

LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL : L'UNION DE LA FORMATION ET DE LA RECHERCHE

Jean-Pascal SIMON, IUFM de Grenoble
et LIDILEM Université Stendhal - Grenoble 3

Résumé : Les Ecoles Normales, devenues Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, ont dû trouver leur place dans le paysage universitaire français. Les orientations données au mémoire sont des témoignages, parmi d'autres, des tâtonnements en ce domaine. C'est pourquoi à la veille d'une contractualisation de la recherche dans les IUFM, la question de l'articulation de ce travail par rapport aux autres mémoires (maîtrises, DEA...) est cruciale. L'article ci-dessous tentera de proposer des éléments de réflexion en essayant de montrer quels sont les traits spécifiques du mémoire professionnel et quels sont ceux qu'il partage avec les « autres » mémoires universitaires. Dans un premier temps je rappellerai quelles sont les exigences de l'institution, je m'interrogerai sur les différences qui existent entre la « recherche » et la « formation par la recherche », ensuite je présenterai quelques choix faits au Département de français de l'I.U.F.M. de Grenoble, enfin un exemple illustrera mes propos.

1. PRÉAMBULE

L'article qui suit n'est pas un compte-rendu de recherche sur les mémoires professionnels mais le produit d'une réflexion résultant de la confrontation de pratiques de formation et d'encadrement de mémoires de diverses natures : en formation professionnelle initiale de Professeurs d'Ecole (désormais PE), et Professeurs de Lycée ou Collège. (désormais PLC) ; en formation continue par l'accompagnement des mémoires présentés à l'admissibilité du Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur Maître Formateur (désormais CAFIMF) et dans le cadre universitaire (maîtrises). Ce sont ces interventions dans ces lieux variés qui m'ont conduit à me demander quelle était la spécificité de chacun d'eux et quelles étaient les passerelles possibles entre ces « mondes ». Il s'agit donc avant tout d'apporter quelques éléments pour lancer, entre les différents partenaires de la formation des maîtres et les acteurs du champ de la didactique du français, un débat qui devrait aujourd'hui porter sur des aspects épistémologiques à la fois absents des problématiques des colloques et rencontres, et présents à travers l'implicite et le non dit des interventions des uns et des autres. Le lecteur trouvera qu'il y a quelques « variations » dans le système énonciatif de cet article puisque « je » et « nous » sont mêlés. Ce n'est pas une incapacité à choisir entre un « je » et un « nous » (d'atténuation), c'est que les lignes qui

suivent sont issues en grande partie d'une réflexion collective menée dans notre Département de français à l'IUFM de Grenoble.

2. BRÈVE HISTOIRE DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL

2.1. Rappel des orientations générales et point de vue particulier

La mise en place généralisée des IUFM en 1991 s'est accompagnée d'un certain nombre de bouleversements dans la formation des enseignants et, parmi ceux-ci, la réalisation par les stagiaires PE et PLC d'un mémoire professionnel comptant pour un tiers dans l'évaluation finale. Pour les nouveaux formateurs, une année de répit a permis de réfléchir à la manière de conduire cette « nouvelle » formation : quel type de mémoire, notamment par rapport aux mémoires universitaires ? et comment évaluer le travail ? Le cadre général de ce travail était donné par l'institution : le mémoire doit porter sur un problème d'enseignement - apprentissage en rapport avec les pratiques professionnelles. Ainsi le mémoire professionnel trouve sa source dans des pratiques de classe, conduit le stagiaire à se questionner sur sa pratique et doit articuler théorie et pratique. Si ces caractéristiques sont partagées par beaucoup (1), des choix plus ou moins spécifiques ont été faits par certains.

Ainsi, l'IUFM de Grenoble a choisi de faire que ce travail passe par une initiation à une démarche de recherche en éducation (2). « Notre » mémoire professionnel est donc à concevoir comme le compte - rendu d'une recherche, dont je définirai plus bas les caractéristiques. Il a pour objectif de mesurer les capacités du futur enseignant à s'interroger sur les problèmes liés aux situations d'enseignement / apprentissage dans une des disciplines de l'école, du collège ou du lycée, à prendre du recul par rapport à la pratique pédagogique. Ce travail doit être argumenté et légitimé sur le plan didactique, ce qui implique de la part du stagiaire de dominer un certain nombre de savoirs, qu'ils soient spécifiques à la didactique de la discipline choisie ou à une didactique générale (je ne développerai pas la question de l'existence ou non de ce champ, cela nous conduirait trop loin) et, en ce qui concerne le français, qu'ils soient empruntés aux sciences qui contribuent à sa didactique. C'est là l'occasion, non seulement d'approfondir une question précise, mais encore d'acquérir des méthodes, des savoir - faire qui pourront être réinvestis dans d'autres domaines de l'enseignement, et d'autres disciplines que celle du mémoire.

Aujourd'hui, à l'IUFM de Grenoble, les mémoires portent essentiellement sur des questions relevant de la didactique d'une discipline. Deux tendances émergent :

- des mémoires de type « ingénierie didactique » ou encore évaluation de pratiques d'enseignement ;
 - des travaux plus centrés sur l'élève et ses apprentissages,
- ces deux approches partageant le parti qui a été pris d'initier les stagiaires aux démarches de recherche. Pour compléter cette description de la situation grenobloise, il faut ajouter que les mémoires sont conduits dans le cadre d'un atelier thématique réunissant, dix à douze fois dans l'année, une douzaine de

stagiaires autour d'un universitaire ou d'un enseignant, lui-même engagé dans une recherche.

2.2. Élargissons le débat

Le nombre de travaux de recherche, de colloques, de rencontres, dont le thème a peu ou prou trait au mémoire professionnel, est le symptôme que ce « nouveau » mode de formation n'est pas sans susciter des questions, poser des problèmes. Où trouver des réponses ? Les IUFM sont des établissements d'enseignement supérieur (comme les universités) mais doivent-ils pour autant reproduire les démarches qui sont mises en oeuvre dans les mémoires de maîtrise ou de DEA ? Trop souvent on se positionne par la négative : « Le mémoire professionnel n'est pas un mémoire universitaire » ai-je pu lire dans divers textes. Dire ce que le mémoire n'est pas ne permet pas d'en donner une définition.

Pour répondre à cette interrogation peut-être aurait-il fallu prendre un autre point de repère que l'université, aller voir « ailleurs » : il est des lieux où la question de la formation professionnelle par la recherche a déjà été de mise, par exemple dans un institut (non le moindre !) comme l'Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales dont le but initial était de permettre à des professionnels non diplômés de l'enseignement supérieur de faire un travail de recherche. Aujourd'hui, le Collège Coopératif a pris le relai de celle-ci. J'ignore si les démarches de recherche - action qu'il met en oeuvre ont été les horizons de référence des réflexions menées dans certains IUFM ; en tous cas on n'en trouve nulle trace dans nos réflexions grenobloises.

Il faut donc relativiser la « nouveauté » introduite par le mémoire professionnel : c'est une nouveauté au regard de l'importance qui est maintenant accordée à ce type de travail dans la formation des maîtres et dans l'éducation nationale, mais, dans d'autres lieux, c'est une pratique de formation avérée. En effet, des professionnels de l'action socio-éducative ont depuis longtemps recours à cette modalité de formation comme en témoigne l'article 2 de la charte du groupement des Collèges coopératifs :

Les Collèges Coopératifs, (...) se réfèrent aux courants exprimés dans les « pédagogies actives », « les éducations et universités populaires » et les « universités ouvertes ». Ils sont nés dans la mouvance de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes et dans la tradition de formation d'adultes par la recherche. Ils adhèrent à la déclaration de l'UNESCO à Nairobi : « Reconnaître que chaque adulte, en vertu de son expérience vécue, est porteur d'une culture qui lui permet d'être simultanément l'enseignant et l'enseigné dans le processus éducatif auquel il participe. Les relations entre l'adulte en formation et l'éducateur doivent s'établir sur la base du respect mutuel et de la coopération ».

Ainsi, la justification d'une pratique de formation par la recherche et le mémoire professionnel (si tant est que toute nouvelle institution ait besoin de se justifier et d'appuyer ses pratiques sur des usages avérés et reconnus) n'était pas à trouver dans une tradition universitaire « ordinaire » mais dans des institu-

tions qui se situent plus « en marge » du système académique. Cela ne signifie pas qu'il faut mettre en avant ce qui oppose les IUFM et les universités, mais plutôt voir les apports de chacun en termes dialectiques de complémentarité (3).

3. LA FORMATION PAR LA RECHERCHE, COMMENT ET POURQUOI ?

En ce qui concerne la dimension « recherche », je voudrais préciser que l'objectif du mémoire grenoblois est d'abord d'être une modalité de formation des stagiaires, et « ensuite » de leur offrir l'occasion d'une initiation aux démarches de recherche. Il n'y a aucune prétention de faire des ateliers mémoire des groupes de recherche (4), précision que je tenais à apporter pour que les choses soient claires en ce domaine. S'il faut donc clairement différencier « recherche » et « formation par la recherche », il ne faut pas envisager ces deux aspects de manière exclusive dans la mesure où toute activité de recherche participe à la formation de celui qui la conduit.

Pour arriver à situer le mémoire professionnel au sein du champ de la recherche en DFLM, je choisirai un certain nombre d'axes, qui sont autant de moyens, si ce n'est de définir, au moins de situer la mémoire professionnel par rapport à d'autres pratiques de cet ordre. Il s'agit là d'un point de vue nécessairement réducteur mais qui a l'avantage de fournir un cadre de réflexion. Le premier axe de l'analyse que je proposerai tente de prendre en compte certains des aspects pragmatiques de cette production et du produit qui en résulte.

3.1. Élaborer un mémoire : avec qui et pour qui ?

Le mémoire professionnel, comme toute production humaine, peut être analysé en termes d'agent et de destinataire de l'action. Le mémoire se différencie des modalités « ordinaires » d'évaluation dans la mesure où c'est un travail qui s'élabore collectivement, au moins à deux (le stagiaire et l'enseignant qui le dirige) parfois plus. Ainsi, à Grenoble, le travail mené en atelier est l'occasion d'une mise en commun. Le mémoire est donc le fruit des échanges et des interactions entre les participants d'un atelier ; ce n'est pas un travail « solitaire » mais collectif. L'opposition recherche / formation apparaît donc moins pertinente qu'une analyse portant sur des modalités de travail qui distingueraient :

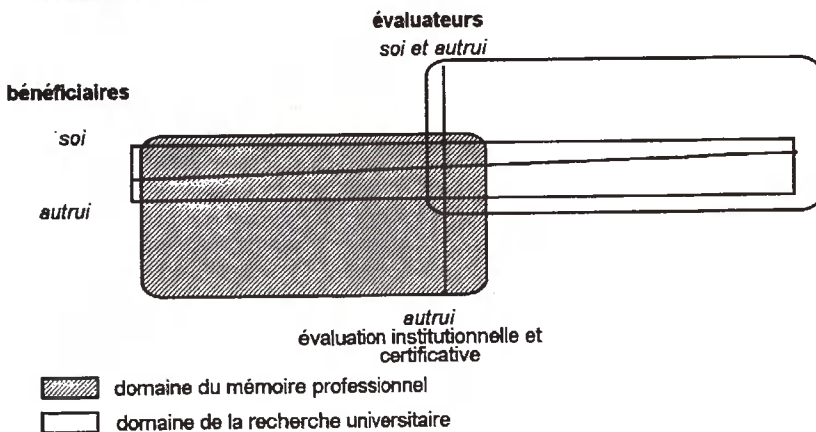
- une formation, ou une recherche, d'un individu isolé, par exemple quand un enseignant accompagne des stagiaires ou des étudiants un à un, que ce soit dans le cadre du mémoire professionnel ou d'une thèse ;
- un travail, au sein d'un groupe constitué, cette modalité se trouvant aussi bien dans le cadre de la formation que de la recherche.

En terme de destinataires, il faut distinguer deux choses : d'une part ceux que je nommerai les « bénéficiaires » et d'autre part ceux que l'on pourrait appeler les « évaluateurs ». Si les travaux de recherche ont comme bénéficiaires principaux les membres de la communauté scientifique, à qui le chercheur pense apporter soit une connaissance, des hypothèses, des lois... nouvelles, le travail du mémoire vise principalement le stagiaire lui-même, dans la mesure où, agent

de sa formation, il s'agit pour lui d'élaborer avant tout son propre savoir. L'accent sur cette dimension a été bien souligné dans notre IUFM : « Il (le mémoire professionnel) a une fonction de mise en cohérence et d'unification des différents éléments de la formation (5) ». S'il y a élaboration ou participation à l'élaboration de savoirs nouveaux, ce n'est qu'incidemment et dans la mesure où, par exemple, la thématique de l'atelier mémoire renvoie à celle d'un groupe de recherche auquel participe l'enseignant responsable de l'atelier. Le mémoire est aussi une commande de l'institution en vue d'une certification, ce qui complique notablement la question de la gestion de l'écrit et des destinataires directs (le jury) et potentiels (les lecteurs dans la mesure où certains mémoires sont déposés en bibliothèque). Le mémoire professionnel se trouve donc pris dans une tension entre ces deux catégories de destinataires : les bénéficiaires et les évaluateurs qui sont porteurs d'exigences différentes. Si les premiers attendent des informations nouvelles sur un sujet, les seconds cherchent les traces de la mise en oeuvre, et, en synergie, d'éléments de la formation. Ainsi, par rapport à une situation d'examen « classique », le mémoire se caractérisera par une double exigence, du fait de cette double destination de l'écrit.

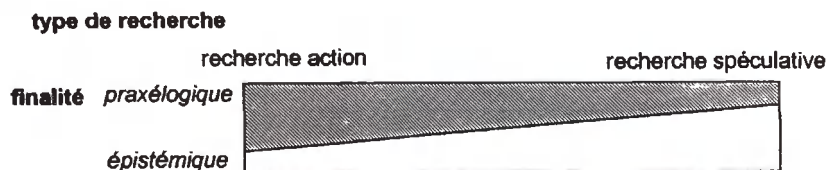
La situation d'écriture de recherche est quelque peu différente, elle n'échappe pas, bien sûr, à ce double enjeu : « bénéfice retiré » et « évaluation par un destinataire ». Comme toute action humaine, l'écriture de recherche est soumise à des jugements, mais il n'y a pas d'évaluation institutionnelle et certificative à la clé, et c'est là que la différence principale réside. Ce type d'écrit est, plus que tout autre, compris comme provisoire et simple arrêt d'une pensée en mouvement. Le lecteur sera donc considéré, moins comme un évaluateur que comme un interlocuteur, auquel on présente l'état d'un travail, si l'« autre » est évaluateur potentiel, c'est dans le cadre d'une interaction épistémologique entre pairs.

Les destinataires



3.2. Quelle finalité ?

De Ketele et Rogiers (1993) proposent sept critères pour distinguer divers types de recherches. On pourrait pratiquement les reprendre tous. Je reprendrai en le reformulant le premier, qui me semble particulièrement pertinent pour notre propos : toute recherche est prioritairement orientée vers un but, dont il faut déterminer la nature, et doit avant tout fonder la validité d'un objet. L'ensemble des travaux de recherche en didactique du français visent tous à rendre plus « efficace » l'enseignement, ce qui peut passer par différentes voies. Deux directions, non exclusives, s'ouvrent : d'une part on peut rechercher les procédures d'enseignement et de formation les plus pertinentes ; d'autre part on peut avoir pour but de produire des savoirs qui enrichiront le cadre théorique de référence de travaux ultérieurs sur l'enseignement-apprentissage. Il convient donc de mesurer la part respective de l'interventionnisme et de la description. Il ne s'agit pas d'une opposition binaire visée praxéologique vs visée épistémique, mais plutôt d'un continuum entre deux pôles :



Comme le chercheur en didactique, l'enseignant qui propose un thème d'atelier - mémoire doit se demander quelle sera la nature du travail demandé au stagiaire :

- si le but principal est de faire prendre conscience aux stagiaires des facteurs qui entrent en ligne de compte dans la pratique pédagogique et qui l'influencent, on sera alors plutôt du côté d'une recherche - action ;
- s'il s'agit de construire, acquérir... des savoirs, la finalité on sera alors plutôt du côté d'une recherche spéculative ou descriptive, mais les deux dimensions praxéologique et épistémique seront toujours présentes. C'est ainsi que s'effectue l'articulation entre théorie et pratique.

3.3. La question du « terrain », l'objet et la situation

La classe est le terrain « naturel » où sera menée la recherche. En effet, s'il est des recherches de laboratoire derrière lesquelles on devinera une visée didactique ou une retombée didactique, (selon l'intention du chercheur), la définition du mémoire professionnel est tout autre. Il est précisé que le stagiaire doit mettre en oeuvre un projet « en situation de classe » (6). Cela implique de mener un travail en situation « écologique », et exclut toute recherche en milieu « contrôlé ». Il faut rappeler qu'il est d'autres modalités de formation. En effet, certains mémoires professionnels ont pu prendre pour terrain un tout autre lieu que la classe, comme les monographies qui ont été, un temps, des travaux demandés aux normaliens.

Dans cet espace, on peut porter différents regards : soit s'intéresser aux pratiques d'enseignement, soit aux modalités d'apprentissage. Dans le premier cas, on centrera son observation - analyse sur l'enseignant qui « transmet » un savoir aux élèves et sur la manière dont fonctionne cet échange. Certes, une problématique centrée sur des questions d'enseignement ne peut faire l'économie des questions d'apprentissage. Il s'agit surtout de mettre l'accent sur cet aspect en se demandant, par exemple, si telle façon d'aborder une connaissance nouvelle aura une influence sur l'apprentissage sans, pour autant, se donner comme but de décrire les mécanismes de cet apprentissage. Dans le second cas, on s'intéressera avant tout à la façon dont l'élève « apprend » ou met en oeuvre les connaissances acquises. L'objectif sera, par exemple, de décrire les processus qu'il met en oeuvre pour résoudre une situation - problème, ou encore un travail sur l'analyse des erreurs.

En outre, la situation peut être définie par deux autres critères : va-t-il agir d'une situation « ordinaire » ou spécifiquement construite et mise en place ? et, quel sera le degré d'interventionnisme ? et de quelle manière ? Les choix relatifs à ce dernier critère peuvent être une simple conséquence de choix antérieurs : si on veut travailler sur la dimension « enseignement » il sera impossible de ne pas intervenir. Il reste néanmoins à choisir un certain type d'intervention. En revanche, une étude portant sur l'axe « apprentissage » pourra être une simple observation d'élèves en train de résoudre un problème ordinaire (production de texte p.e.) en situation « ordinaire » ou spécifique de classe, sans intervention de la part du chercheur. Là encore, c'est moins le type de recherche que l'opposition recherche / formation qui est en jeu.

Cette analyse permet donc de mettre en avant quelques aspects qui précisent certaines spécificités du mémoire professionnel qu'elles soient liées aux exigences de l'institution ou aux possibilités qu'elle offre et les espaces de liberté où devront être faits des choix.

Ainsi, l'institution définit :

- un terrain d'activité : la classe (est exclue, en tous cas, toute situation expérimentale) ;
- des objets qui seront relatifs à l'enseignement - apprentissage ;
- des destinataires du mémoire professionnel qui sont à la fois des bénéficiaires et des évaluateurs institutionnels de la production

A Grenoble, le choix de l'organisation en atelier - mémoire permet de mettre en place une co-construction du savoir et de la formation par le mémoire.

Liberté est laissée en ce qui concerne :

- une centration de la problématique sur un des deux pôles enseignement ou apprentissage ;
- la nature de la situation et son degré de nouveauté ;
- la question de l'intervention auprès des élèves et de ses modalités ;
- la finalité et la part relative de la dimension praxéologique et épistémique.

C'est là une approche sûrement réductrice mais qui a l'avantage de fournir un cadre à partir duquel nous préciserons les choix que nous avons faits avec quelques collègues du Département de français de l'IUFM de Grenoble.

3.4. Les stagiaires : qui sont-ils ?

Mon expérience étant plus riche en ce qui concerne les PE, je poursuivrai en argumentant les choix que nous avons faits à partir de ce public. Nous sommes donc bien souvent face à des néophytes en la matière. Les PE (7) ont une formation très réduite dans le domaine de la didactique du français. Certains ont suivi des UV de pré professionnalisation qui les ont initiés à ces questions. Par ailleurs, si le concours de recrutement demande de la part des candidats une réflexion dans ce domaine (analyse de documents pédagogiques et évaluation d'une production d'élève, souvent une copie), il reste fortement axé sur des compétences scripturales dans la mesure où la note de synthèse demandée en première partie est souvent discriminante.

Cela ne signifie pas que les PE en soient réduits à n'être que de simples « consommateurs » de sujets que nous leur aurions préparés et cadrés. Les motivations pour choisir un mémoire en français sont multiples. Je prendrai pour exemples les stagiaires avec lesquels je travaille cette année (8). Sur les douze, cinq viennent de cursus scientifiques (licence de biologie et de physique), quatre de lettres ou sciences du langage, les trois derniers ont suivi un cursus d'histoire, de portugais ou de sociologie. Leurs motivations sont diverses. Certains ont envie de compléter une formation qu'ils estiment insuffisante en français. Ainsi Pascaline et Valérie souhaitent approfondir ce que signifie l'interaction lecture - écriture ; d'autres veulent approfondir une question issue soit :

- de leur pratique professionnelle (c'est souvent le cas des PE qui ont assuré une année de remplacement avant d'intégrer l'IUFM - les « listes complémentaires ») comme Yvonne qui, après une année en SEGPA (9), veut travailler sur la lecture des consignes, ou Laurent qui après avoir travaillé deux ans dans le cadre d'ateliers d'alphabétisation souhaite approfondir le thème de la « lecture - écriture - compréhension » ;
- d'un précédent travail, par exemple du dossier de première année : Aline et Carine désirent aller plus loin dans l'étude des interactions verbales en essayant de mettre en oeuvre de nouvelles situations et d'enrichir leur panoplie d'outils d'analyse pour en tirer profit dans la gestion ultérieure de leurs classes.

Tous ont en commun une expérience professionnelle très réduite. Ainsi, il nous est rapidement apparu que si l'urgence était d'acquérir des savoir - faire professionnels, la prise de recul par rapport à une pratique pédagogique ne pouvait être comprise comme une évaluation de modalités d'enseignement. Ainsi, plutôt que de mener les stagiaires dans une expérimentation dont l'objectif serait de valider (ou d'invalider) une démarche pédagogique, il nous a semblé plus urgent, et plus fondamental à la fois, de leur donner l'occasion de développer d'autres compétences professionnelles.

4. QUELLES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ?

Le travail du mémoire doit développer des compétences professionnelles. Nous choisissons de travailler conjointement deux domaines de compétences : des savoirs relevant des champs des sciences du langage, de la psychologie, de la didactique qui doivent faire partie de la culture professionnelle de l'enseignant, qui ne seront pas, pour la plupart, des objets d'enseignement, mais qui lui permettront de mieux comprendre ce qui se passe dans sa classe, et des savoir-faire pédagogiques qui permettront au futur enseignant de mieux agir (10). Cette distinction reprend, en d'autres termes, la double perspective épistémique et praxéologique et la question de la finalité de toute recherche évoquée plus haut. Nous avons choisi de favoriser la dimension épistémique : les conditions de travail et les autres composantes de la formation sont des éléments qui nous ont amenés à faire ce choix.

4.1. Le rôle de l'atelier

L'atelier - mémoire n'est pas, en premier lieu, le lieu de transmission de savoirs. En effet, ceux-ci sont présentés dans les différentes composantes de la formation, disciplinaire ou générale, que ce soit en première ou en seconde année. Il ne s'agit donc pas de faire des cours mais d'offrir des situations qui amènent le stagiaire à « expérimenter » lui-même ces questions et à les approfondir. A titre d'illustration, « le TP de lecture » qui sert de lancement à l'atelier - mémoire que je propose autour de l'évaluation de la compréhension des textes, des processus de construction du sens et des échanges conversationnels autour de la lecture.

Ainsi, je donne à lire le texte de E. Ionesco « Oser ne pas penser comme les autres » (11), en attirant l'attention des stagiaires sur l'objectif spécifique de cet exercice : il ne s'agit pas de « lire pour lire », mais d'une démarche introspective visant à réfléchir sur la manière dont on s'y prend pour lire un texte, sur les questions de compréhension, de ses traces et de sa communicabilité. Quelques questions guident ce travail :

- *Que feriez-vous pour montrer à quelqu'un que vous avez compris (quelque chose à) ce texte ?*
- *Que feriez-vous pour aider quelqu'un à comprendre (quelque chose) à ce texte ? (envisager différentes formes d'aide du lecteur qui a le plus de difficultés à comprendre à celui qui en a moins)*
- *Qu'est-ce que vous avez compris de ce texte ? (vous confronterez les différentes « compréhensions » de chacun)*
- *Comment avez-vous fait pour comprendre, dans ce texte, ce que vous avez compris ?*
- *Qu'est-ce qui vous a gêné dans ce texte ?*

Les stagiaires, par groupe de 4 ou 5, lisent, répondent aux questions puis mettent en commun et confrontent leurs points de vue. Un d'entre eux est chargé d'observer les échanges.

Cela permet d'aborder à nouveau et de façon très concrète, un certain nombre de questions comme, celle des « observables » en lecture, la co-construction du sens dans l'interaction, l'hétérogénéité interprétative... Avant de lire des articles théoriques qu'ils aborderont dans la phase de documentation et quand ils élaboreront leur cadre théorique, il me semble opportun qu'ils expérimentent et définissent par eux - mêmes les question qu'ils vont approfondir au cours de l'année. Il s'agit de faire émerger un point de vue initial sur la question, un état *a priori* qui sera complété par la suite.

L'atelier mémoire a également pour rôle d'aider les stagiaires à poser leur problématique, à émettre des hypothèses, à définir les concepts à étudier, à définir les éléments à prendre en compte, etc... Ainsi différents temps sont donc prévus, centrés sur :

- des apports sur la méthodologie de la recherche en sciences humaines ;
- l'organisation de recueil d'observables ;
- l'élaboration d'outils d'analyse des données recueillies ;
- des échanges : tous les stagiaires ont à présenter l'état d'avancement de leur recherche.

Le mémoire a donc une première visée épistémique forte. Il est l'occasion d'approfondir ses connaissances sur une question dans un double mouvement qui va de l'expérimentation personnelle d'une question vers ce qu'en disent les textes théoriques appartenant au champ de la didactique du français pour revenir enfin vers la classe, les élèves, leurs apprentissages, et développer des compétences professionnelles.

4.2. Les gestes de l'enseignant

J'ai signalé plus haut que, dans chaque groupe, un stagiaire était chargé d'observer les échanges conversationnels. Cela m'amène à préciser la nature des compétences professionnelles que nous voulons développer à travers la réalisation du mémoire : travailler certains des « gestes » de l'enseignant. On peut classer ces « gestes » en fonction du lieu où ils vont intervenir : certains sont effectués dans la classe, d'autres le sont hors de la classe, avant ou après une séance d'enseignement.

Dans la catégorie des gestes en situation d'enseignement - apprentissage, le premier type de geste professionnel auquel on pense c'est la pratique d'enseignement : la gestion et conduite de la classe. Comme je l'ai précisé plus haut c'est un axe de travail que certains ont choisi dans notre IUFM, qui peut conduire à une analyse des pratiques d'enseignement ou à de l'ingénierie didactique. Ce n'est pas la voie que nous avons choisie, cela pour plusieurs raisons. D'une part, il y a d'autres lieux de la formation qui permettent de développer ces compétences pédagogiques : les cours de pédagogie, les stages... ainsi qu'un séminaire d'analyse des pratiques centré sur les problèmes d'exercice du métier rencontrés par les PE lors de leurs stages ; d'autre part, les conditions de stage qui leur sont offertes ne nous semblent pas propices à ce genre de recherche. En effet, les stages en responsabilité sont l'objet d'une évaluation qui entre pour un tiers dans la certification finale.

On pourrait relever le défi et tenter de faire se rencontrer deux modalités d'évaluation, deux champs de compétences complémentaires et indissociables dans le quotidien de l'enseignement : savoir enseigner tout en étant capable d'analyser *on line* les processus d'enseignement - apprentissage. Cependant, il n'apparaît pas raisonnable de superposer, dans un même lieu, deux modalités d'évaluation qui s'attachent à des compétences professionnelles de nature différente puisque l'on attend du stagiaire en responsabilité qu'il maîtrise (plus ou moins) l'acte d'enseigner et que l'enjeu du mémoire se situe autour d'une prise de recul par rapport à cette situation d'enseignement. Nous craignons que certains stagiaires vivent cette double évaluation comme une situation de double contrainte (12), c'est à dire se sentent pris dans un système aux règles contradictoires, voire conflictuelles. Nous verrons plus loin qu'un tel défi peut être relevé, mais dans d'autres conditions.

Restant dans la catégorie des gestes professionnels « en situation », nous avons choisi d'insister sur un autre geste professionnel corolaire du premier : l'observation des élèves. Ainsi, plutôt que de se poser une question du type « Comment peut-on faire pour enseigner telle notion ? » nous amenons les stagiaires à se demander comment s'y prend l'élève pour réaliser tel acte langagier (lire et comprendre un texte, produire un écrit, convaincre un camarade, expliquer une expérience...). Abandonnant le versant enseignant, nous avons choisi d'envoyer les stagiaires explorer du côté de l'élève pour voir « comment il fonctionnait ». Il nous semble, en effet, que ce n'est pas le geste qui sera travaillé « naturellement » par les stagiaires. Ils ont de bonnes raisons à cela : l'enjeu de leur seconde année en IUFM est leur prise de fonction à venir ; on comprendra aisément que leur propre fonctionnement face à une classe puisse être au centre de leurs soucis les empêchant par là même de prêter une attention suffisante à l'élève.

C'est pourquoi, profitant du temps et de la liberté d'esprit dont ils disposent encore, n'ayant pas à gérer l'urgence d'une première affectation et les soucis que cela suppose, nous voulons apprendre aux stagiaires à regarder les élèves, pas simplement à détecter les difficultés mais à aiguiser leurs facultés d'analyse et de compréhension de ce qui se construit dans, par et avec le langage, que ce soit dans la classe de français ou dans d'autres matières. C'est donc une formation du regard de l'enseignant que nous voulons mettre en place à travers l'accompagnement du mémoire professionnel. Ce travail aura pour noyau une observation, en situation naturelle de classe, d'élèves réalisant, par exemple, un compte - rendu, un panneau..., en groupe ou individuellement. Il s'agira alors d'élaborer des outils et une méthodologie d'observation ce qui, par là même, entraînera à regarder les élèves autrement.

Le mémoire peut aussi faire travailler des gestes « hors situation de classe ». Le choix présenté ci dessus, n'exclut pas cette seconde catégorie. Les observables recueillis sont de différente nature : ce peut être des enregistrements audio ou vidéo, mais il s'agit là de techniques qui permettent de « faire sortir la classe des murs » on n'est pas réellement « hors situation » ; en complément à cela, on pourra recueillir des produits scolaires comme les comptes - rendus ou les panneaux évoqués plus haut. Ce sera là l'occasion d'aller plus loin

qu'une simple correction et d'analyser les produits au regard des processus observés.

Avant d'illustrer ce qu'une telle démarche peut engendrer, je résumerai les choix que nous avons faits avec quelques collègues du département de français de l'IUFM de Grenoble. Pour nous, le mémoire se caractérise par un travail :

- à double visée : pragmatique et épistémique, mais pour lequel les aspects épistémiques sont dominants ; on se situe donc plutôt du côté des recherches de type spéculatif ou descriptif ;
- qui vise à augmenter principalement les connaissances du sujet qui le réalise ;
- qui se situe sur le terrain de la classe « ordinaire », en d'autres termes en situation écologique ;
- qui prend pour objet d'étude l'élève, en terme de produits et processus langagiers...,
- dont l'objectif de formation est d'aiguiser le regard des futurs maîtres ainsi que leurs capacités à analyser des produits et des processus de production.

Si l'on ajoute à cela qu'une partie du travail consiste à construire un cadre théorique qui vient appuyer les choix théoriques et méthodologiques et qu'un protocole d'observation et d'analyse des données recueillies doit être élaboré pour garantir, si ce n'est une totale objectivité, du moins la plus grande transparence possible quant à l'analyse, la synthèse des données et les conséquences pédagogiques que l'on tirera de ce travail, la question d'une opposition formation - recherche devient caduque et l'on constate que les ponts entre ces deux domaines sont forts nombreux.

4.3. Illustration : comment s'y prennent-ils pour lire à plusieurs ?

Assistante sociale pendant plusieurs années, Martine Chaumaz (1997) (13) a choisi de faire un mémoire en français pour deux raisons : premièrement, un intérêt pour la lecture et les apprentissages qui lui sont liés ; deuxièmement, une volonté d'approfondir ce que l'on nommera, dans la lignée de Vygotsky « l'interactionnisme social », et principalement la manière dont les enfants construisent leurs savoirs dans les relations avec les autres.

Le dispositif mis en oeuvre lors de ce travail est exemplaire des démarches « empiriques ». Une hypothèse, que l'on qualifiera de légère : « il existe plusieurs façons de s'y prendre pour lire et comprendre un texte. Chaque élève a une stratégie de lecture qui lui est propre. En mettant plusieurs élèves face à un même texte on pourra observer des interactions de différentes natures ». Le recueil d'observables a été mené lors d'un stage en responsabilité qui se déroulait en janvier, dans un Cours préparatoire (6 ans) de la banlieue de Grenoble. La stagiaire a choisi de constituer des triades. Ne connaissant pas les élèves, cela s'est fait, d'abord, de manière aléatoire puis en essayant de faire varier le degré d'hétérogénéité des groupes. Ils ont été mis en situation de lecture - découverte d'un petit illustré relatant un court récit. La consigne était de lire le livre

ensemble en vue d'expliquer l'histoire à toute la classe. Pour garder une trace des échanges et faciliter leur analyse ultérieure, les séquences de lecture ont été enregistrées.

Une fois les retranscriptions faites, il a fallu procéder à leur analyse. Observateur privilégié, je puis témoigner des tâtonnements successifs pour sélectionner ce qui fait sens par rapport à la question de départ. C'est dans un double mouvement, de la théorie aux données et des données à la théorie, que Martine a dégagé sa grille de lecture des échanges conversationnels. Ce travail a constitué le centre de la formation au geste et au « regard professionnel ». Comprendre les élèves, ce n'est pas plaquer des grilles d'observation sur une situation donnée. Les faits ne sont jamais transparents. Autant qu'une théorie préconstruite, les données sont la clé de leur propre déchiffrement. Comme les « sons » d'une langue ne deviennent phonèmes (prennent du sens) que dans leur confrontation mutuelle, le sens des actes langagiers naît d'une analyse (14) de la globalité de l'interaction. Ainsi, ont été reconstruits et éprouvés à la lumière du corpus des notions comme celles d'étayage, de coopération... ont été définis également des types de lecture : déchiffrement, prise d'indices en vue d'une construction de sens... Le cadre d'analyse a donc été construit *a posteriori* à partir des données dans le cadre d'une démarche inductive confrontant les faits pour tirer des informations. Une telle démarche est bien souvent le contraire d'un fleuve tranquille. Elle suppose d'être ouvert à l'inconnu, d'accepter d'avancer sans savoir exactement où l'on va.

Ce travail d'observation a permis à cette stagiaire de mieux connaître les élèves (en général, et ceux qu'elle a eus en stage) de relativiser un certain nombre de choses notamment en ce qui concerne l'hétérogénéité des élèves et la conduite de la classe.

5. TOUT NE FINIT PAS EN PE2 OU EN PLC2

Il faut garder à l'esprit que la formation des maîtres est par nature continue et qu'il faut penser le mémoire professionnel dans une continuité par rapport aux travaux ultérieurs envisageables. Dans cette perspective, on peut souhaiter qu'au bout de quelques années les enseignants aient l'occasion de prendre du recul par rapport à leur pratique pédagogique quotidienne en menant un travail d'évaluation de leurs gestes professionnels et de leurs conséquences sur l'apprentissage.

Ainsi, ne pourrait-on pas envisager, dans cette perspective, le mémoire professionnel préparé par les candidats au CAFIMF ? Bientôt des « ex. PE2 » seront dans les rangs des postulants. Se posera alors la question d'une articulation entre le mémoire professionnel du CAFIMF et celui qu'ils auront fait quelques années auparavant à l'IUFM. De nombreuses similitudes peuvent conduire à la reproduction d'un travail analogue, voire identique. Il faut donc proposer quelque chose qui sera, nécessairement, à la fois identique, mais aussi différent. Identique dans ses finalités : il s'agit toujours de former des enseignants généralistes, de les amener à développer des savoirs dans une matière d'enseignement donnée, autant dans sa dimension disciplinaire que didactique.

On pourrait se demander si une des premières différences ne se trouverait pas dans la visée. Ainsi, le rapport entre les visées épistémique et praxéologique pourrait être inversé : cette dernière pourrait passer au premier plan. Il s'agirait donc de travailler plutôt sur une prise de conscience des facteurs qui déterminent les actions enseignantes dans la classe. On serait alors davantage du côté d'un travail de type recherche - action. Autre différence, conséquente, en partie, de la première : les gestes professionnels à travailler ne seraient pas de même nature. Si l'on peut continuer à développer ses compétences à regarder les élèves, la préparation au CAFIMF est certainement l'occasion de travailler ses propres gestes « d'enseignement », d'en évaluer la portée et les conséquences, d'en expérimenter de nouveaux, de faire le point sur sa pratique enseignante et l'évaluer. Ce travail sur le geste d'enseignement me semble d'autant plus pertinent que l'autre partie de l'épreuve d'admissibilité consiste en un entretien de formation que doit conduire le candidat après qu'il ait observé une séance assurée par un stagiaire.

La continuité formation initiale - formation continue est en grande partie à inventer, et pour peu que l'on ait un minimum d'imagination, il est possible de créer des lieux de rencontre et de réflexion sur la didactique associant des acteurs aux statuts divers. Ne pourrait-on pas créer des lieux de formation - recherche consacrés à l'accompagnement d'enseignants dans le cadre, soit de projets pédagogiques, soit de projets de formation professionnelle, dont la base de la réflexion serait les pratiques « ordinaires » en s'interrogeant sur ce qui se passe dans sa classe. L'enjeu est de taille : seule une articulation forte permettra de mener au mieux la tâche de formation initiale et continue de formation de formateur dévolue aux IUFM.

Avec la complicité de Marielle Rispail et Jean-Marc Colletta.

NOTES

- (1) d'après les discussions plus ou moins formelles que j'ai pu avoir avec des collègues d'autres IUFM.
- (2) Les critères d'évaluation, qui servent plutôt de guide dans l'accompagnement des mémoires sont une trace de cette réflexion cf. annexe.
- (3) Se trouve également ici en filigrane la question du rôle des enseignants-chercheurs dans les IUFM...
- (4) Pas plus d'ailleurs qu'on ne pourrait le faire avec un séminaire de maîtrise !
- (5) Projet d'établissement de l'IUFM de Grenoble p. 43 pour les PE et p. 68 pour les PLC.
- (6) Projet d'établissement de l'IUFM de Grenoble p. 43 pour les PE et p. 68 pour les PLC.
- (7) Comme nombre de PLC,
- (8) 1997-98
- (9) Section d'Enseignement Général Professionnel Appliqué

- (10) sachant que ce n'est pas aussi simple que cela et que comprendre permet aussi de mieux agir.
- (11) tiré de Ionesco E., (1977), *Antidotes*, Gallimard, p. 11-13.
- (12) cf. Winkin (1981, 41).
- (13) que je remercie ici pour m'avoir donné ses notes de soutenance.
- (14) de type "emic"

OUVRAGES CITÉS

- CHAUMAZ Martine (1997) : *Les interactions verbales entre pairs autour d'un texte ou comment s'y prennent-ils pour lire à plusieurs ?*, mémoire professionnel PE2, sous la direction de Jean-Pascal Simon, Grenoble, IUFM.
- DE KETELE & ROGIERS (1993) : *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles, De Boeck.
- GALLISSON Robert & PUREN Christian (1997) : *Du concept en didactique des langues étrangères*, *ELA n° 105*, Paris, Didier-Erudition.
- WINKIN David (ed.), (1981) : *La nouvelle communication*, Paris, Seuil « coll. points n° 136 ».

ANNEXE

Ce document, élaboré en 1991-1992, par une équipe d'enseignants de diverses disciplines et intervenant en PE ou en PLC réunis autour de Claude Comiti alors directeur-adjoint chargée de la recherche à l'IUFM de Grenoble, est à considérer surtout comme un outil d'aide à l'élaboration progressive du mémoire et à la préparation de la soutenance. Parmi les quatre indicateurs explicités ci-dessous, les italiques indiquent le niveau minimum acceptable.

1- MÉMOIRE

Forme et nature du questionnement

- 1 - étude d'un thème sans formulation de question
- 2 - la question est trop générale ou non pertinente par rapport aux caractéristiques du mémoire professionnel
- 3 - *le questionnement est cohérent et exposé clairement*
- 4 - existence d'une problématique : questionnement pertinent et en relation avec un cadre théorique

Références

- 1 - pas de références dans le texte
- 2 - références imprécises et/ou peu pertinentes et/ou non vérifiables
- 3 - *présence de références pertinentes*
- 4 - références pertinentes dans le texte avec renvoi à la liste des ouvrages consultés.

Méthodologie

- 1 - inadéquation entre la méthodologie et la problématique. La méthodologie n'est pas explicitée
- 2 - la méthodologie est explicitée mais elle comporte des lacunes
- 3 - *la méthodologie est cohérente et pertinente mais insuffisamment explicitée*
- 4 - la méthodologie est explicite, cohérente et pertinente

Présentation et traitement des données recueillies

- 1 - il n'y a aucune mention précise des données recueillies
- 2 - les données sont présentées mais leur traitement n'est pas clair
- 3 - *les données sont fournies mais leur traitement n'est pas mené à son terme*
- 4 - les données et leur traitement sont pertinentes par rapport à la problématique

Argumentation

- 1 - l'argumentation est inexistante ou majoritairement fondée sur des opinions
- 2 - *l'argumentation est cohérente mais fondée uniquement sur le traitement des données*
- 3 - l'argumentation prend en compte le traitement des données et le cadre théorique
- 4 - l'argumentation est fondée sur la mise en relation du traitement des données et du cadre théorique

Traitement didactique de la discipline

- 1 - manque de maîtrise des contenus disciplinaires liés au sujet
- 2 - les contenus sont maîtrisés mais les situations utilisées sont inadaptées
- 3 - *les contenus sont maîtrisés et les situations sont pertinentes*
- 4 - la réflexion didactique prend en compte des obstacles liés à l'appropriation des contenus

Conclusion

- 1 - la conclusion est absente ou non pertinente par rapport à la question ou à l'argumentation
- 2 - *la conclusion est pertinente par rapport à la question initiale et à l'argumentation*
- 3 - la conclusion est pertinente, les éléments de réponse utilisent le cadre théorique
- 4 - la conclusion est pertinente par rapport à la problématique de départ, elle relativise la portée des travaux et ouvre des perspectives

II - SOUTENANCE

Présentation orale

- 1 - exposé confus et/ou factuel et/ou pointilliste
- 2 - exposé clair mais uniquement descriptif
- 3 - *exposé clair et synthétique*
- 4 - exposé mettant en valeur l'essentiel de la démarche et les résultats obtenus

Débat - discussion

- 1 - difficultés à répondre aux demandes d'explicitation
- 2 - réponses ponctuelles
- 3 - *réponses pertinentes*
- 4 - apport d'éléments nouveaux intéressants

Intérêt professionnel du mémoire

- 1 - le rapport de l'objet d'études aux pratiques professionnelles est imprécis
- 2 - la relation à ces pratiques est explicite mais trop vague
- 3 - *le travail effectué pour le mémoire permet une évolution de la pratique professionnelle dans la discipline*
- 4 - les retombées du travail sur le mémoire dépassent le cadre de la discipline