

LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL DES PROFESSEURS DES ÉCOLES, OU COMMENT INSTRUMENTER L'ACTION ?

RENÉ AMIGUES*, CAROLE AZOULAY**
ET ANDRÉE LOIGEROT**

Résumé

Le but de cet article est d'analyser la place et le rôle que jouent les savoirs dans le mémoire professionnel (MP) des professeurs des écoles. Une « grille de lecture » est donc proposée pour analyser le contenu de 60 mémoires. Il ressort de cette analyse que les « savoirs théoriques » sont peu utilisés ou utilisés de façon « figée » et que l'action du stagiaire en classe consiste à mettre en œuvre des savoirs ou des procédures pré-définis. Dans ce sens, le MP jouerait davantage un rôle d'instrumentation de l'action qu'un rôle de réflexion sur l'action. La discussion porte sur les conditions de rencontre entre les « savoirs scientifiques » et les « savoirs quotidiens ».

Abstract

The aim of this paper is to analyze the role played by knowledge in the professional dissertation for the training of primary school teachers. A reading grid is proposed to analyze the content of 60 dissertations, which shows that "scientific concepts" are little used or are used in a stereotyped way and the trainees' action in class consists in implementing predefined knowledge or procedure. In this sense, the professional dissertation would play an instrumental role in action rather than a role of relevant reflexion on the action. The conditions favourable to the linking of "scientific concept" with spontaneous "everyday knowledge" are then discussed.

75

* René Amigues, IUFM d'Aix-Marseille/CIRADE Université de Provence.

** Carole Azoulay, Andrée Loigerot, CIRADE, Université de Provence.

Introduction

Parmi les écrits professionnels, les mémoires professionnels réalisés par les futurs professeurs, seraient un élément fort de la construction de l'identité professionnelle, un moyen de prendre du recul sur sa pratique. Dans cette perspective, le « mémoire professionnel » (MP) des professeurs stagiaires des IUFM est un nouvel objet soumis à l'analyse. Des travaux récents (Benoit, Fabre et Lang, 1999 ; Gomez, 2001 ; Gonnin-Bolo, 2001 ; Comiti, Nadot et Saltiel, 1999 ; Cros 1998) se sont surtout intéressés aux MP des professeurs stagiaires de collèges et de lycée (PLC2) en tant que processus ou produit. Sans entrer sur le bien fondé ou pas de cette distinction (Hostein et Gomez, 1996), notre travail considère le MP comme un produit, dès lors que les situations de formations qui le suscitent ne sont pas directement étudiées. En choisissant d'étudier les MP des professeurs des écoles nous tentons de savoir s'il existe des changements dans les contenus de formation qui seraient liés à l'évolution institutionnelle qu'a connue la formation des professeurs du premier degré. En effet, il existe en quelque sorte une « tradition » en la matière, que ce soit avec les dossiers de fin d'étude des ex-écoles normales ou avec les « dossiers professionnels » des PE1 (appelé à disparaître), qui présentent le concours de recrutement des professeurs des écoles. Ces écrits seraient ainsi des analyseurs des contenus de formation, un « moyen indirect » pour repérer les « savoirs » définis par ces institutions à différents moments de leur histoire.

Le but de cet article sera limité à l'analyse de 60 MP de professeurs des écoles stagiaires (PE2) afin de dégager la place et le rôle des savoirs. Il présentera le cadre d'analyse, la « grille de lecture » et les premiers constats à partir desquels des hypothèses de travail seront discutées.

76

Question de recherche et cadre d'analyse

Le MP rend compte d'une histoire particulière (une ou plusieurs séquences pratiquées en classe) qui suppose des intentions, des ajustements et des procédures « réinventées » en situation. Cette restitution s'appuie sur des « savoirs » dont on cherchera à définir les fonctions d'un double point de vue : dans la restitution écrite et dans leur rapport à l'expérience professionnelle relatée. Ainsi, le but du programme de recherche est double : d'une part étudier la (ou les) forme(s) de rationalisation de l'expérience relatée présentée(s) dans les MP susceptible(s) ou pas de répondre à des attentes liées à la « réflexion sur une pratique » que l'on a bien souvent du mal à caractériser : « conceptualisation » d'une pratique ? « re-problématisation » des savoirs ? « retour réflexif » sur l'action ? etc. D'autre part, tenter d'établir des rapports entre les « savoirs scientifiques » (présentés et validés par l'institution, par exemple des concepts fondamentaux de didactiques) et les « savoirs spontanés » mis en jeu dans la situation vécue, pour reprendre une distinction Vygotskienne.

Dans cette perspective, Galpérine (1966) propose un cadre théorique qui présuppose le couplage action-concept, dans le sens où la construction de celui-ci dépendra de la forme que prendra l'action. Cet auteur insiste sur la réalisation de l'action comme condition de sa « réflexion » et sur le fait que celle-ci peut être différente selon les opérations constitutives de l'action. Selon Galpérine, une action comprend trois types d'opérations :

- les opérations d'*orientation* de l'action qui concernent les éléments essentiels de la situation (les prescriptions, les buts, les dimensions matérielles et temporelles...) sur lesquels porteront l'action et les décisions prises ;
- les opérations d'*exécution* qui concernent le déroulement temporel de l'action, la façon dont s'enchaînent les moyens utilisés, etc. ;
- les opérations de *contrôle* qui portent, en cours de réalisation, sur des « indicateurs » du déroulement de l'action.

Cette conception de l'action offre l'intérêt de montrer que les « contenus » de l'action diffèrent selon les fonctions que jouent les « opérations » qui la constituent. De même elle permet de repérer quelle « opération » fera l'objet d'une réflexion. Dans ces conditions, on peut tenter de saisir les savoirs mobilisés selon que la réflexion porte sur l'orientation, l'exécution ou le contrôle de l'action.

Ces opérations ne sont pas ordonnées de façon successive, elles font « système » au sein d'une « base d'orientation » (BO) qui, selon le niveau d'expertise des opérateurs, peut varier. La BO peut être « rationnelle » lorsque les indicateurs d'action sont pertinents et significatifs pour l'action. C'est généralement le cas de l'opérateur expérimenté qui a construit de tels indicateurs à travers son expérience et qui peut aisément repérer en situation ceux qui sont « significatifs » pour l'action.

Dans le cas d'un novice, ces indicateurs sont à construire en cours de réalisation et ils apparaissent de façon indifférenciée dans les situations. Les hésitations, les retours en arrière, les reprises auxquels se livre le débutant témoignent d'une « base d'orientation incomplète ». Celui-ci ne dispose pas de tous les éléments nécessaires à l'orientation de l'action et à son contrôle, et l'exécution est « chaotique ». C'est généralement ce que l'on constate chez un professeur débutant qui a du mal à distinguer ce qui est « essentiel » de ce qui l'est moins. Il n'a pas l'expérience suffisante qui lui permettrait d'anticiper la situation ou de prendre les « bonnes décisions au bon moment ».

Entre ces deux BO, Galpérine en considère une troisième, intermédiaire : la « base d'orientation empirique ». Cette dernière est « complète », dans le sens où l'individu est censé disposer des éléments nécessaires à la réalisation de l'action. Mais il parvient à réaliser certaines tâches et pas d'autres, les actions sont limitées à des situations particulières et le contrôle exercé sur l'action est partiel.

Cette approche présente l'intérêt de montrer que le développement de l'action, pour un individu donné, peut se réaliser selon des registres d'exécution et de contrôle divers, d'une part, et que la « réflexion » sur cette action dépend de ce qui a été « exécuté » et « contrôlé », d'autre part. Il s'agira donc de repérer dans les MP le « jeu » entre ces différents décalages et de voir le rôle que jouent les savoirs dans l'origine de ces décalages et dans la façon dont le stagiaire en rend compte.

« Grille d'analyse » des MP

Les MP sont formellement présentés comme un « mémoire de recherche » correspondant à une organisation classique: introduction, partie théorique, partie pratique, analyse critique, bibliographie, annexes. La grille d'analyse présentée dans cet article reprendra ce découpage de façon à « situer » la place des instructions officielles, des « théories », généralement identifiées par des auteurs, et à dégager leur fonction dans la mise en place d'une séance et/ou de son analyse a posteriori, par exemple. Le tableau suivant donne la répartition des 60 MP selon l'usage fait des instructions officielles, des savoirs théoriques et de la façon de rendre compte des situations analysées.

Instructions Officielles	Identification des sources	oui 54
	Utilisation pour l'analyse	oui 19
	Pertinence	oui 20
Partie Théorique	Auteurs cités	oui 50
	Auteurs cités pour la mise en place des séances	oui 26
	Auteurs cités pour l'analyse post séances	oui 23
Partie Pratique	Situation pédagogique vécue	oui 24
	Planification des séances	oui 18
	« Ingénierie » pédagogique de la séance	oui 17
	Situation pédagogique relatée	oui 22
	relatée par observation	oui 16
	relatée avec « ingénierie » pédagogique	oui 8
	Situation pédagogique relatée/vécue	oui 14
	Planification de la séance	oui 7
	« Ingénierie pédagogique » de la séance	oui 5
	Situation relatée par observation	oui 7
Situation relatée avec « ingénierie » pédagogique	oui 4	
Analyse critique de la situation	oui 44	

« Grille d'analyse » des 60 MP

Les instructions officielles : place et rôle

Elles sont majoritairement citées (54 MP sur 60) au début du mémoire et sont en général annoncées dans le sommaire et reproduites en annexes. Les instructions officielles (circulaires, lois, arrêtés, notes de service) sont essentiellement citées dans la partie théorique. Elles sont à l'origine de la mise en place d'une séance pour laquelle elles assurent une fonction de « référence fondatrice ». Par exemple, les instructions officielles sont citées à propos des « compétences » ou des « objectifs » à atteindre. Elles peuvent l'être dans l'analyse *a posteriori* de la séance, lorsque cette dernière existe (19/54). Par exemple, l'élaboration d'une grille de critères réalisée à partir des productions des élèves peut être complétée à l'aide des IO. Ces dernières jouent alors une fonction d'« aide » à l'action. Les instructions officielles sont rarement citées dans la partie pratique en tant que support de réflexion et leur pertinence avec les situations n'est pas systématique (20 MP sur 54). Elles assurent davantage une fonction de référence que d'aide à l'action. Elles sont bien souvent présentées comme des éléments théoriques ou comme des positions légitimes, des *a priori* à la fois incontournables et incontestables.

Ces premiers constats vont dans le sens d'autres travaux (Benoit, 1999, Gomez, 2001, par exemple) qui ont dégagé les fonctions jouées par les IO dans les mémoires. Si leur présence présente un caractère « impersonnel » et « réglementaire », cette dernière permet aussi de s'interroger sur le rapport aux « prescriptions » qui s'instaure dès l'entrée dans le métier. Celles-ci seraient davantage perçues comme un « cadre réglementaire » ou un moyen de légitimer une action, parfois comme une aide à la conception d'une séance, mais plus rarement comme une source de réflexion entre ce qui est demandé et ce qui a été réalisé, par exemple.

79

Les sources théoriques

Lorsque les instructions officielles ne constituent pas les uniques sources théoriques, ces dernières se situent également en début de document, dans la partie théorique (50/60). En moyenne 9 références sont faites à des auteurs, mais avec une grande dispersion selon les MP (de 1 à 17 auteurs cités). Ces derniers sont, soit associés à des grands courants théoriques (Piaget et le constructivisme), soit associés à un domaine d'activité de l'élève (Brissiaud et les étapes de la résolution de problème). Ces citations d'auteurs peuvent assurer :

- une « fonction décorative » dans la partie théorique ou en relation avec la mise en œuvre. C'est le cas lorsque la référence à un auteur est hors « contexte » ou sans relation avec la démarche ou les objets traités ;
- une fonction « explicative » : les auteurs sont utilisés dans la mise en place de la séance (26/60) ;

- une fonction « interprétative » : les auteurs sont utilisés essentiellement dans l'analyse post-séance (23/60).

Les références aux savoirs théoriques sont relativement peu nombreuses et se font de façon stéréotypée. Si bien qu'il est difficile de distinguer le caractère instrumental des savoirs (qui permet de concevoir, réaliser et analyser une situation) de leur caractère normatif, voire « pluri-normatif ». En effet, ces références apparaissent, par exemple, dans l'analyse post-séance bien souvent comme un élément externe de confirmation du bien fondé de la démarche, ou comme un moyen de « boucler sur la théorie », selon la logique de présentation des MP. Mais les savoirs mobilisés sont rarement utilisés pour établir des rapports entre les objets manipulés dans la situation ou interroger les résultats de l'action professorale.

Le rapport à la situation pédagogique

Nous avons repéré, dans la partie pratique, que le rapport à la situation pédagogique pouvait différer selon les MP. Ces derniers s'appuient sur l'analyse de situations rencontrées lors des stages en responsabilité ou de « pratique accompagnée » effectués par les stagiaires. Si bien que nous avons été amenés à distinguer trois types de mémoires selon le rapport qu'un stagiaire peut avoir avec la situation pédagogique considérée. Celle-ci peut être : vécue, relatée, relatée-vécue.

• La situation pédagogique est dite « vécue » lorsque le stagiaire rend compte d'une situation pédagogique qu'il a conduite. Près d'un tiers des MP (24/60) rend compte d'une situation vécue sous la forme d'une planification de séance (18/24). Par exemple, dans un mémoire intitulé « produire des poèmes à l'école », l'auteur présente trois séances avec une progression d'objectifs : 1. analyser des caractéristiques du poème ; 2. élaborer un répertoire de mots ; 3. écrire un poème. On retrouve la même proportion de MP (17/24) produits selon une forme inspirée de la *pédagogie par objectifs* (PPO) : définition du but de la séance, des tâches et des conditions de réalisation, des critères d'évaluation. Par exemple une séance sur l'évaporation de l'eau est menée de la façon suivante : 1. objectif : proposer la mise en œuvre des étapes caractéristiques de la démarche scientifique ; 2. les tâches : observer, décrire les différentes étapes de l'évaporation ; 3. le matériel : linge mouillé et sec... ; 4. critères d'évaluation : trace écrite permettant de vérifier l'hypothèse. Que ce soit dans la planification de la séance ou dans la façon d'en rendre compte, le modèle de « l'objectif opérationnel » issu de la PPO prédomine. C'est ce que nous avons désigné dans la « grille d'analyse » par rendre compte à l'aide d'une « ingénierie pédagogique », ce qui est clairement différent d'un compte rendu d'observation ou d'un récit.

- La situation pédagogique est dite « relatée » lorsque le stagiaire rend compte d'une séquence menée par l'enseignant de la classe et qu'il a observée (22/60). Dans ce cas, la restitution se fonde sur des éléments d'observations mis sous la forme d'un récit (16/22) ou, dans une moindre mesure (8/22) selon la technologie des objectifs opérationnels.
- La situation pédagogique est dite « relatée-vécue » lorsque le MP rend compte à la fois d'observations faites et d'essais réalisés par le stagiaire. C'est le cas pour seulement 14 MP, où les stagiaires tentent de mettre en relation les deux types de situations. Ce qui permet, pour certains d'entre eux, d'envisager une analyse critique de la situation.

Analyse critique

Les 2/3 des MP présentent une analyse critique. Cette dernière consiste essentiellement, à analyser les points forts et les difficultés rencontrées lors du déroulement de la situation et à proposer une « remédiation ». Dans le cas des situations relatées (22) l'analyse critique de la situation est présente dans 12 MP. Elle est présente dans les 24 MP rapportant des situations vécues et dans 8 MP pour les situations à la fois relatée/vécue (14).

Pour les trois types de situations pédagogiques, cette analyse est présentée soit sous la forme d'une « remédiation post-séance » ou d'une proposition de « remédiation » pour des situations ultérieures. Ce qu'il faudra plus finement analyser c'est le rapport qui semble exister entre l'analyse critique de la situation et l'expérience du stagiaire, d'une part, et la dimension temporelle nécessaire au recul réflexif chez les PE2, d'autre part. Dans des termes galpériniens, les MP rendent compte exclusivement de l'exécution d'une action et quasiment pas des opérations de d'orientation ou de contrôle. Le rôle que joue la technologie des objectifs n'est pas sans rapport avec ce type de focalisation. Il s'agit là d'un « savoir officiel » qui est à l'origine de cette centration et qui ne peut opérer sur la réflexion des autres opérations constitutives de l'action.

Le rapport aux contenus disciplinaires

Le 1/3 des MP (20/60) porte sur diverses questions d'enseignement : « l'apprentissage en maternelle », « l'autonomie de l'élève », « le cours double », etc. Les 2/3 des MP (40/60) concernent les contenus disciplinaires (arts plastiques, EPS, français, langue vivante, mathématiques, musique, sciences/technologie). Le contenu dominant est le français (20/40) et les questions traitées (« l'enseignement de l'oral », « la production écrite ») sont généralement abordées du point de vue de la

« maîtrise de la langue » plutôt que du point de vue didactique *stricto sensu*. A l'instar des IO, les considérations d'ordre didactique, lorsqu'elles existent, sont utilisées pour concevoir le contenu des séances, mais elles ne sont jamais utilisées comme moyen pour analyser leur déroulement ou les échanges professeur-élèves. Par exemple, le déroulement n'est pas présenté comme une succession d'événements prévus et imprévus auxquels il faut faire face selon les réactions des élèves eu égard à l'activité proposée. Il n'est pas présenté selon une « logique de situation », mais selon une « logique d'écriture » du mémoire, dans laquelle la référence aux élèves est généralement absente. Une des questions qu'il nous faudra approfondir, par la suite, concerne justement le rôle que la formation fait jouer aux savoirs didactiques. Présents sous une forme affaiblie dans les MP il semble qu'ils soient mobilisés pour une partie dans les opérations d'orientation de l'action, mais absents des opérations d'exécution et de contrôle. L'analyse critique qui prévoit des améliorations à apparter ultérieurement est formulée dans les termes de la PPO, mais ne porte pas sur des « indicateurs » reconstruits à l'aide de savoirs didactiques. Comment se fait-il que les connaissances didactiques ne soient pas davantage mobilisées pour rendre compte des situations ? Est-ce dû à l'effet PPO mentionné plus haut ? Est-ce un effet de la « démarche » induite par le mémoire lui-même ?

Les « grands absents »

82

D'une façon générale, dans les situations présentées, le « milieu de travail » ne figure pas de façon explicite. C'est particulièrement le cas pour les rapports aux autres enseignants de l'école, l'aide éventuelle qu'ils ont pu apporter ; l'école elle-même, son organisation et son projet (explicite ou implicite) est également peu présente. Tout comme le sont les élèves, excepté à propos de la « composition sociologique » de la classe ou de l'école, ou des « compétences scolaires ». Ces constats recourent d'autres études, sur des professeurs stagiaires de collèges et lycées, qui montrent aussi la focalisation sur « la classe » (Clerc, 1997) ou sur l'activité « solitaire » de l'enseignant (Étienne, 1998). A cet égard, le travail de préparation hors de la classe est indirectement présent dans les préparations, mais non analysé comme geste professionnel. Ce n'est sans doute pas sans rapport avec l'absence de référence à la « formation ». Le récit de l'action réalisée ne témoigne pas de l'évolution des questions dans le temps ni du rôle qu'ont pu jouer les formateurs ou le directeur de mémoire dans les choix opérés, les décisions prises, etc. Tout se passe comme si la production d'un MP était le résultat d'une action individuelle, même si elle est fortement « impersonnelle ». La question qui se pose concerne directement le rôle du MP.

Visiblement ce dernier ne « reflète » pas l'expérience réellement vécue par le stagiaire. Est-ce que cette « décontextualisation de l'expérience » n'aurait pas comme origine la double contrainte à laquelle doit satisfaire le MP à savoir, rendre compte

d'une pratique selon une démarche prescrite dont la conformité est soumise à évaluation (voir Gonnin-Bolo, 2001)?

Le MP un antagonisme action-savoir?

Le MP, conçu comme un exercice académique soumis à évaluation consiste à mettre en œuvre une démarche fondée sur des modèles théoriques. La rédaction viserait à montrer que l'action conduite sur le terrain s'inspire de savoirs constitués et de procédures préétablies. C'est d'ailleurs ce que préconisent plusieurs publications relatives à la façon de réaliser les mémoires et que reprend l'accompagnement du MP à travers une aide théorique et méthodologique à la réalisation du mémoire et non une aide à l'analyse des pratiques effectives dans le milieu de travail (qui ne se limite pas à la classe). On pourrait dire que l'action dont on rend compte dans un MP est « protocolisée ». C'est du moins l'hypothèse que nous sommes amenés à formuler au terme de notre analyse et qui pose clairement la question du rapport situation-action-savoir, qui sont autant de limites aux possibilités réflexives des MP.

La première limite concerne une insuffisance dans l'analyse des situations. Les MP font peu de place à la description des situations et en particulier à l'analyse de leur singularité et de leur histoire. Par exemple on note un déficit dans la description des observables, la prise d'informations, la recherche d'indices pertinents, etc. Comment dans ces conditions, les stagiaires peuvent-ils rendre compte des divers ajustements auxquels ils procèdent effectivement en situation? Comment repérer dans ces « procédures réinventées » en situation les gestes du métier?

La deuxième limite concerne les rapports entre action et savoirs. Nous considérons l'action comme une mise à l'épreuve de l'expérience professionnelle naissante qui devrait interroger les savoirs (constitués ou non), au cœur de laquelle nous situons la dialectique savoirs scientifiques/savoirs d'action. Dans une perspective formative, ces derniers devraient permettre aux stagiaires de reconnaître leur action dans son efficacité ou son efficacie et les MP devraient en rendre compte. Or, ce n'est pas le cas! Nous avançons qu'une des raisons pour lesquelles les MP ne répondent pas à cette attente est justement liée au rapport savoir-action et tout particulièrement au rôle insignifiant prêté à cette dernière. Le but de cette action est de légitimer des savoirs et des procédures pré-établis et, par conséquent, ne peut être considérée comme productrice d'outils ou de moyens rendant possible sa réalisation. Dans ces conditions, il est clair que le travail de réflexion visé est empêché. Dès lors que les savoirs ne leur permettent pas d'identifier des gestes efficaces les stagiaires les « déprécient », comme le montrent diverses études sur les MP étudiés comme « processus ». Ils leur tournent le dos pour choisir l'action comme seule source de connaissance possible. Mais si l'action est péjorée, cela ne signifie pas pour autant que les savoirs soient mieux traités. En fait, ces limites dont témoignent les mémoires relèvent

de choix épistémologiques opérés par la formation : il suffit de regarder du côté des savoirs pour « lire » la situation. L'action ainsi négligée ne peut être envisagée comme source d'interrogation de ces derniers. A ce propos, on est en droit d'interroger le rôle de la PPO dans la « protocolisation » du MP et son pragmatisme ne peut être compensé par le caractère réflexif prêté à l'écriture. Comment le MP pourrait-il être un outil de formation si l'action qu'il est censé « réfléchir » est déjà « calibrée » ? L'action conçue comme véhicule de savoirs et de procédures constitués ne peut être confondue avec l'action conçue à la fois comme porteuse de « pré-construits » et comme condition de leur découverte et de leur re-construction. Dans le MP, les stagiaires rendent compte de la façon dont ils organisent les tâches qui leur sont confiées, mais le mémoire ne reflète aucunement l'activité de re-formulation, de déplacements renouvelés. En somme, la rédaction du MP ne permet pas de reconnaître ce l'on peut créer dans l'existant.

La troisième limite tient justement au fait que le MP, dans sa forme actuelle, évacue l'activité (entendue au sens de Clot, 1999) et son analyse. Dans ces conditions la sensibilité à l'inattendu qui accompagne l'action, les retours sur les passibilités d'agir autrement, leur ré-inscription dans le temps et les situations à venir tournent court. Le MP ne contient pas de traces de l'activité qui fonde l'expérience professionnelle et son développement et qui permet l'appropriation des savoirs utiles à sa réflexion.

Discussion

Le MP est un objet contraint par les conditions de la formation (le temps de formation, les rythmes des stages, « l'alternance », etc.). Il l'est aussi par les choix épistémologiques évoqués ci-dessus et qui concernent les rapports entre les « concepts quotidiens », « gorgés de sens », parce que liés au but de l'action et à ses conditions de mise en œuvre, et les « concepts scientifiques », plus « autonomes » des situations de mise en œuvre. Ces choix président aussi à l'organisation canonicque des mémoires : partie théorique, partie pratique, analyse critique, conclusions/perspectives. Organisation que l'on retrouve dans les conseils prodigués par les ouvrages ou livrets consacrés à la réalisation du MP. Dans ces conditions, comment les professeurs stagiaires peuvent-ils organiser la rencontre entre « les concepts scientifiques [qui] germent vers le bas par l'intermédiaire des concepts quotidiens », et comment ces derniers peuvent-ils « germer vers le haut par l'intermédiaire des concepts scientifiques » (Vygotski, 1934-1997. p. 286) ? En outre, les contenus de savoir peuvent varier selon le directeur de mémoire ou selon les lieux qui privilégieront de mettre l'accent sur la « maîtrise de langue » ou sur la « résolution de problèmes ». Ces remarques engagent au développement d'une recherche plus précise sur les conditions, l'organisation et les contenus de savoirs des MP qui ne sont pas sans incidence sur la « culture professionnelle » des stagiaires (Benoit, 2001).

Porteur de ces contraintes, le MP est aussi le témoin d'enjeux divers qui se cristallisent dans les contenus de formation. Ainsi, le MP ne peut être considéré comme un « outil de formation » en lui-même. Mais, ce n'est pas parce qu'on ne repère pas ou peu de traces « réflexives » dans les textes produits par les stagiaires que ce travail de réflexion ne se fait pas « autour » du mémoire. Un travail « clandestin » qui permet sans doute aux stagiaires de se démarquer du caractère normatif du mémoire et d'attribuer, malgré tout, un sens à leur action. Le MP serait ainsi le témoin de ce travail de réflexion, ou plus précisément il contiendrait les « résidus » d'un tel travail, qui n'est pas seulement celui du stagiaire, mais aussi celui de l'institution.

Les éléments d'analyse rapportés dans cet article à propos du MP des PE confirment les résultats d'autres travaux portant sur les PLC. Notre but était de tenter de repérer les savoirs et le rôle qu'ils pouvaient jouer dans le mémoire. Les premiers éléments de ce travail montrent que lorsque les savoirs (d'ordre didactique ou autre) sont utilisés, ils le sont pour définir les contenus des séances et leur déroulement, mais qu'ils ne peuvent pas nourrir une réflexion suffisante. Nous avons tenté de montrer que les conditions de cette réflexion n'étaient pas réunies (situation péjorée, action sous estimée, activité évacuée) et que l'usage figé de savoirs l'empêchait. En d'autres termes, le MP présente les savoirs comme moyens pour « instrumenter l'action » et non comme un moyen permettant à l'action de rencontrer les savoirs pour pouvoir se reconnaître. Ces limites repérées dans les MP ne sont pas imputables aux stagiaires et un « effort d'écriture » ne suffirait pas à rendre efficace un « outil » coupé de son milieu de formation et de son rapport au métier. Le travail réflexif ne peut relever de la seule initiative des stagiaires : il n'est ni spontané, ni individuel ! Il suppose une prise en charge collective et l'organisation de conditions de « médiations » propres à l'analyse de situations particulières et d'actions précises. C'est aussi en cela que le mémoire professionnel est un objet « complexe » dont l'étude est tout aussi nouvelle qu'indispensable pour interroger les contenus de la formation professionnelle des professeurs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BENOIT J.-P. (1999). – « Le rôle des instructions officielles dans la configuration de la discipline, le cas des concours français de recrutement », *Pratiques*, n° 102, pp. 175-190.
- BENOIT J.-P. (2001). – *La culture professionnelle de PLC de Lettres de 1992 à 1999 en Pays de la Loire et Bretagne*, communication au 4^e congrès international de l'AECSE, Lille, 5-8 septembre 2001
- BENOIT J.-P., FABRE M. et LANG V. (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.
- CLERC F. (1996). – « Profession et formation professionnelle », *Recherche et Formation*, n° 23, pp. 87-104.
- CLOT Y. (1999). – *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- COMITI C., NADOT S., SALTIEL E. (éds) (1999). – *Le mémoire professionnel. Enquête sur un outil de formation des enseignants*, Grenoble, Publications de l'IUFM de Grenoble.
- CROS F. (éd.) (1998). – *Le mémoire professionnel en formation des enseignants, un processus de construction identitaire*, Paris, L'Harmattan.
- GALPÉRINE P. (1966). – « Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts », in A. Léontiev, A. Luria et A. Smirnov (éds.), *Recherche psychologique en URSS*, pp. 114-132, Moscou, Éditions du Progrès (réédité in N.F. Talyzina, *De l'enseignement programmé à la programmation des connaissances*, 1980, Lille, PUL, pp. 167-171).
- GOMEZ F. (2001). – « Le mémoire professionnel : professionnel, un qualificatif à questionner », *Recherche et Formation*, n° 36, pp. 173-189.
- GOMEZ F. et HOSTEIN B. (1996). – « Le mémoire professionnel. Pour une approche formative », *Recherche et Formation*, n° 23, pp. 73-86.
- GOMEZ F. et HOSTEIN B. (1997). – « Mémoire de formation professionnelle et alternance », in D. Violet (éd.), *Formation d'enseignants et alternances*, Paris, L'Harmattan.
- GONNIN-BOLO A. (2001). – *Des stagiaires IUFM et le mémoire professionnel : une recherche de sens*, communication aux journées du CREN, Université de Nantes.
- YIGOTSKI L.S. (1934-1997). – *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.