de celle-ci, élément atténuant la responsabilité du stagiaire. L'auteur conclut que l'utilisation des IO n'est pas un acte d'allégeance du stagiaire mais l'indice de la construction d'une expérience professionnelle réfléchie, permettant de comprendre et d'intégrer l'institution, sans en être réduit à l'état d'exécutant.

C'est à partir du schéma de transformation de l'expérience en savoir de Kolb que P. M. Mesnier a abordé les mémoires professionnels. Il repère trois genres étroitement liés à la discipline académique des auteurs : le genre descriptif-prescriptif, le genre expérimental et le genre réalisation d'un projet. Seul ce dernier embrasserait l'ensemble du processus de construction du savoir proposé par Kolb.

159

Le dernier chapitre traite de l'accompagnement du mémoire appelé dans le cas présent tutorat. Trois formateurs tuteurs de mémoires voient, dans cet exercice, une dimension formative et une dimension prédictive. M.-L. Chaix clôt l'ouvrage par une réflexion sur le tutorat qu'elle inscrit dans la problématique plus large de la place de la recherche dans la formation professionnelle. Définition de la fonction tutorale, choix du tuteur, attentes à l'égard du tuteur sont largement tributaires de la conception en cours du mémoire. Cette dernière est, elle-même, liée aux débats portant sur la pertinence de la recherche pour la professionnalisation enseignante.

L'ouvrage est dense, pluriel, d'une grande richesse méthodologique et doit être recommandé à quiconque s'intéresse au mémoire professionnel. Il appelle donc un certain nombre de questions.

Les auteurs ont fait le choix de prendre le mémoire professionnel au pied de la lettre, c'est-à-dire qu'ils considèrent que l'auteur est sincère et transparent. Cette posture est parfaitement légitime, mais il resterait, à côté, à analyser les stratégies des producteurs, à repérer la métis des stagiaires pour répondre à un exercice qui participe de leur évaluation ; peut-être découvrirait-on que le mémoire professionnel conduit à créer des compétences inattendues ?

Le mémoire professionnel est conçu comme un outil de socialisation professionnelle pour un nouveau modèle enseignant, l'enseignant réflexif. L'étude des produits et des processus cognitifs mis en jeu est-elle suffisante pour laisser penser que s'initie et s'installe un processus réflexif durable ? Ne conviendrait-il pas d'élargir l'étude à l'expérience mémoire professionnel dans ses dimensions cognitives et affectives ? Un vécu négatif de l'exercice, même si ce dernier a requis la mise en jeu de compétences attendues, aboutirait-il à la construction identitaire espérée ?

Le mémoire professionnel aide-t-il à la construction de compétences ou révèle-t-il des compétences déjà construites ? Les dimensions épistémique et communicative de l'écriture ne sont pas aperçues par les stagiaires, les déplacements énonciatifs non maîtrisés et la composition du texte, par nature hybride, défailante, or ce sont là des caractéristiques incontournables de l'écriture réflexive. Est-ce alors le mémoire professionnel en tant qu'exercice écrit qui fabrique les compétences ? Ne conviendrait-il pas de poser ce problème dans la situation globale de formation avant de répondre positivement ou négativement ?

Enfin, le rapport de 1996 était beaucoup moins optimiste quant à l'intérêt du mémoire professionnel pour la préparation professionnelle des enseignants, il serait intéressant de connaître les raisons de ce changement de tonalité.

Florent GOMEZ
IUFM d'Aquitaine

FERNAGU OUDET Solveig (1999). – *Voyage au cœur de la pratique enseignante. Marcher et se regarder marcher* (préface de Michel Develay). Paris: L'Harmattan, 187 P.

La préface de Michel Develay au livre de Solveig Fernagu Oudet le présente comme « une introduction et un prolongement » au *Praticien réflexif* de Donald Schön, « dans le domaine de la formation professionnelle des enseignants ». Il n'est pas sûr que cela en soit la valorisation la plus pertinente. Commençons cependant par l'analyser sous cet angle. Il apparaît alors comme un ouvrage de vulgarisation de la théorie de la pratique réflexive à travers ses interprétations