

**Q.** – *La réflexivité serait-elle un outil incontournable pour la professionnalisation des métiers de l'éducation ?*

**R.** – La réflexion et la réflexivité sont des outils de formalisation de la profession et en cela participent à l'établissement de références, voire de normes professionnelles. Mais attention, toute formalisation peut confiner à la standardisation avec des effets possibles de dé-professionnalisation ressentis par les acteurs en voie de professionnalisation eux-mêmes. On connaît les réactions de certains métiers rejetant les normes dans lesquelles des institutionnels souhaitaient les faire entrer. Il est donc délicat de traduire en « standards » de la profession le fruit de la formalisation des actes professionnels.

**Q.** – *La réflexivité poursuit donc des buts de professionnalisation. Elle est donc essentiellement un outil au service de l'action ?*

**R.** – La réflexivité peut avoir des buts différents. Elle peut en effet viser une amélioration de l'action en amenant l'enseignant à partir d'une analyse des situations vécues et d'une confrontation à d'autres passibles, à prendre des décisions différentes de l'avenir. Elle peut également constituer un outil de remise en cause *a posteriori* des choix effectués auparavant en fonction de l'attente des objectifs que l'on s'était fixés dans la situation. Elle peut aussi être un outil de réflexion sur les valeurs et l'éthique qui sous-tendent l'action et, en cela, viser davantage des fins de compréhension que d'action. La réflexivité peut aussi permettre au praticien de mieux prendre conscience de son identité de se réinventer comme professionnel voire de se révéler à soi-même comme personne. Nous avons souvent observé des praticiens qui établissaient, avec émotion, des ponts avec leur vie privée sans que ce fut le but premier de l'exercice de réflexivité engagé.

**Q.** – *La réflexivité demande des attitudes et des compétences de haut niveau professionnel...*

**R.** – Bien entendu, décrire, établir des relations entre différentes composantes de la situation, créer des modèles à partir de situations vécues ou rapportées, établir des liens avec des théories standardisées, opter pour une stratégie parmi plusieurs constituent autant de registres de compétences impliqués dans la pratique réflexive mais le plus important est peut-être ailleurs, plus particulièrement dans les attitudes adoptées par l'enseignant vis-à-vis de son savoir qu'il reconnaît comme digne d'intérêt et explicitable ; vis-à-vis de ses pratiques qu'il pose comme très contextualisées mais changeables, vis-à-vis de sa personne qu'il accepte de mettre en cause, de questionner ; vis-à-vis des autres qu'il considère comme des sources d'apprentissage...

**Q.** – *Ce travail de distanciation et de prise de recul vis-à-vis de soi-même et des situations de travail est-il possible de le réaliser seul ?*

**R.** – Un accompagnateur (tuteur, conseiller, maître de stage) peut faciliter ce travail de distanciation et de prise de recul, d'analyse en aidant la personne concernée par la situation à en « sortir ». Certains auteurs jugent d'ailleurs que le regard de « l'Autre » est indispensable. Mais de notre expérience, avec un entraînement et un « outil » en « position tierce », un praticien peut dans une certaine mesure adopter seul ce triple positionnement *d'acteur* (d'enseignant, de personne ressource, de formateur en situation) ; *d'analyste* qui s'observe et décode la situation en éléments et établit des relations entre eux, et enfin *de gestionnaire* de situations d'apprentissage, qui prend des décisions pour organiser des situations d'enseignement. En formation initiale d'enseignant nos étudiants, via plusieurs dispositifs y compris la vidéoscopie, y sont préparés. Mais l'urgence dans laquelle le début de carrière les plonge ne leur laisse guère d'occasion de d'adopter une attitude réflexive. C'est après quelques années qu'ils semblent y revenir...

## LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL : PROFESSIONNEL ? UN QUALIFICATIF À INTERROGER

FLORENT GOMEZ\*

### Résumé

*La notion de professionnel caractérisant le mémoire d'IUFM peut renvoyer, soit à professionnalisation, soit à professionnalité. Dans le premier cas, elle impose au mémoire des critères utilisables dans une rhétorique politique destinée à accroître le prestige de la corporation. Dans le deuxième cas, elle fait référence à la tentative de formalisation des savoirs et habiletés enseignantes.*

*La conjonction de ces deux perspectives invite les acteurs concernés à être vigilants sur les enjeux pouvant détourner le mémoire professionnel de sa fonction de préparation au métier et de retenir des formes d'utilisation des savoirs établis par la recherche qui y contribuent.*

### Abstract

*The notion of professional which characterizes the IUFM dissertation can allude either to the notion of professionalization or to the notion of professionalism. In the first case, it imposes on the dissertation, criteria that can be used in a political rhetoric made to increase the prestige of the profession. In the second case, it refers to the attempt at formalizing the teachers' knowledge and skills.*

*The combination of these two perspectives invites the concerned actors to be careful about the stakes which might divert the professional dissertation from its function of preparation for the teacher' job and from emphasizing ways of using the knowledge established by the contributing research.*

173

\* - Florent Gomez, IUFM d'Aquitaine, URPP.

## Introduction

Le mémoire professionnel est souvent abordé comme un exercice *évidemment pré-paratoire* aux métiers de l'éducation qu'il suffirait d'opérationnaliser. Il est pourtant un produit social dans le champ de la formation professionnelle, et s'il fait appel à des compétences particulières, il est aussi l'objet d'enjeux des différents groupes concernés par sa mise en œuvre. C'est en prenant en compte cette double dimension que sera interrogé le qualificatif « professionnel » du mémoire, et que seront proposées des pistes de réflexion pour l'établir en tant qu'objet propédeutique à l'enseignement.

Les dictionnaires usuels notent que professionnel se rapporte à profession, ce qui nous conduira à examiner ce qualificatif, d'une part, à partir du versant professionnalisation avec son antonyme la prolétarianisation, et, d'autre part, à partir du versant professionnalité, au sein duquel une place particulière sera réservée à la démarche réflexive.

## PROFESSIONNEL/PROFESSIONNALISATION

Si dans le langage courant, profession est synonyme de métier, le sociologue les distingue nettement. Une profession, tout comme un métier, est une activité socialement reconnue exercée par un individu pour subvenir à ses besoins, mais elle se voit attacher cinq caractéristiques supplémentaires et discriminantes : autonomie dans l'exercice, expertise liée à un haut niveau de formation, existence d'un code éthique, responsabilité pleine des actes produits et instances internes pour juger de ces actes. Ces caractéristiques assurent un fort prestige social (Bourdieu, 1994). Si les professions se présentent comme des états, elles sont le fruit d'un processus social nommé professionnalisation, sorte de dynamique de recherche de gain en prestige social déployée par une corporation. La professionnalisation devient alors un processus politique s'appuyant sur une quête d'approfondissement des savoirs et de la morale professionnelle, et sur une rhétorique destinée à les valoriser aux yeux du corps social. Ainsi, certaines corporations reconnues comme des professions luttent pour maintenir leurs privilèges et d'autres pour accéder à cette reconnaissance. Le mémoire professionnel peut s'inscrire dans cette dynamique sociale de professionnalisation à partir de deux mouvements concomitants :

- à l'interne, dans la corporation enseignante elle-même, il initie l'avènement d'une littérature professionnelle permettant la prise de conscience de l'expertise de ses membres et l'accroissement de celle-ci ;
- à l'externe, il permet à la corporation, en s'appuyant sur cette expertise objectivée par l'écrit, de faire reconnaître la valeur de sa technicité et la légitimité de sa déontologie par le corps social. L'appellation mémoire est elle-même significative

d'un positionnement dans le statut des métiers. Elle est probablement moins valorisante que thèse mais plus que monographie, compte rendu d'activités, journal de bord ou journal de classe. Même si les enseignants se sont tenus à l'écart des débats sur la professionnalisation (Perron, Lessard, Belanger, 1993 ; Carbonneau, 1993 ; Gauthier et al., 1997 ; Lessard et Bourdoncle, 1998), les organisations syndicales représentatives défendent des positions qui s'y rattachent : haut niveau de formation, expertise, autonomie, hausse salariale, participation à des projets divers débordant la salle de classe et même dans certains cas l'établissement (ZEP, CES).

Si le mémoire professionnel est un enjeu de professionnalisation pour les enseignants, il l'est aussi pour les formateurs et pour les universitaires. Pour les formateurs, un gain de prestige des enseignants dans l'échelle sociale rejaillit aussi sur le leur. Ainsi, la direction de mémoires professionnels, souvent assimilés à des recherches, confère une dignité nouvelle à ceux qui en sont chargés. Cette fonction nécessaire de direction de mémoires est aussi un argument donné aux universitaires pour leur entrée dans les IUFM. Le mémoire professionnel se voit ainsi placé au carrefour d'enjeux autres que celui de la préparation professionnelle des enseignants débutants.

Par ailleurs, le processus de professionnalisation qui appelle à l'existence d'un corps formalisé de savoirs pour permettre un contrôle plus assuré du processus d'enseignement et d'apprentissage, peut aussi conduire à la spoliation du savoir des enseignants de terrain. En effet, leur formalisation en fait un produit sur le marché de la formation, produit qui sera délivré par d'autres, les formateurs. Cette spoliation se double d'un risque de déstructuration du métier par une rationalisation taylorisante qui peut, à terme, inverser le processus de professionnalisation et mener vers une prolétarianisation du corps.

175

## LA PROLÉTARIANISATION

La thèse basique de la prolétarianisation des enseignants est que le travail enseignant s'est vu, progressivement, soustraire un certain nombre d'attributs qui ont conduit les enseignants à perdre le contrôle et le sens de leur propre travail, c'est-à-dire à ne plus disposer que d'une autonomie réduite. La rationalisation de l'éducation aboutit, d'une part, à la séparation prônée par Taylor entre concepteurs et exécutants (1),

1 - Ainsi, les curricula sont élaborés par des spécialistes à partir de la concaténation d'éléments simples, les objectifs, livrés en packs prêts à l'emploi. De même, les outils de diagnostic et d'évaluation, les livres et tous les guides didactiques renvoient à des tentatives de définir le travail de l'enseignant de l'extérieur limitant son autonomie.

et d'autre part, à l'accumulation de tâches (2), qui, définies de l'extérieur, s'avèrent peu intégrées aux activités habituelles. La soumission aux décisions et contrôles d'experts peut s'accompagner, pour les enseignants, de la perte des connaissances et habiletés nécessaires pour comprendre, planifier, agir et réguler l'action, et à terme de l'affaiblissement de leurs capacités de résistance.

Toutefois, le problème est plus complexe parce que la technicisation et l'intensification sont aussi interprétées par les enseignants comme des facteurs d'accroissement de leurs compétences techniques et de leurs responsabilités. La dépendance à l'égard des administrateurs et spécialistes, s'est accrue mais leur répertoire technique aussi. De plus, leurs savoirs de métier reposent sur des connaissances scientifiques ce qui est valorisant. Néanmoins, l'idéologie du professionnalisme comme apparence de l'autonomie serait un leurre destiné à contrecarrer les possibles mouvements d'opposition des enseignants et provoquer leur adhésion aux réformes éducatives (Densmore, 1987).

Derber (1982) propose pour éclairer ces ambiguïtés de distinguer pour les métiers à composante intellectuelle deux types de processus de prolétarianisation :

- la prolétarianisation technique, lorsqu'il se produit une perte de contrôle du travailleur sur la réalisation du travail ;
- la prolétarianisation idéologique, lorsque la perte de contrôle touche aux fins et aux visées sociales du travail.

Pour cet auteur, si les travailleurs de l'industrie ont été prolétarianisés sur ces deux dimensions, les travailleurs dont le métier revêt une composante intellectuelle (comme les enseignants) ont perdu le contrôle de leur travail au plan idéologique mais pas au plan technique, ce qui leur a permis de s'assurer un certain prestige et une légitimité. Ceci explique que le processus de prolétarianisation idéologique n'a pas conduit à une résistance mais à deux types de réponses accommodatrices :

- la « désensibilisation idéologique », qui accorde peu d'importance au contrôle des finalités et au rôle social du travail, la rationalisation et la technique étant tenues en haute estime ;
- la « cooptation idéologique », qui conduit à une redéfinition des finalités et valeurs afin qu'elles soient compatibles avec celles avancées par l'institution.

La prolétarianisation devient ainsi un phénomène plus complexe au sein duquel l'enseignant ne demeure pas passif mais développe des tactiques, sauvegardant, au moins

---

2 - Apple nomme « intensification » du travail enseignant la multiplication des tâches qui sont dévolues aux enseignants (cité par Contreras, 1997). La pression temporelle caractéristique du métier empêche l'exercice de la réflexion et conduit à la routinisation. La qualité est alors sacrifiée à la quantité.

en apparence, la dignité du métier. Tout autant qu'un mythe, la professionnalisation issue d'un processus de rationalisation et de bureaucratisation s'avère être un piège, une manipulation qui permet aux hommes politiques et aux administrateurs de s'assurer non seulement le contrôle des actes des enseignants, mais aussi leur adhésion aux fins définies de l'éducation. La professionnalisation réduite à son versant technique aboutit à une forme de prolétarianisme idéologique.

Dans ce débat, le mémoire professionnel peut jouer un rôle important. D'un côté, il rend visible un savoir faire, une maîtrise importante d'outils divers, il montre une capacité à raisonner, prévoir, planifier et réguler, il exhibe des savoirs savants. Il contribue de la sorte à accroître le prestige du métier. D'un autre côté, il répand à une exigence de transparence (3) qui met à la disposition du public des savoirs, des habiletés, des tours de main relevant jusqu'alors du domaine personnel. Ces compétences peuvent ainsi être saisies, formalisées et combinées par des experts, puis imposées aux enseignants et contrôlées. L'imposition et contrôle auxquels le mémoire professionnel peut également participer : outil de formation il contribue à la socialisation professionnelle, c'est-à-dire à l'adhésion à des normes établies ; outil d'évaluation il aide au contrôle de leur mise en œuvre.

La question « à qui profitera la formalisation des savoirs enseignants ? » se pose avec acuité et les collaborations entre enseignants de terrain, formateurs et chercheurs seront fonction de l'appréciation que feront les premiers de l'équilibre possible entre risques et gains.

## Commentaires

177

L'inscription dans le processus de professionnalisation impose au mémoire professionnel trois critères :

1. visibilité : il doit être un produit matériel qui se voit, se touche, une production cognitive objectivée sous la forme d'un petit opuscule ;
2. publicité : il doit pouvoir être accessible à tous, il se verra donc rangé en CDI, auprès d'autres productions intellectuelles après une soutenance publique ;
3. prestige : il « flirte » avec ce qu'il y a de plus noble dans les productions intellectuelles, la recherche.

La prise en compte des éléments qui précèdent doit conduire les formateurs et les chercheurs à se poser les questions suivantes :

3 - On notera que celle-ci est aussi exigée des institutions de formation avec l'obligation depuis la loi d'orientation du 10 juillet 1989 qui impose la mise en œuvre de projets d'établissements.

1. Si le mémoire professionnel est un enjeu de pouvoir, qu'est-ce qui dans ses définitions locales et dans les pratiques d'accompagnement l'écarte de son objectif premier, à savoir la préparation professionnelle des enseignants novices ? Ou encore, quelles sont les compatibilités et incompatibilités existantes entre recherche de prestige, stratégies des groupes et propédeutique au métier ?
2. Une deuxième piste est d'ordre éthique et méthodologique : si le mémoire professionnel peut conduire à la spoliation et à la prolétarianisation, quelles conditions créer, quel contrat établir avec les stagiaires et la corporation enseignante pour éviter la dépossession des outils de la pratique ?
3. Si les mémoires sont des objets publics livrés à consultation, quelle image de la pratique donnent-ils, et partant, quelles pratiques s'en trouvent ainsi légitimées ? Cet aspect de définition de la pratique par le mémoire professionnel conduit à se demander quels objets et quels discours sur ces objets sont tolérables ?

## PROFESSION/PROFESSIONNALITÉ

La notion de profession renvoie aussi à celle de savoirs, de compétences d'habiletés à ce que l'on nomme aujourd'hui professionnalité que Barbier et al. (1996, p. 53, note 1) définissent de la façon suivante : « Ensemble des savoirs, des compétences et des dispositions mobilisées par un individu dans l'exercice d'une activité professionnelle spécifique » (4). Cette définition souligne l'aspect contextuel de la professionnalité qui se présente dans l'action. Elle se différencie de la notion de qualification qui désigne généralement des savoirs et des compétences définis hors l'action, et attribués après accord entre employeurs et syndicats, à une spécialité professionnelle. La professionnalité prend en compte la motivation (l'individu se perçoit comme une ressource à mobiliser dans l'action) et le système de valeurs ce qui tend à rendre floue la frontière entre sphère publique et sphère privée.

On notera que professionnalisation et professionnalité ne sont pas indépendantes car « il ne peut y avoir de profession en l'absence d'une base de savoirs formels capables d'orienter la pratique » (Bourdoncle, 1993, p. 105). Si la professionnalité n'est pas associée à une recherche de gain en prestige social, elle en est une condition nécessaire.

---

4 - Ces auteurs distinguent la professionnalité du professionnalisme ou « niveau ou degré atteint par les savoirs, par les compétences et par les dispositions présentées par un individu dans l'exercice d'une activité professionnelle. Le professionnalisme suppose un jugement de valeur » (note 1, p. 54) et de l'employabilité ou « ensemble des savoirs, compétences et dispositions susceptibles d'être investis dans la tenue d'un emploi en référence à la situation du marché du travail à un moment donné (*ibid.*, note 2).

Un mémoire ne peut être authentiquement professionnel, que si un savoir professionnel existe, si l'enseignement est, pour reprendre Gauthier et *al.* (1997), « un métier de savoirs » (5).

Ce savoir revêt une grande importance. D'une part, il est un support majeur de l'identité professionnelle des acteurs car celle-ci est « largement le fruit de leurs pratiques et expériences ; mieux saisir ces pratiques et expériences peut donc constituer la voie d'une meilleure saisie de leur propre identité et par là même d'une meilleure maîtrise de leur processus de développement » (Barbier, 1996, p. 28). D'autre part, il est l'affirmation d'un pouvoir des professionnels : « Ce que détiennent en effet en propre les praticiens, notamment salariés, dans les séquences de transformation du réel dans lesquels ils sont impliqués, est davantage le processus de leurs actions que son résultat qui fait l'objet d'une circulation sociale » (*ibid.*, p. 28).

Quels peuvent être ces savoirs ? C. Gauthier et *al.* (*ibid.*, p. 20) présentent une typologie en six classes dont l'ensemble constitue le réservoir des savoirs de l'enseignant :

- le savoir disciplinaire ou connaissances académiques ;
- le savoir curriculaire qui concerne la connaissance des programmes définis dans les différents cursus du système éducatif ;
- le savoir des sciences de l'éducation qui fait référence aux bases de psychologie, sociologie, philosophie, etc., enseignées en centre de formation ;
- le savoir de la tradition pédagogique qui est composé des savoirs de coutume dont l'origine remonte au XVII<sup>e</sup> siècle avec les codifications des Frères des écoles chrétiennes et des Jésuites ;
- Le savoir d'expérience qui consiste en stratagèmes, astuces, tours de mains éprouvés par l'expérience et qui demeure privé ;
- Le savoir d'action pédagogique qui serait la part des savoirs privés des enseignants validés par la recherche.

Les savoirs d'action pédagogique, constitués de règles d'actions ayant fait leur preuve dans des situations de classe standards, ont été l'objet de nombreux travaux, particulièrement depuis les années soixante-dix. Ces travaux sont basés sur deux postulats. D'une part, l'enseignement repose sur une base de connaissances propre à sa pratique. D'autre part, la recherche sur le travail effectif des enseignants qui réussissent est capable de les extraire.

Deux courants de travaux nous fournissent des éléments que l'on pourrait considérer comme des savoirs professionnels : le paradigme processus/produit, le courant de la pensée enseignante.

5 - Ces auteurs l'opposent à un métier sans savoirs et à des savoirs sans métier.

## LE PARADIGME PROCESSUS/PRODUIT

L'approche processus/produit, d'inspiration behavioriste, s'attache à relever des relations entre comportements du maître et apprentissage des élèves. Les actes du maître sont la variable indépendante qui engendre des effets auprès des élèves appelés produits. Cette approche est la plus ancienne et a fourni de nombreux résultats. Elle ne s'intéresse qu'aux comportements observables d'enseignants efficaces (6) en situation de classe. On peut, à titre d'exemple, citer les éléments suivants :

- augmenter la possibilité d'apprendre : plus les élèves sont exposés à l'apprentissage ou à l'enseignement plus les résultats sont élevés. Le temps alloué est bien sûr déterminé par le ministère, mais le temps effectivement consacré à exposer ou à effectuer des tâches est variable avec l'enseignant ;
- optimiser le temps d'apprentissage académique (*Academic learning time* ou ALT) qui est la partie du temps de travail au cours duquel l'élève expérimente des indices élevés de réussite ;
- pour la présentation des nouveaux contenus ou habiletés à faire acquérir : formuler les objectifs, structurer le thème, travailler par petites étapes et organiser la leçon pour respecter la capacité d'assimilation et cela avec un rythme plutôt soutenu ;
- contrôler les acquis des élèves, les informer de leurs progrès et corriger leurs erreurs ou incompréhensions (rétro-information corrective) ;
- avoir des attentes élevées quant au rendement de l'élève impliquant ainsi un niveau important de travail ;
- ménager un temps de latence après une intervention orale (pour permettre une mise en œuvre efficace du Système de traitement de l'information) tout en gardant un rythme de classe soutenu ;
- poser des questions et les soutenir (s'efforcer d'obtenir les réponses, en les reformulant par exemple) pour savoir si les élèves comprennent et pour les stimuler. Un taux de réponses exactes aux questions d'environ 75 % serait favorable à un bon rendement ;
- etc.

## L'ÉTUDE DE LA PENSÉE DES ENSEIGNANTS

Le courant d'étude de la pensée enseignante se rattache aux approches cognitiviste et environnementales. L'enseignement et l'apprentissage sont conçus comme des

---

6 - L'efficacité renvoie souvent à des tests papier/crayon en mathématiques ou en exercices portant sur la langue officielle, les autres matières sont bien peu explorées, et les objectifs éducatifs globaux impossibles à appréhender à partir de cette technique.

activités de traitement de l'information, le contexte et son interprétation jouant un rôle important sur le processus décisionnel et partant sur l'action. On va considérer que les compartements de l'enseignant sont pilotés par la pensée, une bonne partie des activités étant purement mentale et donc invisible dans l'exercice de la fonction.

Ce courant s'est intéressé aux théories et croyances des enseignants et aux processus de pensée et de décision caractérisant experts (7) et novices lors des phases de planification des cours et d'interaction avec les élèves. L'enseignant est perçu comme un système cognitif au prise avec des situations qu'il contribue partiellement à définir et qu'il cherche à maîtriser. L'accent est mis sur le pilotage de l'action : pour agir, le maître simplifie les situations complexes auxquelles il est confronté et développe des stratégies, les met en œuvre et les régule tout au long de l'action.

Concernant les planifications, les recherches montrent, d'une part, une grande variété dans les documents qui les recueillent, tant dans la durée temporelle envisagée (de l'heure à l'année), que dans les détails curriculaires ou organisationnels portés, et d'autre part, des modifications avec l'avancement dans l'année scolaire (les informations quotidiennes conduisant à des ajustements fins). Ces constructions cognitives s'apparentent aux images opératives d'Ochanine, cognitivement déformées mais fonctionnellement adaptées. L'activité de planification requiert d'importantes connaissances en matière d'environnement de l'école, du curriculum, des ressources disponibles, des élèves mais aussi des capacités de construction de problèmes et de recherche de solutions alternatives.

Dans la phase d'interaction, l'enseignant contribue à déterminer le champ des stimuli potentiels (par sa présence, le choix des tâches, ses interventions). Il perçoit de façon sélective les éléments du champ, les interprète en fonction des significations qu'il leur accorde et enfin procède au traitement pour prendre une décision de pertinence optimale suivant qu'il dispose d'une routine ou qu'il n'en dispose pas. Les décisions que prennent les professeurs sont surtout des ajustements fins des stratégies prévues plutôt que des remises en question radicales.

7 - Si « enseignant efficace » est l'appellation canonique de la forme d'excellence dans l'approche processus/product (Anderson, 1992 ; Rosenshine, 1986 ; Dunkin, 1986 ; Davis et Thomas ; 1989, Esteve, 1997), elle fluctue dans les travaux consacrés au teacher thinking : professionnel (Altet, 1994), expert (Tochon, 1991 ; Clarck et Peterson, 1986), chevronné et doué de raison (Tardiff et Gautier, 1996). En ce qui nous concerne, nous retiendrons l'appellation d'enseignant-expert pour désigner l'enseignant dont les compétences dépassent celles généralement attendues d'un enseignant moyen.

On peut, à titre d'exemple citer quelques traits caractérisant l'enseignant-expert (8) :

- observe et réagit aux situations grâce à des planifications schématiques souples et parfaitement intégrées ;
- paraît enregistrer automatiquement et sans pensée les situations reconnues comme typiques ;
- n'est pas toujours capable d'explicitier sa gestion des problèmes pédagogiques parce que n'utilisant pas de règles d'analyse mais une capacité intuitive de reconnaissance de similarité globale ;
- dispose d'une grande quantité de plans internes, mais aussi de critères de tri et d'évaluation de ces plans ;
- utilise des descripteurs pour se représenter et guider l'action, sorte de langue de la pratique incluant syntaxe de la pensée et de l'action, mêlant buts et moyens et collant au contexte ;
- dispose d'une capacité de fragmentation ou capacité de regrouper des succès limités en unités plus vastes (routines) et discerner de leur utilité immédiate ou ultérieure ;
- manifeste une capacité de différenciation ou de sélection, c'est-à-dire la capacité de distinguer l'information importante de l'information accessoire, celle utile dans l'immédiat de celle utile ultérieurement (problème de l'extraction des indices pertinents, ce que facilite la possession en mémoire de cas singuliers typiques auxquels référer la situation vécue) ;
- face à des tâches habituelles est capable, à partir d'une prise d'information (travail d'un élève choisi par lui), de rectifier ou d'affiner une prédiction concernant la réussite de ses élèves, manifestant de la sorte une capacité d'échantillonnage statistique remarquable ;
- etc.

On notera que la diffusion de ces savoirs demeure un problème, la recherche relevant un rejet des enseignants pour la lecture des traités ou revues ayant trait à la pédagogie (les ouvrages ou revues consacrés à la matière d'enseignement étant bien plus largement consultés), certains chercheurs ayant même utilisé l'expression d'analphabétisme pédagogique des enseignants. Des travaux récents (Littman, Stodolsky, 1998) montrent toutefois, qu'aux USA, la lecture professionnelle augmente avec le niveau d'étude et l'appartenance à des organisations professionnelles.

---

8 - On pourra se référer à Clarck et Peterson, 1986 ; Hoc, 1987 et 1990 ; Riff et Durand, 1993 ; F. V. Tochon, 1993 ; H. L. Dreyfus, 1994 ; Leplat, 1995 ; Gomez, 1999.

## Commentaires

Les remarques qui précèdent peuvent conduire à se poser les questions suivantes :

1. Que faire des savoirs d'action professionnelle pour le mémoire professionnel : les ignorer, les appliquer, les livrer à la réflexion pour les acclimater avec prudence (9) ? Mais alors, comment enseigner cette prudence ?
2. Si le mémoire professionnel est un lieu de construction de compétences pour l'enseignement, comment éviter de le voir réduit à développer des compétences pour effectuer des mémoires ?
3. Comment, à travers le mémoire, développer l'appétence des enseignants pour la littérature professionnelle et en particulier dans sa composante pédagogique ?

## LE PRATICIEN RÉFLEXIF

Une mention particulière est réservée à la réflexivité dans l'action dans la mesure où elle jouit d'un grand intérêt de la part des formateurs et semble particulièrement adaptée au Mémoire professionnel. Combinant cognition et action dans l'exercice professionnel, elle a été formalisée par D. Schön (1994).

L'observation de différents types de professionnels dans des contextes variés amène cet auteur à distinguer deux sortes de situations.

Dans la première, le professionnel œuvre de manière spontanée, sans marquer de pause pour établir des stratégies, sans y penser. Cette forme de pratique quotidienne du professionnel (10) qui se développe de façon quasi automatique et s'appuie sur des savoirs tacites, est caractéristique pour D. Schön de la « connaissance en action ».

Par contre, il est des situations qui surprennent et conduisent l'acteur à prendre conscience de ce qu'il fait, à penser en cours d'action pour analyser la situation qu'il vit et envisager des réponses adaptées. Schön parle alors de « réflexion en action ». Cela se produit lorsqu'en cours d'action le praticien se heurte à une surprise, réussite prometteuse ou difficulté, « la réflexion tend à se concentrer de façon interactive

9 - Attitude proposée par Gauthier et al., 1997 qui prônent de s'inspirer des savoirs établis par la recherche en sachant les amender en fonction des situations rencontrées.

10 - Professionnel ne se rapporte pas aux membres des professions telles qu'elles ont été définies précédemment, mais désigne tout simplement un homme de métier au travail, les considérations de Schön pouvant ainsi se généraliser. Toutefois, on notera que l'auteur n'observe que des membres de professions ou tout au moins appartenant à des corporations ayant un haut niveau de formation.

sur les résultats de l'action, sur l'action elle-même et sur le savoir intuitif implicite dans l'action. » (*ibid.*, p. 84).

La notion temporelle contenue dans « au cours de l'action » est variable et peut, suivant les contraintes de la situation, être très brève ou s'étirer sur des durées bien plus importantes.

Même lorsqu'elle est instantanée et porter sur des éléments hétéroclites, la réflexion en action peut être qualifiée de rigoureuse. Ses principales caractéristiques ont été repérées à partir de l'observation de praticiens en action, le processus de réflexion mis en œuvre est le suivant.

### 1. Restructuration du problème

Il s'agit de bâtir un cadre qui permettra de proposer une solution. C'est à partir de son expérience considérée comme « un répertoire d'exemples, de représentations, de compréhensions et d'actions » (*ibid.*, p. 175) que le praticien va appréhender la situation nouvelle. Le cas familier va être utilisé comme une métaphore du cas présent et va permettre d'agir dans celui-ci comme dans celui-là.

### 2. Prise en compte de la singularité du problème

Mais cette restructuration imposée à la situation a des effets imprévus qui sont les réactions du terrain. Il s'engage ainsi « une conversation réflexive » entre le praticien et le terrain dont la direction et la qualité permettent au praticien de juger de la pertinence de sa façon de poser le problème. Cette capacité de « voir le présent comme une variante du passé et d'agir en conséquence » (*ibid.*, p. 178) permet d'appréhender la situation et ses aspects particuliers et constitue une occasion, par addition, d'enrichir le répertoire initial.

### 3. Expérimentation extemporanée

Dans cet échange avec le terrain, le praticien développe une expérimentation dans l'instant de l'action. Dans un même mouvement celle-ci cumule trois fonctions : exploration pour voir ce qu'il adviendrait, vérification du geste pour connaître son efficacité, vérification d'hypothèses (pari du praticien avec la situation qui s'attend à voir confirmer son hypothèse mais demeure ouvert à un possible rejet).

### 4. Résolution du problème

Pour résoudre le problème, le praticien travaille sur des mondes virtuels qui permettent de mettre en suspens ce qui dans le monde réel viendrait perturber l'expérimentation. Ils sont des répliques du monde réel avec déformations opérationnelles qui ont rapproché des événements éloignés dans le temps ou l'espace, accentuation de certains détails, effacement d'autres. Le praticien opère un tri entre sa ligne directrice et ce qu'il juge être des éléments parasites.

Les solutions ainsi apportées ne dépendent pas de théories ou de techniques établies mais d'une nouvelle façon de poser le problème qui conserve les particularités de la situation. Ainsi, ce n'est pas seulement la solution qui sera nouvelle c'est aussi le problème lui-même. Si le praticien réflexif engage une réflexion sur les moyens, il interroge aussi les fins en compétition pour savoir quel est le problème qui mérite d'être résolu et quel rôle il doit y jouer. Il étend ainsi sa réflexion à des contextes plus larges que ceux où il est invité à agir dans l'immédiat.

Dans le domaine de l'éducation, la conversation réflexive avec la situation doit être entendue comme un échange réel ou imaginé avec d'autres acteurs appartenant à la communauté éducative, tels qu'élèves, collègues, parents, etc., porteurs d'autres intérêts ou points de vue. L'option réflexive pourrait ainsi impliquer la mise en œuvre de situations permettant la coopération entre partenaires, conduisant l'enseignant vers une position de médiateur entre des intérêts, et des valeurs divergents. La mise en perspective de ces différences peut le conduire à mieux appréhender ses croyances sur l'enseignement et ses pratiques, et, éventuellement à les modifier.

## CRITIQUE DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

L'acquis fondamental de la position réflexive qui présente le praticien comme un acteur mobilisant, dans certaines situations, ses capacités cognitives pour apporter une solution pratique à ses problèmes, en ne suivant pas un schéma applicationniste d'algorithmes précédemment préétablis, constitue le point central des critiques présentées. En effet, l'absence de référence à des procédures scientifiques et donc indiscutables, introduit le recours à l'interprétation et donc à des valeurs pour effectuer les choix. Or les valeurs et leur hiérarchie demeurent un problème continuellement en débat. Les principales critiques adressées au praticien réflexif sont les suivantes (11).

1. Si le praticien dans sa réflexion en action prend des décisions en autonomie, congruentes avec ses valeurs propres, qu'en est-il alors du droit de la communauté à débattre sur les choses de l'éducation ? Peut-on laisser résoudre de façon unilatérale ce qui est pluriel ? Les conflits qui apparaissent souvent dans l'enseignement et auxquels doit faire face le praticien par sa capacité réflexive sont souvent des problèmes de valeurs, or il s'agit là de débats publics qui concernent la société et pas seulement la corporation.

11 - Celles-ci sont formulées par Liston et Zeichner (1991), Contreras Domingo (1997).

2. La notion de réflexivité, sous des apparences de modernité et d'autonomie demandée et alléguée au professeur, fait courir le risque de présenter la réflexion comme une pratique autonome et individuelle, mais aussi d'attribuer les échecs de l'éducation à un défaut de réflexion des enseignants. Les problèmes structureaux des inégalités sociales, économiques et politiques ne sont pas portés au-devant de la scène, mais mis à l'abri derrière un défaut de compétence réflexive des enseignants.

3. Le modèle de Schön se voit reprocher d'impliquer individuellement un praticien dans une pratique réflexive dirigée uniquement vers le changement immédiat de ce qui est à portée de sa main. La réflexion dans l'action suffit-elle à distinguer pluralité et inégalité, et conduit-elle réellement à une pratique plus égalitaire et libératrice ?

Il n'est pas exigé du praticien réflexif une implication dans un changement institutionnel ou social, or, une pratique réflexive compétente devrait aussi examiner les conditions d'enseignement et veiller à les changer.

4. Le praticien réflexif, s'il questionne les valeurs en jeu dans la tâche à laquelle il est confronté, n'interroge pas nécessairement ses propres valeurs et comportements (issus par exemple du processus de socialisation professionnelle) qui constituent de la sorte un point aveugle à sa réflexion.

5. Schön a bâti son modèle après observation de professionnels au travail, il se limite ainsi à ce qui se fait sans ouvrir à ce qui pourrait se faire.

S'il est nécessaire que les enseignants cherchent à transformer, à partir de leurs pratiques professionnelles réflexives, les conditions d'exercice de l'enseignement pour les rendre plus en accord avec les idéaux de justice et d'égalité, la position de Schön est alors insatisfaisante, s'apparentant à un bricolage local sans ambition sociale large. En définitive, le praticien réflexif de Schön n'a pas de position claire à l'égard de ce que doit être le rôle social, culturel et politique de l'école, et ce manque l'empêche de questionner son système de valeurs et la définition de sa pratique. En limitant sa réflexion à la salle de classe (ce qui est un produit de la socialisation enseignante) sans y intégrer l'environnement immédiat et le contexte social plus large, le praticien réflexif ne peut comprendre les événements de la classe.

## Commentaires

La position réflexive et sa critique ouvrent des pistes de réflexion concernant le mémoire professionnel d'IUFM.

1. Si le mémoire professionnel est un acte réflexif par excellence comment éviter la réflexion isolée ou comment introduire la communauté éducative dans la réflexion ?

2. Si le mémoire professionnel est un lieu d'expression de la pratique, comment lire les valeurs en jeu dans cette dernière, et comment aider le stagiaire à prendre conscience des valeurs qui infiltrent son action (valeurs personnelles, valeurs professionnelles) ?
3. Si la pratique enseignante est autre chose qu'un acte technique, mais fondamentalement une entreprise d'attention à la personne qui apprend pour faciliter ses apprentissages (le *caring* des Anglo-Saxons) comment traduire dans le mémoire professionnel les savoirs en matière de relations aux personnes, les objectifs moraux sélectionnés et les formes d'engagement dans des idéaux de justice et d'égalité ?

## Conclusion

La notion de professionnel qualifiant le mémoire exigé des stagiaires de l'IUFM peut prendre diverses significations qui rappellent que, si le mémoire professionnel est un lieu possible de construction de la professionnalité des jeunes enseignants, il est aussi un enjeu de pouvoirs pour les acteurs chargés de sa définition et de sa mise en œuvre. Il reste aux formateurs à interroger les conditions locales offertes et à s'interroger sur leurs propres actes afin de s'assurer que « l'expérience mémoire professionnel », construite par chacun des enseignants novices, conduit à développer le perfectionnement professionnel dans toutes les dimensions requises par le métier.

## BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSON L. W. (1992). – *Accroître l'efficacité des enseignants*, Paris, UNESCO-IIPE.
- BARBIER J.-M. et al. (1996). – « Les nouvelles formes de formation utilisant les situations de travail », in Barbier J.-M., Berton F., Boru J.-J. (coord.) et al., *Situations de travail et transformation de la formation*, Paris, L'Harmattan, pp. 29-107.
- BOURDONCLE R. (1993). – « La professionnalisation des enseignants : limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, pp. 73-92.
- BOURDONCLE R. (1994). – « La professionnalisation des enseignants », *European Journal of Teacher Education*, 17 (1-2), pp. 13-23.
- BOURDONCLE R., HÉDOUX J. (1996). – « Professionnalité des Sciences de l'Éducation et professionnalisation des cursus. Tentatives de clarification », *Bulletin de l'AECSE*, n° 19, pp. 8-15.
- BRESSOUX P. (1994). – « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue Française de Pédagogie*, pp. 91-137.
- CARBONNEAU M. (1993). – « M. Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines », *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol XIX, n° 1, pp. 33-57.