

LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL EN IUFM « TRADUCTION » des SAVOIRS, « MÉDIATION » des FORMATEURS

ANNETTE GONNIN-BOLO*

Résumé

Dans l'élaboration de leur mémoire professionnelle, les enseignants stagiaires en IUFM sont censés analyser une ou des pratiques professionnelles en recherchant des travaux théoriques ou de recherches leur permettant d'éclairer leurs démarches ; les formateurs d'IUFM qui les accompagnent dans ce travail jouent un rôle de « médiateurs » entre des savoirs théoriques produits dans différents champs et les questions que se posent les stagiaires ; ils ont à faire un travail de « traduction » des différents savoirs pour chaque stagiaire en les recontextualisant en fonction des particularités de ces derniers, particularités biographiques et situationnelles ; à partir d'entretiens effectués auprès de formateurs du second degré, nous avons construit une « carte » des différentes postures entre lesquelles les formateurs « naviguent », postures où vont varier les modalités de « traduction » des savoirs et de relations aux stagiaires.

59

Abstract

When the teachers training at the IUFM elaborate their professional dissertation, they are supposed to analyse one or several professional practices by researching theoretical works or research works enabling them to shed light on their approach. The IUFM trainers who help them in this work play the role of "mediators" between theoretical knowledge produced in different fields and the questions which the trainees wonder about; what they have to do is a "translation" of the different sorts of knowledge for each trainee and they have to put them back into context according to the trainees' biographical or situational idiosyncrasies. Starting from interviews of secondary

* - Annette Gonnin-Bolo, Université de Nantes, CREN.

school trainers, we have drawn a "map" of the different positions between which the trainers "negotiate" their way; the modes of "translation" of the knowledge and its transmission to the trainee being variable.

Dans le cadre de la problématique générale de ce numéro sur la « circulation des savoirs » nous étudierons le rôle de « médiateur » que les formateurs d'IUFM jouent auprès des stagiaires, « médiateurs » entre un monde « savant », producteur de recherches et de théories et un monde d'action, la classe, l'établissement scolaire, où les stagiaires sont en responsabilité.

Les formateurs exercent ce rôle dans différentes situations de formation à l'IUFM : préparation de séquences, analyses de pratiques, cours ou interventions diverses. En outre les modalités et la conception même de leur rôle sont différentes selon les IUFM et selon les formateurs.

Nous centrerons ici l'analyse sur les « médiations » effectuées pour le travail du mémoire professionnel (MP) (1) que nous considérons comme un analyseur pertinent des processus de « circulation des savoirs ».

Institué en 1991, lors de la mise en place des IUFM, le MP que doivent produire les stagiaires en deuxième année d'IUFM, se veut un outil de formation, de professionnalisation et de validation ; il est demandé aux stagiaires de produire un écrit d'environ trente pages. S'il est censé s'appuyer sur l'analyse de pratiques professionnelles, il ne doit pas être une simple narration mais proposer une analyse « en se référant à des travaux existant dans ce domaine » (circulaire 91-2002, juillet, 1991).

60

Le MP est donc une activité qui met en jeux différents savoirs et différents acteurs ; il peut être considéré comme un analyseur du rapport aux savoirs des formés en tant « qu'essai d'articulation de savoirs hétérogènes » (Fabre, 2000).

Les savoirs « présentés » dans le MP appartiennent à certains registres (savoirs théoriques, savoirs sur la pratique, savoirs d'expert pour la pratique...); ils sont agencés (addition, articulation, agrégation), et cet agencement a un sens ; ils ont une légitimité, théorique, praxéologique et institutionnelle. Enfin, cette présentation n'est pas seulement régie par des principes épistémologiques : le MP est aussi un « produit social » (au sens de Bourdieu) où se manifestent des enjeux de pouvoir présents au sein de l'institution IUFM.

1 - À la suite de F. Gomez (2001), nous utiliserons les initiales MP dans tout le texte pour désigner le mémoire professionnel.

Il s'agit d'un écrit, personnel, professionnel et institutionnel, qui se situe en tension entre une logique de formation et une logique de validation; il se veut un outil de professionnalisation pour les stagiaires et un outil de construction identitaire. Nous considérons donc l'élaboration du mémoire professionnel comme un processus où vont se confronter, puis s'articuler, se reproblématiser les savoirs produits par et dans différents champs professionnels: chercheurs / enseignants-chercheurs universitaires / enseignants-chercheurs IUFM / formateurs IUFM / formateurs dits de terrain / enseignants dits chevronnés / stagiaires IUFM... chaque « segment professionnel » ayant un rapport aux savoirs singuliers, et des sources de légitimité différentes.

En ce qui concerne les « savoirs savants », thème de notre numéro, le MP est donc censé engager les stagiaires à rechercher des savoirs « savants », afin d'analyser, comprendre, expliquer, les pratiques mises en œuvre dans leurs classes et de formaliser leurs démarches dans un travail qui se voulait, dans les textes d'origine, une ébauche de travail de recherche.

C'est donc bien une activité de « traduction », au sens de M. Callon (1988) de savoirs produits dans différents espaces sociaux, c'est-à-dire un processus de déconstruction et de reconstruction de savoirs dans lequel interviennent les intérêts, les enjeux institutionnels, les statuts, les représentations des acteurs impliqués. Sans doute faudrait-il y ajouter des éléments affectifs et subjectifs, même si dans le champ des sciences humaines les approches restent cloisonnées (Barbier, Galatanu, 1998).

Les formateurs vont amener les stagiaires à entrer en contact avec des recherches en sciences de l'éducation, des résultats de ces recherches, des théories pédagogiques, psychologiques ou sociologiques susceptibles de les éclairer dans leur travail. Ils jouent un rôle de « médiateurs » entre un monde « savant », producteur de recherches et de théories (un monde déclaratif), et un monde d'action (un monde opérationnel): la classe, la formation, le MP.

« Le médiateur est un passeur construisant un fragment de méta culture nouveau rendant possible la cohabitation de deux expériences liées à deux cultures différentes. Le médiateur est celui qui dispose d'une double culture, d'un système lui permettant d'inférer un scénario complexe liant des contextes et des acteurs. » (Courtil, 2000) Le rôle des formateurs est en effet d'aider les stagiaires à articuler des réseaux de savoirs distincts: les savoirs qu'il se construit dans l'action (savoir sur sa pratique, savoirs d'expérience), des savoirs construits par d'autres dans l'action (savoirs pour la pratique, savoirs d'expériences aussi et d'experts), des savoirs théoriques ou des savoirs produits de la recherche, construits dans un autre monde; le formateur en tant que médiateur aide les stagiaires à « traduire un problème dans un autre, plus

général » (Callon 1988); il leur permet de « traduire leur problème – pratique – dans un autre », de le reconstruire grâce à de nouvelles notions, nouveaux concepts, nouvelles théories.

Il s'agit bien de les faire accéder à un monde de savoirs « théoriques » construits ailleurs, dans une autre logique institutionnelle, et de leur permettre d'en faire la traduction dans leur travail quotidien et dans le MP.

Le formateur est un « médiateur » des traductions que va opérer le stagiaire, « médiateur » qui est également engagé dans la « traduction » des savoirs dans sa fonction de médiation.

C'est donc dans un enchevêtrement de traductions que se construit le MP.

L'interaction entre le formateur et le stagiaire, dans le processus d'élaboration, est un travail de construction d'un ensemble de « traductions » de savoirs produits dans différents champs; elle est aussi la recherche d'un accord entre le formateur et le stagiaire sur le produit final, accord qui porte sur l'ensemble des traductions que le formateur opère entre les différents champs de savoirs et celles que le stagiaire opère pour son MP.

Après des phases de déconstruction et reconstruction, le mémoire, produit écrit, va être le lieu de cristallisation des savoirs, le produit d'une co-construction entre les stagiaires et les formateurs, et le signe d'un consensus à un moment donné sur le produit à présenter institutionnellement.

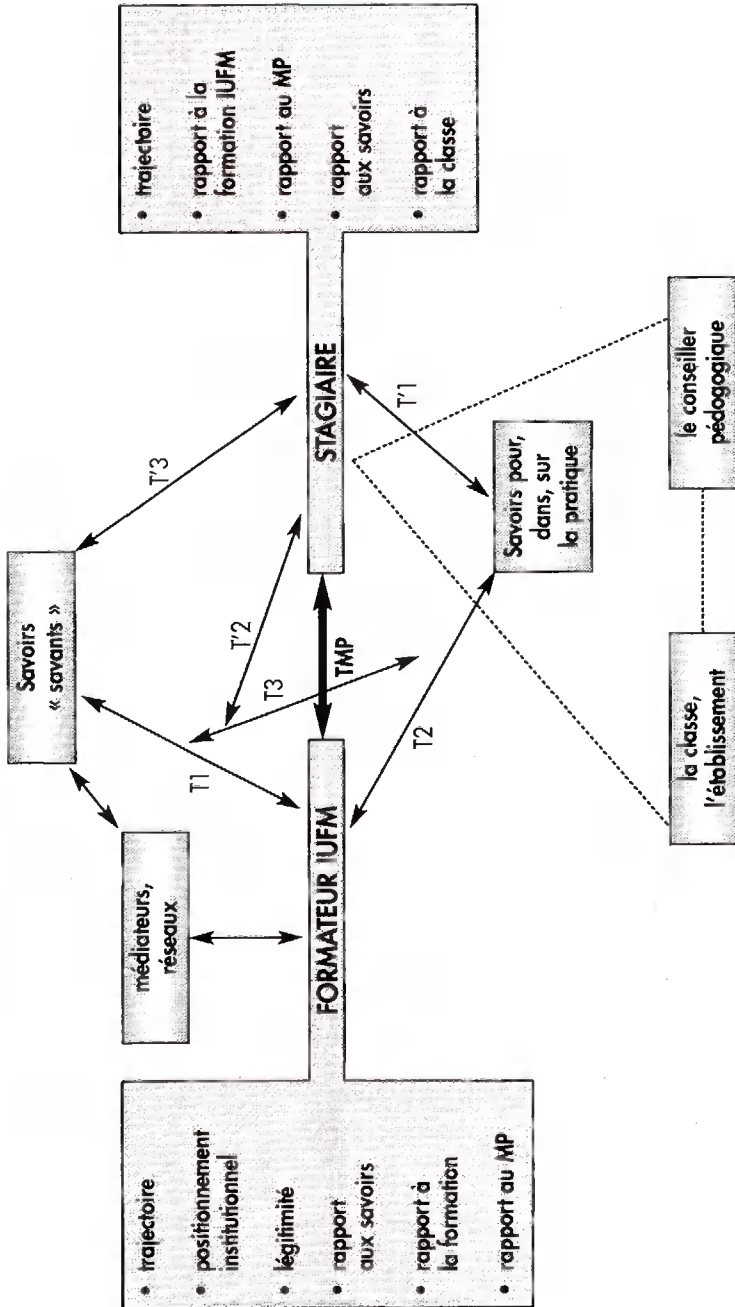
Nous tenterons de comprendre les chemins multiples que peuvent prendre ces formes de médiation, et tenterons de dégager les éléments essentiels qui mettent en tension le rôle que s'attribuent les formateurs.

62

DES TRADUCTIONS QUI S'ENCHEVÊTRENT

L'analyse d'entretiens effectués auprès de huit formateurs du second degré à l'IUFM des Pays-de-la-Loire (entretiens d'environ une heure) sur les modalités de travail qu'ils mettaient en œuvre avec leurs stagiaires dans l'élaboration du MP nous a permis de modéliser les éléments qui interviennent dans ce travail et de proposer une « carte » des chemins possibles pour les formateurs.

Espace de traduction et de médiation formateurs-stagiaires



Nous distinguerons trois espaces à analyser quant au rôle du formateur comme médiateur :

- l'espace de traduction entre le monde des savoirs « savants » et des formateurs (T1);
- l'espace de la traduction qu'ils font du monde des pratiques des stagiaires, de leur professionnalisation, de leur rapport à la formation et au MP et des questions qui se posent à eux (T2 qui prend en compte T'1 + T'2 + T'3);
- enfin l'espace de traduction et de transaction formateurs-stagiaires qui constitue la construction de l'accord sur le processus d'élaboration du MP et le travail à produire (T3 + TMP).

Nous ne développerons pas le facteur important que représente le contexte institutionnel même de la formation, l'IUFM des Pays-de-la-Loire (Gonnin-Bolo, 2002) (2); nous soulignerons cependant que tout ce travail s'inscrit dans une organisation particulière de la formation où a été développée une conception (« une doxa »?) du MP et de son articulation avec l'ensemble de la formation. En effet, dans le cadre du texte officiel de cadrage, chaque IUFM a développé ses propres normes et modalités de travail. Il nous paraît cependant utile, pour donner sens aux données présentées, d'indiquer rapidement le contexte de formation et du MP dans l'IUFM étudié :

À l'IUFM des Pays-de-la-Loire, le MP se fait dans le cadre du Groupe de référence, qui est un groupe de 15 à 20 stagiaires d'une même discipline, sous la responsabilité d'un formateur de cette discipline: c'est lui, qui suit le stagiaire pendant toute son année, coordonne les différents volets de sa formation et qui est responsable des stagiaires du groupe pour le MP. Il est aidé par un « psychopédagogue », formateur qui intervient à différents moments selon des modalités plurielles; ce sont ces formateurs que nous avons choisi d'interroger (6 formateurs de discipline et 2 psychopédagogues).

64

L'espace social des formateurs

Les formateurs et la traduction des « savoirs savants » (T1 dans le schéma)

Les formateurs vont positionner leur travail de traduction et de transaction en fonction de leur propre histoire, de leur position dans l'institution et de leur propre rapport aux savoirs, à la formation et au MP.

2 - Biennale de l'éducation, rencontre n° 4, « Recherches contextualisées au niveau du champ professionnel ».

Le MP est un enjeu statutaire pour les formateurs (Gomez, 2001) : l'accompagnement du MP se veut en effet une activité voisine d'un travail de recherche de type universitaire. Il est donc pour les formateurs une forme de reconnaissance de compétences de type universitaire dans leur statut ; cela va être, à l'origine, une nouveauté pour des formateurs qui sont PRCE ou PRAG, et le MP va jouer un rôle dans la dynamique statutaire du groupe professionnel.

Les formateurs vont donc être dans des positionnements institutionnels différents et dans des démarches de légitimation différentes (les travaux de Gomez, 2001, comme ceux de Altet et *al.*, 2002, mettent bien en évidence la composition polymorphe de ce groupe social).

Le MP va aussi mettre en jeu les points de vue sur la formation et les conceptions que chaque formateur a du travail à faire dans le MP (Nadot, 2001). Selon S. Nadot, il donne à voir « les paradigmes dans lesquels chacun agit sa propre logique de formation » ; les formateurs vont adhérer de façon diverses au fait que le MP ait un rôle formateur. Elle distingue ceux qui se situent dans un paradigme de « l'apprendre en disant » et ceux sur un modèle de « l'apprendre en faisant » ; les formateurs ne conçoivent pas tous de la même façon la place de la pratique et des savoirs « savants ».

Les conceptions du travail réflexif varient, et enfin, les formateurs entretiennent avec ces savoirs « savants » un rapport différent en fonction de leurs trajectoires, de leurs engagements, de leurs « curiosités ».

C'est en fonction de ces éléments que les formateurs vont effectuer une traduction (provisoire) des savoirs « savants », soit une traduction directe, s'ils ont eu accès aux produits de la recherche eux-mêmes, soit une « re-traduction » s'ils utilisent des savoirs déjà « traduits » par les chercheurs eux-mêmes (ou théoriciens sur une question), par d'autres formateurs, par des écrits, c'est-à-dire des productions intermédiaires.

65

L'espace social des stagiaires (T'1, T'2, T'3)

Les formateurs et la traduction des savoirs des stagiaires, construits et à construire (T2)

Comme les formateurs, les stagiaires se construisent un rapport aux savoirs en fonction de leur histoire, cursus antérieur, projet professionnel (quel professeur veulent-ils devenir ?) et de la situation de stage en responsabilité dans laquelle ils se trouvent. Les attitudes des stagiaires devant la formation en IUFM en général, et le MP en particulier, vont être très différents.

Les travaux de M. Ayraud et P. Guibert (dans Blanchard-Laville, 2001) ont distingué les stagiaires qui avaient un rapport temporel à la formation (se situant dans une trajectoire passée et un modèle de l'avenir) et ceux qui avaient une vision plus spatiale,

c'est-à-dire où tout se joue en même temps dans la formation (d'où plus d'exigences et plus de demandes d'apports utiles).

Les stagiaires vont donc être des traducteurs de différents types de savoirs :

- « savoirs savants » : ils peuvent en avoir une connaissance directe par des lectures, par une culture antérieure, par des cours, mais aussi par la médiation de leurs formateurs IUFM ;
- savoirs pratiques, qu'ils construisent dans leur pratique quotidienne en classe ;
- savoirs pratiques d'expert, donnés par le conseiller pédagogique et les formateurs de l'IUFM.

Ils vont traduire l'ensemble de ces savoirs dans et pour leur pratique en classe et dans et pour leur travail de MP. Si dans la logique de formation les deux aspects se veulent parallèles, voire complémentaires, le sens de ce travail n'est pas toujours aussi clair pour eux et le travail autour du MP est parfois l'objet de malentendus entre les stagiaires et les formateurs (Gonnin-Bolo, 2001).

Les formateurs impliqués dans leur accompagnement pensent le MP essentiellement formateur pour le travail en classe, alors que les stagiaires le ressentent surtout comme un exercice institutionnel et cherchent davantage à trouver la bonne réponse à la demande institutionnelle.

C'est la traduction que font les formateurs de la posture du stagiaire, la représentation qu'ils en ont, qui conduisent la façon dont ils vont aborder avec chacun le travail du MP (T2).

L'espace du MP (T3)

Des traductions entre l'espace du formateur et l'espace du stagiaire

66

Le travail pour l'élaboration du MP (TMP dans le schéma) est donc une série de traductions qui s'enchevêtrent, puisqu'en perpétuelles interactions. Le produit final, le MP, objet écrit, achevé (fin de la controverse pour reprendre l'expression de M. Callon) à un moment, sera : la traduction de ce que veut présenter de lui le stagiaire en tant que professionnel (Benoît, Fabre, Lang, 2000), du rapport aux différents types de savoir, dont les savoirs « savants », qu'il aura construit, de la représentation qu'il a des attentes de l'Institution est du formateur ; il sera aussi la traduction de ce que le formateur attend de la production en fonction des ses propres critères sur le MP, des savoirs à « présenter », de la formation et de la représentation qu'il a du stagiaire ; il sera aussi ce que le formateur veut montrer de lui comme formateur. Il sera donc le fruit d'un accord (voire d'un compromis) entre les deux systèmes de représentations et de traductions.

MÉDIATIONS ET ACCOMPAGNEMENT

Se situer entre des points de tension

Dans cet enchevêtrement de traductions, le travail de médiation que va effectuer le formateur pour le MP est un travail d'interaction, interaction dans le « couple » formateur/formé.

Les formes que vont prendre les médiations s'articulent sur deux axes (nous reprenons là deux notions de théories de la communication déjà anciennes mais qui nous paraissent fécondes pour analyser les processus en jeu) : celui du contenu et celui de la relation (le contenu étant sur un logique cognitive et épistémique, la relation sur une logique sociologique, mais aussi subjective).

Le contenu concerne les savoirs que le formateur apporte au stagiaire, afin que ce dernier se les approprie et en fasse, éventuellement, une traduction dans son MP, mais aussi des modalités de transmission qu'il utilise ; c'est son rôle de médiateur sur le plan épistémique qui est interrogé.

La relation concerne les modalités relationnelles qu'il établit avec le stagiaire sur le plan personnel, professionnel et institutionnel.

Ce travail de « médiation » dans le MP est nommé de façons différentes selon les IUFM, « suivi », « tutorat », « direction », « encadrement », « accompagnement » et les objectifs même du travail, comme nous l'avons déjà dit, peuvent être modulés selon les IUFM, voire au sein d'un même IUFM (la « doxa » déjà évoquée n'en est une que pour certains formateurs).

En ce qui concerne l'IUFM des Pays-de-la-Loire c'est la notion d'accompagnement qui est retenue par les textes fondateurs du MP (textes élaborés par un groupe de formateurs, dans le cadre du Centre de ressources pour la formation).

67

Les contenus : quels savoirs pour les MP ?

Dans le cadre de la problématique générale de la circulation des savoirs, nous ne nous intéressons ici qu'aux « savoirs savants », mais il faut préciser qu'à l'IUFM des Pays-de-la-Loire, dans les textes de cadrage du MP comme dans les entretiens effectués, cette référence n'est pas dominante : le MP est considéré comme devant s'ancrer dans une situation vécue par le stagiaire dans sa classe, situation qu'il se montre capable d'analyser et pour laquelle il est capable de proposer des « remédiations » (3) argumentées ; les critères sont plus centrés sur « l'authenticité » du mémoire, et la « capacité réflexive » du stagiaire (cette capacité restant un requisit assez flou) (4).

3 - Les citations en italique non référencées sont issues du corpus des entretiens des formateurs.

4 - Gonnin-Bolo A., « Le mémoire professionnel un outil de validation ? », Nantes, Journées du CREN, 28 et 29 mars 2002.

Pour les formateurs interrogés, la convocation des savoirs théoriques doit être articulée avec la pratique, l'analyse de la pratique ; il est bien précisé qu'il ne s'agit pas d'un travail universitaire ; l'accent est mis sur le processus d'élaboration du MP et sur la « *dynamique de changement* » du stagiaire.

En ce qui concerne les savoirs savants convoqués pour ce travail, les formateurs ont des points de vue divers, fluctuants, pleins de doute et d'incertitudes, que nous situons entre trois pôles.

• **Un pôle de la transmission de savoirs théoriques**

Les savoirs théoriques, ou produits de recherches sont considérés par les formateurs comme importants ; ils demandent des lectures qui ne soient pas des ouvrages de vulgarisation, et que les stagiaires sachent faire la différence entre un travail scientifique et un travail de vulgarisation : « *Je demande que le sujet soit mis en perspective d'un point de vue épistémologique, scientifique et disciplinaire, puis en aval, didactique et pédagogique* ».

Ils recherchent cependant des auteurs qui ont une approche pas seulement scientifique mais aussi professionnalisante. P. Meirieu (5), un des auteurs les plus cités, et J.-P. Astolfi, en didactique « *ont des travaux qui s'adressent directement aux enseignants* ». Les formateurs ont le souci de proposer des ouvrages accessibles aux stagiaires.

Certains disent avoir proposé des ouvrages ou des textes de Bourdieu : mais Bourdieu est déclaré trop difficile (« *et de plus en plus semble-t-il* ») ; mais F. Dubet ou B. Charlot sur le sens de l'École ou le rapport aux savoirs semblent des références accessibles et intéressantes pour les stagiaires ; P. Perrenoud est considéré comme pouvant apporter également sur la problématique de l'échec scolaire...

Les formateurs disent proposer des bibliographies, essayer et changer assez souvent de références ; ils proposent des lectures, apportent des photocopies de textes.

Cependant, les questions sont davantage posées en termes d'accessibilité des auteurs que de capacités personnelles du formateur à faire accéder les stagiaires à ces auteurs. Il s'agit d'une transmission plus que d'une traduction.

Nous sommes dans une démarche où le travail du formateur est de permettre aux stagiaires d'accéder à des savoirs produits dans un autre monde ; il dispose bien des deux cultures, pour reprendre la définition de J.-P. Courtial, mais a des difficultés à construire « *des fragments de méta culture* ». Ce sont les stagiaires eux-mêmes qui vont (ou ne vont pas) construire de nouveaux savoirs intégrant les ressources produites dans des mondes différents. Nous sommes plus dans une démarche de transmission (avec choix et commentaires) que sur le registre de la traduction.

5 - Une enquête menée en parallèle auprès de 80 stagiaires à l'IUFM a mis en évidence que P. Meirieu est la référence la plus citée par ces derniers (Gonnin-Bolo, « Vous avez dit pédagogie ? », Journée CREN, 2001).

Les formateurs qui se situent plutôt sur ce pôle (mais il ne s'agit pas de typologie, car les démarches peuvent varier pour un même formateur selon les moments, les sujets, les stagiaires...) vont avoir le souci de leur propre culture dans le domaine des sciences humaines, de « *se tenir au courant des évolutions dans les sciences sociales et humaines* »; la nécessité d'accompagner des MP va amener les formateurs à entrer dans une position d'appropriation de savoirs « savants » afin de jouer leur rôle de médiation.

Ce sont des formateurs qui sont parfois entrés dans une démarche de recherches universitaires (mais ce n'est pas toujours le cas), ce sont en tout cas des formateurs qui, sans cesse, cherchent à se tenir au courant des savoirs produits dans des champs de recherche; mais cette démarche reste individuelle et les formateurs la considèrent comme « *un processus d'autoformation* ».

• **Un pôle des savoirs intermédiaires, « articulés »**

Les formateurs cherchent davantage à articuler, à ajuster les propositions aux demandes des stagiaires et aux sujets abordés dans le MP. Quand il y a une demande de bibliographie ils présentent « *l'éventail sur un thème* »; ils vont reconstruire un exposé avec les grandes lignes sur une question (par exemple, sur le conflit socio-cognitif, ils présentent les travaux de l'École de Genève, puis donnent des pistes que le stagiaire creusera ou non, et indiquent ensuite des ouvrages de vulgarisation). Les formateurs souvent apportent des ouvrages, les présentent, les commentent, donnent des photocopies d'articles; il y a amorces de construction d'une réponse aux questions posées par les stagiaires.

C'est dans ce type de démarche que se construit le rôle de médiateur tel que nous l'avons défini; les formateurs essayent « *d'articuler problème-problématique, mais c'est difficile* »; ils préfèrent parler de décontextualisation et recontextualisation que de problématisation.

À travers les entretiens, on retient le tâtonnement permanent, qui suppose que le formateur organise les savoirs à proposer en fonction de ses propres savoirs, du sujet du MP et de la représentation qu'il a des attentes, besoins, connaissances préalables du stagiaire.

• **Un pôle où les « savoirs savants » sont relativisés**

Les formateurs pensent qu'il est trop difficile pour les stagiaires d'aller « à la source » des productions de la recherche ou des théories (et reconnaissent qu'eux-mêmes ne le font pas systématiquement); ils pensent par ailleurs qu'il existe de très bons ouvrages de vulgarisation faits pour les enseignants et valorisent donc ce que nous appellerons des ouvrages intermédiaires: « *Il y a des ouvrages de synthèse d'excellente tenue.* »

Par ailleurs, ils valorisent surtout la capacité de réflexion des stagiaires sur leurs pratiques et pensent qu'il n'y a pas forcément de liens entre cette capacité réflexive et

de nombreuses lectures. L'accent est donc mis sur la capacité réflexive du stagiaire plus que sur ses recherches bibliographiques.

La question de la traduction des savoirs « savants » se pose donc relativement peu, sinon qu'il est fait appel à d'autres traducteurs. Nous voyons se dessiner un autre circuit dans la circulation des savoirs, circuit où se positionnent des écrits intermédiaires qui vont peut-être amener les stagiaires à aller d'eux-mêmes vers certains « savoirs savants » (Charbonnier) (6).

• *Des postures flottantes*

Si les formateurs ont des postures différentes avec accentuation sur certains pôles, nous avons déjà précisé qu'il ne s'agissait pas de typologie; chaque formateur va varier en fonction des thèmes abordés dans le MP, du stagiaire et de la représentation qu'il en a, et des ressources théoriques disponibles sur un thème. Ce qui ressort des entretiens c'est à la fois :

- L'extrême tâtonnement des formateurs en la matière : chaque formateur reste dans une démarche individuelle, fait ses propres synthèses sur un sujet; chacun se forme selon sa propre culture. Les échanges entre formateurs sont assez rares sur la question des savoirs. Même si on voit les premiers pas vers ce que pourrait être une didactisation des savoirs savants (Galatanu, 1996), elle ne fait pas encore l'objet d'un travail systématique en IUFM : il y a une crainte à exposer ses propres démarches et connaissances. Les savoirs sont une question vive pour les IUFM, un enjeu de légitimité dans l'IUFM et face aux stagiaires. Nous sommes encore dans le registre du « bricolage ».
- Mais une professionnalisation progressive apparaît en la matière, au fil des thèmes, des années: des formateurs disent s'enrichir en accompagnant des mémoires: « *À travers la question du stagiaire qui est posée, ce qui m'enrichit c'est quand les savoirs sont questionnés par rapport à des questions que je me pose dans mes recherches ou dans la formation...* »

70

La relation : un accompagnement ?

L'autre composante de l'interaction est le type de relation qui va s'instaurer entre le formateur et le formé.

« L'accompagnement devient un concept, synthétique, unificateur qui permet de relier de façon dynamique des pratiques d'aide jusqu'ici fragmentée (...) l'accompagnement renvoie au terme de compagnonnage: forme prise dans notre ancienne culture médiévale pour métamorphoser l'apprenti en initié » (Boutinet, 2001).

6 - Séminaire IUFM des Pays-de-la-Loire, 16 mai 2002.

L'accompagnement n'implique donc pas parité dans la relation mais bien un travail entre quelqu'un qui a déjà construit des compétences (un professionnel, un expert?) et un jeune qui a à les construire ; mais il faut y ajouter son rôle culturel et social : il s'agit d'un passage d'un état institutionnel à un autre état institutionnel. À la suite de M. Guigue (1995), nous avons montré (Gonnin-Bolo, 2001) que le MP a, pour les stagiaires, ce rôle initiatique du passage d'un statut de stagiaire (voire d'étudiant) à celui de professionnel.

La relation qui s'instaure est complexe : « C'est une « relation contractuelle imposée par une situation de pouvoir qui ne s'avoue pas. » (Boufnet, *id.*) Nous avons parlé de l'enchevêtrement de traductions et de l'ambiguïté du MP entre validation et formation. En ce qui concerne la relation qui s'établit entre les deux personnes, la question est de trouver la bonne distance à l'autre.

Restant dans le cadre des théories de la communication et à partir des entretiens, nous avons identifié, là aussi, trois postures en tension.

• *Une implication très forte*

L'implication du formateur dans le travail du stagiaire est forte, le MP sera un miroir de la formation et du formateur ; on retrouve là les enjeux institutionnels pour le formateur IUFM, mais aussi pour la personne. Il s'agit pour certains formateurs de « calmer leur angoisse ». Cette posture, sur le registre de la sympathie, voire de la symbiose, va jouer sur des aspects affectifs dans la formation.

Elle peut amener une grande directivité et laisser peu d'autonomie au stagiaire ; elle est proche de l'encadrement ; le formateur est l'expert qui détient le savoir ; il va corriger les fautes d'orthographe, refaire les plans... Parfois intervient le charisme personnel du formateur, qui va jouer sur son capital de compétences, de pouvoir (symbolique), voire de charme (les non dits du métier de formateur pour paraphraser P. Perrenoud).

• *Une posture médiane, d'empathie*

L'accompagnement consiste alors à marcher côte à côte : c'est un accompagnement contractuel où la démarche est définie, mais là aussi reste incertaine quant à la part d'autonomie à laisser aux stagiaires.

Elle implique la confiance dans les stagiaires et leur capacité à se saisir de ce que les formateurs leur proposent : c'est la rencontre de deux sujets autonomes, qui ont à travailler ensemble ; cependant la relation reste asymétrique et il faut maintenir une bonne distance, une bonne mesure.

À travers les entretiens se dessine une perspective d'adaptation aux stagiaires. Il s'agit de proposer des ressources théoriques mais de laisser le stagiaire suivre son chemin : « *Je leur dis que c'est une première piste et que c'est à eux après de constituer leur bibliographie.* »

- **Une posture distanciée (désintérêt? désimplication?)**

Le formateur va laisser au stagiaire une totale autonomie: ce pôle extrême peut caractériser des formateurs qui vont minimiser le travail du MP dans l'ensemble de la formation: d'autres volets de la formation leur paraissent plus importants et ce travail ne doit pas être trop valorisé. Nous pouvons trouver des formateurs qui, comme les a caractérisés S. Nadot (2001), sont sur le paradigme de « l'apprendre en faisant » (c'est dans la classe que l'on voit réellement les compétences du futur enseignant). D'autres formateurs voient le MP comme un exercice proche d'un exercice universitaire et vont être plus attentifs au travail théorique effectué et se situent dans le respect d'une démarche intellectuelle qui doit rester autonome.

Il est passible également de voir des stagiaires rebelles à tout accompagnement (rappelez que nous sommes dans une interaction) et le formateur va alors laisser faire par obligation (et il n'y a pas recherche d'un accord mais signe de désaccord).

Ce pôle, apparaît peu revendiqué dans les entretiens effectués, mais, dans le plan de formation du groupe de référence, le temps consacré au MP est différent selon les formateurs et cela peut être considéré comme un indicateur de la place que lui accorde le formateur.

- **Des postures encore flottantes**

Comme nous l'avons rappelé, l'accompagnement est bien une interaction. La distance voulue, établie par le formateur change donc en fonction du stagiaire: certains vont être très anxieux sur le MP et très demandeurs auprès des formateurs, d'autres vont garder une grande distance, s'appropriant fortement ce travail qu'ils veulent l'expression profonde d'eux-mêmes.

72

En ce qui concerne l'accompagnement nous parlerons donc également de posture flottante: les formateurs vont varier selon les stagiaires, selon les moments, selon les sujets de MP.

À l'IUFM des Pays-de-la-Loire, un travail collectif de réflexion a été proposé aux formateurs sur leur travail « d'accompagnateur »: si tous ne l'ont pas suivi, il semble qu'une culture collective sur la recherche de « la bonne distance » soit en cours et qu'il y ait moins de réticences à se poser des questions sur l'accompagnement que sur les savoirs.

L'interaction: naviguer entre relation et contenus

Si nous reprenons les postures identifiées quant aux contenus et à la relation, nous pouvons établir une sorte de « carte » des différentes postures entre lesquelles chaque formateur va naviguer.

CONTENU RELATIONS	SAVOIRS THÉORIQUES FORTS, TRANSMIS	SAVOIRS THÉORIQUES ARTICULÉS Construction de formes intermédiaires	SAVOIRS PRATIQUES ANALYSÉS REFLECHIS savoirs intermédiaires proposés
IMPLICATION FORTE DIRECTIVITÉ SYMBIOSE	NAVIGATION		
ACCOMPAGNEMENT EMPATHIE ÉCOUTE			
DISTANCE DÉSIMPLICATION			

Si des tendances dominantes apparaissent dans les entretiens de chaque formateur, liées à leur trajectoire, à leur rapport au MP (tout ce que nous avons développé dans la première partie), elles fluctuent dans les interactions, au cours de l'année.

Les formateurs vont naviguer entre les neuf pastures qui concernent le contenu et la relation ; le travail de médiation va être un processus tâtonnant où le formateur cherche à la fois la bonne distance avec le stagiaire, les « savoirs » les plus adéquats, savoirs « savants », savoirs intermédiaires, traduits, en proposant des démarches d'appropriation diverses.

EN CONCLUSION

Les formateurs d'IUFM, dans l'accompagnement du MP jouent un rôle de médiateur entre le monde des « savoirs savants » et le monde du stagiaire : ce travail se révèle une recherche de la bonne distance à trouver avec chaque stagiaire et une recherche des savoirs qui peuvent lui permettre de construire un nouveau cadre d'analyse de ses questions et de ses actions.

L'accompagnement reste une démarche individuelle pour chaque formateur qui se « débrouille » dans un processus qu'il qualifie d'auto-formation ; mais il est important de noter que les formateurs interrogés disent avoir « progressé » depuis le début des IUFM (pour ceux qui ont du recul).

Ils sont donc eux-mêmes dans une démarche de professionnalisation, si on considère que la professionnalité des formateurs passe par des savoirs rationalisés sur leur accompagnement, des savoirs réflexifs reliant apports théoriques et analyse de leur pratique ; nous sommes dans une « mise en abîme » du savoir réflexif des formateurs sur le savoir réflexif des stagiaires.

« L'accompagnement convoque sans doute une sagesse et une éthique singulière, un rapport spécifique au savoir et une mobilisation particulière de la théorie ; engagement réflexif sur l'usage du savoir dans la quotidienneté, sensibilité à ce que signifie aujourd'hui l'intervention dans le quotidien d'un savoir scientifique. » (Cifali, 2001)

Dans ce processus de médiation qui est en construction et suppose une recherche permanente de la part des formateurs, nous sommes au cœur de la professionnalisation des formateurs eux-mêmes : paradoxe d'un « objet » qui, outil de professionnalisation ambigu pour les stagiaires IUFM, devient objet de professionnalisation pour les formateurs.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P. (2002). – *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?* De Boeck Université.
- BARBIER J. M., GALATANU O. (1996). – *Savoirs théoriques, savoirs d'action*, Paris, PUF.
- BARBIER J. M., GALATANU O. (1998). – *Action, affects et transformation de soi*, Paris, PUF.
- BENOIT J.-P., FABRE M., LANG V. (1999). – « Le mémoire professionnel IUFM : vers une méthodologie d'analyse », *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, vol 32.
- BLANCHARD C., NADOT S. (2000). – *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan.
- BOUTINET J.-P. (2001). – « Repères anthropologiques », *Les cahiers pédagogiques*, n° 393.
- CALLON M. (1988). – *La science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*, Paris, la Découverte.
- CIFALI M. (2001). – « Repères anthropologiques », *Les cahiers pédagogiques*, n° 393.
- CROS F. (1998). – *Le mémoire professionnel en formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan.
- COURTIAL J.-P. (2000). – « La médiation comme structure culturelle dans le contexte de la recherche scientifique », *Médiation et Sujet*, MSH Nantes.
- FABRE M., LANG V. (2000). – « Le mémoire professionnel est-il professionnalisant ? », *Recherche et Formation*, n° 35.
- GOMEZ F. (1999). – « Formateurs de professeurs des lycées et collèges : une identité troublée », *Recherche et Formation*, n° 30.
- GOMEZ F. (2001). – *Le mémoire professionnel, objet de recherche, outil de formation*, De Boeck Université.
- GONNIN-BOLO A. (2001). – *Les stagiaires IUFM et le mémoire professionnel : la recherche d'un sens*, Lille, AECSE
- GUIGUE M. (1995). – *Les mémoires en formation*, Paris, L'Harmattan
- NADOT S. (2001). – « Le mémoire professionnel : représentations des formateurs », *Les Sciences de l'éducation*, n° 34.