

LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL IUFM EST-IL PROFESSIONNALISANT ?

MICHEL FABRE, VINCENT LANG*

Résumé

À l'aune d'un modèle de professionnalisation étroit, fondé sur le développement de compétences techniques ou cliniques, le caractère professionnalisant du mémoire professionnel (MP) apparaît problématique. On ne peut établir un effet mesurable du MP sur les compétences à faire classe, à se construire une éthique ou à intégrer des savoirs scientifiques. Mais le peut-on pour les autres dispositifs de formation ? Si l'on adopte une vue plus large du processus de professionnalisation, incluant la quête identitaire et l'affiliation professionnelles, les tensions qui traversent les conceptions du MP et les dispositifs qui l'accompagnent, deviennent plus intelligibles. Mais on ne peut affirmer clairement que le MP joue un rôle décisif dans la socialisation professionnelle des débutants. Il faut donc récuser l'illusion militante comme le discours dénonciatoire : le MP est bien une occasion de professionnalisation à saisir par les stagiaires, laquelle s'avère plus ou moins riche selon les sites, les dispositifs mis en place et les modèles de formation. Le MP pourrait devenir (davantage) professionnalisant si on le concevait comme une démarche et un discours pédagogiques avec leurs spécificités et leurs exigences.

43

Abstract

By the standards of a narrow model of professionalization based on the development of technical or clinical skills, the professionalizing nature of the professional dissertation appears as problematical. One cannot establish a measurable effect of the professional dissertation on the teaching skills, the ability to form personal ethics or to integrate scientific knowledge. But is this possible with the other training systems ? If one adopts a wider view of the process of professionalization including the search for identity and the professional

* - Michel Fabre, Vincent Lang, Université de Nantes et Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN).

affiliation, the tensions induced by the conceptions of the professional dissertation and the training systems that go with it, become more understandable. However, one cannot assert clearly that the professional dissertation plays a decisive role in the professional socialization of beginners. One must therefore object to the illusions of militants as much as to the denunciations of detractors: the professional dissertation proves to be an opportunity to professionalize which the trainees must seize, even if it is more or less rich depending on the site, the training systems and the training models. The professional dissertation could become more professionalizing if it were conceded as a pedagogical reasoning and thinking with their specificity and requirements.

44

Tout comme les IUFM dans lesquels il vient prendre place, le mémoire professionnel (désormais MP) tente de se définir dans le cadre du rapport Bancel. La question de la professionnalisation est donc constitutive de l'institution du MP, qui doit traiter un problème « professionnel » et se démarquer ainsi d'un simple récit de pratique, d'une dissertation, ou encore d'un mémoire universitaire (1). Avec l'introduction du MP, la formation des maîtres s'inspirait de nombreuses formations professionnelles initiales extérieures à l'Éducation nationale et généralisait ce qui, à l'intérieur, ne concernait jusqu'alors que certaines formations spécialisées du premier degré ou initiales du second degré (Guigue-Durning, 1992 ; Dajaoui, 1992). Le MP n'appartenait donc pas à la culture de la formation initiale des maîtres. On comprend qu'il ait été – avec la formation commune – l'objet le plus controversé, au dehors comme au dedans de l'institution. C'est qu'il cristallisait toute une série d'enjeux, fonctionnant même comme un véritable analyseur de l'acceptation ou du rejet des perspectives de professionnalisation ouvertes par le rapport Bancel. Il enclenchait en effet un questionnement identitaire en interrogeant les compétences des formateurs comme des formés et en brouillant les positionnements des différents acteurs de la formation : conseillers pédagogiques, professeurs d'IUFM, inspecteurs et universitaires (Chantaine, 1992 ; Baillat, 1996).

Aujourd'hui que se sont apaisées bien des polémiques et que le MP est devenu pratique courante, il est possible de poser sereinement la question de sa fonction professionnalisante. Encore peut-on la formuler dans deux paradigmes différents du processus de professionnalisation. Si l'on se centre sur le développement professionnel, la « professionnalité » se définit en termes d'acquisition de compétences d'un haut degré d'expertise. Ce paradigme relève bien d'un procès de travail (au sens

1 - Arrêté du 2 juillet 1991 et circulaire du 14 novembre 1994.

d'Habermas, cf. Lang, 1999) et pose essentiellement la question de l'efficacité dans le cadre d'une logique instrumentale, selon des modalités tantôt technicistes et tantôt cliniciennes. Mais le processus de professionnalisation ne relève-t-il pas également d'une autre logique, communicationnelle, fondée cette fois sur « des interactions médiatisées par des symboles » ? (Habermas, 1968). Comme tel ce « professionnisme » (Bourdoncle, 1991) vise essentiellement la construction d'une identité pour soi et pour autrui et une reconnaissance institutionnelle.

Sans doute ces deux paradigmes révèlent-ils en réalité deux dimensions de la professionnalisation, inséparables et même nécessairement articulées. Mais comme elles sont susceptibles de décalage et de tensions, il nous paraît important de dédoubler ici la question de la professionnalisation du MP en nous gardant autant de l'enthousiasme militant que de la rhétorique dénonciatrice.

LE MP À L'AUNE D'UN MODÈLE DE PROFESSIONNALISATION CENTRÉ SUR LES COMPÉTENCES

On peut tout d'abord questionner le MP du point de vue d'un modèle de professionnalisation axé sur les compétences à acquérir, qu'elles soient d'ordre technique ou clinique. Il s'agit alors de prendre en compte l'apprentissage d'un métier spécifique situé dans un contexte organisationnel donné et qui s'est largement transformé (Lang, 1999). On se centre ici sur l'efficacité professionnelle. Dans quelle mesure le MP apporte-t-il sa contribution au développement professionnel ?

Traitant d'un problème professionnel, le MP est ordonné à la pratique effective d'enseignement ou d'éducation sur le terrain. Mais, comme il est censé se distinguer d'une simple description ou récit, il doit en principe effectuer une problématisation de l'expérience professionnelle à l'aide de référentiels théoriques, ce qui emmène inévitablement une référence à la recherche. D'autre part, le MP relève du cadre institutionnel de l'IUFM régi par plusieurs niveaux de normes (celles de la fonction publique, celles de l'Éducation nationale, celles de l'institut de formation). On ne peut donc traiter de la professionnalisation du MP sans prendre en compte cet espace quadripolaire (le terrain, les savoirs universitaires, les normes, la recherche) qui définit de véritables « dynamiques de professionnalisation » (Lang, 1999). Un tel espace ne forme pas un tout cohérent, mais plutôt un système de tensions que le MP doit prendre en compte pour assurer sa légitimité (Fabre, Lang, Benoît, 1999 ; Galatanu, in Cros, 1998). Ainsi, la question du caractère professionnalisant du MP ne se pose pas seulement au chercheur distancié, mais déjà à l'intérieur de l'institution IUFM, dans la mesure où ces dynamiques de formation peuvent se cristalliser en modèles différents, éventuellement conflictuels, de formation des maîtres.

Le MP et le terrain : un dire sur le faire

Dans le cadre de la formation des maîtres, existe une dynamique de développement professionnel qui se pense dans l'idéal du compagnonnage. Il s'agit d'un pôle artisanal de la formation centrée « sur les éléments de métier que les praticiens révèlent dans l'exercice professionnel » (Lang, 1999). De ce point de vue, la question posée au MP est celle de son intérêt pour faire la classe et au-delà pour l'exercice effectif du métier d'enseignant.

Le « terrain » peut venir contester le MP de trois manières. D'abord l'apprentissage du métier devrait privilégier l'expérience pratique, le faire et non le dire sur le faire. Ensuite, l'authenticité du MP s'avère problématique dans la mesure où les conditions de suivi ne permettent pas toujours de s'assurer de la réalité de l'expérience relatée, de l'enquête construite... Enfin, les stagiaires eux-mêmes, dont la préoccupation principale reste « la première classe », peuvent s'étonner que l'on demande à des débutants de réfléchir sur une pratique qu'ils n'ont pas encore. Ces formes de contestation visent à minimiser la place du MP dans la formation et la certification ou à l'infléchir vers des genres « pratico-pratiques » comme le rapport de stage (Cros, 1994, 1996, 1998).

Le chercheur peut-il répondre à ces contestations ? Il lui est impossible de mesurer les répercussions du MP sur les pratiques effectives, présentes ou à venir. Il ne peut en effet rien conclure du « dire sur le faire » au faire effectif. Tout au plus peut-il tenter de repérer, dans les textes de MP, des « traces de compétences » susceptibles d'être réinvesties dans la pratique. Mais précisément, rien ne permet de montrer une quelconque influence du MP sur la pratique de la classe (Gomez, 1999). Certes on peut toujours invoquer les pouvoirs réflexifs de l'écriture. Mais le MP n'est pas à l'abri de ses effets rhétoriques comme les rationalisations après coup à des fins justificatrices et défensives dans un langage « pédagogiquement correct ».

C'est l'absence de véritable contextualisation des pratiques qui constitue ici le point d'achoppement dans la mesure où le MP a tendance à mettre en scène un enseignant quelconque, face à des élèves quelconques dans un contexte abstrait (Gomez, 1999). C'est bien dans cette mise en scène que se creuse l'écart entre le dire et le faire, lequel devient manifeste lorsqu'un mémoire analyse brillamment l'échec du faire ; ou inversement s'abrite derrière la réussite du faire ; ou encore masque l'échec du faire dans une rhétorique du « bien dire » ou du pédagogiquement correct.

Le MP et les normes : le cadre et l'autonomie

On peut trouver pesant l'ensemble des normes qui régissent le métier d'enseignant et à plus forte raison le professeur stagiaire. Mais la complexité des situations d'enseignement et d'éducation fait que l'institution ne peut plus, comme par le passé, contrôler les faits et gestes des acteurs et ainsi les protéger de toute remise en cause extérieure. Chaque professeur et particulièrement le professeur stagiaire, peut donc se sentir livré à lui-même dans l'exercice quotidien de son métier tout en ayant l'impression que l'institution ne lui pardonnera pas ses erreurs. Cette référence normative constitue bien l'un des pôles d'une dynamique de professionnalisation dans la mesure où le stagiaire est censé se construire une éthique professionnelle, non pas sur le mode des professions libérales, mais à l'intérieur d'un corps d'État (Bourdoncle, 1993). Le MP peut-il contribuer à faire de l'enseignant un professionnel responsable, capable d'assumer des choix stratégiques et tactiques dans des espaces qui ne sont pas nécessairement balisés par l'institution, quitte à prendre ses distances par rapport aux autorités ? (Guibert *in* Cros, 1998)

La référence quasi universelle aux Instructions Officielles (désormais IO) dans les MP ne signifie pas automatiquement soumission à l'autorité. En effet, les IO sont traitées selon plusieurs modalités (Chareau, 1983). Comme discours de la loi, elles prescrivent ce qui est à faire mais sont également invoquées pour légitimer et « couvrir » ce qui a été fait dans le MP. Comme discours de la morale, elles définissent un axe de progrès. Ainsi par rapport aux manières de faire du passé, elles définissent l'actualité pédagogique, sa modernité. Elles permettent également la détermination d'objectifs pour l'enseignement apprentissage. Enfin, les IO et surtout leurs instructions d'application (relayées par toute une littérature de didactique prescriptive) constituent un discours de la méthode pour la mise au point des dispositifs et des situations d'apprentissage (Gomez, 1999). Bref, la référence aux IO n'est pas univoque. On trouvera des mémoires qui prennent leur distance, soit en contestant la modernité du discours officiel, soit, plus couramment en constatant le décalage entre ce qui est demandé et les compétences réelles des élèves. Si la première attitude ouvre sur l'innovation, la seconde est plus ambiguë car l'apparente critique peut valoir également comme excuse préalable d'un échec pédagogique.

La contribution du MP à la formation d'une éthique professionnelle, dépend sans doute largement des dispositifs d'accompagnement mis en place dont on sait qu'ils sont très divers et plus ou moins modélisants. Car différents styles de normativité existent aussi bien en ce qui concerne l'action pédagogique ou éducative visée que la manière de construire le mémoire lui-même (Gomez, 1999). Il faut sans doute distinguer la normativité des modèles (impositions de façon de faire) et la normativité de paradigmes ou de problématiques (proposition d'un champ de recherche permettant d'ouvrir une large gamme de manières de faire).

On comprend que le MP relève lui-même d'un enjeu éthique dans la mesure où il se trouve pris entre l'impératif de la certification et les exigences de la formation. Sans doute le MP pourrait-il contribuer à l'autonomie de l'enseignant débutant si celui-ci avait la capacité d'interroger l'appareil normatif en le référant d'une part à un réel suffisamment contextualisé et d'autre part à une culture scientifique suffisamment assurée.

Le MP et les savoirs issus de la recherche

La professionnalisation vise en effet le remplacement de manières de faire intuitives ou traditionnelles par des savoir-faire rationnels, scientifiquement fondés. La compréhension du rapport entre savoirs scientifiques (au sens large) et savoirs professionnels s'avère certes très délicate et déborde la relation d'application à laquelle on est toujours tenté de la réduire. La présence de savoirs de haut niveau dans les MP pourrait cependant constituer un bon indice de cette « universitarisation » de la formation professionnelle.

Dans le cadre d'une recherche INRP en cours (2), Gomez et Hostein analysent 130 mémoires. Ils constatent l'absence de références scientifiques dans un nombre conséquent de mémoires. Ils notent la grande diversité des notions évoquées (67 notions différentes dans le corpus analysé) mais, en contrepartie, une absence étonnante des notions maîtresses de la psychologie des apprentissages. Le mémoire standard ne se réfère, au mieux, qu'à une seule notion. Encore est-elle très souvent empruntée à des articles de vulgarisation, sans remontée à la source. Ces notions sont généralement définies, plus rarement commentées, jamais critiquées. Elles ne jouent le plus souvent qu'un rôle de simple « étiquetage » des pratiques quand ce n'est pas celui de « prêt à penser ». Le MP les mobilise le plus souvent à des fins rhétoriques (pour répondre aux injonctions de produire des références théoriques), mais aussi, quoique plus rarement, à des fins d'explication, pour rendre compte d'un phénomène ou encore à des fins d'organisation : on dérive alors de la notion utilisée, des procédures ou des objectifs.

L'étude des bibliographies chez des PLC de Lettres (Benoît, 1999) vient nuancer ces résultats sans en altérer le sens. On relève 7 références en moyenne par mémoire. Seulement 13,6 % des références concernent des articles ou des ouvrages de recherche. La majorité (71 %) concerne des ouvrages de diffusion (livres ou articles

2 - « Recherche en éducation, formation et pratiques professionnelles, circulation et problématisation des savoirs » dirigée par J.-L. Derouet et J.-L. Martinand dont le volet recherche sur le mémoire professionnel est piloté par A. Gonnin-Bolo (CREN et IUFM des Pays-de-la-Loire, IUFM de Bordeaux et Versailles).

destinés aux enseignants), et le reste (57,4 %) des manuels ou autres supports d'enseignement. Cette recherche souligne également des effets de site et des évolutions dans le temps quant à la quantité et la nature des références. Il reviendrait à une sociologie des réseaux de repérer et de caractériser les microcultures didactiques et professionnelles qui différencient les temps et les lieux et qui font par exemple que les mémoires Rennais citent deux fois plus que les Nantais les ouvrages du collectif de la revue *Pratique*, ou encore, que plus des deux tiers des références Nantaises en Didactique du Français Langue étrangère concernent les ouvrages du « groupe de Toulouse ».

Le MP et l'activité de recherche

Le MP est référé à la recherche dès sa définition, sinon dans les textes officiels du moins dans le rapport Bancel et les directives locales (propres à chaque IUFM) qui accompagnent sa mise en place. Que l'enseignant doive devenir un chercheur dans son domaine, que cette initiation à la recherche doive commencer dès la formation initiale, telle est l'expression d'une dynamique de professionnalisation qui voit dans l'IUFM une instance de recherche pédagogique, un lieu d'innovation. Mais le MP est-il « vraiment » de la recherche ?

Différents travaux s'efforcent de clarifier la notion de recherche (Beillerot, 1990 ; AECSE, 1993). Un consensus se réalise autour de quelques critères comme la visée de production de connaissances, l'acceptation des principes de rigueur et de sincérité, la construction d'une problématique théorique, la mise en œuvre de méthodologies explicites, l'acceptation de la discussion des résultats. Par contre les jugements diffèrent quant au rapport entre MP et recherche. Certaines analyses rapprochent recherche et pratique selon diverses formules : recherche spécifiée ou liée à l'action (Barbier, 1985), recherche dans l'action (Paquay, 1994), de telle sorte que le MP se situe entre analyse des pratiques et recherche (Altet, 1996), ou encore constitue un trait d'union entre formation et recherche (Gomez, 1999). Mais d'autres analyses distinguent « faire de la recherche », « être en recherche », qui désigne une attitude de curiosité active, ou encore « se former par la recherche », processus dans lequel la transformation des représentations du sujet prend le pas sur la production du savoir (Altet et Fabre, 1994).

En effet, le MP vise plus la résolution d'un problème « local » que la construction de connaissances nouvelles et reste faible sur le plan théorique. D'autre part, le recueil et le traitement des données s'avèrent pointillistes et souvent non explicites (3). Enfin,

3 - Selon Comiti et Nadot (*in Cros et alii*, 1994), il s'agit là des principales difficultés évoquées par les stagiaires.

alors que la recherche vise l'apport de savoir à la communauté scientifique, le MP a pour premier bénéficiaire le stagiaire lui-même, voire les acteurs de l'expérience relatée. Les évaluateurs du mémoire sont d'ailleurs plus des interlocuteurs auxquels on présente l'état d'un travail que des experts qui jugent de sa valeur scientifique (Simon, *in* Gomez, 1999). Bref, si la démarche du MP relève bien, comme celle de la recherche, d'une activité de traitement des problèmes, cela ne suffit certainement pas pour assimiler les deux activités (Gomez et Hostein, 1996 ; Cros, 1994).

Par-delà ces remarques épistémologiques, la comparaison entre MP et recherche n'est pas exempte d'enjeux de « labélisation ». Il s'agit soit de redorer le blason d'une formation professionnelle que l'on voudrait universitaire, soit de marquer au contraire la distance entre MP et mémoires de maîtrise. Mais d'une part il n'existe pas de reconnaissance universitaire du MP et d'autre part, leur volonté de « distinction » conduit souvent les universitaires à édicter des exigences en matière de recherche qu'ils ont bien de la peine ensuite à retrouver dans les mémoires de maîtrise ou de troisième cycle.

On ne peut donc pas conclure à un effet mesurable du MP sur le développement professionnel. Ce qui détruit certes quelques illusions mais ne doit pas désespérer. Ne peut-on en dire autant de bien d'autres éléments de formation ? En réalité, si les acteurs jouent le jeu, le prennent au sérieux et pour ce qu'il est, en renonçant à toute référence obscurcissante à la recherche, le MP peut s'avérer une occasion irremplaçable de développement professionnel car il oblige à travailler, par l'écriture, aux points où se croisent et se mettent en tension les différentes dynamiques de professionnalisation : le sens du terrain, le rapport aux normes et l'investissement théorique.

LE MP À L'AUNE D'UN MODÈLE DE PROFESSIONNALISATION ÉLARGI

Le sens du MP relève-t-il davantage de l'entrée du débutant dans le métier avec les transformations identitaires qui lui sont liées ? Plus que d'intégration ou de production de savoirs, il s'agirait bien plutôt de production de soi, dans une dynamique de présentation de soi, d'affiliation, de socialisation professionnelle. Dans cette perspective, le MP présente une cristallisation provisoire de manières légitimes de se définir soi-même et d'être reconnu par les autres dans un contexte socialement normé. L'IUFM n'est pas seulement un espace de construction de compétences professionnelles, il est également un univers symbolique où se jouent la reconnaissance des identités construites au cours de la socialisation professionnelle, mais aussi (et surtout ?) l'affirmation de nouvelles identités enseignantes.

Trois tensions

Trois tensions traversent le dispositif du MP qui rendent nécessaire la prise en compte de cette problématique de l'identité dans un modèle de professionnalisation élargi.

■ Les recherches sur les conceptions du MP (chez les formateurs comme chez les formés), font apparaître une tension entre centration sur le produit et centration sur le processus ou « travail du mémoire » (Gomez et Hostein, 1996). Pour certains formateurs, la valeur du MP dépend des qualités formelles du texte produit, du niveau de problématisation théorique de son objet, du soin avec lequel s'effectuent le recueil et le traitement des données. Le MP professionnel est apprécié ici comme un travail, qui, pour ne constituer sans doute qu'une étape dans un chemin de recherche, n'en est pas moins considérée comme un tout que l'on peut détacher du processus de production, lequel tombe alors dans l'inessentiel, en tant que vécu biographique contingent et simplement anecdotique. On questionnera donc un tel produit sur l'intelligibilité qu'il porte sur les questions éducatives, sur la cohérence et pertinence du projet pédagogique relaté. On appréciera le niveau de réflexion critique que le stagiaire est capable de porter sur son expérience. Mais on peut au contraire ne considérer le produit fini que comme la trace, provisoire, contingente et finalement inessentielle d'un processus de production considéré comme un chemin de recherche, comme un travail sur soi (Cros, 1998). Ici c'est l'élément de la biographie intellectuelle et même existentielle qui passe au premier plan. Le MP professionnel ne sera donc pas jugé d'après les caractéristiques formelles du produit fini mais ce seront plutôt l'authenticité de la démarche, l'intensité du travail sur soi, l'ampleur des changements de représentations qui seront évaluées, dans la mesure où l'on pourra les inférer sur la foi des choses écrites ou des choses dites en soutenance. C'est bien donc « l'être en recherche » que l'on cherchera ici à atteindre.

Certes, ces deux orientations ne s'excluent pas. Elles s'appellent même l'une l'autre dans la mesure où on ne peut juger du produit sans considérer le processus et où inversement on ne peut apprécier totalement le processus sans considérer les traces qu'en recèle le produit. On admettra également que la qualité du produit dépend de l'authenticité avec laquelle le stagiaire se met en recherche et inversement, que cet investissement dépend du degré d'exigence concernant le produit attendu. Mais il y a bien là matière à discussion au sein de l'IUFM entre deux conceptions du MP, selon qu'on le centre sur la formation de soi ou sur la production de savoirs professionnels, même si cette dichotomie reste insatisfaisante pour la pensée comme pour l'action de formation.

■ Une deuxième tension vient redoubler la précédente dans la mesure où l'on peut considérer l'écriture du mémoire tantôt dans sa fonction instrumentale d'exposition ou de communication d'une pensée déjà constituée et tantôt comme plus intimement

liée au travail de pensée lui-même et aux transformations cognitives, affectives, sociales qu'il ne manque pas de provoquer (Guibert, *in* Cros, 1998). Dans le premier cas, le fait que le MP soit écrit ne constitue somme toute qu'un fait contingent. Dans le deuxième cas au contraire, les caractéristiques de l'écrit – telles que les décrit Jack Goody (1977) – sont prises au sérieux en tant qu'elles favorisent la conscientisation, la distanciation et la réflexivité. De la sorte, le MP apparaît comme la trace d'une aventure de l'écriture impliquant des remaniements identitaires (Lerbet, 1992 ; Barbier et Demailly, 1994 ; Gomez et Hostein, 1996).

Sans doute faut-il ici distinguer la posture de chercheur de celle du formateur. Analyser le MP sous l'angle de l'écriture (par exemple Guibert, *in* Cros, 1996) est toute autre chose que le considérer comme une formation par l'écriture. Mais on peut penser une certaine contamination entre ces perspectives : le choix d'un objet de recherche révèle bien un intérêt et inversement, l'intérêt scientifique pour les phénomènes d'écriture attire l'attention de formateurs sur leurs rôles dans la construction du sujet.

■ Ces deux tensions viennent se fondre dans une troisième, entre trajectoire personnelle et socialisation professionnelle. Dans la mesure où il témoigne de la construction de formes identitaires (Dubar, 1991), le MP exprime d'une part une « transaction biographique », constitutive d'une identité pour soi, par laquelle les individus construisent leur appartenance et leur vision du monde et d'eux-mêmes ; compromis entre une identité héritée et une identité visée, elle travaille en particulier des continuités et/ou des ruptures avec les socialisations antérieures, essentiellement familiales et scolaires (Lessard, *in* Cros, 1998). Le mémoire manifeste d'autre part une « transaction relationnelle », entre identité attribuée par les différents acteurs de l'institution et identité provisoirement assumée. Le stagiaire doit montrer d'abord sa capacité à être identifié comme acteur de sa formation ; plus encore, il donne à voir les ajustements qu'il produit entre son avenir possible et sa vision de l'institution, il présente une anticipation de sa « carrière » (Hughes, 1958), de la manière dont il se positionne dans la diversité des sous-groupes du champ professionnel. Sur le plan de la formation, nous avons ainsi distingué quatre modes de valorisation de soi selon que le stagiaire met en avant, l'efficacité d'une action pédagogique, l'intensité d'un travail sur soi, l'appropriation de démarches ou la réflexion critique ; sur celui de la carrière nous avons répertorié dans les MP les formes d'affiliations professionnelles ou les idéaux professionnels auxquels aspire le stagiaire, lequel peut vouloir s'identifier à un « enseignant chevronné », bon praticien de terrain, à un « pro » à la pointe de l'actualité pédagogique, voire à un « innovateur », apportant un plus à la communauté professionnelle. Il peut également afficher une plus ou moins grande conformité à ce que l'institution attend de lui, voire une distance critique. (Fabre, Benoît, 1999 ; Benoît, 1999).

Cette tension est doublement mise en scène par le mémoire. En premier lieu, les MP semblent, dans leur constitution, osciller entre discours de la singularité biographique, de l'implication subjective dans un processus de formation de soi, voire dans une aventure de l'écriture, et discours d'affiliation présentant une conformité aux attributions présumées, gommant la dimension personnelle pour déployer un espace abstrait et impersonnel, voire fictif (Chantraine, *in* Cros et alii, 1994 ; Guigue, Giarmarchi, *in* Cros, 1998) dans lequel l'enseignant devient une sorte de « système expert » réagissant à une situation type. La première tendance manque la visée d'insertion professionnelle, dans l'autre, le développement professionnel reste abstrait et à la limite inauthentique (Galatanu, 1994 ; Gomez Hostein, 1996 ; Gomez, 1999). Mais le destin des MP illustre également cette tension : pour certains, formateurs ou stagiaires, le MP est considéré comme un écrit professionnel et donc public, lequel peut et doit être à la disposition de tous ; on admet alors des formes d'accumulation de « savoirs professionnels » dans la mesure où les mémoires peuvent servir de références (en tant que modèles ou ressources) pour les mémoires à venir (Guibert, *in* Cros, 1998) ; une autre tendance consiste à regarder le MP comme un écrit semi-public ou semi-privé, lié de si près à la biographie individuelle qu'il ne peut être l'objet que de diffusion restreinte, les formateurs étant en retrait par rapport aux stagiaires sur la question de la circulation du MP (Cros, 1998). Ainsi, le MP n'est que rarement conçu dans un cadre de circulation de l'information et de cumulation de savoirs professionnels. Une étude sur les PLC2 de Lettres montre d'ailleurs que les bénéficiaires invoqués sont d'abord les élèves (80 % des mémoires), ensuite les stagiaires eux-mêmes (60 %) et seulement enfin les collègues (20 %) (Benoît, 1999).

Ces trois tensions qui traversent le dispositif du MP et alimentent les controverses à son sujet, font éclater un modèle de professionnalisation trop étroit. Reste que le caractère professionnalisant du MP s'avère autant problématique pour la quête identitaire que pour le développement professionnel. Certes les travaux de recherche inscrivent le MP dans des problématiques de construction identitaire (Barbier et Demailly, 1994 ; Galatanu, 1994 ; Cros, 1994, 1998), en termes de fonctions ou de processus potentiels dont il est porteur, mais on n'enregistre ni d'effet mesurable ni d'effet garanti, et les chercheurs soulignent la perte d'identité des acteurs décrits et une socialisation paradoxale par évacuation du sujet et dépersonnalisation professionnelle (Gomez, 1999). Pourtant là encore le MP peut être, pour le stagiaire, une occasion irremplaçable de travailler sa double perspective identitaire, personnelle et professionnelle, car le MP est à la fois processus et produit, écriture personnelle et écriture outil, écrit privé et public.

Le mémoire professionnel comme écrit pédagogique

En réalité, le MP pourrait devenir véritablement professionnalisant, tant sur le plan du développement professionnel que sur celui de la quête identitaire, si l'on accep-

taut de le considérer comme un écrit pédagogique avec les spécificités et les exigences du genre.

Par pédagogie, on entendra, à la suite de Durkheim (1985), une « théorie pratique ». La pédagogie est bien une théorie qui ne saurait se confondre avec l'action de l'enseignant, c'est donc un discours ou un écrit, bref un dire sur le faire. Mais c'est une théorie un peu spéciale qui n'a pas pour finalité la connaissance désintéressée du réel mais la réflexion sur l'action éducative en vue de l'améliorer. Dans ce cadre, Jean Houssaye (1997) la définit comme « l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne ». Le pédagogue étant celui qui apporte un « plus » de savoir professionnel par cette réflexion même.

Le premier intérêt de cette définition est de congédier toute nostalgie scientiste. La réflexion pédagogique n'a rien à voir avec la science, même appliquée. Elle travaille dans la béance entre science et action et relève plutôt de ce qu'Aristote nommait prudence, d'où son « insoutenable légèreté » (Meirieu, 1995). D'après les travaux de Houssaye et de Meirieu, on peut relever trois traits du pédagogique. C'est d'abord un discours hétérogène qui mêle considérations théoriques, convictions éthiques, rappels de normes (IO), récits de pratique et descriptions du réel. C'est ensuite un discours « d'entre deux », entre théorie et pratique et où il s'agit pour la théorie de faire l'épreuve du réel. C'est enfin un discours animé en dernière instance par une dimension éthique, la sollicitude envers l'enfance ou envers l'adolescence, le pari d'éducabilité.

54

On peut donc nuancer le pessimisme des chercheurs. Aussi parfait soit-il, le MP restera toujours en défaut par rapport au faire, parce que la pédagogie se situe précisément entre dire et faire ; en défaut par rapport au savoir parce qu'elle est une dialectique de contextualisation et de distanciation réflexive ; à distance de la recherche et de la production de savoir scientifique, car elle est implication du sujet dans son action ; en délicatesse avec les normes car elle est inséparablement critique des normes existantes et recherche d'une éthique. Il suffit de lire les articles des revues pédagogiques les plus considérées pour constater que les défauts que l'on reproche au mémoire s'avèrent largement partagés.

De même, le rôle du mémoire dans la construction identitaire et les difficultés à régler les tensions qui traversent la dynamique de socialisation professionnelle s'éclairent si l'on pense le mémoire comme écrit pédagogique. En effet, le genre pédagogique est bien porteur d'une tension entre processus d'individualisation et processus de socialisation. La pédagogie renvoie en effet à l'approfondissement réflexif d'une expérience singulière et à la volonté de faire partager cette réflexion à la communauté professionnelle en vue de lui apparter un « plus ». C'est donc bien en assumant, avec

la plus grande authenticité possible, le caractère singulier et irréductible de son expérience et en l'élaborant par l'écriture que le pédagogue pourra dialectiser formation de soi et production de savoir professionnel.

Maintenant, à quelle condition le MP pourrait-il devenir véritablement professionnalisant ? Trois exigences nous semblent ici à l'œuvre : faire l'épreuve de la résistance du réel, accepter de se laisser interpeller, marquer sa sollicitude envers l'élève.

La pédagogie est tension entre le dire et le faire. L'intérêt du travail pédagogique, c'est de prendre en compte cette tension et de s'attacher à l'élucider. La pédagogie doit donc faire l'épreuve du réel par rapport aux utopies, réaliser l'écart entre l'événement et la planification, accepter l'autre en sa singularité. Bref, il s'agit ici de « la résistance de l'enfant et de l'adolescent à la volonté de l'éducateur » et du « travail de l'éducateur sur cette résistance » (Meirieu, 1995). Cette résistance constitue l'essence du « problème pédagogique ». Il ne s'agit d'ailleurs pas de forcer ces résistances mais plutôt, comme en psychanalyse, de les accueillir pour les élucider et les travailler (Rochex, in DAVISSE et ROCHEX 1998). Le MP ne pourra cependant le faire qu'en renonçant à toute mise en scène factice et abstraite pour affronter le caractère singulier des situations d'enseignement, les élèves tels qu'ils sont, les événements tels qu'ils se produisent (4).

Les résistances les plus difficiles sont celles que l'on trouve en soi. Il n'y a de pédagogie que si le maître accepte de se laisser interpeller dans son rapport au savoir et à sa discipline par la résistance de l'élève. C'est pourquoi la réflexion pédagogique est inséparable d'une quête identitaire et d'une recherche de modèles d'affiliation professionnelle. En ce sens, le MP, envisagé comme genre pédagogique, recèlerait une dimension herméneutique très forte dans la mesure où l'on y aurait à faire, moins à des essais scientifiquement ou techniquement contrôlés, qu'à une recherche de signification : à une « expérience », au sens existentiel plus que scientifique. Dans les textes réunis par DAVISSE et ROCHEX (1998), le MP apparaît ainsi comme un lieu où les stagiaires peuvent interroger leur identité disciplinaire de départ. Dans le choc de la « première classe », l'amour de la discipline universitaire (les mathématiques, la littérature...) et ses exigences propres, entre en tension avec la sollicitude pédagogique qui impose d'accepter les élèves tels qu'ils sont. C'est cette tension qu'il convient d'élucider pour ne pas céder aux dichotomies simplistes. Sans doute ne s'agit-il pas de renoncer à sa discipline pour enseigner. Le travail de deuil consisterait plutôt à en récuser les formes les plus académiques afin de l'envisager comme culture vivante, pour soi comme pour les élèves : ce qui ouvre un questionnement didactique animé par une vigilance épistémologique.

4 - Les mémoires réunis par DAVISSE et ROCHEX sont de bons exemples de cette prise en compte pédagogique des résistances.

Un des effets les plus notables de cette interpellation est l'approfondissement d'une sollicitude envers l'élève qui ouvre une dialectique d'acceptation et d'exigence : Il s'agit à la fois de prendre les élèves tels qu'ils sont et d'engager des stratégies de rupture d'avec leur culture première. Ce qui implique avant tout de dépasser une vue superficielle des élèves, de tenter de comprendre ce qui se joue à travers leurs représentations, leurs stratégies, leur violence même, au lieu de ne raisonner qu'en termes de manque ou de désintérêt.

Le sens du MP ne serait-il pas d'initier le devenir pédagogue du jeune enseignant avec tout ce que cela réclame de redéfinition identitaire et pour les professeurs de second degré qui ont plutôt tendance à se concevoir sur le modèle de « l'homme cultivé » (Bourdoncle, 1990) et pour ceux du premier degré dont les représentations spontanées ne sont pas forcément en harmonie avec les exigences actuelles de l'exercice professionnel ?

CONCLUSION

Controversé depuis sa création, le MP est à la fois l'objet d'un enthousiasme militant et la cible d'un discours dénonciatoire. Nous avons voulu montrer qu'enthousiasme et dénonciation posent le problème du MP professionnel de manière non pertinente.

D'abord parce qu'ils présupposent le plus souvent un modèle de professionnalisation étroit qui n'envisage que le développement professionnel dans une logique instrumentale, en laissant dans l'ombre la dynamique identitaire. Ainsi, les recherches ont-elles beau jeu de relativiser, voire de mettre en doute le caractère professionnalisant du MP, qui n'est après tout qu'un dire sur le faire, dans une position délicate par rapport aux normes, aux savoirs scientifiques et à la recherche. Le MP ne peut cependant devenir intelligible qu'à l'aune d'un modèle de professionnalisation élargi qui articule développement professionnel et quête identitaire dans une double transaction personnelle et professionnelle.

Mais cette articulation ne s'aurait s'opérer que sur un MP, envisagé résolument comme genre pédagogique. Car le pédagogique est en effet, indissociablement construction de compétences, production de savoirs professionnels et quête identitaire, comme en témoignent les itinéraires des pédagogues.

Donner au MP un sens pédagogique ne signifie pas revenir en deçà des problématiques de professionnalisation. Il ne s'agit aucunement d'un retour au modèle « charismatique » des Écoles normales et à leur formation modélisante. Le pédagogue est celui qui opère une réflexion sur sa propre pratique, en s'appuyant évidemment sur les sciences humaines pour tenter d'élucider ce qui est en jeu ici et maintenant dans

l'action éducative. Mais de plus, il travaille les résistances des élèves en acceptant d'être interpellé par elles, ce qui le renvoie à ses propres résistances. Une telle réflexion ne peut s'opérer qu'en mettant en jeu des processus complexes d'affiliation professionnelle, avec leurs lots d'adhésions et de refus identitaires.

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*, n° 12.
- ALTET M. (1996). – « La (Les) Recherche(s) dans une formation professionnalisante », in Claret C. (dir.), *Recherches et formation des enseignants*, Toulouse, Les Cahiers du Cerf, pp. 673-677.
- ALTET M., FABRE M. (1994). – « Logiques et problématiques d'articulation formation / recherche dans les dispositifs de professionnalisation », *Recherche et formation*, n° 17, pp. 77-92.
- BAILLAT G. (1996). – « Au centre ou sur le terrain : deux modèles de tutorat en formation des enseignants », *Recherche et formation*, n° 21, pp. 141-153.
- BARBIER J.-M. (1985). – « Analyser les démarches de recherche », *Éducation Permanente*, n° 80, pp. 103-123.
- BARBIER J.-M., DEMAILLY L. (1994). – « Analyse des fonctions sociales et professionnelles de dispositifs utilisant la recherche comme outil de formation », *Recherche et formation*, n° 17, pp. 65-75.
- BEILLEROT J. (1991). – « La "Recherche", essai d'analyse », *Recherche et formation*, n° 9, pp. 17-31.
- BENOÎT J.-P. (1999). – « Mise à l'épreuve des descripteurs du CREN », *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 32, 4-5, pp. 111-134.
- BOURDONCLE R. (1990). – « De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation », *Recherche et formation*, n° 8, pp. 57-72.
- BOURDONCLE R. (1991). – « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. I. La fascination des professions », *Revue française de pédagogie*, n° 94, pp. 73-92.
- BOURDONCLE R. (1993). – « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, n° 105, pp. 83-119.
- CHANTRAINE O. (1992). – « Autour du mémoire professionnel : une action de formation de formateur dans un contexte d'innovation institutionnelle », *Recherche et formation*, n° 12, pp. 33-50.
- CHAREAUDEAU D. (1983). – *Langage et discours*, Paris, Hachette.
- CROS F. (dir.) (1996). – *Le mémoire professionnel : un moyen de développer des compétences professionnelles ? Rapport final de recherche*, Versailles, IUFM.
- CROS F. (dir.) (1998). – *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*, Paris, L'Harmattan.

- CROS F., CHANTRAINE O., COMITI C., NADOT S. (1994). – « Les effets du mémoire professionnel dans la formation d'enseignants », *Recherche et formation*, n° 17, pp. 103-122.
- DAVISSE A., ROCHEX J.-Y. (1998). – *Pourvu qu'ils apprennent*, CRDP Créteil.
- DJAOUI E. (1992). – « Le statut des sciences humaines dans le mémoire en travail social », *Recherche et formation*, n° 12, pp. 63-74.
- DUBAR C. (1991). – *La socialisation - Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin.
- DURKHEIM E. (1985). – *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1922.
- FABRE M., LANG V., BENOÎT J.-P. (1999). – « Le mémoire professionnel IUFM : vers une méthodologie d'analyse », *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 32, 4-5, pp. 91-109.
- GALATANU O. (1994). – « Écriture et argumentation dans la recherche professionnelle comme outil de formation », *Recherche et formation*, n° 17, pp. 93-102.
- GOMEZ F. (1999). – « Le Mémoire professionnel, revue de travaux », *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 32, 4-5, pp. 9-90.
- GOMEZ F., HOSTEIN B. (1996). – « Le mémoire professionnel. Pour une approche formative », *Recherche et formation*, n° 23, pp. 73-86.
- GOMEZ F. (2001) – *Le mémoire professionnel. Objet de recherche et outil de formation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- GOODY J. (1977). – *La raison graphique*, Paris, Éditions de Minuit.
- GUIGUE-DURNING M. (1992). – « L'usage des citations dans les mémoires. Vers une approche pragmatique du lien théorie-pratique », *Recherche et formation*, n° 12, pp. 51-62.
- HOUSSAYE J. (1997). – « Spécificité et dénégation de la pédagogie », *Revue française de pédagogie*, n° 120, juillet-septembre 1997, pp. 83-97.
- HUGHES E.C. (1958). – *Men and Their Work*, Glencoe, Illinois, The Free Press (*Le regard sociologique*, Paris, Écoles des Hautes Études en Sciences sociales, 1996).
- LANG V. (1999). – *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.
- LERBET G. (1992). – « Écriture et formation des enseignants : problèmes pédagogiques et cognitifs dans les nouvelles sciences de l'éducation », *Recherche et formation*, n° 12, pp. 21-32.
- MEIRIEU P. (1995). – *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF.
- PAQUAY L. (1994). – « Vers un référentiel de compétences professionnel de l'enseignant », *Recherche et formation*, n° 15, pp. 7-33.