

IUFM de l'académie de Créteil

Septembre 2005

Le mémoire professionnel

Pour un accompagnement efficace

Jacques Crinon, Brigitte Marin, Patrick Rayou, Éliane Ricard-Fersing



Sommaire

Introduction	5
Première partie : Qu'est-ce qu'un mémoire professionnel ?	7
Chapitre 1. Vers un genre professionnel	9
1.1. De l'académique au professionnel.....	9
1.2. Du formel au réel.....	10
Chapitre 2. Analyser les situations pédagogiques	14
2.1. Une pratique prise comme objet.....	14
2.2. Des matériaux pour soi et pour d'autres.....	18
Chapitre 3. Des ressources : l'aide de la recherche	21
3.1. Mobiliser références et concepts	21
3.2. Lire et se former	23
3.3. Lire et être membre	24
Chapitre 4. Problématiser	27
4.1. Des malentendus.....	27
4.2. Qui problématise?.....	30
4.3. La problématisation comme composante du mémoire	31
4.4. Les fonctions de la problématisation.....	35
4.5. La problématique entre le professionnel et le personnel.....	36
4.6. Pour ne pas conclure.....	36
Deuxième partie : Les modalités de l'accompagnement.....	39
Chapitre 5. Les étapes et les exigences de l'accompagnement individuel.....	41
5.1. Le choix du sujet	41
5.2. Inciter à écrire.....	43
5.3. Le calendrier des rencontres	43
5.4. Aider à analyser la situation de classe.....	44
5.5. Aider à lire	47
5.6. La simulation de la soutenance.....	48
Chapitre 6. Le séminaire, les échanges, la publication	49
6.1. Deux conceptions sous-jacentes à la formation.....	50
6.2. Moments et formes des interactions et de la coopération dans l'élaboration du mémoire	51
6.3. Conclusion sur l'accompagnement.....	63
Des histoires d'accompagnement	64
Références bibliographiques	70

Introduction

Comment devient-on un bon enseignant ? L'idée prévaut, chez les spécialistes de la formation professionnelle, que ne suffisent ni l'imitation des gestes des praticiens confirmés, ni l'application de conseils issus de l'expérience ou des retombées de la recherche, ni les enseignements tirés de ses propres essais et erreurs de débutant.

Le modèle réflexif domine aujourd'hui. Le jeune enseignant deviendra d'autant plus vite un expert qu'il aura été invité et entraîné à comprendre les effets des situations d'apprentissage et plus largement des situations éducatives qu'il met en place. Cette conception répond aussi à une vision de l'enseignant comme un professionnel autonome et responsable, capable de créer sa pédagogie pour atteindre au mieux les objectifs que lui fixe l'institution.

Le mémoire professionnel est l'une des mises en œuvre du modèle réflexif. Certes, un enseignant apprend son métier en faisant la classe – et en participant aux diverses tâches qui l'attendent au sein d'une équipe et d'un établissement. Mais il apprend aussi son métier en prenant du recul, en problématisant ses difficultés professionnelles, en observant les élèves, en cherchant, dans des lectures théoriques, dans l'expérience des collègues et dans l'expertise des formateurs, des éclairages nécessaires à l'analyse. Le passage par l'écriture et l'emprunt à la recherche de certaines de ses démarches sont ici les instruments privilégiés qui permettent au débutant ce pas de côté.

Pour autant, les difficultés ne manquent pas pour que le mémoire soit dans tous les cas l'outil efficient de professionnalisation que décrivent ses promoteurs. Genre encore jeune, son modèle n'est pas encore stabilisé ; il peine à se démarquer, tantôt du mémoire de recherche universitaire, dont les objectifs sont pourtant différents, tantôt de l'illustration rhétorique d'un "pédagogiquement correct". Lié à la validation de la formation initiale, il passe chez certains stagiaires pour une simple obligation institutionnelle avec laquelle il faut se mettre en règle, loin de l'implication que requerrait une écriture longue. Il est parfois aussi rejeté par certains de ces jeunes professionnels que sont les professeurs stagiaires, comme une exigence infantilissante qui les renvoie à leur statut antérieur d'étudiants. Il est vrai en outre que la priorité, pour beaucoup de débutants, est de préparer leur classe et de remplir les journées de

cours ; un retour évaluatif sur les effets de leur travail leur paraît à la fois moins urgent et bien difficile à conduire.

Aussi l'accompagnement du mémoire par les formateurs se révèle-t-il déterminant. C'est au cours de cet accompagnement que s'explicitent les objectifs et l'intérêt du mémoire et que se précisent les règles du jeu. C'est dans le dialogue avec le formateur que le mémoire s'élabore progressivement, que les questions prennent forme, que les méthodes de travail se définissent, que les ressources pertinentes sont mises à contribution, que la réflexion avance...

Cette brochure, issue du travail commun de formateurs de différents centres de l'IUFM de Créteil et de différentes disciplines, a pour but d'être un outil, au service de tous, pour penser un accompagnement efficace.

Ont contribué au groupe de réflexion : Sophie Canac (Sciences physiques, 2^e degré général), Yves Chemla (Conseiller en formation), Jacques Crinon (Sciences de l'éducation, 1^{er} degré), Lucien Dauzet (Sciences de l'éducation, 2^e degré professionnel), Chantal Delannoy (Français, 2^e degré professionnel), Catherine Delarue (Français, 1^{er} degré), Hubert Demets (Sciences de la vie et de la terre, 2^e degré général), Jacques Derognat (Génie civil), Didier Faure (Documentation), Jean-Luc Fouret (EPS, 1^{er} degré), Aude Gerbaud (Histoire et géographie, 1^{er} degré), Sabrina Larbi (Sciences et techniques industrielles, 2^e degré professionnel), Brigitte Marin (Français, 2^e degré général), Claude Michel (Mathématiques, 1^{er} degré), Henri-Louis Pallen (Anglais, 2^e degré professionnel), Patrick Rayou (Sciences de l'éducation, 2^e degré général), Éliane Ricard-Fersing (Philosophie de l'éducation, 1^{er} degré), Anne Sachs (EPS, 1^{er} degré).

Merci à Dominique Gelin et à Christine Boutevin pour leurs précieuses relectures.

Première partie : Qu'est-ce qu'un mémoire professionnel ?

Nous nous attachons, dans cette première partie, à définir le mémoire professionnel : un “nouveau genre”, qui diffère pour les stagiaires de ce qu’ils ont l’occasion d’écrire jusque là dans leurs études. Ce genre se caractérise par un but spécifique, entraîner à analyser les situations professionnelles (la pratique de l’enseignant, les apprentissages des élèves, les situations éducatives...). Mobiliser des connaissances et des lectures y est indispensable, mais vise à permettre et à étayer cette analyse. Le dernier chapitre de cette première partie est consacrée à la problématique : écrire un mémoire professionnel, c’est faire émerger, puis complexifier progressivement un questionnement sur les pratiques.

Une deuxième partie, ensuite, décrira les modalités du travail du formateur dans l’accompagnement du stagiaire en train d’élaborer son mémoire.

Chapitre 1. Vers un genre professionnel

1.1. De l’académique au professionnel

Pour les stagiaires, le mémoire est souvent, au premier abord, un genre académique qu’ils craignent de ne pas bien maîtriser car ils n’ont jamais été confrontés à ce type d’exercice au long de leur propre scolarité. De fait, les instructions qui le régissent (BO n° 15 du 11 avril 2002) définissent des critères d’évaluation qui concernent notamment :

“- la qualité de l’expression écrite, la lisibilité : ce travail exige une véritable “écriture filée”, qui ne soit pas une juxtaposition d’alinéas et de documents. Il doit comprendre tous les éléments “d’un écrit long” (introduction, transitions, conclusion), articuler discours argumentatif, narratif et référentiel.

- la qualité de l’argumentation : sans être un mémoire de recherche, le mémoire professionnel doit s’efforcer de répondre aux critères d’une argumentation cohérente, à savoir présenter des affirmations justifiées, envisager des objections, contextualiser les conclusions, notamment.

(...) Ce mémoire, de 50 000 signes environ (présenté sur support papier et numérique) qui peut comprendre des éléments non textuels (production audiovisuelle, enregistrement, productions d’élèves...) est un écrit formalisé qui peut être réalisé collectivement ou individuellement."

Les stagiaires issus de disciplines littéraires peuvent se sentir davantage en terrain de connaissance et pourtant, même s’il ne faut pas nier que la pratique de la dissertation constitue une bonne formation à l’écriture “longue”, ils se trouvent confrontés, comme leurs autres collègues, à un genre véritablement distinct. L’introduction d’un mémoire dans la formation correspond en effet à la volonté de professionnaliser un métier d’enseignant qui, depuis l’élévation du niveau de recrutement des professeurs d’école

d'une part et l'ouverture du second degré à de nouveaux publics d'autre part, exige tout à la fois un haut niveau de réflexivité et des compétences d'expertise en situation très développées. Le mémoire professionnel apparaît alors comme un outil d'analyse de pratiques destiné à produire des savoirs d'experts, à mi-chemin entre les savoirs d'expérience et les savoirs savants¹. De ce point de vue, il pourrait constituer un "genre professionnel"² qui permet de faire face aux situations à partir de connaissances et de savoir-faire forgés dans des épreuves partagées par des pairs. Cette dimension de recherche dans sa profession, qui complète une formation par le faire par une dimension plus réflexive, caractérise aujourd'hui beaucoup de métiers de l'humain.

Pour autant ce mémoire ne constitue pas un travail de recherche au sens propre du terme. Trop court dans le temps, trop noué aux situations, trop peu étayé théoriquement, il ne peut souscrire aux exigences fortes de l'investigation scientifique. Il en partage cependant plusieurs aspects, comme la transformation en problèmes de questions particulières, la recherche de causes explicatives ou encore la nécessité de communiquer ses analyses. Il est une sorte d'entre-deux dont la nature se manifeste dans la particularité des matériaux sur lesquels il travaille.

1.2. Du formel au réel

1.2.1 Etre en recherche ou faire une recherche ?

Certains mémoires formulent des objectifs très proches de ceux des recherches empiriques. Des stagiaires manifestent, en début d'année scolaire, le désir de montrer l'efficacité supérieure de telle ou telle méthode de lecture, celle de telle ou telle gestion de classe susceptible d'accroître l'autonomie de leurs élèves. L'analyse de leurs visées pédagogiques suppose dès lors une construction d'objet en termes de recherche. Il leur faut ensuite concevoir une méthode de validation des hypothèses, comportant par exemple la comparaison de groupes différents. Ce type de démarche est rarement possible dans un temps aussi bref et dans le cadre de leurs expériences de l'année. En outre, le risque est alors de calquer ses investigations sur des recherches antérieures (personnelles ou conduites par d'autres), d'emprunter en même temps des problématiques élaborées à d'autres fins et de mimer la forme universitaire.

¹ Philippe Perrenoud, *Former à des savoirs d'action, est-ce possible ? Comment faire ?* IUFM de Lyon, juillet 2001. En ligne : http://unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud :php_main/php_2001/2001_19.html.

De fait, il est possible et souhaitable d’“être en recherche” dans son métier, mais le contexte de l’année n’autorise pas la réalisation d’une recherche au sens plein du terme. L’accompagnement du mémoire est précisément l’occasion de familiariser les stagiaires avec les résultats et les démarches de recherche qui pourront les aider à être ultérieurement chercheurs sur leur profession.

1.2.2 Le risque applicationniste

D’autres mémoires, apparemment plus réalistes, veulent analyser la mise en œuvre d’un projet à partir de textes officiels, de préconisations pédagogiques ou de convictions personnelles. Ils s’exposent alors à un risque “applicationniste”, car les réponses toutes faites risquent de précéder des questions non encore ou incorrectement posées. Ces mémoires sont souvent des mémoires sans élèves qui tendent à escamoter les difficultés du réel en se réfugiant dans la lettre des prescriptions administratives. La tentation est grande chez tous, elle est souvent plus forte chez des stagiaires appartenant à des catégories comme celles des documentalistes ou des conseillers d’éducation qui ne se sentent pas toujours accueillis comme des collègues dans les établissements et peuvent être tentés de faire de leur mémoire une “défense et illustration” de leur mission pédagogique.

D’une autre façon, les professeurs des écoles stagiaires peuvent aussi être tentés par une approche livresque du mémoire. Souvent contraints de choisir un sujet avant l’immersion professionnelle, ils ne voient guère de solution que de traiter des sujets déjà largement abordés par d’autres.

De leur côté, les stagiaires des disciplines technologiques, très bons connaisseurs des savoirs savants et très contraints par une année riche de stages en entreprise sont tentés de sous-estimer la nécessaire contextualisation de savoirs procéduraux. Ils risquent de passer ainsi à côté des questions de la formation et même de celle des risques industriels. Et ce d’autant que la partie proprement technique de leur mémoire constitue un élément de professionnalité largement reconnu dans le milieu de l’entreprise et de la formation.

Sans détourner les stagiaires de textes officiels qui sont les garants des missions de service public, il y a vraisemblablement à leur faire comprendre qu’il s’agit plus

² Voir Yves Clot, *La fonction psychologique du travail*, PUF, 1995 et Jean-Yves Rochex, *Mémoire professionnel et genre professionnel en crise*, In J. Crinon dir., *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire de pratiques et levier pour la formation*, L’Harmattan, 2003.

d'idées régulatrices que de modes d'emploi de la classe. Le "curriculum réel" est fait d'un enchevêtrement de situations obéissant à des logiques multiples et avec lesquelles le praticien doit nécessairement composer. Les stagiaires doivent donc s'autoriser à inventorier les conditions réelles de leur action. L'incitation du directeur de mémoire à ancrer la réflexion dans l'évocation d'éléments empiriques qui portent la trace de l'activité du maître et de celle de ses élèves concourt à une prise de conscience du caractère toujours situé de l'activité enseignante. Il est également nécessaire d'essayer de les convaincre qu'ils n'affirmeront pas leur personne ou leur statut en s'appuyant uniquement sur les missions que l'institution leur confie, mais qu'il s'agit précisément pour eux de construire et de faire reconnaître leur compétence à partir de leur façon d'agir sur les situations.

Pour éviter le formalisme des mémoires qui peinent à trouver une assise empirique, il faut sans doute admettre qu'un stagiaire puisse faire évoluer son sujet au fil de l'année, parfois vers d'autres champs disciplinaires que celui que maîtrise son directeur. Une collègue historienne nous dit ainsi avoir accepté qu'un de ses professeurs des écoles, qui voulait traiter de la chronologie en histoire, finisse par rédiger un mémoire sur les compétences en mathématiques après s'être aperçu des difficultés de ses élèves à traiter mathématiquement une frise chronologique. Elle a fait appel, pour l'accompagner, aux services d'une collègue mathématicienne et se trouvait pour cela toujours dans son rôle puisque le suivi sur le terrain habitue les formateurs du premier degré à évaluer des pratiques qui ne concernent pas leur seul champ disciplinaire.

1.2.3. La tentation de l'introspection

La nécessité de "faire face" à des situations éducatives qu'ils n'avaient même pas envisagées pousse souvent les stagiaires à une centration sur soi qui facilite peu les pas de côté. Leur mémoire s'oriente alors vers la réflexion sur une expérience qui certes répond bien à l'impératif d'enracinement dans une pratique, mais risque aussi de viser plus une meilleure connaissance de soi que la production de savoirs professionnels. Les préoccupations des stagiaires risquent de passer au premier plan ; la confusion est en effet facile entre problèmes professionnels relatifs à la situation d'enseignement et difficultés dans la prise de fonction. L'introspection prend alors très rapidement le pas

sur l'analyse d'une pratique. De nombreux travaux³ attestent de tels obstacles dans l'écoute des difficultés qu'éprouvent les élèves pour se mettre au travail et apprendre. Il y a vraisemblablement à aider les stagiaires à comprendre que les difficultés qu'ils éprouvent eux-mêmes sont largement la conséquence de celles qu'éprouvent leurs élèves et qu'ils ne pourront réduire les unes sans s'intéresser de très près aux autres.

De la mise en scène de soi à la mise au travail des élèves

Certains mémoires professionnels portent la trace d'une évolution survenue en cours d'année et que l'écriture réflexive favorise. Ainsi celui d'un professeur de français qui, arrivant dans l'enseignement après une première expérience professionnelle, est d'emblée très préoccupé par la question de sa légitimité. Ses premières interrogations concernent la façon dont il suppose que ses élèves le déchiffrent :

"Non content de me sentir submergé par ce qui se passait en classe, par l'effort que je devais faire pour les maintenir dans une attention prolongée à ce que je professais, j'étais sans cesse en train de me demander sur quoi s'arrêtait leur jugement. Et donc, par extension, sur quoi s'arrêtait le jugement de mes collègues professeurs ; et notamment quels seraient les critères pour la première visite qui m'inquiétait beaucoup au vu de l'ambiance d'indiscipline qui régnait dans la classe.

Était-ce mon sac à dos qui les mettait trop à l'aise ou ne faisait pas assez sérieux ? Était-ce la barbe soigneusement laissée à l'abandon pour bien montrer la frontière entre ceux qui ont du poil au menton et ceux qui n'en n'ont pas encore ? Était-ce une bonne idée que de les avoir spontanément tutoyés, alors que le vouvoiement aurait impliqué une distance que je n'aurais pas nécessairement rendue hautaine ou méprisante ? Jusqu'à ma manière de m'habiller me posait problème : plus question de laisser la chemise dépasser du pantalon ? Ces questions, qui ne faisaient que tourner autour de mon apparence, ne m'obnubilaient pas mais se baladaient, dans ma tête, entre les cours. Comme si je cherchais la bonne manière de paraître devant eux pour, enfin, avoir la paix et pouvoir enseigner le Français."

Elles se sont progressivement infléchies vers une prise en compte de points de pratiques plus précis, comme les difficultés à mettre les élèves au travail dès les premières minutes du cours mises en évidence par les deux visites de tuteurs. Le glissement du regard, de la mise en scène de soi comme symptôme de difficultés à la prise en compte de ce qui ne va pas de soi pour des élèves dans le passage du monde de l'entre-cours à celui du travail scolaire, a nettement réorienté une réflexion vers des considérations moins narcissiques et plus professionnelles. Le directeur de mémoire peut faciliter cette décentration en attirant l'attention des stagiaires sur l'importance des

³ Voir notamment Jean-Yves Rochex, *Éloge des commencements*, In A. Davisse & J.-Y. Rochex (Éds.), *Pourvu qu'ils m'écoutent ! discipline et autorité dans la classe. Mémoires professionnels de professeurs stagiaires* (pp. 175-202), CRDP de Créteil, 1995.

contextes de l'acte d'enseignement (les différentes contraintes de situation créées par les entours de l'école, les projets de l'établissement, ceux des élèves, des collègues, etc.) au sein desquels se construit nécessairement la trajectoire professionnelle.

Chapitre 2. Analyser les situations pédagogiques

Les travaux de recherche en éducation ont à construire des objets théoriques qu'ils travaillent grâce à la constitution d'un "corpus" : documents (des instructions officielles, des programmes, des manuels...), recueils d'observations, éléments rassemblés par le biais de questionnaires ou d'entretiens. Dans le cas du mémoire professionnel, il vaut peut-être mieux parler de "matériaux" pour éviter les confusions déjà signalées avec les recherches académiques. Ces matériaux peuvent être de natures différentes selon les appartenances et les goûts des stagiaires : la polyvalence des professeurs des écoles les prédispose moins que les professeurs des lycées et collèges à maîtriser les savoirs spécialisés ; les stagiaires des enseignements technologiques ou d'EPS ont plus de facilité à mettre en évidence la pertinence d'une ingénierie éducative que leurs collègues de lettres, etc.. Dans tous les cas cependant, il s'agit d'une réflexion pédagogique qui prend au sérieux les résistances du réel, "*résistance de l'élève et résistance venue du plus profond de soi-même, en tant que professeur qui voudrait enseigner comme il a été enseigné et pour lequel le sens et l'intérêt de la discipline enseignée vont de soi*"⁴.

2.1. Une pratique prise comme objet

Sans vouloir normaliser à l'extrême la constitution des corpus, on peut estimer que correspondent le plus à l'esprit du genre ceux qui, au lieu de produire par et pour la recherche des matériaux nouveaux, se livrent plutôt à un traitement secondaire de données issues de la pratique⁵. Ainsi, plutôt que des questionnaires et des entretiens, on privilégiera des remémorations, des enregistrements d'interactions réelles avec des élèves ou des textes produits par ceux-ci... En essayant de regarder comme problématiques des attitudes d'élèves pourtant banales, le mémoire professionnel donne

⁴ Michel Fabre, Le mémoire professionnel d'IUFM, un genre pédagogique ?, In J. Crinon dir., *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire de pratiques et levier pour la formation*, L'Harmattan, 2003.

⁵ Michèle Guigue, *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs*, L'Harmattan, 1995.

l'occasion de mieux maîtriser les situations. Si les stagiaires sont suffisamment en confiance pour dire, par exemple, à quel point ils sont ébranlés par des questions récurrentes de leurs élèves comme : “À quoi ça sert ?” ou “Est-ce que c'est noté ?”, il y a matière à délimiter un objet de réflexion en le resituant dans le contexte global des interactions au sein desquelles il intervient. Un des rôles des directeurs de mémoire peut être ici d'inciter à ne pas voir dans ces questions d'élèves uniquement une attitude consumériste ou une volonté plus ou moins délibérée de freiner la progression du cours. Le mémoire peut en effet constituer une occasion privilégiée d'essayer d'entrer dans le point de vue des élèves et, en l'occurrence, de lire, dans ce qui peut apparaître comme une impertinence, la relation de confiance installée qui permet une telle question, voire l'expression d'un esprit critique que les enseignants ont su développer chez ces élèves.

Dans ce genre de cas, il ne s'agit donc pas tant de *créer* un nouveau matériau, que de *transformer* en matériau un ou des objets de pratique.

Beaucoup de stagiaires qui acceptent de réfléchir sérieusement et sereinement à leurs “gestes professionnels” entrent ainsi dans des processus qui les décalent par rapport à leurs réactions initiales. L'un d'eux a ainsi réfléchi à sa manière de répondre à l'interrogation suivante : “À quoi ça sert d'étudier la poésie ?” :

“Tout d'abord, je m'efforce d'évoquer le plaisir des mots et des sonorités en poésie, puis, devant l'air dubitatif de toute la classe, je décide d'argumenter sur la nécessité de connaître tous les genres littéraires qui feront l'objet, pendant toute leur scolarité, d'examens indispensables à la réalisation de leur projet personnel. Ils me regardent comme une personne fraîchement débarquée qui leur parle d'un monde parallèle et n'a pas compris les limites de leur réalité. Tel est le cas”.

Ce genre de réflexion inaugure souvent, sinon des changements de pratiques que le mémoire ne saurait attester, du moins des changements de posture devant la signification des questions d'élèves et le type de réponses à leur apporter. Elle conduit à élargir son champ de perception des interactions avec les élèves, à comprendre qu'on peut apporter à leurs questions des réponses qui ne les convainquent pas parce qu'elles ne prennent pas en compte la façon dont elles se posent à eux. Un autre stagiaire, après avoir essayé de répondre à la question d'un élève de 3^e : “À quoi ça sert de passer le brevet ?”, dit avoir compris que :

“Au-delà ce que peuvent en dire les textes officiels, qui ne peuvent présenter un aspect exhaustif du problème, le diplôme du brevet possède des caractéristiques qui peuvent repousser les élèves. En effet, il n'est pas indispensable pour passer en seconde, et sa valeur sur le marché du travail ne cesse de décroître, ce dont les élèves sont pleinement conscients. Alors comment peut-on les motiver ? Les perspectives positives mises en avant par les textes

officiels sont-elles suffisamment attrayantes au point de susciter la motivation contre laquelle semblent aller les applications concrètes ?”

Il a alors été conduit à rassembler des matériaux qu’il n’aurait jamais pris en considération sans cela. Il a consulté des “chats” sur Internet, faisant état d’échanges entre élèves sur le mode : *“le brevet ne sert à rien, n’est pas dur et il a pour seule utilité de te faire réécrire sur un papier et dans une salle bizarre ce qu’on t’a raconté pendant 1 an...”*. Il s’est livré aussi à une mini enquête dans sa classe qui, si elle ne constitue pas un corpus de recherche, autorise d’intéressantes prises d’indices : *“pour une élève, avoir le brevet est important car le reste de ses frères et sœurs l’a eu. Pour une autre, il est important de l’obtenir pour avoir le plaisir de contredire sa mère qui est persuadée de l’échec de sa fille”*. La prise de conscience que la valeur du brevet ne va pas de soi l’a apparemment engagé dans une pédagogie de l’examen qui, sans mentir sur sa réelle valeur “marchande”, le présente comme un outil de formation personnelle à des épreuves que les élèves ne manqueront pas d’affronter dans la suite de leur formation.

Faire vivre la mixité

Un autre exemple est la transformation d'une initiative ratée en objet d'analyse. Ce stagiaire a essayé, de manière volontariste de faire un plan de classe selon l'alternance un garçon-une fille. L'échec flagrant de sa tentative le conduit à réfléchir de manière stimulante sur les enjeux de la mixité et leur enracinement disciplinaire.

"J'ai pu remarquer que, dans la majorité des cas, les voisins "contraints" ne faisaient pas bon ménage ensemble, les situations de voisinage allant du mutisme le plus complet (par animosité ou simple indifférence) à la guerre froide (j'ai eu le malheur de placer côte à côte Amadou et Ouiza, les pires ennemis de la terre depuis un incident provoqué par Amadou en sixième) ou déclarée (séparation des tables de manière à ménager l'indispensable "fossé sanitaire", altercations plus ou moins violentes). D'une manière générale, les relations entre garçons et filles, que ce soit dans la classe ou en dehors, m'ont paru dès le début, sinon toujours conflictuelles, du moins très souvent tendues. Ce constat, ainsi que l'expérimentation de mon fameux plan de classe, m'ont poussé à m'interroger sur la mixité, sacro-sainte réalité, s'il en est, de notre école républicaine et laïque. Mon propos est moins de remettre en question le bien-fondé de la mixité au collège - ce qui serait à coup sûr violer un tabou - mais de m'interroger sur la manière dont mes élèves de cinquième vivent cette réalité quotidienne. La question est la suivante : peut-on passer du "mixage" des élèves à la mixité ? Et plus précisément : peut-on faire passer des élèves de cinquième d'une mixité contrainte, imposée de facto par l'école publique française, à une mixité intégrée, vécue de manière harmonieuse et respectueuse ? Si la réponse à cette question est positive - ce qui reste à démontrer, mais ce n'est pas le but de ce mémoire - comment pratiquement parvenir à ce résultat ? Et comment l'enseignement de l'histoire - non pas de l'éducation civique, mais bien de l'histoire - peut y contribuer ?

Ici, il s'agit d'enseigner l'amour courtois et la courtoisie [dans le cadre de la séquence sur "La société médiévale", et plus précisément dans l'étude de la sociabilité nobiliaire et de la chevalerie] pour éduquer garçons et filles de ma classe de cinquième à vivre ensemble de manière tant soit peu harmonieuse. Plutôt que de parler de la mixité, tâcher de la vivre. (À développer un peu)

Postulats de la séquence :

1 Faire appel à la puissance imaginative et identificatrice (terme adapté ?), encore très développée à cet âge. Idée qu'en tout garçon sommeille un chevalier et qu'en toute fille repose une dame et une princesse.

2 Faire appel à plusieurs sens chez les élèves (la vue et l'ouïe) et à plusieurs moyens d'exprimer leurs idées et leurs émotions (oral et écrit).

3 Après avoir intégré de manière intellectuelle ("cognitive" diraient certains) ce qu'est l'amour courtois et la courtoisie, tâcher de la vivre en classe par le moyen d'un jeu et d'une mise en scène (par exemple, chaque élève choisit un nom et dessine ses armoiries ; tout le monde utilise le vouvoiement et tâche de réinvestir le vocabulaire médiéval et courtois vu en cours de français, etc.)"}

Il n'y a pas *a priori* de matériaux spécifiques des mémoires professionnels. Certains collègues historiens n'hésitent pas à préconiser d'accumuler toutes les traces des pratiques, tous les récits premier jet, toutes les productions d'élèves, etc. "en vrac" et à les mobiliser en fonction de l'évolution de la problématique. Un des intérêts des séminaires consiste, en arrachant de tels objets à leur singularité, à montrer qu'ils

peuvent être travaillés et qu'il est possible de clarifier et de faciliter ainsi les activités de l'enseignant comme celles des élèves. Ils aident à mieux distinguer ce qui relève de la "gestion de classe" ou de la didactique de la discipline. Les mémoires collectifs, peu pratiqués, peuvent aussi constituer un bon moyen, pour plusieurs stagiaires, de travailler de différentes manières des matériaux communs et de faire l'épreuve de ce qui, dans leur exercice professionnel, dépend de leur propre activité et de ce qui en dépend moins.

2.2. Des matériaux pour soi et pour d'autres

Les analyses des mémoires professionnels ne peuvent être à proprement parler vérifiées. D'une part parce que l'étroitesse de leur champ d'investigation ne permet que de faibles points de comparaison, d'autre part parce que, comme toutes les approches de sciences humaines et sociales, elles se situent plutôt dans le domaine du vraisemblable que dans celui du vrai. Néanmoins elles concernent des objets connus de leurs pairs et de leurs formateurs, dont la propre expertise est un garant de leur "robustesse". Pour cela, les propos tenus doivent faire allusion à des faits, des situations partagés ou partageables par tous.

2.2.1. Donner prise à la critique

À défaut de pouvoir être démontrés, les propos des mémoires doivent pouvoir être "falsifiés", c'est-à-dire éprouvés dans leur cohérence et leur consistance. Pour cela, ils doivent donner prise à la critique et notamment comporter des éléments de contextualisation pertinents pour la thématique du mémoire, mais autorisant aussi des rapprochements avec des situations semblables connues de leurs destinataires. Si la lecture des annexes ne saurait être obligatoire pour la compréhension globale du mémoire, elle peut cependant fournir au lecteur des pierres de touche du rapport entre les intentions et les réalisations des stagiaires. Il y a sans doute à orienter leur choix vers des textes qui permettent aux lecteurs une mise à l'épreuve des propos tenus, à partir de traces de la pratique des enseignants et des élèves.

Certaines annexes ne jouent manifestement pas ce rôle et servent surtout à donner au mémoire davantage de volume et des éléments d'information qui peuvent rassurer son auteur sans rien apporter à l'analyse d'ensemble (descriptions non finalisées de leur établissement, documents pédagogiques, documents administratifs bruts, etc.). Ainsi ces annexes constituant un second volume plus épais que le mémoire lui-même, dans lequel étaient regroupés de manière disparate des instructions officielles, le projet du

stagiaire pour son collègue, différents rapports du tuteur, du chef d'établissement, de visiteurs, des observations recueillies lors du stage en responsabilité, des exemples d'exercice de lecture tirés d'un manuel...

D'autres en revanche, sans se substituer à l'analyse d'activités développée dans le corps du mémoire, permettent de mieux percevoir les intentions du stagiaire : des fiches de préparation de séances, des fiches outils proposées aux élèves, des fiches d'évaluation d'une affiche ou d'un exposé... donnent à voir ce qui a permis un recueil de traces d'activité qui ne peuvent jamais être indépendantes de la procédure destinée à les faire apparaître.

Il s'agit, de façon générale, de s'habituer à montrer les outils avec lesquels on travaille pour en faire éprouver la pertinence par d'autres que soi et pour les regarder soi-même de l'œil distancié du professionnel.

Un projet d'écriture de fables à la manière de La Fontaine a pu ainsi faire l'objet d'un exposé du déroulement et de l'analyse dans le corps du mémoire, mais les annexes qui exposent la méthode permettant à l'élève de juger sa progression, ainsi que quelques travaux d'élèves corrigés permettent au lecteur de regarder en même temps ce qu'ils produisent au fil du trimestre et la nature des remarques et conseils qui leur ont été adressés. L'utilisation judicieuse des annexes évite, dans ce cas, une présentation de documents qui aurait pu rendre la lecture du mémoire moins aisée tout en donnant des éléments d'appréciation qui évitent de ravalier au rang d'illustration le bon devoir ou la belle copie.

Les mêmes remarques peuvent être faites à propos de mémoires qui constituent des mini-enquêtes : la publication, en annexe, du questionnaire ou de la grille d'entretien utilisés avec des élèves oblige là encore à objectiver la pratique réflexive et donne au lecteur des moyens de comprendre et d'évaluer ce qui a été recherché. La direction de mémoire doit sans doute être plus attentive qu'elle ne l'est souvent au choix des annexes et à la manière de les travailler. Les stagiaires ne les montrent dans beaucoup de cas qu'à l'occasion de la remise du document définitif sans qu'elles aient fait l'objet d'une discussion préalable. Elles peuvent ternir des travaux par ailleurs satisfaisants et il importe d'en parler assez tôt avec les stagiaires, notamment pour les rassurer sur la question de l'épaisseur du mémoire qui terrorise souvent en début d'année et que des annexes "bouche-trou" peuvent être une manière peu pertinente de régler.

2.2.2. *Mutualiser*

Plus le mémoire s'inscrit dans une optique professionnelle, plus il doit être communicable car la réflexion professionnelle se construit dans la controverse, au sens positif du terme. Les matériaux doivent donc être largement accessibles et compréhensibles. Ils le seront d'autant plus qu'ils feront référence à des situations connues ou qu'ils aident à connaître. De même que l'activité scientifique passe par la présence de collègues, seuls susceptibles de lire et évaluer des résultats, de même les mémoires professionnels doivent intégrer des éléments, certes singuliers, mais présentés d'une manière qui en fasse saisir la généralité. Ils peuvent à leur tour devenir des corpus qui nourriront l'analyse d'autres praticiens, soit celle des pairs qui les consulteront, soit celle de l'ensemble des collègues, de l'établissement ou de la profession, via le net s'ils sont mis en ligne en tout ou en parties (voir plus loin le chapitre 6 : "Le séminaire, les échanges, la publication").

On peut évoquer ici le cas assez remarquable d'un mémoire qui organisait une concertation interdisciplinaire au service de la définition des besoins des élèves en matière de langue écrite. Il s'agissait pour son auteure de savoir si ses élèves avaient raison de se croire "nuls en français" parce que "nuls en orthographe". Pour mieux dessiner les contours de sa propre discipline, elle s'est interrogée alors sur les exigences de ses collègues d'autres disciplines en matière de langue écrite pour voir en quoi les attentes des uns et des autres sur l'objet commun de l'orthographe étaient semblables ou non et pouvaient éventuellement contribuer à brouiller, aux yeux des élèves, l'identité de la matière qu'elle enseignait. Les annexes de son mémoire offrent des exemples de copies corrigées en histoire et géographie, en sciences de la vie et de la terre, en mathématiques, en espagnol et en français, supports d'un débat très fécond entre différents spécialistes qui les conduit à préciser ce qu'ils admettent et ce qu'ils refusent et aidant chacun, la stagiaire au premier chef, à mieux expliciter leur conception et leur pratique du français.

Évidemment les mémoires à orientation "transversale" se prêtent plus spontanément que d'autres à une telle approche collégiale et organisent plus naturellement une communication. Cette dimension transversale est presque toujours présente dans le premier degré. Dans le second degré, elle va de pair avec l'organisation de séminaires fréquentés par des stagiaires d'origines disciplinaires différentes, dont la

dynamique contraint ceux-ci à des explicitations, des descriptions qu'ils pourraient penser n'avoir pas à faire s'ils travaillaient dans le cadre d'une seule discipline.

Un autre aspect lié à cet idéal de communication concerne plus particulièrement le directeur de mémoire : il a sans doute à veiller à ce que des éléments (établissements, situations, personnes) qui peuvent figurer sans transformations dans une relation d'expérience ne dépassant pas le cadre du jury, soient rendus anonymes pour une diffusion plus large. Cette exigence éthique paraît elle-même un élément de formation professionnelle, car elle habitue à abstraire et à mieux maîtriser les éléments de l'expérience.

Chapitre 3. Des ressources : l'aide de la recherche

3.1. Mobiliser références et concepts

L'analyse de pratiques a naturellement recours à des théories⁶. Construire la problématique du mémoire (voir plus loin le chapitre 4 : "Problématiser") consiste à coordonner des concepts issus de travaux théoriques et d'un questionnement et à les articuler avec les matériaux recueillis. Elle permet ainsi une réduction du nombre des objets pris en compte. Dans un mémoire professionnel, on ne peut évidemment exiger qu'un rédacteur procède, comme pour une thèse, à une revue de la littérature disponible sur le sujet traité. Il y a sans doute cependant, dans la direction de mémoire, à signaler des théorisations, des concepts qui permettent de donner plus d'ampleur à la réflexion lorsqu'elle aborde des points qui ont par ailleurs déjà été théorisés par d'autres.

Parfois impressionnés par le modèle universitaire, les stagiaires peuvent avoir la tentation de s'appuyer sur une revue de littérature disproportionnée par rapport à leur objet. L'un d'eux, au début de son travail, voulait ainsi se référer à : "*Bachelard, Bourdieu, Dumazedier, Durkheim, Habermas, Le Goff, Mauss, Ricœur*". Son projet d'analyse fine du temps de travail de l'enseignant le conduisait à proposer une masse de références intéressantes en soi, mais trop peu contextualisées :

⁶ Il est souvent difficile de faire comprendre aux stagiaires ce que signifie faire appel à des théories : par exemple connaître des modèles théoriques de l'activité de lecture proposées par la psycholinguistique est nécessaire à qui veut travailler sur l'apprentissage de la lecture ; connaître d'éventuelles recherches didactiques antérieures consacrées au sujet traité est une autre forme d'appel à la théorie. Mais d'autres lectures n'ont pas le même statut, ni le même rôle dans la réflexion : ainsi les textes officiels fixent les objectifs et les prescriptions institutionnelles ou certains articles peuvent proposer des comptes rendus de pratiques dans les classes et avoir un statut proches des observations brutes opérées par les stagiaires eux-mêmes.

MERCURE, Daniel. - *Les Temporalités sociales*. - Éditions L'Harmattan. - Collection Logiques sociales, Série théories sociologiques. - Paris. - 1995. - 175 pages.

TOFFLER, Alvin. - *Le Choc du futur*. - Paris. - Denoël. - 1971 ; cité par MERCURE, Daniel, op. cit.

HUSTI, Aniko. - *La Dynamique du temps scolaire*. - Hachette Éducation. - Collection Pédagogie pour demain. Références. - Paris. - 1999. - 155 pages.

HUSTI, Aniko [sous la dir. de]. - *Gagner, perdre du temps dans l'enseignement : opinions d'élèves et de professeurs...* - Institut national de recherche pédagogique. - Paris. - 1994. - 183 pages.

FRAISSE, Paul. - *Psychologie du temps*. - Paris. - PUF. - Collection Bibliothèque scientifique internationale. Section psychologie. - 1967. - 360 p.

HAICAULT, Monique. - "La Gestion ordinaire de la vie en deux". - *Sociologie du Travail*. - 1984. Repris par MERCURE, Daniel, op. cit.

TLATLI, Fathi. - *Mieux gérer son temps*. - Chronique sociale. - Lyon. - 161 pages.

En revanche, la mobilisation d'un concept précis travaillé par la recherche peut servir à sortir du formel pour éclairer le réel. C'est ce qu'a pu faire une stagiaire documentaliste, désireuse de se positionner comme enseignante à part entière, et qui, au lieu de le faire à partir de la définition statutaire de son emploi, est allée chercher chez André Chervel⁷, la notion de "discipline" pour se demander en quoi son exercice professionnel en relevait ou non :

"Dans un article fondateur, André Chervel précise quatre éléments qui caractérisent la discipline :

- des procédures de motivation caractéristiques (rien ne se passerait en classe si l'élève ne montrait un goût, une attirance, des dispositions pour les contenus et les exercices qu'on lui propose)

- un ensemble de connaissances partagées par ceux qui enseignent (toutes les disciplines se présentent sur ce plan comme des corpus de connaissances, pourvus d'une logique interne)

- des exercices types (si les contenus explicites constituent l'axe central de la discipline enseignée, l'exercice est la contrepartie quasiment indispensable)

- un appareil d'évaluation (la nécessité de l'évaluation des élèves dans les examens a engendré la spécialisation de certains exercices ; le poids que les épreuves de l'examen final exercent sur le déroulement de la classe)."

Cette façon de définir la discipline en ne la confondant pas avec les matières ou contenus d'enseignement la conduit à une judicieuse comparaison entre les activités des documentalistes et celles des autres professeurs d'où se dégagent des spécificités de "professeur sans classe attitrée" mais néanmoins engagé, comme les autres, dans une activité d'enseignement.

Expériences lycéennes et rapports au savoir

Un autre exemple de mobilisation pertinente de savoirs issus de la recherche pour

⁷ André Chervel, *Les disciplines scolaires*, Belin, 1998.

éclairer un point de pratique nous est fourni par une stagiaire documentaliste qui, en aidant des élèves de lycée professionnel à choisir un stage en entreprise, s'est rendu compte que leurs difficultés n'étaient pas seulement d'ordre cognitif, mais engageaient aussi des aspects identitaires. La notion de "rapport au savoir", développée par Bernard Charlot⁸, lui a alors fourni un appui important pour étoffer ses analyses. Au lieu de déduire en quelque sorte son rôle de la fonction occupée dans son établissement, elle est partie de ce qui lui paraissait des bizarreries dans la manière dont les élèves qui lui étaient confiés se mettaient en recherche de stage et a construit, à partir de là, des stratégies éducatives spécifiques étroitement liées aux compétences propres qu'elle pouvait déployer dans l'établissement :

"Leur professeur leur a annoncé très tôt qu'ils avaient un stage à faire et qu'ils devraient le trouver seuls. Les voici devant le grand vertige de l'autonomie. Trois mois plus tard (bilan initial) pas un seul n'a engagé de démarches. Comment s'organiser ? Or le problème n'est pas de répondre aux questions "À qui m'adresser ? Quel document consulter ? ou quelle structure contacter ?" ; le problème est bien de se projeter, de prévoir sur le long terme, d'élaborer différentes étapes et de s'y tenir. (...) On comprend mieux alors que ces élèves mettent en place des mécanismes de défense pour gérer la peur qu'ils peuvent éprouver à l'approche de cette expérience. B. Charlot et A. Jellab ont étudié ces comportements. Le premier reconnaît qu'une grande majorité des élèves scolarisés en LP a vécu l'orientation comme une violence, comme une blessure narcissique. La question importante pour lui est alors de comprendre ce que l'élève fait de l'orientation qu'il n'a pas voulue. Une des réactions de l'élève sera la "dénégation qui peut prendre de l'ampleur, au point d'amener l'élève à ignorer tout principe de réalité et à s'enfoncer dans un imaginaire de la réussite malgré tout..." Quant à A. Jellab⁹, il parle de la forme "désimpliquée, dans laquelle le décalage entre les aspirations et la spécialité dans laquelle les élèves sont scolarisés amène à un non sens". Ces deux études conviennent tout à fait à l'explication des réactions de nos élèves. (...) La remarque de Samir est significative sur ce point : "Moi j'ai pas besoin de faire tout ça, (c'est-à-dire toutes les étapes d'une recherche de stage) j'ai pas besoin d'attendre, j'veis voir un magasin et ils me disent oui tout de suite". Seulement ce n'est pas le cas dans la situation économique actuelle. Comme nous l'avons vu précédemment, les élèves doivent s'adresser à de grandes entreprises et donc conduire une recherche élaborée, une recherche qui aboutira à condition de s'organiser et d'accepter de faire des efforts dont les fruits ne porteront que dans le long terme. Je devais donc, lors de la recherche de stage, leur apprendre à raisonner en termes de stratégie".

3.2. Lire et se former

Même si le temps consacré à réaliser un mémoire est très bref et si cette production restera unique dans la vie professionnelle de beaucoup de stagiaires, cette expérience est une occasion privilégiée de lectures professionnelles, en particulier dans des domaines qui ne concernent pas strictement leur discipline.

⁸ Bernard Charlot, *Du rapport au savoir, Éléments pour une théorie*, Anthropos, 1997.

⁹ Aziz Jellab, *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, PUF, 2001.

Une occasion aussi de prendre l'habitude d'avoir des lectures professionnelles et de savoir où trouver les documents dont on peut avoir besoin : connaissance des revues professionnelles, des centres de documentation (ceux de l'IUFM mais aussi du réseau du CNDP), des sites Internet fournissant des ressources fiables dans leur discipline... Mais trouver des documents ne suffit pas. Encore faut-il acquérir le réflexe de vérifier leur actualité (la date de copyright au début d'un ouvrage ou la date de mise à jour d'un site Internet) et leur fiabilité. C'est particulièrement vrai pour les documents disponibles sur Internet, où on trouve le meilleur et le plus délirant ; c'est également une question qui se pose lorsqu'ils consultent des mémoires déjà soutenus : s'ils ne savent pas comment ceux-ci ont été évalués, ils peuvent reproduire, à leur corps défendant, des modes de problématisation ou d'argumentation qui ne sont pas ceux qu'on attend d'eux.

Apprendre à utiliser des ressources bibliographiques, c'est aussi éviter de se perdre dans l'abondance des documents : tous les ouvrages utilisés, et cités dans la bibliographie, n'auront pas nécessairement été lus dans leur intégralité. Prendre l'habitude de parcourir un ouvrage, de se référer au sommaire pour se faire une idée de son contenu, de ne lire intégralement que les passages repérés comme les plus pertinents par rapport à la question qu'on se pose sont des conditions de lectures professionnelles efficaces, pour écrire son mémoire comme, plus tard, dans l'optique d'une formation "tout au long de la vie".

3.3. Lire et être membre

La question des lectures et, plus généralement, des ressources est un point important de la socialisation professionnelle. Les stagiaires tendent en effet à avoir, dans le cadre professionnel de leur terrain, des lectures (Instructions officielles, manuels...) qui sont celles de leurs collègues mais qui ne suffisent pas dans la perspective d'une professionnalité exigeante, quand elles ne les conduisent pas à discréditer les apports "trop théoriques" de l'IUFM. Il est possible de les introduire, par des lectures moins liées à l'organisation formelle du métier ou à leur propre discipline, à un exercice plus responsable et plus collégial du métier.

Le directeur de mémoire a à insister sur la communicabilité des références que comportent les mémoires : l'évocation de propos entendus en formation n'a par exemple pas le même statut que la reprise de tel ou tel concept. Dans le second cas, il faut apprendre à le référencer, de sorte qu'un lecteur quelconque puisse en mettre à

l'épreuve la pertinence de l'emprunt. C'est sans doute l'occasion d'apprendre à beaucoup de stagiaires quelques règles élémentaires de bibliographie. Lorsqu'elles ne sont pas tout simplement absentes des mémoires, celles-ci sont souvent indigentes. La présentation de quelques exigences de base¹⁰ peut être l'occasion d'insister sur l'éthique de mutualisation que suppose la réflexion professionnelle.

Présentation des références bibliographiques

Une fiche pour les stagiaires

Bibliographie à la fin du mémoire

Tous les livres et les articles cités dans le mémoire sont repris à la fin dans une bibliographie, dans l'ordre alphabétique des auteurs. Un classement thématique de ces références peut éventuellement être opéré.

Il existe plusieurs normes de présentation. Voici deux possibilités, parmi les plus courantes. La première est courante dans les ouvrages de recherche, la deuxième dans les livres grand public.

Normes "recherche"

- *Pour un livre :*

Nom de l'auteur, Initiale du prénom (année de parution). *Titre du livre*. Lieu de parution : Éditeur.

Par exemple :

Olson D. R. (1998). *L'univers de l'écrit*. Paris : Retz.

- *Pour un chapitre de livre :*

Nom de l'auteur, Initiale du prénom (année de parution). Titre du chapitre. In Initiale du prénom du coordinateur, Nom du coordinateur, *Titre du livre* (pages du chapitre). Lieu de parution : Éditeur.

Par exemple :

Plane S. (1996). Écriture, réécriture et traitement de texte. In J. David et S. Plane (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 37-77). Paris : PUF.

- *Pour un article de revue :*

Nom de l'auteur, Initiale du prénom (année de parution). Titre de l'article. *Nom de la revue, numéro*, Pages.

Par exemple :

Mas M. (1999). Interactions verbales et construction de sens. Lectures d'un texte narratif par des élèves de CM1. *Repères*, 19, 183-202.

Normes "grand public"

- *Pour un livre :*

Nom de l'auteur, Prénom, *Titre du livre*, Lieu de parution, Éditeur, Année.

¹⁰ Pourquoi, par exemple, présente-t-on différemment livres et revues ? Pourquoi faut-il donner les dates de publication ?

Par exemple :

Meirieu Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF Éditeur, 1995.

- Pour un chapitre de livre :

Nom de l'auteur, Prénom, Titre du chapitre, In Prénom du coordinateur, Nom du coordinateur, *Titre du livre*, Lieu de parution, Éditeur, Année de parution, pages du chapitre.

Par exemple :

Rieben Laurence, Les multiples fonctions du texte de référence pour l'appropriation de la langue écrite, In Christine Barré-De Miniac (Éd.), *Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit*, Paris, INRP, 1999, pp. 153-169.

- Pour un article de revue :

Nom de l'auteur, Prénom, Titre de l'article, *Nom de la revue*, numéro, année de parution, Pages.

Par exemple :

Bautier Élisabeth, Je ou Moi : apprentissage ou expression ? *Cahiers pédagogiques*, 363, 1998, pp. 12-14.

En conclusion

Quelle que soit la présentation que vous décidez d'adopter,

- soyez cohérents (donnez toujours les mêmes mentions dans le même ordre) ;
- n'oubliez pas que l'ensemble des mentions est nécessaire pour que le lecteur puisse retrouver facilement l'ouvrage ou l'article.

Références dans le corps du mémoire

Une bonne partie de l'information utilisée dans le mémoire provient de vos lectures. Donnez toujours vos sources. Là encore, plusieurs façons de faire, mais une fois que vous avez choisi, citez toujours vos sources de la même façon. Et dans le cas d'une citation, donnez, en plus, le numéro des pages où figure le texte cité.

Normes "recherche"

Le nom de l'auteur est suivi de l'année de publication du livre ou de l'article. C'est suffisant pour que le lecteur retrouve la référence complète dans la bibliographie à la fin du mémoire.

Des exemples :

C'est le premier capital de mots stockés dans la mémoire de l'enfant qui permet de mettre en place et de faire fonctionner le processus de reconnaissance des mots (Booth & Hall, 1994).

Taylor (1980), dans sa classification des usages de l'ordinateur à l'école, distingue trois catégories, l'ordinateur enseignant (tutor), l'ordinateur enseigné (tutee) et l'outil (tool).

Notons, avec Piolat et Roussey (1995), que le traitement de texte, par rapport à d'autres dispositifs informatiques d'aide à l'écriture, est un environnement particulièrement ouvert, qui laisse le rédacteur "gérer lui-même les différents processus (planifier, mettre en texte, réviser) et connaissances qui sont impliqués dans l'activité rédactionnelle" (p. 88).

Normes "grand public"

¹¹ Devidal Michel, Fayol Michel, Barrouillet Pierre, Stratégies de lecture et résolution de problèmes arithmétiques, *L'Année psychologique*, 97, 1997, pp. 9-31.

La référence complète est donnée en note de bas de page.

Un exemple :

Une étude, conduite par Michel Fayol et ses collègues¹¹ avec des élèves de dix ans, a montré que, la question placée en début d'énoncé conduit les élèves à changer leur stratégie de lecture et de résolution.

Chapitre 4. Problématiser

L'usage récurrent des termes spécialisés "problématique", "problématisation" dans le cadre de la direction de mémoire peut parfois apparaître comme un obstacle plutôt que comme une aide pour les stagiaires et on serait tenté de les écarter au profit de périphrases moins intimidantes. En effet, pour les stagiaires, comprendre ce qu'est une problématique et pourquoi leur écrit devra nécessairement en comporter une, demeure une des difficultés majeures de l'entrée dans le travail du mémoire. Au formateur revient la tâche d'expliquer que ces mots sont les indices d'une distinction à faire entre un mémoire professionnel et une narration ou un rapport d'activité : l'exigence que ces termes traduisent doit être un levier pour amener l'auteur du mémoire à un niveau supérieur de réflexivité.

4.1. Des malentendus

Spontanément les stagiaires, surtout s'ils n'ont pas encore pratiqué le genre mémoire, identifient plus volontiers celui-ci à un rapport d'activités, à la récapitulation d'un projet pédagogique ou encore au récit de leurs difficultés à entrer dans le métier. Ces pistes sont loin d'être inintéressantes et il existe, effectivement, en dehors du mémoire, d'autres formes d'écriture en formation, qui les illustrent, du journal de bord aux divers dossiers et jusqu'à la construction d'un portfolio selon la tradition américaine¹². Mais ces divers écrits s'inscrivent dans une logique différente de celle du mémoire qui, lui, privilégie une argumentation moins dépendante du récit et de sa temporalité.

Un certain nombre de malentendus proviennent sans doute de la contamination entre "problème" et "problématique". Les deux termes ont, certes, en commun plusieurs

¹² Voir Éliane Ricard-Fersing, Le portfolio dans la formation des élèves professeurs aux États-Unis, In J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation* (p. 193-208), L'Harmattan, 2003.

traits et, en particulier, les trois caractères que Michel Fabre¹³ attribue à la notion de problème : l'idée d'un projet, d'une difficulté et d'une saillance. On ne rencontre de problème que si on s'engage ; les problèmes prennent alors la forme d'obstacles ; ces obstacles se dressent sur la route d'un sujet qui les perçoit en relief dans son paysage mental.

Le point de départ pour écrire un mémoire se situe légitimement au niveau des problèmes rencontrés lors des premières expériences professionnelles ou encore suscités par un changement d'identité professionnelle. Il est bien naturel de démarrer une réflexion à partir d'obstacles ou de résistances auxquels on se heurte dans la classe : les élèves achoppent systématiquement sur un type de tâche scolaire, résistent à un certain apprentissage (en EPS, les élèves échouent à sauter des haies ; en orthographe, certaines fautes résistent aux traitements didactiques les plus raffinés). Pour d'autres, le problème initial sera de combler l'écart qu'ils pressentent entre un projet personnel, des attentes et la réalité du métier qu'ils entreprennent : comment transmettre un objet de savoir, des valeurs qui leur tiennent particulièrement à cœur et pour lesquels ils ont choisi d'exercer cette nouvelle profession (comment ne pas contribuer dans la classe à entretenir les préjugés sexistes des élèves quand on est soi-même très sensible à la question de l'égalité des sexes ; comment se repositionner par rapport aux valeurs à transmettre quand on vient de quitter le métier d'assistante sociale pour celui de professeur des écoles).

Pourtant avoir des problèmes n'est pas construire une problématique.

Celle-ci exige que l'on se situe à un niveau de réflexivité supérieur, d'abstraction réfléchissante (Piaget) où les problèmes rencontrés ou suscités par l'action sont réinterprétés comme les symptômes ou les indices de la présence d'un objet pour la pensée, d'un objet à penser. L'obstacle sur lequel je bute n'est finalement que la partie émergée d'un ensemble plus vaste, invisible au premier regard et qu'il faudra dégager pour en percevoir l'ampleur, la forme. Seule une telle mise au jour permet en effet de comprendre comment le problème initial tire son sens, sa pertinence, de son rattachement à une configuration qui le dépasse.

Une stagiaire part avec l'idée d'un projet sur le patrimoine en cycle 2. Elle se demande si l'approche du patrimoine est une aide à la structuration du temps dans une

¹³ Michel Fabre, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, PUF, 1999.

classe de CP. Expérience faite, la question se révèle être mal posée et l'interrogation préalable concerne l'espace vécu avant l'ancrage temporel. Au fil des analyses de pratiques et de la réflexion, la problématisation s'est alors cristallisée autour de l'identité collective et de l'intégration.

“Mon mal vient de plus loin...” pourrait dire au final telle stagiaire comprenant que sa difficulté à choisir une méthode pédagogique parmi tant de propositions concurrentes tenait à une manière lacunaire d'envisager le métier d'enseignant uniquement en termes d'efficacité technique, négligeant la dimension éthique et le besoin d'accorder manières d'être et manières de faire. Tâchant d'élaborer les raisons pragmatiques de s'affilier à telle pratique (décloisonnements, échanges de service, travail en équipe) qu'elle valorise spontanément, cette professeure des écoles stagiaire se retrouve, à l'issue de son enquête, face à des exceptions gênantes : certaines classes semblent fonctionner très bien sans pratiquer les dispositifs qu'elle considère comme des panacées. Elle comprend grâce à un retravail de sa problématique que ces dispositifs pour faire la classe ont une valeur proportionnelle à celle des intentions et des personnes qui les mettent en œuvre et dépendent de la cohérence de leurs pratiques. En renonçant à résoudre directement son problème d'évaluation des méthodes, cette stagiaire s'est dotée d'une perspective plus riche et plus réflexive sur son propre métier et d'une clef d'interprétation de l'étonnante diversité des pratiques observées.

Cette manière de passer du problème à la problématisation ne concerne pas seulement l'écriture du mémoire. On retrouve cette démarche au cœur même de certains apprentissages scolaires, en particulier dans le domaine des sciences du vivant. D'une manière très semblable à celle qui est décrite ici, certains didacticiens (M. Fabre, C. Orange) proposent en effet, après avoir confronté les élèves à un problème, de les amener au niveau de l'élaboration d'une problématique dans laquelle le problème en question s'insère. Il s'agit non plus d'affronter un problème, ni même de le formuler mais de le construire. Il faut arriver, éventuellement par le débat, à élaborer les *nécessités* du problème. Dans la situation classique d'un apprentissage du fonctionnement digestif, par exemple, les élèves doivent dépasser le problème initial (comment les aliments nous nourrissent-ils ?) et s'orienter vers la construction d'une véritable problématique : si on veut comprendre comment les aliments nous nourrissent, il va bien falloir trouver un système d'échange entre bol alimentaire et organisme, ce qui rend nécessaire un système de transformation, de tri... Il y a bien problématisation à

partir du moment où sont mises en évidence les contraintes qui résultent de l'examen du problème initial. On comprend alors comment, par ce travail souvent collectif de problématisation, on s'achemine vers des hypothèses fortes concernant la nature du savoir à élaborer et comment s'engendre une dynamique de recherche.

La démarche ne semble pas si éloignée de celle que suit un auteur de mémoire. On tient d'ailleurs là sans doute, un des éléments qui font que l'écriture d'un mémoire en formation est un puissant outil d'apprentissage du métier d'enseignant. Si l'on accorde qu'on enseigne mieux en suscitant chez ses élèves la capacité de donner du sens aux savoirs, d'en percevoir la genèse et la mutuelle articulation, la pratique de la problématisation dans le mémoire prépare sans doute le futur maître à ce même souci d'initier ses élèves à l'exigence logique de relier les connaissances à leurs conditions de possibilité. Apprendre à problématiser comme antidote contre une transmission dogmatique des savoirs ?

4.2. Qui problématiser ?

Existe-t-il des professionnels de la problématique chez qui trouver à l'état pur des exemples de ce périlleux exercice ? En réalité, problématiser est un exercice obligé pour tout travail intellectuel, toute activité d'élaboration. Le lycéen qui fait une dissertation (en histoire, lettres, philosophie), le chercheur en sciences sociales comme en sciences de la nature, qui rédige un article scientifique ou prépare une communication orale, problématisent nécessairement leur production ; sans quoi ils n'offriraient au lecteur/auditeur qu'un texte plat, impuissant à susciter chez le lecteur ou l'auditeur l'adhésion à une démarche de recherche. Pour Bergson, la philosophie – mais il en est ainsi de toute volonté de penser – ne doit pas subir le problème tel qu'il est posé par le langage. Sinon, *“elle se condamne par avance à recevoir une solution toute faite ou, en mettant les choses au mieux, à simplement choisir entre les deux ou trois solutions, seules possibles, qui sont coéternelles à cette position du problème. Autant vaudrait dire que toute vérité est déjà virtuellement connue, que le modèle en est déposé dans les cartons administratifs de la cité, et que la philosophie est un jeu de puzzle où il s'agit de reconstituer, avec des pièces que la société nous fournit, le dessin qu'elle ne veut pas nous montrer. Autant vaudrait assigner au philosophe le rôle et l'attitude de l'écolier, qui cherche la solution en se disant qu'un coup d'œil indiscret la lui montrerait, notée en regard de l'énoncé, dans le cahier du maître. Mais la vérité est*

qu'il s'agit, en philosophie et même ailleurs, de trouver le problème et par conséquent de le poser plus encore que de le résoudre"¹⁴.

De cette aptitude à construire le problème, voici un exemple : une professeure certifiée stagiaire désire, selon les termes mêmes des instructions officielles, reprendre à son compte les pratiques préconisées d'aide individualisée aux élèves en difficulté. Ses questions tournent autour du comment faire, jusqu'à ce qu'elle découvre que le vrai problème gît en amont : les élèves refusent ce dispositif d'aide individualisée d'abord parce qu'il s'agit d'une aide (donc elle signale une impuissance) et parce qu'elle est individualisée (donc elle stigmatise) ! Le problème ne se situe pas au niveau du comment faire mais exige une remise en cause des termes du problème pour lequel une solution institutionnelle se donne d'avance comme valide. Il fallait donc bien regarder plus loin que la solution notée dans le cahier du maître dont parle Bergson et réécrire tout l'énoncé du problème en y incluant le besoin de conformité et d'estime de soi des élèves, même et surtout en difficulté.

On voit bien alors que problématiser n'est pas un simple artifice de présentation qui consisterait à donner une forme interrogative à des préjugés mais un authentique travail de remontée aux conditions de possibilité des questions légitimes que soulèvent l'approche d'un objet de connaissance aussi bien que l'entrée dans une pratique professionnelle complexe. La problématisation est indissociablement fonction de la démarche de recherche et de la situation de communication sur laquelle débouche le travail d'investigation intellectuelle.

C'est sur l'action de problématiser que nous mettons l'accent, plus que sur sa cristallisation sous forme d'une problématique dont la formulation peut prendre des aspects divers (affirmation, question). La problématisation comme processus est, quant à elle, coextensive à la fabrication du mémoire et peut être jusqu'à la fin remise en chantier.

4.3. La problématisation comme composante du mémoire

La problématisation est un aspect du travail de pensée et d'écriture du mémoire, parmi d'autres composantes indispensables comme énoncer un problème, des questions, formuler des hypothèses, conduire une analyse de pratique, se référer à des sources...

¹⁴ Henri Bergson, *La pensée et le mouvant*, Introduction, 2^e partie, De la position des problèmes, p. 1292, PUF, Édition du centenaire, 1970.

Un exemple de tableau proposé dans un séminaire et récapitulant les différentes tâches à accomplir par chacun des stagiaires, en fonction de leur sujet de mémoire : poser des questions, problématiser, trouver un terrain, analyser des pratiques, délimiter des domaines de référence théorique...

Nom du stagiaire	Thème	Questions	Problématique	Hypothèses	Pratique niveaux	Dispositif supports	Champs théoriques
A	Décloisonnement, échanges de services	Qu'est ce que ces échanges apportent aux enfants, aux enseignants ?	Etre pédagogue	Les dispositifs d'échange sont le moyen d'améliorer la pédagogie	Observation en cycle 3 pratique au CP	Décloisonner, échanger les services	Pédagogie Histoire de l'éducation
C	Le travail de groupe	Rôle du travail de groupe dans la construction des apprentissages ?	Apprentissage et pensée dialogique chez les enfants	Le groupe est facilitateur d'apprentissages	Cycle 3	Travail de groupe	Psychologie cognitive, théories de l'apprentissage, psychosociologie
V	Le travail de groupe	Le travail de groupe dans la construction des apprentissages ?	Le travail de groupe en rapport avec dimension didactique	Le groupe vaut ce que vaut la préparation didactique de la situation	Cycle 3	Rallyes mathématiques enseignement de sciences et de français	Didactique, psychosociologie Pédagogie et philosophie
Ga	Enseigner la citoyenneté européenne	Comment faire aimer l'Europe ?	Enseigner la citoyenneté entre abstraction du concept et émotion	On peut améliorer la connaissance et l'adhésion	CE1 et cycle 3	Questionnaires, débats	Philosophie de l'éducation, histoire, droit, littérature de jeunesse
Ge	Les représentations à propos des genres	Comment influencer les représentations ?	Apprendre à distinguer identité et construction de son opinion	On peut faire bouger les représentations	CE2 maternelle	Débats activités EPS questionnaires	Sociologie, philosophie, littérature de jeunesse
N	L'éducation à la citoyenneté	À partir de quand travailler cette notion avec des élèves ?	La citoyenneté est une abstraction	On peut aller plus loin que la socialisation dès le cycle 2	Cycle 2	Débats ateliers philo simulations	Philosophie politique, droit psychologie de l'enfant

Ce sont autant d'étapes qu'un stagiaire rencontre sur sa route en ordre variable selon qu'il est précocement immergé dans la pratique professionnelle en tant que professeur du second degré ou qu'il rencontre plus progressivement le *terrain*, s'il est professeur des écoles.

Problématiser, plus qu'une étape, est une activité plus ou moins souterraine qui accompagne le mémoire dans toute la durée de sa conception. C'est souvent à l'ultime moment qu'on "réalise" quelle est la véritable problématique du mémoire presque achevé. Bien des changements de sujet peuvent s'interpréter comme des élaborations de problématique. Tel stagiaire qui veut *travailler sur* l'écriture de contes comprend progressivement qu'il veut parler de la difficulté d'écrire des élèves et peut-être au premier chef de la sienne. Tel autre qui veut travailler sur le travail de groupe des élèves s'aperçoit qu'il est préoccupé par sa propre réticence vis-à-vis de ce dispositif et même, plus généralement, par la question de l'acculturation professionnelle.

Faut-il se contenter dès lors d'attendre passivement et d'espérer l'émergence de la problématique ? Au contraire, c'est là que joue tout son rôle l'accompagnement comme aide à l'approfondissement autant qu'à l'élargissement.

Il est essentiel, on l'a dit, de distinguer entre problème et problématique : autant le problème réel ou anticipé est le résultat d'une rencontre, d'une histoire, autant la problématique est le résultat d'une élaboration à laquelle participe le directeur de mémoire et concourent des activités de lecture et d'échange. Ce travail peut être vu comme un *passage au tamis* de la pluralité des questions initiales, comme des problématiques concurrentes qui se voient ainsi réduites à une seule, ou comme un *détour* essentiel pour situer ces mêmes questions dans un *paysage* préalable qui leur donne leur signification.

Par exemple : d'un problème rencontré en classe (l'obstacle constitué par les préjugés sexuels des élèves), on passe à une question (comment faire évoluer les représentations ?) et à une problématique (éduquer et exercer une influence dans le cadre d'une éthique professionnelle).

L'usage de métaphores (*creuser* pour trouver les fondements d'un problème, *prendre du champ* pour le situer dans une *perspective* historique et critique élargie, *passer au tamis*, etc.) peut aider tuteur et stagiaire à mieux saisir le mouvement vers la

problématisation. C'est aussi souvent un obstacle rencontré dans la réalisation du mémoire qui permet de franchir un seuil. Par exemple : un stagiaire, intéressé par la question de la coopération en classe, ne trouve de références bibliographiques que provenant du Canada. Il s'interroge alors sur la désaffection pour le terme (et la chose?) dans le cadre français et construit un mémoire qui situe ses propres pratiques coopératives dans le long terme du flux et reflux des usages et terminologies pédagogiques liés aux évolutions historiques et sociales.

Un autre, traitant de la métacognition, se voit obligé de mettre ses hypothèses à l'épreuve auprès de très jeunes enfants alors qu'il espérait le faire avec de grands élèves. Cette "déception" l'amène à interroger la naissance même des pratiques réflexives chez les jeunes enfants et à élargir le champ d'une étude qui aurait pu rester descriptive.

Cet effort de problématisation est d'autant plus nécessaire quand les stagiaires ont du mal à poser leurs questions de départ. Combien de questions sont si vastes, si globales qu'elles n'ouvrent pas la possibilité d'un travail ! "Comment faire pour enseigner la lecture, la numération, au CP ? Le travail de groupe est-il favorable aux apprentissages ? Comment aider les élèves en difficulté ?" Pour ouvrir la réflexion, certains formateurs proposent alors au stagiaire une série d'affirmations contradictoires. Ainsi, à une stagiaire qui avait choisi de travailler sur la citoyenneté, deux injonctions contradictoires et irréductibles : éduquer à la citoyenneté, c'est apprendre à obéir et apprendre à s'opposer.

L'objectif du mémoire devient alors la problématisation du sujet, qui consiste à étudier, en fonction de l'expérience et des apports théoriques, les contextes professionnels porteurs, et à expliciter les choix d'une pratique parmi plusieurs possibles.

Pour reprendre l'exemple du mémoire sur la citoyenneté, la stagiaire, en difficulté pour faire respecter les "règles de vie" présentées (faussement) comme l'émanation des élèves, et en difficulté pour mettre en place un débat, faute de régulation, se met en quête d'un autre contexte, susceptible de déplacer le problème, et elle a l'idée d'une expérience théâtrale. Celle-ci lui permettra de mettre en évidence d'une part ce qui relève des contraintes inhérentes au théâtre (positionnement du corps, placement de la voix...), d'autre part ce qui relève du choix argumenté (comment interpréter un rôle).

Rapportée à la citoyenneté, cette expérience donnait à voir ce qui relève de la règle (les valeurs républicaines), et ce qui relève du débat, qui suppose qu'il y ait un choix possible.

4.4. Les fonctions de la problématisation

Problématiser a nécessairement un effet de réorganisation de l'écriture dans le mémoire. Ce n'est plus l'ordre du réel qui s'impose mais celui de la pensée. Problématiser, c'est reprendre l'initiative par rapport aux aléas d'une histoire professionnelle. C'est aussi, à n'en pas douter, accorder toute sa place à un sujet qui s'empare du mémoire à la première personne¹⁵. Ce sont souvent les mémoires qui manifestent une forte implication personnelle qui présentent aussi une problématique structurante.

Pourtant les fonctions de la problématisation varient en fonction du type de mémoire envisagé. On pourrait dire que la problématisation semble pencher tantôt du côté du *sens*, tantôt du côté du *vrai*.

Le "côté du sens" sera plutôt illustré par un mémoire qui affronte des questions d'ordre éthique ou de pédagogie générale pour lequel problématiser ne conduit pas nécessairement à une simplification de la situation mais au contraire à une complexification en même temps qu'à un déplacement : on passe de la question du comment (comment faire pour qu'ils changent de représentations ?) à la question des limites et de la légitimité (jusqu'où suis-je amené à intervenir, en fonction de quelles valeurs ?). Ce qui rend ensuite possible la recherche de pratiques professionnelles adaptées et réfléchies.

Pour un mémoire qui s'empare d'un problème professionnel plus pragmatique (par exemple : faut-il inclure des visites de chantier dans la formation des élèves de lycées professionnels ?), la problématisation vise à clarifier et à ressaisir les enjeux d'une telle formation et à évaluer la place que tient une telle démarche dans son économie. Une réponse, une solution sont attendues dont la valeur sera relative à la pertinence des enjeux soulevés. On est plutôt alors "du côté du vrai".

Disons les choses autrement. En fonction des différents degrés de formation, des différentes disciplines envisagées ou du caractère interdisciplinaire ou même

transversal du mémoire, l'articulation entre la problématique et les situations de classe rapportées dans le mémoire pourra être conçue différemment : tantôt on mettra l'accent sur l'orientation vers *l'amont* de la problématique qui identifie les conditions de possibilité et de pertinence de la recherche, tantôt on mettra l'accent sur une orientation vers *l'aval* de la problématique comme lieu de naissance des hypothèses à mettre à l'épreuve¹⁶. Ces différentes positions, qui font dire aux uns qu'on peut résoudre une problématique quand d'autres se satisfont d'en évaluer la fécondité, se situent probablement sur une ligne continue.

4.5. La problématique entre le professionnel et le personnel

La problématique, quelle que soit la particularité de son ancrage, son caractère éventuellement biographique, demeure une problématique professionnelle : toutes les problématiques ne renvoient-elles pas à leur manière à la vaste problématique générale du métier d'enseignant – qu'on en privilégie la dimension technique ou humaniste –, ses enjeux, ses difficultés, ses apories ? Si bien qu'on peut hésiter entre deux perspectives : celle où le stagiaire invente sa problématique et celle où il l'identifie dans une liste donnée ; de même qu'on peut accepter deux cheminements : une problématisation qui conduit d'une question personnelle à sa généralisation et celle qui va d'un questionnement commun à sa déclinaison personnelle.

Pour telle stagiaire, ex-assistante sociale, s'interroger sur sa mutation professionnelle reviendra finalement à poser le problème général de la transmission des valeurs à l'école, par rapport à la dimension normalisatrice qu'elle ressentait au cœur de son ancien métier. Pour un autre, on l'a vu, s'interroger sur la validité d'un dispositif pédagogique banal (le travail de groupe) reviendra à questionner les achoppements de sa propre socialisation professionnelle, puis cette notion dans sa généralité.

4.6. Pour ne pas conclure

Il y a quelque chose de l'Eurêka d'Archimède dans la satisfaction de celui qui a trouvé sa problématique, qui a le sentiment de coïncider vraiment avec ce qu'il écrit et de n'écrire pas pour rien ! C'est sans doute pourquoi il est si difficile d'expliquer comment on problématisé... En l'absence de recette méthodologique infaillible, reste le

¹⁵ Voir Éliane Ricard-Fersing, Marie-José Dubant-Birglin et Jacques Crinon (2002), Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative, *Revue française de pédagogie*, 139, 121-129.

dialogue entre le directeur de mémoire, les pairs et l'auteur du mémoire comme chemin le plus certain vers la problématisation à coup de restitutions, retranscriptions de ce qui a été dit, de questions en retour, de mises en demeure de se justifier. Seule certitude : face à un mémoire problématisé, on ne peut plus poser la redoutable et destructrice question sur le sens : “et alors ?”.

¹⁶ Pour M. Fabre, c'est l'hypothèse qui regarde vers l'aval quand la problématique, elle, regarde toujours vers l'amont (voir *Situations-problèmes et savoir scolaire*, PUF, 1999).

Deuxième partie : Les modalités de l'accompagnement

En écrivant un mémoire, un stagiaire prend lui-même en charge, de bout en bout, un travail réflexif long : définition de son sujet, élaboration de sa réflexion, choix des données de terrain, des lectures, des connaissances qu'il va mobiliser. Son expérience présente et passée est fortement sollicitée. Les valeurs qui sous-tendent son action, son rapport personnel au métier ont également à voir avec la manière dont il choisit de poser et de résoudre le "problème professionnel" dont il va faire le sujet de son mémoire.

Bref, le mémoire est un travail de réflexion très personnel, dans ce qu'il mobilise et à cause d'une prise en charge autonome par son auteur, sur une durée de plusieurs mois. Il est ainsi en rupture avec les modes de travail les plus fréquents qu'avaient connus jusque là les étudiants : les objets étaient plus limités, plus morcelés, dans le cadre d'un enseignement pensé et organisé par l'enseignant ou le formateur.

Le rôle du formateur, dans le cadre du suivi du mémoire, est donc crucial (assurer l'autonomie du formé dans cet exercice nouveau n'est pas l'abandonner) et spécifique (assurer un "suivi" n'est pas enseigner).

Ce chapitre cherche à définir le rôle du directeur de mémoire aux différentes étapes de ce que nous nommerons "accompagnement" pour bien marquer la relation d'aide et de conseil qui s'instaure. Un rôle dont les composantes objectives ne doivent d'ailleurs pas occulter les aspects relationnels : le climat qui entoure une tâche d'écriture n'est pas sans effet sur "l'enrôlement" du stagiaire dans cette tâche. Rôle donc où s'entremêlent apports méthodologiques et théoriques, empathie et recul critique¹⁷.

Chapitre 5. Les étapes et les exigences de l'accompagnement individuel

5.1. Le choix du sujet

Les conseils et l'avis du directeur de mémoire dans la détermination d'un sujet sont essentiels. Ils permettent au stagiaire de s'engager plus sûrement dans une voie féconde. Le sujet doit en effet présenter suffisamment de densité et de complexité pour donner matière à une problématique constructive. Par ailleurs, le stagiaire dispose de deux possibilités, soit se saisir d'un problème professionnel qu'il a identifié, se confronter à la difficulté et poser des hypothèses, dans le but de trouver des pistes de résolution, soit au contraire s'intéresser à un champ bien connu et plus rassurant.

Un professeur stagiaire, notamment s'il prend contact avec une classe pour la première fois, a besoin de temps pour se déterminer dans le choix qui l'engage pour l'année universitaire. C'est pourquoi il n'est nul besoin de précipiter le choix du sujet. La pratique de la classe, les questions professionnelles abordées pendant le parcours de formation vont le conduire à recontextualiser le cadre de ses interrogations, à envisager et reprendre le sujet pour le rendre plus conforme aux exigences d'une formation personnelle. C'est notamment le cas du sujet qui naît d'un recul sur l'expérience des trois premiers mois d'exercice professionnel. Le formateur insiste sur la cohérence et l'adaptation du sujet à l'évolution des préoccupations professionnelles du stagiaire. Il l'aide à questionner le gain d'efficacité pédagogique à retenir du choix du sujet. En effet, en l'absence de perception par le stagiaire de l'utilité réelle d'une telle réflexion, le mémoire se limite à un exercice formel de médiocre intérêt. L'échange entre formateur et stagiaire facilite l'émergence du sujet, quitte à le préciser et à l'affiner au fil du temps.

Par exemple, tel stagiaire, désireux en début d'année de s'intéresser à la question de l'autonomie chez ses élèves de sixième, s'est aperçu à l'issue du premier trimestre que cette première entrée était peu opérationnelle. Son choix, lié à des représentations erronées sur le rôle respectif des élèves et de l'adulte enseignant s'est trouvé remis en cause par l'expérience de la classe. La faillite de la gestion de classe et la déperdition qualitative des apprentissages dans une situation où le flottement de l'autorité laissait les élèves maîtres du jeu et l'adulte désarmé l'ont amené à reconsidérer son choix initial. L'entrée choisie a été réenvisagée à l'aune de ces premières désillusions. Les éléments majeurs de la réflexion initiale fondée sur des considérations utopiques et le refus d'assigner aux élèves toute contrainte ont été interrogés. Une question centrale lui est alors apparue, celle du statut de l'enseignant, la question de son identité professionnelle et de sa mission institutionnelle. Dès lors que le stagiaire a réussi à appréhender le problème professionnel le plus saillant, il a opéré le changement de posture nécessaire pour agir sur ses modes de faire et aborder son public selon des normes déontologiques plus attendues et plus efficaces.

Nombre de stagiaires fixent a priori le sujet de leur mémoire, en fonction d'expériences et de questions antérieures. C'est le cas dans certains mémoires

¹⁷ On pourrait ainsi évoquer la notion d'"ami critique" (voir Christopher Day, *Developping teachers*, Falmer Press, 1999) pour caractériser l'accompagnant.

disciplinaires. Ainsi, un professeur stagiaire de lycée ou collège peut décider de s'intéresser à une question sous-tendue par des savoirs savants et traitée dans une séquence d'enseignement. Un professeur d'enseignement général de l'enseignement professionnel a le libre choix de la valence, un professeur du premier degré, d'une discipline parmi les options de la polyvalence. Ainsi, certains déterminent un sujet de mémoire en fonction de la discipline de leur formation universitaire, d'autres au contraire ancrent leur mémoire dans une discipline mal maîtrisée pour combler des lacunes. À ce stade, la tâche du formateur est tout à la fois d'entendre les préoccupations du stagiaire, de l'aider à enrichir et à complexifier son questionnement (voir plus haut le chapitre sur la problématisation), de renvoyer aux savoirs savants et aux savoirs didactiques nécessaires, de l'aider à construire des situations de classe permettant d'explorer les questions envisagées.

5.2. Inciter à écrire

Beaucoup de stagiaires, redoutant l'entrée immédiate dans l'écrit, pensent qu'écrire n'est qu'une étape ultime du mémoire, lorsque la réflexion est achevée. Ils ont du mal à considérer qu'écrire aide à construire la réflexion, que la version finale est l'aboutissement de nombreuses écritures partielles et intermédiaires, de multiples écrits de travail qui ne figureront pas tous dans le mémoire définitif, ni sous leur forme initiale.

Selon les cas, il s'agit donc d'encourager à écrire, à garder trace de tout ce qui peut constituer un matériau pour la réflexion (voir le chapitre "Analyser des situations pédagogiques"). Dans d'autres cas, les stagiaires produisent très rapidement des écrits de statuts différents. Par exemple, un stagiaire entrera dans l'écrit par le mode narratif. L'intervention du formateur le conduit à associer des commentaires réflexifs de sorte que la narration ait valeur d'exemplification au service d'un écrit argumentatif.

5.3. Le calendrier des rencontres

Aussi est-il utile de prévoir un calendrier de rencontres régulières et un calendrier de remise d'écrits.

Ceux-ci serviront de bases de discussion lors de ces rencontres, ils obligeront le stagiaire à avancer réellement et progressivement dans sa réflexion et dans la construction du mémoire, ils lui permettront de programmer ses lectures et ses essais dans la classe ou l'établissement en fonction de l'évolution ou de la complexification

des questions qu'il se pose. Une certaine souplesse s'avère pourtant nécessaire dans ce calendrier des entretiens, afin de pouvoir répondre aux questions au fur et à mesure qu'elles surgissent et afin de s'adapter aux manières de travailler propres à chaque stagiaire.

On peut, par exemple, fixer la date de la première remise de travaux écrits, sous forme d'esquisses de plan avant les vacances de Noël afin de permettre ainsi aux professeurs stagiaires de bénéficier du retour et des commentaires du directeur de mémoire à une période plus favorable à l'écriture. Le stagiaire sera alors en mesure de poursuivre ou d'améliorer cette première planification de son travail avant d'entrer dans le processus de l'écriture longue. Cette remise de traces écrites peut aussi ouvrir sur un entretien individuel destiné à accélérer l'état d'avancement de la réflexion et à fixer les échéances suivantes.

Il n'existe pas d'échéancier type à faire valoir. La répartition des différents stages au cours de la période de formation constitue un élément important dans la mise en place d'un calendrier incitatif.

Aider le stagiaire à planifier son travail est sans doute une des fonctions importantes du directeur de mémoire. Le temps passe vite, les sollicitations de l'action sont pressantes (préparer et conduire sa classe dans le cadre du ou des stages en responsabilité), se mettre à écrire est difficile.

5.4. Aider à analyser la situation de classe

Les stages en responsabilité fournissent un terrain d'expérimentation qui en font le support essentiel de la réflexion mise en œuvre dans le mémoire professionnel.

On constate ici deux grandes orientations chez les formateurs, en fonction de la conception qu'ils se font du but du mémoire. Pour certains, le mémoire est avant tout le lieu d'élaboration d'une ingénierie didactique : fabriquer, pour soi et pour les mettre à la disposition des collègues, des séquences didactiques et des ressources d'enseignement. Un mémoire qui donne à voir une progression et des séquences d'enseignement se situe dans la perspective de telles ressources communicables et transférables dans d'autres situations pédagogiques.

Bon nombre de mémoires réalisés par des stagiaires de l'enseignement technique entrent dans une base de données destinée à la communauté du monde de la formation et de l'entreprise. Les mémoires réalisés en génie civil ressortissent de cette typologie.

Le renouvellement constant des technologies de fabrication de matériaux rend précieuses les ressources fournies par les mémoires professionnels des professeurs stagiaires de l'enseignement technique. Ces travaux permettent de faire l'état des lieux sur l'avancement des connaissances et de faire profiter les entreprises de cette modalité d'accès aux recherches qui s'y trouvent convoquées. Le cas de l'émergence de technologies nouvelles de construction, celle du béton auto-plaçant constitue un exemple particulièrement intéressant de cette forme de consignation de techniques évolutives. L'additif chimique associé au matériau évite l'utilisation de vibreurs dans les banches et facilite ainsi le moulage de formes complexes ou inscrites dans un univers impropre à cette opération technique de mélange comme le milieu sous-marin.

Pour d'autres – le plus grand nombre, conformément à la maquette de formation de l'IUFM – le mémoire est un volet du dispositif plus large d'analyse des pratiques, et ainsi un moyen de développer chez les stagiaires une conception réflexive du métier.

Une partie de la tâche d'accompagnement consiste alors à aider le stagiaire à prendre de la distance par rapport à sa propre pratique, à adopter une perspective différente de celle de l'action pédagogique pour interroger cette pratique – pratique dans la classe ou dans l'établissement –, la confronter à d'autres pratiques ou aux virtualités ouvertes par les démarches mises en œuvre, à comprendre ce qui s'y joue à l'aide de connaissances empruntées à diverses disciplines de référence, la discipline enseignée et ses savoirs savants, la didactique, la psychologie des apprentissages, la psychologie sociale, la sociologie (voir le chapitre 2 "Analyser des situations pédagogiques")... Accompagner le stagiaire, c'est alors pour son directeur se mettre "à ses côtés", devenir avec lui observateur des situations qu'il rapporte et s'atteler avec lui à cette analyse.

L'échec partiel, voire plus global, d'une séance de classe n'est pas à occulter et peut être riche d'enseignement et de questionnement. Le formateur par ses questions, par les perspectives qu'il ouvre peut aider le stagiaire à accéder à davantage de clairvoyance. Ainsi, une séance de classe peu réussie peut être l'occasion d'une réflexion approfondie sur les enjeux didactiques. Il est donc fort important que le formateur sache distinguer ses différents rôles : le suivi de mémoire n'est pas le suivi du stagiaire en stage pratique. Lors d'une visite en stage pratique, l'analyse de la séance observée débouche sur des conseils. Dans le suivi du mémoire, il s'agit d'amener à un recul réflexif dont l'enjeu professionnel est à plus long terme.

Nous prendrons ici l'exemple d'un stagiaire qui évoque une séance très décevante au cours de laquelle les élèves ont été particulièrement inattentifs. Le dialogue avec le formateur a pour but de déterminer les causes de cette situation. C'est par le questionnement et dans l'interaction verbale qu'émergent les raisons de l'échec programmé (par les savoirs du professeur peu ou pas suffisamment maîtrisés, par l'absence d'anticipation, par la monotonie des activités, par leur artificialité, par la confusion du propos...)

Il est toujours délicat d'être acteur et d'analyser son action, de "s'asseoir et de se regarder marcher". L'exercice est encore plus difficile pour le débutant, qui ne bénéficie pas encore des routines professionnelles¹⁸ qui lui permettront de libérer son attention pour la porter sur ce qui se passe dans la classe¹⁹. C'est pourtant un objectif important de la formation que de faire comprendre aux stagiaires la fonction décisive d'une observation des élèves dans leurs différences et leur individualité et d'une évaluation précise des effets des dispositifs et des actions du professeur sur les apprentissages de chacun, si l'on veut que tous les élèves apprennent et réussissent. Le rôle du directeur de mémoire est ici, non seulement de rappeler inlassablement cet objectif du mémoire – s'entraîner à voir et à comprendre l'activité des élèves –, mais de lui conseiller des méthodes pour y parvenir malgré la multitude des tâches à accomplir simultanément. Pour avoir des données à analyser et ainsi éviter de se cantonner à des généralités stéréotypées, à l'illustration dogmatique des préconisations de l'IUFM ou à des jugements très globaux sur ce qui "a marché", il peut enregistrer certaines séances, tenir un journal où il notera au fur et à mesure ses réflexions et ses observations, conserver toutes les traces écrites de l'activité des élèves.

Mises en annexe ou intégrées dans le corps du mémoire à titre d'exemples (voir le chapitre 2 "Analyser les situations pédagogiques"), les références explicites ou matérielles à la classe sont une irruption dans l'univers professionnel du stagiaire. Elles donnent à voir les matériaux et les réalisations qu'il utilise et suscite.

Un autre type d'aide signalé fréquemment par les formateurs expérimentés consiste à inciter le stagiaire à mettre en relation plusieurs expériences relatives à la question qu'il traite. Ainsi les stages de pratique accompagnée lui offrent la possibilité

¹⁸ Voir Philippe Perrenoud, *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants*, In L. Paquay et al., *Former des enseignants professionnels*, De Boeck, 1996.

¹⁹ Par commodité nous évoquons la classe, là où faudrait lire la classe ou l'établissement, en particulier pour les CPE ou les professeurs documentalistes.

d'autres mises en œuvre et d'autres observations. Ressource encore plus précieuse dans le premier degré où les stages en responsabilité ne commencent qu'à la fin du premier trimestre.

Le niveau de classe souhaité est parfois corrélé au sujet du mémoire professionnel. Par exemple, un stagiaire professeur des écoles décidant en début d'année de construire une réflexion sur l'étude du genre fantastique dans la littérature et affecté dans une petite section de maternelle peut difficilement mettre en œuvre son projet dans une temporalité compatible avec les échéances d'écriture. Il lui est loisible d'exploiter des interventions dans la classe de maîtres formateurs pour tester ses hypothèses de travail et recueillir des observations à questionner dans le mémoire. Ainsi, ce professeur stagiaire a entamé un projet consacré à l'approche de la littérature fantastique avec un maître formateur en charge d'une classe de CM2 qui l'avait accueilli en stage de pratique accompagnée. Il lui a soumis ce projet qui a bénéficié de l'éclairage et de la collaboration des deux enseignants. La prise en compte de ces échanges dans le mémoire professionnel a fait l'objet d'une analyse comparative et argumentée des choix opérés à l'issue des réunions de travail préparatoires à la mise en œuvre des séances dans la classe.

5.5. Aider à lire

Pour éviter de se contenter de constats et d'hypothèses, validées ou non validées, il est indispensable de montrer au stagiaire que les questions qui se posent à lui ont fait l'objet de recherches, de réflexions théoriques préalables, qu'il lui est proposé des pistes de réflexion, des outils pédagogiques qu'il serait vain d'ignorer en feignant de redécouvrir le monde en présence de chaque nouvelle difficulté.

La pluralité et l'hétérogénéité des savoirs à mobiliser pour comprendre ce qui est en cause lorsque la réalité de la classe se joue des attentes de l'enseignant – savoirs institutionnels, pédagogiques, théoriques, pratiques, ficelles du métier... – telle est sans doute la découverte majeure qu'opèrent les stagiaires au cours de leur année de formation²⁰. Les situations d'analyse des pratiques et en premier lieu l'écriture du mémoire contribuent à cette prise de conscience.

²⁰ Voir Anne Jorro, Les formateurs et l'accompagnement des professeurs stagiaires dans l'écriture du mémoire professionnel, In A. Gonnin-Bolo et J.-P. Benoit (dir.), *Le mémoire professionnel en IUFM, bilan de recherches et questions vives*, INRP, 2004.

Comme pour toute recherche, il est sans doute plus opportun de suggérer les lectures au moment où apparaissent des points qu'elles peuvent éclairer que de les donner *a priori*. Il y a en effet comme une spirale entre l'incitation à lire et l'élucidation par la lecture. Par-delà l'étape du mémoire, les habitudes de lecture construisent un potentiel de formation de plus en plus nécessaire à la maîtrise des situations éducatives décrites plus haut.

L'accessibilité de ces ressources est une question dont les directeurs doivent se préoccuper car les stagiaires ont peu de pratiques de lecture à l'extérieur de leur discipline prise au sens strict et, par ailleurs, l'année de stage, à l'agenda très chargé, ne favorise pas la fréquentation des bibliothèques ou centres de documentation qui pourraient les intéresser. Le formateur se trouve cependant ici tiraillé entre deux attitudes tout aussi légitimes : fournir aux stagiaires des références pertinentes par rapport à leurs questions, voire les documents eux-mêmes, afin de leur faire gagner un temps précieux ; ou les inciter à faire eux-mêmes des recherches bibliographiques et à critiquer les documents trouvés, afin de les rendre autonomes par rapport à de futures lectures professionnelles. Équilibre délicat à maintenir entre deux exigences contradictoires !

5.6. La simulation de la soutenance

Deux types de pratiques coexistent dans la dernière phase de l'accompagnement individuel du mémoire professionnel et la préparation à l'épreuve institutionnelle de la soutenance.

Certains formateurs jugent dommageable d'organiser une simulation de soutenance qui dénaturerait l'épreuve de l'évaluation finale et en ôterait la solennité en soumettant les professeurs stagiaires à une "répétition". En revanche, un certain nombre de directeurs de mémoires leur proposent, à titre facultatif, une mise en situation de cette nature qui présente des bénéfices à plusieurs égards. Elle permet de rassurer le candidat sur les attentes du jury lors des deux phases de la soutenance (exposé et entretien avec les membres du jury). À la suite de l'exposé, une analyse collective amène à pointer les qualités et les manques de l'exposé en vue d'améliorer la prestation officielle. Par ailleurs, le flux des questions posées durant l'entretien dédramatise la situation : le stagiaire perçoit que ce ne sont pas des questions pièges mais des interrogations destinées à approfondir certains éléments d'une réflexion juste amorcée et qui gagnerait à être développée. À cet égard, parmi les modalités d'organisation

envisageables dans la mise en œuvre de ces soutenances, la présence d'un public, modeste en nombre, de professeurs stagiaires, contribue à l'efficacité formative de l'exercice. Interrogé par ses collègues, le professeur stagiaire comprend souvent mieux le statut réel des questions. Par effet de miroir, un stagiaire qui s'est trouvé le temps d'une simulation en position de membre du jury adopte une attitude plus objective face aux questions qui lui sont posées lorsqu'il se trouve à son tour en situation de candidat. De surcroît, le jeu de questions nourries attire l'attention du stagiaire sur des perspectives qu'il avait ignorées, dont il appréhende l'importance et qu'il peut réinvestir pour enrichir son exposé lors de l'épreuve réelle.

Le rôle formateur de cette situation est significatif et à l'inverse, la soutenance institutionnelle non préparée laisse percevoir chez un certain nombre de stagiaires une connaissance insuffisante des règles de cette épreuve. En effet, la phase orale met en jeu des compétences différentes de celles mesurées lors de l'accompagnement individuel de la rédaction du mémoire professionnel. Il existe parfois, chez un même professeur stagiaire, une disparité importante entre prestation écrite et prestation orale. Malgré les mises en garde, quelques stagiaires ne parviennent pas, lors de la soutenance, à dépasser le stade de la reformulation de l'écrit présenté dans le mémoire et déjà connu du jury. Or cet écueil est évité lorsque la simulation a permis d'anticiper en pointant cette faille.

Par exemple, un professeur stagiaire dont l'écrit, très structuré et dense, pouvait laisser augurer une bonne maîtrise de l'épreuve de soutenance s'est trouvé en difficulté telle que la validation de son mémoire professionnel a été longuement discutée. La vacuité de sa prestation orale, en contraste avec celles de ses pairs, frottés à l'exercice de la soutenance par un entraînement en situation, n'a pas rempli les attentes du jury. Ce qui était a priori un bon mémoire s'est trouvé fortement dévalué par une prestation orale laborieuse et redondante, dont les règles discursives et institutionnelles, bien qu'énoncées lors du séminaire, n'en avaient pas pour autant été intégrées.

Chapitre 6. Le séminaire, les échanges, la publication

Dans l'esprit de beaucoup de stagiaires comme de formateurs, le mémoire est une affaire individuelle, qui se joue entre l'intéressé et son directeur. "Les conseils de mon directeur me suffisent pour faire mon mémoire", dira tel stagiaire. Symétriquement certains formateurs détourneront le temps des séminaires pour faire davantage de suivi individuel, ou même, collectivement dans certains secteurs de l'IUFM, n'en mettront

pas en place. À l’opposé, d’autres formateurs sont extrêmement attachés à l’existence de séminaires considérés comme des moments féconds de suivi collectif.

De la même façon, la mise en consultation des mémoires est un point de controverse entre formateurs. Occasion de triche et de plagiat selon quelques-uns, ou au contraire signe que le mémoire et la réflexion dont il est l’occasion sont pris au sérieux.

Est-il besoin ou non, outre l’accompagnement individuel, d’un accompagnement collectif ? Plus largement, faut-il inscrire l’élaboration du mémoire dans une dimension d’échange ? Pourquoi et comment ?

6.1. Deux conceptions sous-jacentes à la formation

Dans une première conception, apprendre est un processus individuel, endogène. Il en va de même de l’apprentissage des savoir-faire du métier d’enseignant. L’activité qu’on sollicite chez le professeur débutant à l’occasion du mémoire – parce qu’on pense qu’elle va l’aider à exercer son métier²¹ – engage essentiellement ses propres processus cognitifs, sa manière de traiter les situations didactiques et pédagogiques, de se poser et de complexifier des questions, de mobiliser des cadres théoriques pour les comprendre, de trouver des solutions aux problèmes posés, d’agir sur les situations... Il s’agit purement et simplement de l’activité réflexive d’un sujet confronté à un environnement.

Une deuxième conception, sans nier les dimensions précédentes, considère l’apprentissage comme une activité sociale, où jouent leur rôle les interactions de l’étudiant, non seulement avec l’enseignant, mais aussi avec les pairs, au plan cognitif (conflit socio-cognitif, coopération) et sur d’autres plans qui influencent les apprentissages : image de soi positive, construction d’une identité collective, interprétation et prise en compte des attentes de l’institution et de l’enseignant.

L’adhésion des formateurs à une conception de ce type va souvent de pair avec l’idée que les enseignants, dans les établissements, ont des pratiques trop individualistes et que la formation devrait favoriser davantage le développement d’une identité enseignante plus coopérative.

Nous argumenterons ici pour cette conception coopérative de la formation et du travail enseignant et pour les dispositifs qui favorisent les interactions entre les personnes, du séminaire à la diffusion des mémoires.

6.2. Moments et formes des interactions et de la coopération dans l'élaboration du mémoire

6.2.1. Le séminaire

C'est un moment d'enseignement (théorique et méthodologique) et d'entraînement (à l'analyse des situations). Comme tout moment d'enseignement collectif en groupe limité, il permet de mettre en commun les réflexions et les questions de chacun sur les contenus proposés.

C'est aussi un moment de présentation et de confrontation des mémoires à différentes étapes de leur réalisation. Les stagiaires y présentent leurs questions et leurs résultats. Le groupe des stagiaires permet une "triangulation" des propos de chacun. Les stagiaires, mettent en ordre et mettent à l'épreuve leurs expériences et leurs analyses, épreuve qui vaut d'autant plus que les autres membres du groupe ont vécu des situations comparables.

La mise en commun des lectures de plusieurs stagiaires aussi bien que, lorsque c'est nécessaire, les commentaires du formateur sur le lien entre telle question, telle situation analysée et le contenu d'un article conseillé, aident le stagiaire à s'inscrire dans le processus de lecture et à mesurer le bénéfice qu'il peut tirer de ces apports théoriques pour étayer son argumentation, enrichir son questionnement et envisager de nouvelles hypothèses de travail.

Accompagnement individuel et accompagnement collectif sont deux formes complémentaires. C'est pourquoi un séminaire ne justifie son existence que s'il comporte une dimension d'échanges sur les mémoires en cours d'élaboration. La participation de plusieurs formateurs à son animation n'est pas à exclure, dans la mesure où elle permet de mettre d'autres compétences au service du suivi d'un mémoire, d'élargir le réseau des échanges dans lequel le stagiaire peut inscrire sa réflexion²². Mais la cohérence des séminaires où interviennent plusieurs formateurs est plus difficile à construire, le risque étant toujours d'enchaîner des interventions et de transformer le séminaire d'accompagnement du mémoire en cours optionnel.

²¹ Voir la première partie.

²² On constate trop souvent que les stagiaires compartimentent leurs interactions avec les formateurs. Or, si leur directeur de mémoire est un interlocuteur privilégié dans la réalisation du mémoire, les formateurs qu'ils rencontrent dans les cours à l'IUFM ou à l'occasion de stages pratiques peuvent aussi être mis à contribution. C'est pourquoi beaucoup de formateurs font appel, dans leurs cours, aux stagiaires qui écrivent un mémoire en relation avec les sujets traités, ou encore intègrent l'évocation du mémoire aux bilans périodiques qui ponctuent le parcours de la deuxième année d'IUFM.

Dans le premier degré, l'hétérogénéité des acquis dans les différentes disciplines est une réalité des séminaires. Tel stagiaire choisit un sujet concernant l'enseignement des mathématiques parce qu'il se sent à l'aise dans cette discipline, tel autre parce qu'il souhaite en profiter pour combler ses lacunes. Déséquilibre entre les demandes ? Mais la question qui réunit tous les participants est celle de l'enseignement, et le déséquilibre est en général la source d'échanges dynamiques.

6.2.2. Le travail collaboratif à distance

Entre les séances collectives, dont le nombre est limité, certains formateurs favorisent les interactions entre stagiaires en suscitant un groupe de discussion sur Internet (grâce à une liste d'adresses électroniques, voire sur un espace collaboratif). C'est un moyen de poursuivre ou de préparer les séances de séminaire.

L'expérience montre que ces dispositifs ne sont efficaces que s'ils correspondent à des objectifs clairs, en articulation étroite avec les rencontres. Ainsi, la diffusion immédiate, par le formateur ou par un membre du groupe, de textes ou de références évoquées inopinément au cours du travail du séminaire. Ou encore la mise en commun des questionnements de chacun dans les jours qui précèdent une séance.

6.2.3. Le mémoire collectif

Permis par les textes réglementaires²³, il est statistiquement rare. Sans doute est-il plus exigeant que le mémoire individuel. Il pourrait être un moment privilégié pour apprendre à travailler entre collègues... à condition que les formateurs soient capables d'aider à cet apprentissage et de pointer avec les intéressés les exigences et les outils de ce travail collaboratif, en particulier en matière de rythme de travail commun, de respect des échéances, d'efforts pour s'approprier les questionnements de l'autre.

Les formateurs qui ont suivi des mémoires à plusieurs constatent souvent la grande qualité de ceux-ci. Peut-être parce qu'ils permettent de mettre en regard un plus grand nombre de matériaux et de situations, parce qu'ils permettent des comparaisons : entre deux classes, deux manières de faire, deux disciplines... Ou encore parce qu'ils permettent de mettre en œuvre des projets collaboratifs, dans le cas de stagiaires ayant choisi de travailler sur la correspondance ou les échanges entre classes. Également sans

²³ Les textes officiels prévoient que "le mémoire professionnel peut être rédigé collectivement". Il est alors prévu que les auteurs des différentes parties du mémoire soient identifiés. Il va cependant de soi qu'une élaboration commune des objectifs et la méthode est indispensable à la cohérence de l'ensemble ; de même les conclusions ne peuvent être que collectivement rédigées et assumées. La réglementation

doute parce qu'ils conduisent à partager des lectures plus nombreuses, à croiser des apports théoriques multidisciplinaires et multiréférenciés, à discuter plus à fond des analyses et des interprétations et donc de les argumenter plus solidement. Certaines collaborations conduisent même des stagiaires à s'observer mutuellement pendant certaines séances de classe, les aidant à cette décentration plus difficile lorsqu'on recueille seul les matériaux à analyser.

Ainsi deux professeures stagiaires travaillant dans le même lycée, une enseignante d'histoire et géographie en charge d'une classe de seconde et une documentaliste ont proposé la formalisation d'une réflexion partagée, matérialisée sous la forme institutionnelle de deux mémoires individuels comportant une partie commune. Elles ont décidé de fonder leur mémoire professionnel sur l'analyse réflexive d'un projet collaboratif planifié sur l'ensemble de l'année scolaire. La production de ce diptyque rédactionnel a permis de mettre en lumière et de faire valoir deux points de vue complémentaires. La mise en évidence des enjeux d'une telle collaboration a amené les stagiaires à en définir les objectifs et à apprécier le statut et le rôle de chacune des enseignantes face au groupe classe. La question de la transmission de contenus disciplinaires et la part de la méthodologie d'accès aux différentes sources d'informations ont été l'objet de vifs débats à l'issue desquels ont été déterminées en amont de la progression les règles d'une collaboration fructueuse privilégiant la facilitation des apprentissages des élèves et la clarification des modalités d'évaluation. Chacune des stagiaires a fait état du débat didactique qui a présidé à la mise en forme de la problématique commune pour affirmer ensuite l'angle d'approche qu'elle adoptait en fonction de son inscription et de celle de sa classe dans le projet transversal.

Le mémoire commun se décline ainsi en deux volets complémentaires – voire trois dans la situation d'une collaboration plus importante à trois acteurs – donnant à lire des approches singulières et spécifiques de la tentative de résolution d'un problème communément rencontré et appréhendé.

6.2.4. La soutenance

C'est un moment (certes bref) de discussion élargie, de confrontation à un nouveau point de vue. Le produit, il est vrai, ne peut plus être modifié, mais la réflexion continue, des fils nouveaux peuvent être tirés entre la remise du mémoire et le moment

prévoit aussi que le mémoire collectif peut être plus long qu'un mémoire individuel (40 pages au lieu de 30). Enfin la soutenance est toujours individuelle.

de la soutenance... Signe que le mémoire n'est pas une fin, mais que la réflexion continue sur le métier, les pratiques et les situations est une des composantes essentielles de la professionnalité enseignante. Certes tous les jeunes enseignants n'éprouveront pas le besoin, comme cette professeure des écoles qui avait travaillé sur la didactique de l'histoire, de proposer à son ancienne formatrice, deux ans plus tard, une réécriture de son mémoire ! Mais beaucoup s'appuieront sur le travail analysé dans le mémoire pour d'autres tentatives dans la classe ou l'établissement où ils seront nommés.

La présence d'un tiers dans le jury, parce qu'elle est annoncée dès le début de l'année, est une garantie contre l'enfermement dans la relation duelle stagiaire-directeur. Elle indique clairement que le mémoire s'adresse à d'autres qu'au directeur de mémoire, qu'il doit être intelligible et intéresser d'autres professionnels. La rôle du (ou des) membres extérieurs, dans le jury, ne peut être identique à celui du directeur. Le membre extérieur a une lecture plus "objective" du produit fini, quand le directeur du mémoire peut être davantage sensible au parcours de réflexion de l'année, dont la version finale du mémoire ne témoigne que de l'aboutissement.

Réglementairement, la soutenance est publique, elle l'est très rarement dans les faits. Faut-il inviter plus systématiquement les stagiaires à venir assister aux soutenances de leurs collègues ?

6.2.5. La publication

L'expérience montre que les mémoires sont plus travaillés, plus achevés lorsqu'une perspective de publication est annoncée dès le début (quelle que soit la modalité de cette publication : mise en centre de documentation, livre²⁴, site Web²⁵, cédérom pour le groupe²⁶, voire plus simplement circulation dans un séminaire des mémoires des années précédentes...), bref lorsqu'il est prévu de rendre public ce mémoire, d'écrire pour être lu, lorsque l'enjeu n'est pas uniquement l'évaluation. Le stagiaire prend alors sa place dans un collectif, il écrit pour son groupe ou plus largement pour la profession, ses observations et ses analyses viennent prendre place à leur tour dans le mouvement de circulation des savoirs. L'image du mémoire se modifie (un objet qui acquiert une valeur parce qu'il peut être utile à d'autres), l'image

²⁴ Voir la collection publiée en partenariat entre le CRDP et l'IUFM de Créteil. Plusieurs volumes ont été consacrés à des mémoires du premier ou du second degré.

²⁵ Voir, sur le site de l'IUFM de Créteil, les pages du collège disciplinaire de français.

²⁶ C'est la pratique, chaque année, dans les formations de Génie civil de l'IUFM de Créteil.

également que se fait le stagiaire de sa position dans le système (pas un étudiant prolongé mais déjà un enseignant dont le point de vue peut intéresser), et l'image du futur lecteur, en prenant forme, facilite probablement la rédaction. Dans certains cas (les mémoires des conseillers principaux d'éducation), les intéressés laissent leur mémoire dans leur établissement scolaire : le mémoire donne alors à l'équipe un regard neuf sur l'établissement, à la manière d'un audit, qui a pu parfois l'aider à trouver de nouvelles solutions.

Outre ces effets en retour de la perspective d'une publication sur le stagiaire qui écrit son mémoire, d'autres arguments forts militent pour que les mémoires des années précédentes soient mis à la disposition des stagiaires : l'intérêt de beaucoup de ces mémoires, la nécessité de fournir aux stagiaires des exemples d'un genre qui diffère de ce qu'ils ont connu et eu à écrire jusque là dans leurs études. À cet égard, montrer, lors des séances méthodologiques, des morceaux réussis et d'autres ratés (des introductions, des annexes, des analyses de séances, des passages mettant en évidence ou non le processus de problématisation) se révèle très utile aux stagiaires pour entrer dans cette écriture particulière.

Le séminaire : des exemples de déroulements

Brigitte Marin et Patrick Rayou, séminaire transversal, 2^e degré

Ce séminaire s'adresse aux professeurs stagiaires issus des différentes disciplines d'enseignement du second degré ainsi qu'aux professeurs documentalistes souhaitant aborder dans leur mémoire professionnel une problématique dépassant le cadre des seuls enjeux disciplinaires.

La spécificité des sujets sélectionnés par les stagiaires tient bien évidemment à leur transversalité. Les thèmes et les supports de la réflexion ne sont pas circonscrits à une discipline, mais se prêtent au contraire à un détour par la confrontation à d'autres domaines de savoirs. Ils permettent ainsi d'interroger le paradigme plus général des apprentissages, de leur mise en œuvre et leurs contextes, sociaux, culturels, linguistiques, notamment. Ils proposent cependant des analyses, voire des remédiations, dans le cadre des disciplines d'appartenance des stagiaires. La présence, dans leur jury d'évaluation, d'un formateur issu de ces dernières s'en veut un garant.

Le séminaire transversal se déroule au cours de cinq séances de trois heures, réparties entre les mois de novembre et avril. Le premier regroupement est co-animé par les deux formateurs en charge du séminaire. La séance inaugurale est l'occasion, dans sa première phase, d'une information et d'échanges destinés à clarifier les attentes institutionnelles et à les articuler avec la vocation professionnelle et réflexive du travail inhérent à la rédaction du mémoire professionnel. La seconde phase est consacrée à la confrontation des premières esquisses de problématiques qui apparaissent le plus souvent en relation avec des situations de classe spécifiques. Ce moment est alors celui des confrontations entre expériences professionnelles convergentes ou divergentes qui nourrissent un débat où entrent en résonance des points de vue et des hypothèses s'enrichissant du croisement des horizons disciplinaires et interdisciplinaires convoqués pour dépasser ce clivage préalable.

À l'issue de la première séance, et pour les quatre séances suivantes du séminaire, les professeurs stagiaires sont rattachés à un sous-groupe de travail, dont les membres sont déterminés en fonction de la proximité et de la complémentarité des sujets de réflexion qu'ils ont choisis. Les échanges en groupe plus restreint sont l'occasion d'une réflexion collective et parfois de collaborations naissantes qui peuvent se matérialiser par la réalisation d'un mémoire commun. Les indications bibliographiques et les conseils méthodologiques interviennent en général lors de la deuxième séance, à un

moment où les stagiaires doivent effectuer des lectures nécessaires à la juste appréhension des problèmes auxquels ils souhaitent se colleter. Les débuts de séances suivantes permettent ainsi, le cas échéant, aux stagiaires de faire part à leurs pairs de l'intérêt d'ouvrages ou d'articles dont ils peuvent faire bénéficier l'ensemble du groupe.

Le suivi individualisé des professeurs stagiaires est assuré par le formateur en charge du groupe de sorte qu'il s'établisse une complémentarité entre travail collectif et suivi individuel.

À titre d'exemples, voici quelques titres de mémoires soutenus ces deux dernières années :

Quelles utilisations du tableau ?

Oral en Français et débat scientifique

L'oral en Français et Anglais

C'est noté, M'dame ?

L'aide individualisée

Peut-on sourire et avoir de l'autorité ?

La recherche de stage en lycée professionnel. L'élaboration d'une méthodologie documentaire

Préparer au brevet des collèges

Les territoires de la classe et du CDI

Les bons élèves insolents

Le statut de la parole dans la classe

La nature de l'autonomie et la fonction de l'élève

Aude Gerbaud, histoire et géographie (1^{er} degré)

Le séminaire que j'animais avec une collègue réunissait vingt-quatre professeurs des écoles stagiaires. Nous pouvions, institutionnellement, organiser cinq séances dans l'année, de trois heures chacune. Notre objectif était de faire naître une véritable dynamique de groupe, persuadées que nous étions de l'importance fondamentale des échanges entre stagiaires, dans l'émergence des problématiques et le développement de l'analyse. Un calendrier précis avait été élaboré, pour donner des repères annuels aux stagiaires. Par ailleurs, des groupes de discussion avaient été créés en fonction des thématiques choisies, afin de favoriser la circulation de la réflexion entre deux séminaires, par le biais d'Internet.

À l'heure où j'écris ces lignes, nous restons persuadées de l'intérêt d'une telle conduite du séminaire. Malheureusement, nous devons admettre que notre dispositif n'a pas fonctionné et ce, nous semble-t-il, en raison du peu de séances annuelles. Huit à dix séances seraient nécessaires pour travailler réellement avec efficacité.

Catherine Delarue, lettres (1^{er} degré)

Consacré il y a deux ou trois ans au caractère interdisciplinaire de la maîtrise de la langue, le séminaire “Culture et transversalité” a évolué vers une affirmation aujourd’hui plus forte de la dimension culturelle et transversale de tout ce qui concerne le développement des compétences langagières à l’école. Dimension transversale, car les compétences visées ne sont pas seulement relatives à l’appellation ou la dénomination, mais sont celles qui permettent de penser, de conceptualiser. Dimension culturelle, car il s’agit de permettre à l’élève d’établir lui-même un lien entre les connaissances.

Le deuxième objectif poursuivi, non moins important que le premier, est la mise en parallèle de la fonction du mémoire professionnel dans la formation avec la fonction de la production d’écrit à l’école. En écrivant lui-même, dans une tentative d’écriture distanciée, le professeur stagiaire est invité à éprouver personnellement les raisons pour lesquelles le parcours scolaire se voit jalonné d’exercices d’écriture, du début à la fin.

La première séance avait pour objectif de définir le mémoire professionnel comme outil d’analyse de pratique pour le professeur. Le mémoire est susceptible de l’y aider, notamment parce qu’il permet, en tant qu’écrit long, de garder la trace des représentations anciennes, bien vite oubliées lorsqu’elles évoluent. Sur le terrain, il s’agirait donc d’apprendre à observer les résistances des élèves, afin de modifier la pratique enseignante. L’écriture du mémoire permet ainsi de noter, au fur et à mesure, le mouvement des résistances et, partant, le mouvement de la pratique.

Trois domaines d’observation précis ont fait l’objet des trois séances suivantes : la production d’écrit, l’observation réfléchie de la langue et l’éducation à la citoyenneté.

Pour la production d’écrit, on a fait émerger, à partir de l’étude de sujets, le paradoxe suivant : on ne peut demander simultanément à l’élève de produire un texte et de produire des phrases. Dans la production de phrases, de loin la plus travaillée à l’école, l’attention de l’élève porte essentiellement sur l’organisation syntaxique des mots et sur l’orthographe. Tandis que dans la production de texte, il s’agit d’abord de résoudre un problème de lecture : quelle sorte d’écrit est visé par la consigne ? Quels éléments seront constitutifs du texte ?

Le choix de faire produire aux élèves, successivement et explicitement, d’abord

un écrit scientifique, par exemple un compte rendu d'expérience, qui suppose qu'on se remémore en premier lieu les étapes de l'expérience, puis un écrit littéraire, par exemple la suite d'un récit, invite les élèves à adopter la même posture dans les deux cas (réfléchir et relire avant d'écrire). L'étude de productions d'élèves a ensuite montré que le rapprochement des pratiques d'écriture dans les différentes disciplines contribue à affaiblir la résistance des élèves à la production de texte, due à l'habitude de produire immédiatement des phrases achevées.

La séance consacrée à l'observation réfléchie de la langue visait à en faire comprendre la démarche, dont le principe vise avant tout l'appropriation par les élèves de problèmes de langue. On a d'abord suggéré aux stagiaires l'usage de deux outils :

- “l'élève consigne” : un élève est responsable chaque semaine de l'écriture au tableau des consignes relatives à chaque discipline ; ses hésitations sont susceptibles de rendre publiques les incertitudes linguistiques de la classe, rarement capable de fournir une réponse consensuelle;

- le “tableau langue”, qui permet de publier par écrit ces incertitudes et d'en conserver la trace jusqu'à la prochaine séance de grammaire, afin de ne pas perturber la séance en cours.

La réflexion a ensuite porté sur l'articulation délicate entre injonctions officielles et difficultés réelles des élèves. Une relecture des programmes de 2002 de l'école primaire a permis aux stagiaires d'apprécier la souplesse des prescriptions, qui leur apparaissait jusqu'alors comme insuffisamment directive, voire comme facteur aggravant, parfois, de leurs propres incertitudes !

L'éducation à la citoyenneté était un thème qui plaisait particulièrement aux stagiaires, du fait de leurs difficultés, réelles ou redoutées, en matière d'autorité. Les échanges et confrontations de points de vue ont rapidement montré que les représentations qu'ils pouvaient avoir de la citoyenneté à l'école se limitaient bien souvent à la civilité, c'est-à-dire à tout ce qui touche aux fameuses “règles de vie”, et, en quelque sorte, à une éducation à l'obéissance. Il y manquait donc l'autre versant, relatif aux débats, à la contestation. Des échanges à propos de la citoyenneté en dehors de l'école ont montré que les stagiaires ne sous-estimaient pas cette dimension majeure de la démocratie, mais qu'ils ne la percevaient pas comme dimension prioritaire à l'école. Des investigations plus poussées en ont clairement montré la cause : comment

apprendre à la fois à obéir et à contester ? Des éléments de réponse ont pu être apportés à partir de la définition de deux espaces distincts au sein de la classe : ce qui se discute, qui suppose au moins deux réponses possibles, d'égale dignité ; ce qui ne se discute pas, espace délimité par les valeurs de la République.

La dernière séance était consacrée à la synthèse explicite des apports de l'écriture du mémoire dans la formation. Ces apports étaient évoqués à la fin de chacune des autres séances, mais de manière très informelle, et ces moments-là ont été vécus par les stagiaires comme une sorte d'auto-encouragement à la poursuite de cet exercice difficile, plutôt que comme apport véritable dans la formation.

Lors de cette séance finale, ils ont donc pu évoquer le mouvement de leurs représentations relativement au domaine étudié, et surtout leur sensation d'avoir pu, grâce à l'écrit, déposer les différentes opinions qui leur tenaient à cœur, afin de pouvoir continuer à penser malgré ces opinions (qui, si elles n'avaient pu être à la fois conservées et écartées, auraient signé l'arrêt de la réflexion).

Ce retour sur l'expérience d'écriture du mémoire a permis d'éclairer la distinction, qui doit impérativement devenir explicite pour l'élève, entre écrit institutionnel et écrit cognitif.

Jacques Crinon, didactique du français, 1^{er} degré

Le séminaire “Apprentissage de la lecture et de la production de textes” a explicitement été présenté comme s’adressant à des stagiaires qui souhaitent consacrer leur mémoire, soit à la lecture, soit à l’écriture, soit aux interactions entre ces deux activités mentales. Les séances (huit séances de deux heures) mettaient alternativement l’accent sur les échanges entre stagiaires, sur la méthodologie du mémoire et sur les contenus didactiques communs aux travaux des stagiaires.

Dominante sur les travaux des stagiaires :

- lors de la première séance, car discuter collectivement des sujets en gestation aide chacun à préciser les questions qu’il se pose et à mieux cerner ce qu’il est intéressant – et réaliste – d’aborder dans un mémoire ;

- dans la séance qui précède la seconde période de stage en responsabilité²⁷, qui sera le moment le plus favorable pour recueillir des données et des observations à analyser dans le mémoire ; ce recueil est à préparer soigneusement en fonction des questions auxquelles on espère répondre ;

- dans la dernière séance, lorsque l’élaboration des mémoires est bien avancée ; la curiosité des collègues sur le travail de chacun, tout comme leur regard critique, aide à continuer à réfléchir et à prendre du recul.

Dominante méthodologique à divers moments du séminaire dont voici quelques exemples.

- J’insiste tôt sur la nécessité de donner les références précises des lectures citées et j’indique les normes bibliographiques : beaucoup de stagiaires en effet oublient de noter les références de ce qu’ils lisent et, en fin de rédaction, perdent beaucoup de temps à retrouver les ouvrages utilisés.

- Il n’est pas inutile de montrer parfois comment se servir du traitement de texte : utiliser les “styles” pour présenter correctement le document à peu de frais, respecter les normes typographiques paraissent des exigences incontournables.

- Analyser les situations de classe ne va pas de soi, c’est même l’une des compétences essentielles visées par l’élaboration du mémoire. Quelles sources, orales et

²⁷ Au moment de la rédaction de cette brochure, le stage en responsabilité des professeurs des écoles, dans l’académie de Créteil, est divisé en trois périodes de trois semaines, au cours desquelles ils ont pleinement la responsabilité d’une classe pour l’ensemble des 26 heures hebdomadaires.

écrites, utiliser ? Comment s’y prendre pour analyser les situations de classe, pour évaluer l’impact de ces situations sur les apprentissages de tel ou tel élève ? Nous partons alors d’exemples, tirés d’ouvrages ou d’articles de didactique…

Dominante didactique. Les stagiaires qui fréquentent ce séminaire travaillent sur le même champ disciplinaire, certains se posent des questions très proches. Trois séances ont été principalement consacrées à des apports sur la didactique de la lecture, sur la didactique de la production de textes et sur les disciplines de référence. Ici le séminaire se transforme en exposé magistral. L’objectif est de signaler quelques auteurs de référence, de synthétiser leurs travaux et de conseiller des lectures ciblées. Bref, il s’agit de faciliter aux stagiaires l’entrée dans des lectures personnelles souvent d’autant plus difficile qu’elles concernent de nouveaux champs de savoirs : nos stagiaires, dans leurs cursus antérieurs, ont rarement eu l’occasion d’acquérir des connaissances en linguistique, en psychologie cognitive, en théorie littéraire, pas plus que les concepts spécifiques construits par la didactique.

Ce programme était étroitement articulé au suivi individuel. Le responsable du séminaire était en effet directeur de mémoire de tous les stagiaires qui y étaient inscrits.

6. 3. Conclusion sur l’accompagnement

Qu’il s’agisse de suivi individuel ou collectif, l’accompagnement du mémoire doit s’articuler au projet personnel du stagiaire. C’est le stagiaire qui définit lui-même le “problème professionnel” objet de son mémoire. Le mémoire est l’élément essentiel de personnalisation du parcours de formation d’un professeur stagiaire. Le travail du formateur n’y est donc pas tout à fait le même que dans d’autres composantes de la formation.

L’accompagnement, souligne Anne Jorro²⁸, met en jeu successivement ou simultanément chez le directeur de mémoire plusieurs compétences ou plus exactement plusieurs “postures professionnelles” : posture de contradicteur, posture de médiateur avec divers interlocuteurs et divers types de savoirs, posture de traducteur rendant accessibles des théories et des ouvrages difficiles, posture de régulateur aidant à la

²⁸ Anne Jorro, Les formateurs et l’accompagnement des professeurs stagiaires dans l’écriture du mémoire professionnel, In A. Gonnin-Bolo et J.-P. Benoit (dir.), *Le mémoire professionnel en IUFM, bilan de recherches et questions vives*, INRP, 2004.

confrontation des points de vue, posture de pisteuse fixant les échéances et les exigences, posture de témoin extérieur intervenant sur des aspects formels et méthodologiques.

Cette liste, sans doute, n'est pas exhaustive...

Des histoires d'accompagnement

Comment se déroule, jour après jour, le suivi des stagiaires par leur directeur de mémoire ? Comment s'ajuste-t-il à une réflexion en devenir et comment stimule-t-il cette réflexion ? Deux témoignages de formateurs et le témoignage d'une stagiaire retracent des histoires individuelles.

Aude Gerbaud, formatrice en histoire et géographie

Voici un exemple de mémoire professionnel de Professeur des Écoles (*Interdisciplinarité : littérature/histoire*) dont l'élaboration a permis à la stagiaire une évolution importante durant toute l'année. Son projet était de mettre en œuvre une articulation littérature/histoire au cycle 3, en utilisant un texte de Kipling tiré des *Histoires comme ça* pour travailler la période de la Préhistoire. La question posée en début d'année était la suivante : "En quoi les notions abordées en histoire peuvent-elles être une aide pour écrire à la manière de..." Nous étions alors en décembre, juste au retour du premier stage où avait été mis en pratique le projet dans une classe de CE2.

Très rapidement, la stagiaire a présenté un plan de mémoire :

INTRODUCTION.

I - LE ROLE ET L'IMPORTANCE DU CONTE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE A L'ECOLE ELEMENTAIRE.

Qu'est-ce que le conte ?

Pourquoi le conte ?

Pourquoi le conte du pourquoi ?

II- L'INTERDISCIPLINARITE DU CONTE ET DU DOCUMENT.

Qu'est-ce qu'un document en Histoire ?

Intérêt des sources en Histoire ?

Les documents à l'école.

L'histoire et l'interdisciplinarité.

Ouvrons l'enseignement de l'Histoire.

Et pourquoi pas le roman historique ?

L'intérêt du récit.

En introduction, il était annoncé une troisième partie :

"Nous verrons donc, dans un premier temps, le rôle et l'importance du conte dans l'enseignement de l'histoire, puis dans un second temps, l'interdisciplinarité du conte et du document historique et pour finir, dans une dernière partie, les nouvelles propositions pédagogiques que je mettrais en place dans la réalisation de la séquence."

À l'évidence, le plan proposé tombait dans la caricature du mémoire professionnel dans lequel un stagiaire se cache derrière une réflexion dite "théorique" pour ne pas avoir à analyser sa pratique. Le premier jet, présenté ici, déjà très élaboré, n'évoquait que fort peu la classe, les élèves, les pratiques. Cette stagiaire, par ailleurs très sérieuse et motivée, s'est alors obligée à repenser son travail. Ainsi de ce paragraphe rajouté dans la deuxième version, en introduction du II :

Les programmes du cycle 3 de l'école élémentaire font référence à plusieurs reprises à l'étude de document. Il est indiqué dans les programmes d'histoire que "l'élève doit déjà être capable de comprendre la spécificité de l'histoire", cette "connaissance par traces, qui pour l'historien, sont des sources ou des documents". C'est pourquoi, j'ai choisi de commencer d'appréhender avec les élèves la période de la préhistoire par le biais des traces. J'ai réalisé trois séances d'histoire pour mener à bien ce projet. En amont, j'ai réalisé avec les enfants une émergence des représentations lors d'une séance d'arts visuels qui avait pour but de connaître

les représentations, quelles qu'elles soient des enfants, sur la période de la préhistoire. La consigne donnée aux élèves était la suivante : "Que savez-vous de la préhistoire ?".

J'ai réalisé cette émergence des représentations pour plusieurs raisons. Tout d'abord, comme le préconise le ministère, "chaque leçon peut donner lieu à cinq moments : le maître demande d'abord aux élèves de dire les connaissances ou les représentations qu'ils ont sur le sujet.

Madeleine Michaux, dans son livre *Histoire Cycle 3* aux éditions Bordas, affirme qu'il y a des leçons qui sont peu confrontées à des représentations simplement parce que les élèves n'ont aucun savoir, quelles que soient les formes d'acquisition sur la question. Mais il vaut mieux s'en assurer soit au début de la leçon, soit à la fin de la leçon précédente, démarche plus prudente qui donne le temps de prévoir une stratégie. Lors de l'émergence des représentations qui s'est effectuée à l'oral après leur avoir laissé quelques minutes pour y réfléchir, je me suis aperçu que les élèves avaient bien souvent des représentations totalement fausses ou erronées partiellement. Bien souvent, les élèves pensent que les dinosaures et les hommes ont vécu conjointement, ce qui est totalement faux. Je les ai interrogés pour savoir le bien fondé de leur affirmation. Certains n'avaient aucune explication à me donner et d'autres m'ont répondu qu'ils avaient vu le film *Jurassic Park*. Ils ont également abordé le thème des peintures rupestres. Ils en parlaient en employant le terme "peintures préhistoriques" et affirmaient qu'ils peignaient avec des pinceaux, comme nous le faisons actuellement. Constamment, je leur ai fait expliciter leur dire pour qu'ils donnent la ou les raisons qui les poussaient à affirmer cela. Les Instructions Officielles insistent sur le fait de "parler en Histoire". Elles affirment qu'un échange va ainsi se faire entre le maître et l'élève ou un groupe d'élèves, demandant une rigueur de raisonnement et un choix très précis de vocabulaire.

L'effort narratif était manifeste, sans pour autant commencer l'analyse proprement dite. Ensuite, toute la deuxième partie s'éloignait totalement de la pratique effectuée. Nous en étions à vingt pages de mémoire, pour l'essentiel sans lien avec la classe. Il a donc été convenu de réduire ces longs passages, de poser, au fil du développement, des questions d'ordre didactique et pédagogique. Ce travail a été l'objet des quatre productions suivantes, tâtonnement long et consciencieux, de février à avril, améliorant les pages déjà rédigées et élaborant la dernière partie, destinée à proposer de nouvelles pistes de travail. Ainsi de cette analyse de la production écrite.

Après avoir reçu les derniers jets des élèves, je me suis rendu compte qu'il était très difficile d'évaluer ces productions. Bien qu'ayant des critères de réussite au niveau de mes attentes, mes objectifs ont été difficilement atteints. Je n'ai pas obtenu de la part des élèves ce à quoi je m'attendais. Je me suis donc renseignée auprès d'ouvrages de didactique. Je me suis inspirée des critères du groupe ÉVA afin de procéder à mon évaluation. Je me suis aperçu que les critères dont j'avais choisi de tenir compte dans leur production, correspondaient à des éléments que le groupe ÉVA considérait comme différents : critères propres au texte dans son ensemble (Mode d'organisation du texte), critères jouant sur les relations entre les phrases (cohérence thématique, cohérence temporelle), critères propres aux phrases (morphologie verbale, lexique adéquat), critères purement matériels (organisation de la page, ponctuation propre au dialogue, lisibilité graphique).

Il est vrai que je n'ai pas porté d'annotation particulière lors des différents jets d'une manière littérale. Les remarques que je leur faisais n'étaient qu'à l'oral. Ce n'est que lors du dernier jet que j'ai corrigé les erreurs. Je n'ai pas tenu compte de l'orthographe dans cette évaluation. Je pensais que certains élèves pourraient ne pas produire leur écrit par peur de faire des erreurs d'orthographe.

L'effort fourni a été méritoire, mais non véritablement abouti. D'un côté une analyse du travail sur le conte, de l'autre une analyse du travail en histoire. La question formulée en décembre n'avait toujours pas été véritablement traitée. La conclusion aurait dû, en quelque sorte, servir d'introduction :

Pour conclure ce mémoire professionnel, je me rends compte que certaines erreurs auraient pu être modifiées avec plus de pratique. En effet, mon erreur première a été de considérer le conte comme document historique à part entière, alors que celui-ci n'est qu'un support, une aide pédagogique intéressante s'il est exploité différemment. J'ai voulu faire dire au conte ce qu'il ne dit pas et lui donner un caractère temporel qu'il ne possède absolument pas.

Restait donc la soutenance. Cette stagiaire courageuse, consciente des lacunes de son mémoire, a proposé alors au jury une véritable analyse de ce que pourrait être l'articulation entre travail sur le conte et travail en histoire. L'analyse, conduite à l'aide de références théoriques solides permettant d'interroger l'interdisciplinarité, s'est terminée par une proposition intéressante : articuler le conte du *Vilain petit canard* et un travail sur la Shoah.

L'ensemble a donc été validé par le jury, au terme d'une année très riche en réflexion. En tant que directrice du mémoire, j'ai considéré essentiels la réflexion engagée, le cheminement et la proposition finale, plus que le produit fini. Le mémoire, en tant que genre professionnel, a permis tout ce travail et c'est en cela qu'il me paraît fondamental au sein de la formation.

Camille Ferdinand, stagiaire de lettres en 2004-2005

Lors de la rédaction de mon mémoire, consacré à l'écriture, j'ai bénéficié à partir du mois de janvier de quatre séances de suivi à un mois d'intervalle. Depuis le début de l'année scolaire, j'avais constaté que l'atelier d'écriture d'invention instauré dans ma classe de sixième était très apprécié de mes élèves. Il me permettait d'introduire de nombreux savoirs et savoir-faire dont l'utilité leur paraissait plus évidente que lorsque je tentais de les y amener par d'autres moyens, et avait considérablement pacifié la classe grâce à la réussite d'élèves en difficulté. L'écriture était donc un moyen de mise au travail formidable à mes yeux, et je souhaitais approfondir ma réflexion sur ce sujet à travers mon mémoire.

Les trois premières séances de suivi du mémoire ont été des réunions de groupe avec d'autres stagiaires et la dernière un entretien individuel avec mon directeur de mémoire, Julien Harang. Les réunions de groupe ont été des moments de réflexion au cours desquels nous avons comparé nos travaux et échangé des informations. Certains stagiaires avaient choisi des thèmes se rapprochant du mien ; les réunions ont donc constitué des moments de partage d'expérience et de réflexion intéressants. Mon directeur de mémoire m'a alors aidée à préciser ma problématique et à comprendre ce qui était attendu exactement de ce mémoire. Il nous a notamment expliqué de quelle manière devait être présenté notre travail, le déroulement de la soutenance, ou les erreurs à éviter. En fonction des thèmes que nous avons choisis, il nous a proposé une bibliographie éclairante, et nous a également suggéré de consulter la banque de données didactiques et pédagogiques de lettres (DAF) sur le site Internet de l'INRP. J'ai pu me reporter à des travaux de chercheurs qui avaient étudié le thème de l'écriture, et j'ai pu approfondir ma pensée. J'avais déjà réfléchi au sujet de mon mémoire avant les séances de suivi, mon directeur est donc intervenu surtout pour m'aider à restreindre mon sujet, à le préciser, et à enrichir mon point de vue par des discussions ou des lectures. D'autres stagiaires avaient plus de difficultés dans le choix de leur sujet, et ils ont apprécié son aide efficace au moment de l'élaboration de la problématique.

Lors du rendez-vous individuel, j'ai pu discuter avec lui de problèmes concrets rencontrés durant la rédaction, concernant par exemple la mise en page ou le plan à respecter. J'ai ainsi pu affiner ma réflexion amorcée lors des séances en groupe et poser des questions ayant directement trait à mon mémoire, questions précises qui n'auraient pas eu leur place lors des séances de groupe faute de temps. Nous avons aussi parlé de

mon expérience de professeur stagiaire ; j'ai beaucoup évolué dans mon enseignement lors de cette année de stage, et le mémoire a été l'occasion de me pencher sur cette année et de mettre en mots tout mon cheminement. Il a accompagné mon évolution et m'a obligée à revenir sur certaines erreurs ou sur certains progrès de ma pratique. J'ai pu véritablement prendre le temps de m'interroger et d'analyser mon parcours, ce qui m'a permis de poursuivre mon évolution tout en y réfléchissant.

J'ai apprécié que plusieurs semaines séparent les séances de suivi ; ma réflexion a mûri entre les réunions, et mes questions ont été plus précises. Julien Harang était joignable par e-mail durant les périodes sans réunions, ce qui a certainement aidé des stagiaires en difficulté. J'ai beaucoup apprécié d'avoir un formateur différent de ceux qui m'ont suivie lors des séances de formation didactique. Son écoute et ses conseils ont été très efficaces, qu'il s'agisse de la rédaction du mémoire ou de la réflexion sur notre pratique. Le fait qu'il continue à enseigner tout en formant des stagiaires était un atout indéniable lors de nos discussions, car sa réflexion est nourrie par sa pratique de l'enseignement et il a pu nous en faire bénéficier. La rédaction de ce mémoire est un des travaux qui m'ont le plus apporté lors de cette année de formation.

Références bibliographiques

- Henri Bergson, *La pensée et le mouvant*. PUF, Édition du centenaire, 1970.
- Bernard Charlot, *Du rapport au savoir, Éléments pour une théorie*, Anthropos, 1997.
- André Chervel, *Les disciplines scolaires*, Belin, 1998.
- Yves Clot, *La fonction psychologique du travail*, PUF, 1995.
- Jacques Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire de pratiques et levier pour la formation*, L'Harmattan, 2003.
- Christopher Day, *Developing teachers*, Falmer Press, 1999.
- Michel Fabre, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, PUF, 1999.
- Michel Fabre, Le mémoire professionnel d'IUFM, un genre pédagogique ?, In J. Crinon dir., *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire de pratiques et levier pour la formation* (p. 17-37), L'Harmattan, 2003.
- Michèle Guigue, *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs*, L'Harmattan, 1995.
- Aziz Jellab, *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, PUF, 2001.
- Anne Jorro, Les formateurs et l'accompagnement des professeurs stagiaires dans l'écriture du mémoire professionnel, In A. Gonnin-Bolo et J.-P. Benoit (dir.), *Le mémoire professionnel en IUFM, bilan de recherches et questions vives* (p. 197-207), INRP, 2004.
- Philippe Perrenoud, Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, In L. Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier, Philippe Perrenoud (Éds.), *Former des enseignants professionnels* (p.181-207), De Boeck, 1996.
- Philippe Perrenoud, *Former à des savoirs d'action, est-ce possible ? Comment faire ?* IUFM de Lyon, juillet 2001. En ligne : http://unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud_php_main/php_2001/2001_19.html
- Éliane Ricard-Fersing, Le portfolio dans la formation des élèves professeurs aux États-Unis, In J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation* (p.193-208), L'Harmattan, 2003.
- Éliane Ricard-Fersing, Marie-José Dubant-Birglin et Jacques Crinon (2002). Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative, *Revue française de pédagogie*, 139, 121-129.
- Jean-Yves Rochex, Éloge des commencements. In A. Davisse & J.-Y. Rochex (Éds.), *Pourvu qu'ils m'écoutent ! discipline et autorité dans la classe. Mémoires professionnels de professeurs stagiaires* (pp. 175-202), Créteil : CRDP. 1995.
- Jean-Yves Rochex, Mémoire professionnel et genre professionnel en crise, In J. Crinon dir., *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire de pratiques et levier pour la formation* (p. 87-110), L'Harmattan, 2003.