

PÔLE SUD-EST DES IUFM

SÉMINAIRE DE LA GRANDE MOTTE

10, 11 et 12 juin 1999

**Le mémoire comme élément
de socialisation professionnelle**

*Quelle insertion professionnelle
par l'écriture d'un mémoire ?*

COMPTE-RENDU DES TRAVAUX

**Établi par Richard Étienne
IUFM de l'Académie de Montpellier**

BP 4152
34092 MONTPELLIER CEDEX 5

Le mémoire comme élément de socialisation professionnelle

PÔLE SUD-EST DES IUFM

SÉMINAIRE DE LA GRANDE MOTTE

10, 11 et 12 juin 1999

**Le mémoire comme élément
de socialisation professionnelle**

*Quelle insertion professionnelle
par l'écriture d'un mémoire ?*

COMPTE-RENDU DES TRAVAUX

**Établi par Richard Étienne
IUFM de l'Académie de Montpellier**

Sommaire des Actes du séminaire
Le mémoire comme élément de socialisation professionnelle
Quelle insertion professionnelle par l'écriture d'un mémoire ?

Pour commencer un séminaire... (Richard Étienne)	6
Le mémoire comme élément de socialisation professionnelle, conférence d'ouverture (Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne).....	8
L'enjeu de la socialisation dans l'écriture des pratiques, conférence (Alain André).....	18
Atelier 1 : les mécanismes à l'œuvre dans la professionnalisation au cours de l'écriture du mémoire.....	29
Atelier 2 : la socialisation professionnelle autour du mémoire	34
Atelier 3 : représentations de l'activité professionnelle et formes d'accompagnement liées au contexte de formation	41
Atelier 4 : la typologie et le devenir des mémoires après soutenance	47
Synthèse du séminaire par le « grand témoin » (Dominique Bucheton)	55
Liste des participants.....	58
Programme du séminaire.....	60
Éléments de bibliographie.....	61

POUR COMMENCER UN SEMINAIRE...

Richard Étienne

Directeur du site IUFM de Montpellier

Coordonnateur du pôle sud-est pour l'IUFM de l'Académie de Montpellier

Au nom de Michel Abenoza, Directeur de notre IUFM, et à sa demande puisqu'il ne peut être parmi nous ces jours-ci, je voudrais vous souhaiter la bienvenue pour ces journées consacrées au mémoire professionnel. Enjeu essentiel dans la formation des enseignants, il a bénéficié en juin 1998 d'un premier séminaire du pôle sud-est des IUFM organisé à Ajaccio par nos amis corses, notamment Alain Combaret qui a su faire les choses au mieux.

Cette année, notre projet suit un développement logique dont j'ai trouvé l'expression concise sous la plume de Michel Develay¹ dans une récente recension d'un ouvrage coordonné par Françoise Cros : « L'écriture d'un mémoire professionnel est beaucoup plus qu'une entreprise technique, voire techniciste. Elle est du soi couché sur un papier, articulant et "intégrant des éléments fréquemment disjoints : la pratique et la théorie, l'oral et l'écrit, l'oral et le geste, le subjectif et l'objectif, l'individuel et le collectif, l'action et la réflexion." Le mémoire constitue alors un outil d'autoformation d'adultes qui nécessite trois compétences : "une compétence de métaréflexion, avec une composante cognitive (prise de conscience d'un problème concernant sa pratique professionnelle), une composante métacognitive (liée à la démarche de résolution de problèmes) et une compétence métaprocédurale : une compétence procédurale liée à la capacité de construire une démarche pédagogique plus raisonnée et progressive ; une compétence métalangagière, comprenant une compétence conceptuelle et une compétence argumentative." (...) Occasion de découvrir les instructions officielles, "le mémoire est instance de socialisation pour son rédacteur, puisqu'il conduit son auteur à réfléchir à la fois sur sa pratique et sur le discours qu'en attend l'institution." »

C'est dire que le rôle du mémoire dans la socialisation professionnelle des jeunes enseignants est actuellement l'objet d'investigations multiples. Le pôle sud-est des IUFM a décidé de s'inscrire dans cette école. Pour réaliser ce séminaire, nous avons

¹ Cros, F. (éd.) (1998). *Le mémoire professionnel en formation d'enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan. Recension de Michel Develay (mai 1999). *Les cahiers pédagogiques*, n° 374, p. 63-64.

constitué un conseil scientifique auquel Jacqueline Lacotte et Jean-François Recalde ont accepté de consacrer un temps précieux, le leur. En outre, ils ont eu le mérite de me supporter et de prêter leurs compétences à la préparation de cet événement. C'est donc le produit de notre réflexion commune que nous allons soumettre à votre jugement et à votre approbation. En fait, nous avons souhaité nous mettre au travail le plus rapidement possible en confiant aux ateliers le soin de compléter et de traiter les questions que nous avons recensées. Connaissant les qualités des intervenants (Dominique Bucheton, notre « grand témoin », Jean-Charles Chabanne et Alain André que nous remercions vivement d'avoir bien voulu effectuer le déplacement de Montpellier) et des animateurs d'atelier ainsi que votre implication dans ce chantier, je sais que nos travaux permettront de nouveaux progrès dans le développement de la formation des enseignants à et par l'écriture.

Quelques mots enfin pour évoquer les suites de ces journées de La Grande-Motte. Dans le courant de la prochaine année universitaire paraîtront les Actes qui réuniront les conférences et les productions des ateliers, comme il est de coutume dans le pôle sud-est. Dans un avenir plus lointain, notre conseil scientifique propose de consacrer un dossier dans une de nos revues scientifiques à cette question de la socialisation professionnelle dans et par le mémoire auquel chaque enseignant doit consacrer une part importante de son année de formation initiale. Je vous souhaite donc un grand courage et une bonne production... écrivez !

CONFÉRENCE D'OUVERTURE

LE MÉMOIRE COMME ÉLÉMENT DE SOCIALISATION PROFESSIONNELLE.

Dominique Bucheton, Jean-Charles Chabanne
IUFM de Montpellier, site de Perpignan.

L'objet de notre conférence est de mettre en relation trois questions qui nous préoccupent également tant du point de vue de notre travail de chercheurs² que de nos tâches de formateurs à l'IUFM. L'écriture du mémoire professionnel [MP] nous intéresse comme vecteur important de l'apprentissage et la formation. Elle est le creuset qui permet de penser ensemble, confronter, objectiver l'expérience personnelle, la culture professionnelle (ses gestes, savoirs, pratiques, langage) et les discours théoriques.

On commencera par réfléchir sur le pouvoir formateur de l'écriture et plus généralement du langage : l'écriture comme instrument d'objectivation de l'expérience, comme mode de pensée permettant la mise en discussion et l'appropriation de savoirs et compétences, comme construction d'une identité. On montrera comment le langage permet de socialiser l'expérience et d'entrer dans une communauté.

A partir d'un cadre théorique proposé par Louis Toupin (« Les facettes de la compétences », *Sciences Humaines* hors-série 24), on analysera ensuite les différents niveaux de compétences professionnelles que l'écriture du permet de travailler.

La troisième question enfin, sera plus « stratégique »: comment faire pour que l'écriture en formation permette un véritable parcours d'apprentissage professionnel et ne demeure pas un exercice purement rhétorique? Quelles stratégies inventer? Quels obstacles franchir? Par quelles formes intermédiaires passer?

1. La dimension réflexive et sociale du langage

Avant ce détour il est nécessaire de formuler deux postulats importants qui définissent les conceptions de la formation mises en œuvre aujourd'hui en IUFM, tant dans les visites et entretiens formatifs que dans le :

- Le premier est que le langage joue un rôle central dans les apprentissages. Le langage et non le geste, l'action ou le processus sans langage pour le commenter, l'accompagner, l'interroger.

² L'équipe de recherche IUFM que nous animons sur le site de Perpignan a pour principal objet d'étude la relation écriture et apprentissage.

- Le deuxième est que l'expérience non verbalisée n'est pas facile à transférer, encore moins à moduler et à adapter.

« Faites comme moi » ne suffit plus.

Comment donc le langage aide-t-il à penser, apprendre et se construire? Question essentielle dans notre métier et qui est au cœur de notre recherche sur l'écriture. Peut-on définir le pouvoir réflexif du langage ? On tentera ici d'en analyser quelques mécanismes. On peut penser que les différentes strates de réflexivité que l'on présente travaillent plus ou moins conjointement selon les contextes.

La réflexivité comme reflet : dire l'expérience

Le langage « réfléchit » (au sens premier du terme) l'expérience émotionnelle, sensorielle, esthétique, intellectuelle que provoque la rencontre avec le monde et les autres. Il fait sortir de la gangue du « perçu ». Dans le contexte de formation qui nous intéresse ici, il permet la verbalisation du contact avec le monde de l'école : la classe, la cour, les collègues, les élèves. Cette mise en mots première permet de sortir du syncrétisme du vécu. Elle peut être longue et difficile. « Parler de » la classe, la « raconter » est de première importance. Le récit est manière se situer dans l'univers social que l'on veut habiter.

Mais le langage permet aussi la verbalisation de savoirs et connaissances qu'il va falloir faire émerger et mettre en mots : « je sais bien ce que c'est qu'un verbe mais finalement je ne sais pas l'expliquer », écrit une stagiaire. Devoir mettre en mots l'objet d'enseignement, c'est aussi faire l'expérience de son opacité inaperçue : telle notion qui semblait facile à définir, tel geste qui semblait facile à décrire résiste à la mise en mots. Première mise en question de l'apparente transparence des savoirs enseignés.

La réflexivité comme élaboration de signification : penser l'expérience

Cette mise en mots du vécu met en mouvement tout un processus d'attribution du sens. Nommer ses expériences, c'est les étiqueter : on va dire « solitude », et vont venir avec par exemple « ennui », « routine », « collègues » « élève perturbateur », etc. Des mises en relation, des paquets de signification s'organisent et se hiérarchisent. De ce fait on questionne. Cela oblige à circuler dans diverses strates de sens. Prenons par exemple le récit, classique en formation, des élèves qui oublient toujours leur livre ou refusent de l'apporter. De ce récit premier peut émerger tout un maillage de significations qui s'articulent autour du mot emblématique « autorité » : « désobéissance », « pouvoir », « punition », « règlement », « loi », « droit », « devoirs », etc.

Ainsi, par l'action langagière elle-même, contextualisée dans des histoires, en vient à se tisser tout un réseau de significations de plus en plus complexes, de plus en plus abstraites, et de plus en plus loin du récit premier qui les a fait émerger. De manière paradoxale le pouvoir de signifier du mot augmente dès lors qu'il devient plus poreux et permet de convoquer tout un jeu de significations possibles. Parce que plus flou, il devient plus signifiant et devient alors un outil plurifonctionnel permettant de dire-penser des situations diverses et complexes. Après plusieurs récits de stagiaires, le mot « autorité » ne pèse plus le même poids. Leur « expérience elle-même devient plus dense, plus signifiante. pour appréhender l'expérience et lui donner du sens. Elle même devient plus dense, plus signifiante.

La réflexivité comme processus de contrôle

La réflexivité du langage est aussi tournée vers le langage lui-même. Tout en parlant-écrivain, je suis dans un processus constant d'auto-contrôle, auto-évaluation, auto-censure de ce que je dis et de la manière dont je le dis. Je réajuste en permanence par rapport à des normes langagières que je suis en train tout à la fois de construire et d'intérioriser (d'où des phénomènes d'insécurité). Ce faisant je construis un point de vue sur les normes et pratiques langagières de ma communauté, je me situe : j'accepte ou non de jouer le jeu, je m'autorise ou non des libertés, j'invente ou je répète, j'utilise ou non les mots, les concepts, les modes de *penser-dire-faire* de ma communauté. On n'a pas encore beaucoup exploré cet étrange pouvoir d'auto-construction, d'auto-régulation qui se développe par et dans la pratique langagière. Concrètement cependant on peut penser que plus on fait écrire les stagiaires dans des situations d'écriture signifiantes pour leur formation (voir ce que nous en disons plus loin), plus ils vont développer des compétences, comprendre leur propre rapport à l'écriture, les normes et valeurs du milieu professionnel dans lequel leur parole va être entendue.

Le langage comme négociation, déplacement, ajustement et comme étayage

Le langage renvoie et travaille la parole des autres. C'est l'idée de dynamique et de mouvement de la pensée qui est ici importante ; Le langage en permanence est réélaboration, déplacement, enrichissement, complémentation, de ce qui vient d'être dit . Déjà dit qui me sert d'étayage pour aller plus loin, garder le fil de ma pensée. Ces ajustements, ces compléments, cette dynamique de la « pensée-langage » se déroule aussi bien au niveau inter-subjectif (dans le dialogue avec les autres présents ou absents (les auteurs que l'on cite, les propos que l'on rapporte) qu'au niveau intra-subjectif: ce que j'ai déjà dit, déjà pensé et que le frottement de ma parole avec celle des autres, ou la mienne (les brouillons) va modifier,

interroger. Le point de vue de l'auteur en début d'écriture, début de conversation et en fin n'est déjà plus le même. Le langage est social et socialisant : je « co-construis » avec/contre l'autre, avec/contre mon propre discours qui évolue, avec l'objet du discours, le sens de mon expérience.

Le processus de subjectivation, de personnalisation, d'appropriation.

C'est le processus par lequel on devient auteur de sa **propre** parole, de son propre texte. Il est lent et long. Le stagiaire a intégré, intériorisé les discours des autres, de l'institution, des tuteurs et formateurs, des didacticiens, des donneurs de leçon en tout genre. Il doit devenir capable de prendre de la distance avec ces discours, y compris avec le sien qu'il devra modaliser, questionner.

Cette élaboration identitaire est forcément singulière, forcément lente, parfois douloureuse. Pour construire son propre point de vue, il faut en effet faire le deuil des certitudes réconfortantes. Il faut assumer sa solitude et s'autoriser à affronter la contradiction, à prendre position. Le langage ici permet de penser-construire la distance, la différence, accepter la ressemblance.

Comment accompagner ce parcours identitaire pour que le stagiaire s'autorise à tisser son expérience propre dans les discours des autres, sans se perdre de vue, mais en affirmant au contraire la singularité des réponses qu'il a su construire lui même ?

Pour conclure cette première partie, on dira que tout apprentissage met en jeu le sujet, c'est à dire un **point de vue singulier**, une volonté, une **affectivité** qui sont irréductiblement engagés dans les processus d'élaboration conceptuelle et dont on ne saurait neutraliser les effets. Réciproquement les apprentissages re-travaillent cette subjectivité, l'ouvrent à la collectivité, permettent au sujet son insertion dans cette communauté et au-delà dans ce qu'il convient d'appeler avec gravité la **culture**.

2. Quelle écriture, quelles pratiques langagières pour quelles compétences professionnelles ?

Louis Toupin nous servira de guide pour interroger la notion centrale de **compétence professionnelle** et la mettre en relation avec des pratiques langagières et des « genres de mémoires ».

La compétence professionnelle construite selon le mode objectif

Selon L. Toupin, c'est la manière la plus connue de définir la compétence, correspondant à la tradition du « référentiel » qui objective les compétences et les définit « indépendamment des individus, à partir des exigences auxquelles il faut se conformer pour exercer un métier » en précisant les performances-critères.

C'est ce qui correspond à la conception la plus répandue du comme outil de certification en formation initiale :

- fonction d'objectivation des savoirs disciplinaires ;
- fonction d'objectivation des savoirs didactiques ;
- fonction d'objectivation des savoirs pédagogiques.

L'étudiant doit y faire étalage de savoirs appris... d'où le risque qu'il ne fasse que jouer cet exposé, voire qu'il croie suffisant de s'y livrer pour mériter un validation. Sans compter qu'il est toujours possible de plagier, voire même de reproduire un autre pour satisfaire aux apparences de l'exercice.

La compétence construite selon le mode stratégique

Car la compétence professionnelle ne se réduit pas à des savoirs objectifs decontextualisables. Elle est aussi capacité à agir en situation. Le mode stratégique est « tourné vers l'environnement externe... [II] se différencie du premier en ce qu'il prend davantage en compte l'activité intentionnelle, soit une composante importante du contexte où l'on cherche à mobiliser une ou des compétences » (Toupin).

A ce titre, le MP rend compte d'une expérience située et manifeste :

- la capacité à observer des situations réelles, recueillir des informations diversifiées ;
- la capacité à savoir s'adapter à une réalité professionnelle ;
- la capacité à sortir de soi et à prendre en compte les autres.

Dans cette approche de la compétence professionnelle, le doit rendre compte d'un regard individualisé sur les élèves et non sur un collectif indéterminé « la classe » « ils ». Il rend compte des négociations menées avec un réseau d'interlocuteurs : pifm, tuteurs et MF, collègues de travail (travail en équipes), collègues dans les satges, etc. Il ne rend pas compte d'un déroulement linéaire des actions, guidé par la seule logique d'un modèle didactique ou

pédagogique théorique, mais des tensions inévitables qui accompagnent chacune des décisions prises.

Sur le plan théorique, le MP témoigne de la capacité à étendre ses sources d'information hors d'une conception étroitement disciplinaire ou étroitement didactique des savoirs, à croiser ses sources de réflexion, à disposer de référents théoriques différents.

Cette dimension de la compétence professionnelle est identifiable dans des genres d'écriture professionnelle qui apparaîtront ici et là dans le MP, et qui peuvent avoir été pratiqués isolément, lors de la phase de préparation :

- pratique de la description et du récit, du portrait...
- pratique de l'entretien (avec les formateurs, les personnes-ressources, les élèves, les parents...): faire entendre des voix individuelles d'élèves, par exemple
- écriture à plusieurs pour apprendre à négocier un discours commun ;
- apprendre à faire écho dans son des différentes opinions qu'on a eu soi-même, à tenir compte des états successifs de sa propre réflexion (rôle par exemple des journaux de bord, des chroniques, des notes de travail réparties sur une durée significative...)

La compétence construite selon le mode subjectif

La compétence se construit aussi du côté du sujet et ne *rend* pas seulement *compte* de ce travail subjectif, il est un des moyens de l'*accomplir* par le travail de l'écriture comme miroir dynamique de l'action. Ce mode de construction de la compétence professionnelle est

« davantage tourné vers l'expression et la réalisation du potentiel interne de chacun, le 'pouvoir agir' dans un contexte. Processus continu, il exprime le caractère singulier de toute démarche de professionnalisation, son caractère motivationnel où prédomine le sens pour soi » (Toupin).

Il s'agit de faire expérimenter combien le temps de rédaction du MP est un temps de construction de la subjectivité, tant personnelle que professionnelle (inséparablement liées). C'est pour les stagiaires l'occasion d'expérimenter ce qu'ils seront amenés à constater chez leurs propres élèves : : apprendre c'est « grandir », apprendre c'est changer *en profondeur*, sans quoi il n'y a pas d'apprentissage. Au fond c'est poser la seule question qui vaille : que m'apporte à moi tout le travail que je fais pour le MP et à l'IUFM ?

Le mémoire professionnel devrait impliquer que soit formulé par son auteur ce qui le motive, ce qui le fait avancer, ce qu'il aime/ n'aime pas, ce qu'il veut. Donc **un mémoire qui dit « je »** : non seulement « je sais faire », « je sais que », mais aussi « je pense que » « je ne

crois pas que », « j'aimerais que », « je ressens que », « j'ai cru que », « je suis passé par », etc.

Non pas tomber dans l'écueil de l'exposé nombriliste, l'autosatisfaction, ou au contraire l'autodépréciation systématique, ou le récit autobiographique, mais bien le récit d'une formation où s'équilibre rationalité et subjectivité.

Ce travail d'appropriation (au sens de construction d'un rapport propre, personnel, au processus de formation) passe par l'expérimentation de types de discours qui sont rarement présents dans les mémoires ou dans les écrits préparatoires *pour y être retravaillés par la réflexion et l'analyse* : récits à la première personne, narrations, journal de stage, autoportrait...

La compétence construite selon le mode axiologique

L. Toupin propose une quatrième catégorie : la construction de la compétence professionnelle passe aussi par la mise en évidence de sa dimension axiologique : « des orientations, des préférences, des valeurs qui vont baliser les discussions quant aux compétences à privilégier pour agir ».

Les choix, dont nous avons parlé dans le cadre d'une définition stratégique de la compétence, sont pris par référence à autre chose que de purs savoirs objectifs. Par ailleurs, il est sain que ces choix ne résultent pas de penchants ou pulsions qui relèveraient uniquement de l'expression d'une sensibilité personnelle, d'un « moi, je... ». Il s'agit d'une certaine manière de compenser les dérives d'une généralisation du « mode subjectif » en rappelant les cadres que doit se donner une pratique professionnelle : elle se doit d'explicitier ses valeurs.

On définit ici la compétence comme la *capacité à identifier les valeurs qui orientent fondamentalement l'action professionnelle* ; la capacité de pouvoir répondre à la question : « pourquoi je fais ça comme ça ? ».

Question éthique — qu'est-ce qui oriente mes actions et celle du groupe social auquel j'appartiens — mais aussi question épistémologique : d'où vient le savoir que j'enseigne, quelle est son histoire, quels sont ses postulats, quelle est sa finalité ? Question didactique et pédagogique tout autant : pourquoi je fais comme ça ? Est-on capable de justifier ses choix techniques autrement que par le renvoi à une autorité, à une tradition, etc.

Le temps de rédaction du doit permettre qu'émerge les motifs profonds de l'action et il vise le développement d'une éthique professionnelle, à commencer par l'exigence de *réfléchir à ce que l'on fait et accepter d'en discuter* avec des tiers (formateurs, mais aussi autres

collègues, parents, élèves...) ; par exemple, accepter le principe suivant lequel il n'y a pas de professionnalisation sans le travail difficile, long, d'une théorisation réfléchie de la pratique.

3. Du temps et des essais: la notion de parcours d'écriture

Le cadre théorique qui précède devrait permettre de dégager des règles d'action en formation :

- Ce qui compte dans l'écriture réflexive en formation professionnelle est moins le produit final que le parcours que sa rédaction a pu permettre ; on utilise l'écriture comme outil cognitif, psycho-affectif, psycho-social qui réfléchit et permet la réélaboration en savoir de l'expérience sous tous ses aspects (y compris les moins prévisibles). C'est éviter que le MP soit vu seulement comme un *pensum* ; mais aussi on peut espérer qu'à l'occasion de la rédaction du les étudiants **fassent l'expérience de l'écriture réflexive de manière suffisamment intéressante pour qu'ils poursuive cette expérience auprès des élèves.**
- Le suivi du devrait permettre de prendre conscience que l'écriture n'est pas une activité solitaire, mais l'occasion d'interactions intellectuelles médiatisées par les écrits en circulation : écrire à plusieurs mains, s'entre-lire, se commenter, annoter et réécrire... Ces expériences sont autant d'occasion de repérer les multiples *pratiques discursives* rendues possibles autour de l'écriture « à long terme » : écrites, orales, orales-écrites, individuelles-duelles-collectives, finalisées ou aléatoires, prévisibles ou imprévisibles, normées-non normées ; etc.
aux étudiants de comprendre ce que signifie la notion de « communauté discursive » qui met en commun des ressources pour que la qualité des productions individuelles s'améliore : travail en séminaire-mémoire, ouverture des projets à d'autres lecteurs (tuteurs de stage, formateurs de terrain, personnes du réseau de formation...). Ce point est en relation avec la perspective de voir les mémoires utilisés dans la formation de manière visible ; les meilleurs d'entre eux constituent une documentation pour les PE/PLC, pour les CAFIPEMF, pour la recherche.
- Si l'on veut que ce travail de formation par l'écriture professionnelle ait lieu, il faut lui laisser du temps, c'est-à-dire commencer très tôt ; le suivi du doit prévoir en ce sens un calendrier précisant des échéances bien avant que soit demandé la première version du lui-même. Prendre le temps du brouillon, des brouillons, vécus généralement sous le mode de l'échec et bien souvent rarement présents dans les dossiers de travail des étudiants qui attendent que viennent d'un premier jet une forme définitive, tant cette représentation est

prégnante. Ce n'est pas la pensée qui cherche à s'exprimer, c'est parce qu'on écrit que cette pensée se définit, se condense, s'éprouve et vient au jour.

Dans le même but, il semble important de diversifier les genres d'écrits demandés sans les aligner directement sur un modèle canonique du MP. Même si la forme définitive du MP n'en portera pas de traces visibles, il est probable qu'il aura été utile d'expérimenter des genres discursifs hétérogènes, et que ces voies d'accès à l'écriture réflexive sont sans doute à diversifier pour répondre aux profils diversifiés des étudiants. Prendre son temps, c'est aussi prendre le temps des *chemins de traverse* et de formes d'écriture apparemment étrangères à la forme canonique du , mais qui apparaîtront à terme comme autant de points d'appui.

Entre parenthèses, un travail reste à faire sur l'hétérogénéité réelle des mémoires produits dans les IUFM, malgré le cadrage imposé aux étudiants plus souvent que grâce à lui... Si l'on s'accorde à dire que les parcours de formation ne peuvent être que différenciés, et que le MP est une des étapes de ces parcours, on doit pouvoir accorder aux étudiants de rédiger des mémoires qui leur appartiennent tout autant qu'ils se plient à une règle commune.

Comment concilier l'exigence de méthodologie et la subjectivité d'une écriture en formation : c'est la tension qu'il faut gérer pendant le suivi du mémoire.

De quelques genres qui pourraient contribuer à un mémoire :

- modèle de l'article scientifique en sciences expérimentales : biblio, hypothèse, cadre théorique, méthode de recueil de données, traitement des données, résultats, discussion, conclusion...
- écriture clinique (Cifali)...
- narration/description : à la première personne... chronique, journal...
- reformulation de discours : notes de lecture, commentaires de citations...
- commentaire : ce que je pense de...
- fictions, fictionnalisations, récits à clés, allégories, parodies...
- notation, simples transcriptions...
- argumentations, plaidoiries...
- schématisations : organigrammes, tableaux ; dessins, voire dessins humoristiques...

Conclusion

Si nous nous accordons pour penser que l'écriture d'un MP n'est pas une simple formalité de fin de formation, un simple acte d'acquiescement aux exigences d'une institution qui aime la paperasse, reste à faire en sorte que les étudiants partagent cette opinion. L'enjeu est de taille, puisqu'il ne s'agit pas moins de transformer des représentations réductrices du rapport de l'activité sémiotique (écrire-parler) avec l'apprentissage : en deux mots, nous postulons que les écrits réflexifs (« écrits pour penser-apprendre ») ne sont pas de simples enregistrements d'une pensée et d'un savoir élaboré ailleurs, mais un des lieux essentiels de leur construction pour le sujet.

Cela implique que l'institution donne au une vraie existence institutionnelle, en terme d'organisation du calendrier et des ressources humaines : un vrai dispositif de suivi sous forme de séminaires-mémoires, d'ateliers d'écriture, etc. ; un calendrier précisant des échéances et définissant des tâches intégrées aux situations de formation ; de la formation de formateurs autour du , pour que se constitue une communauté de vue sur le sujet ; enfin, une vraie « socialisation » des mémoires soutenus et leur réutilisation tant en formation (base de données) qu'en matière de recherche.

Le processus d'apprentissage est un processus de réorganisation, d'activation de réseaux déjà existants qu'il s'agit de connecter à des apports nouveaux, à des expériences nouvelles. Incorporer la culture professionnelle à la culture déjà là est long, parfois difficile et douloureux : l'écriture peut en être le creuset.

BIBLIOGRAPHIE

Louis Toupin, « Les facettes de la compétences », *Sciences Humaines* hors-série 24, mars-avril 1999, p. 44-47.

D. Bucheton, J.C. Chabanne, « Le point de vue, le doute et le savoir », *Le Français Aujourd'hui* 123, sept. 1998, p. 16-30.

***L'ENJEU DE LA SOCIALIZATION DANS L'ECRITURE DES
PRATIQUES
(A PARTIR DE L'EXEMPLE DU MEMOIRE PROFESSIONNEL
DES ENSEIGNANTS)***

Alain ANDRÉ
Association ALEPH

Préambule

Merci d'abord à Richard Étienne d'avoir pensé que mon intervention pouvait constituer une contribution stimulante à vos réflexions.

Je voudrais vous proposer quelques interrogations autour de ce thème de « l'enjeu de la socialisation dans l'écriture des pratiques » qui m'a été si fortement suggéré. Elles témoignent d'un point de vue, lié à mon expérience mais aussi à l'expérience collective d'Aleph. C'est un organisme que j'ai créé en 1985 avec deux autres enseignants de Lettres : il compte une trentaine d'intervenants, écrivains, enseignants, formateurs, tous animateurs d'ateliers d'écriture. Son travail est centré sur l'écriture, littéraire ou professionnelle, et concerne des secteurs très divers, entreprises, secteur social, éducation et culture.

La notion de socialisation constitue l'une des clefs des pratiques pédagogiques qui y sont proposées. Le psychologue Kurt Danziger la définissait en 1971, d'une façon qui peut paraître un peu vague, comme « le processus par lequel un individu devient une personne »¹. Si on réfère cette définition à la question du mémoire professionnel, elle suggère que ce processus est lié à l'émergence d'une nouvelle identité professionnelle : qu'il s'agit du processus par lequel un étudiant lambda devient un enseignant. Il s'effectue par l'intermédiaire d'un dispositif réglé qui met en relation des personnes, ou acteurs, autour d'une activité complexe d'écriture-lecture.

Comment réfléchir aux enjeux de cette socialisation, lorsqu'il est question du mémoire professionnel des enseignants ? Il m'a semblé que je ne pouvais vous présenter les réflexions

¹ Cf. *Socialization*, Penguin, 1971.

qui sont les miennes sans revenir d'abord sur deux interrogations qui lui sont intimement liées :

- qu'en est-il du statut de l'écriture praticienne, d'abord ? Le débat est-il vidé dès lors que l'on accepte de considérer que le récit et la description, voire l'explicitation de l'action, y ont une place centrale ? À supposer qu'on l'accepte, d'ailleurs...

- qu'en est-il, ensuite, de la formation à cette écriture praticienne, dans les institutions où elle est repérée comme un élément de la constitution d'une identité et d'une compétence professionnelles ? Si l'écriture des pratiques constitue une préoccupation relativement neuve, il en va de même, en effet, pour l'écriture en général, qui reste quelque chose comme une discipline invisible...

À partir de là, je pourrai peut-être dire quelque chose des enjeux de la socialisation de cette écriture praticienne. voire suggérer certaines des conditions d'une écriture des pratiques riche de sens pour les acteurs comme pour l'institution.

1. L'ÉCRITURE DES PRATIQUES : QUEL STATUT ?

Quel statut, donc, pour l'écriture des pratiques ? Je commencerais volontiers par une anecdote tirée de mon expérience personnelle...

Écrire pour savoir ce qu'on fait

Au moment de la création d'ALEPH, j'étais professeur de Lettres Modernes à mi-temps et je commençais à écrire des nouvelles. J'animais des ateliers d'écriture en direction de mes élèves et d'adultes faisant partie du grand public.

Je ne m'intéressais guère à l'écriture professionnelle. Pour l'écriture des pratiques, personne n'en parlait. J'animais des ateliers d'écriture, en prenant mon bien partout où je le trouvais, chez Freinet, au Groupe Français d'Éducation Nouvelle (G.F.E.N.), dans les ateliers d'Élisabeth Bing, chez Jean Ricardou, dans les ouvrages de *creative writing* américains. Je bricolais, je braconnais, mais avec un croissant sentiment d'insatisfaction : mes emprunts ne faisaient pas une démarche théoriquement construite, ni pédagogiquement aboutie.

C'est de cette façon que j'ai entrepris d'écrire un essai, *Babel heureuse*. Écrire était la seule façon, semblait-il, de trouver un chemin qui soit le mien en matière d'ateliers d'écriture. J'avais besoin de graver ma brique de fondation, Richard Étienne dirait sans doute de découvrir ma « pierre philosophale »...

Trouver sa voix

Qu'est-ce qui s'est passé ? J'avais déjà publié des articles, des manuels scolaires. Un éditeur de Syros-Alternatives était intéressé, ce qui faisait commande. Pourtant, ça n'a pas été simple.

Les travaux universitaires que j'avais commis, sur les poètes de la négritude — mais à la lumière de la critique littéraire althussérienne ! — m'avaient appris à n'accorder de valeur qu'à la formalisation théorique. J'étais si imprégné de cette exigence que, lorsque j'ai lu à quelques complices alépiens des extraits de la version initiale de mon livre, qui comptait deux cents feuillets de trop, j'ai dû supporter leur commune désolation : « C'est drôle, me disaient-ils, c'est passionnant quand t'en parles, mais alors là, on te sent pas présent... » Ils étaient cinq ou six, unanimes, je ne pouvais pas me dire que j'avais simplement affaire à un éditeur de mauvaise foi ! Heureusement, ils n'avaient pas oublié de commencer par saluer les mérites de ma prose, sinon je leur aurais flanqué le manuscrit à la figure, et n'y aurais plus touché.

En tout cas, cette première socialisation, interne à un petit groupe de lecteurs privilégiés, m'obligeait à changer de regard sur mes textes. Voici un point qui me semble essentiel, trop souvent inaperçu. Sa morale pourrait être celle de ce proverbe bambara que le poète Henri Meschonnic traduisait ainsi le week-end dernier lors du Forum des langues du monde, à Toulouse : «L'identité n'advient que par l'altérité».

Je vous passe le détail de mes petites souffrances. Il m'a fallu tout réécrire. Raconter davantage, synthétiser les développements trop abstraits, surtout chercher ma voix et l'adresser à des lecteurs. Bref, gagner le droit à une énonciation personnelle. Oser écrire de façon plus impliquée, moins masquée, moins défendue. N'en souriez pas trop : dans tous les ateliers d'écriture, la première expérience qu'a besoin de faire le participant, avant tout travail sur des textes tapés et photocopiés, c'est qu'il est possible, sans en mourir, d'adresser à autrui, et à haute voix, son propre texte.

Cette anecdote pose, déjà, la question du statut de l'écriture des pratiques.

Une parole nécessairement métisse

Vous connaissez là-dessus le point de vue de Philippe Meirieu, qui insiste sur l'importance de « l'obstination descriptive »². Mireille Cifali élargit le propos de Meirieu en reprenant les thèses de Michel de Certeau et en posant que « le récit est l'espace théorique des pratiques »³. La description, après tout, constitue un ingrédient du récit.

Je souhaite l'élargir encore, à ma façon, en soulignant que le récit, le genre narratif, est le genre littéraire fondamental. Dans l'une de ses *Conférences*, Borgès ironisait déjà sur le mépris dont le récit fait parfois l'objet⁴. On ne peut se passer du récit, expliquait-il, lorsqu'il s'agit d'élaborer une expérience singulière, vécue ou observée, parce qu'on ne peut faire l'impasse sur le temps. Qu'il soit celui de l'expérience amoureuse ou celui de l'expérience professionnelle.

Cela entraîne deux conséquences, peut-être imprévues :

- écrire la pratique, ce n'est pas seulement raconter, c'est tant soit peu se raconter : il y a une dimension autobiographique forte du récit de pratiques. Je sais bien que sur elle pèse une suspicion, pour les maîtres, et une appréhension, pour les étudiants. L'une et l'autre ne ressemblent-elles pas à de la peur ? Regardez comme elle peut se retourner en dénégation franche, par exemple en crainte de la logorrhée mal distanciée. Pourtant, écrire la pratique, et plus encore la donner à lire, c'est admettre qu'on fait partie de la scène qu'on observe, que notre observation n'est pas faite du point de vue de Sirius, et même qu'il n'existe pas de point de vue de tous les points de vue. C'est s'impliquer dans une parole.

- écrire la pratique, c'est d'abord écrire, écrire vraiment, de façon intransitive aurait-on dit à l'époque de Barthes. Si le récit est « l'espace théorique des pratiques », alors nous pouvons revendiquer pour les mémoires la dignité de textes, même modestement, littéraires. Qu'est-ce qu'écrire, après tout ? Non pas une seule chose, mais deux : dire — apprendre à énoncer et affirmer une voix personnelle —, et faire — apprendre tous les petits métiers,

² Cf. «Écriture et recherche», in : *Écrire, un enjeu pour les enseignants*, Actes de l'Université d'été des CRAP, *Cahiers pédagogiques*, 1993.

³ Cf. «Transmission de l'expérience, entre parole et écriture», in : *Éducation permanente* n°127, 1996-2, p.184.

⁴ Cf. «La Divine Comédie», *Conférences*, 1979 et Gallimard, 1985, pour la traduction française de Françoise Rosset, folio-essais p. 18 : « Ce qui soutient l'œuvre, c'est le fait qu'elle est narrative. Du temps de ma jeunesse, on méprisait le genre narratif — on disait l'anecdote — et on oubliait que la poésie a commencé par être narrative, qu'aux racines de la poésie il y a la poésie épique et la poésie épique, c'est le genre poétique primordial, narratif. Dans la poésie épique il y a le temps, dans la poésie épique il y a un avant, un pendant et un après ; il y a tout cela dans la poésie ».

procédés, procédures et tours de main qui sont nécessaires aux diverses étapes de tel projet d'écriture.

Il n'est pas question pour autant de faire l'économie de la formalisation. L'écriture des pratiques convoque l'expérience, la met en mots, mais en la problématisant. Il s'agit d'une écriture au carrefour, entre soi, le langage et l'imaginaire qu'il véhicule, le monde et les livres. Il s'agit, s'agissant plus précisément des relations du corps et du concept — de l'énonciatif et du référentiel — d'une parole métisse, touchant à l'identité, mais construite dans l'élaboration progressive, interactive, d'éléments narratifs et d'éléments conceptuels ⁵.

Quel rapport avec la socialisation, me direz-vous ? Et bien ceci, que le dispositif et les façons de faire liés aux mémoires me semblent devoir satisfaire, a priori, à deux exigences : d'une part autoriser une écriture vivante, et d'autre part l'enseigner, je veux dire faciliter la construction des outils et des techniques qui en étayent la pratique.

2. L'ÉCRITURE DES PRATIQUES : QUELLE FORMATION ?

Confrontons maintenant ces deux prémices à quelques constats régulièrement effectués par les intervenants d'Aleph.

En ce qui me concerne, j'ai accompagné l'écriture de mémoires professionnels variés, notamment le mémoire professionnel des directeurs d'établissements de la P.J.J. en formation initiale, j'ai conduit des séminaires destinés à des étudiants francophones en DEA et en thèse, travaillé avec des cellules Inno-Valo sur l'accompagnement des équipes d'enseignants engagées dans des actions innovantes. Ces expériences, régulièrement confrontées à celle des autres intervenants d'Aleph, permettent de constater au moins trois grandes **régularités**.

Le non-apprentissage de l'écriture

Le premier point, c'est que, sauf exceptions récentes, l'écriture, au sens où nous l'entendons aujourd'hui, n'est pas le moins du monde considérée comme une discipline. Dans ces conditions, la méthodologie de l'écriture des pratiques ne risque guère de l'être.

⁵ Je ne développe pas ce point, mais le travail de Ricoeur permet de nommer la façon dont toute narration d'expérience constitue une première mise en forme, hypothétique, de l'intelligibilité de cette expérience...

Les responsables de formation sont en général plus soucieux de savoirs disciplinaires, ou de méthodologie de la recherche, que d'écriture proprement dite. Lorsqu'ils y viennent, en faisant appel ou non à des intervenants extérieurs, c'est contraints, parce que des étudiants sont en échec sur le plan de l'écriture. Mais ils voudraient, au fond, que ces étudiants aient appris à écrire une fois pour toutes, au lycée, et que le médium soit transparent : que l'écriture ait un rôle strictement instrumental !

Cette absence d'enseignement de l'écriture met en échec les personnes qui ne sont pas dotées d'un solide bagage culturel. Est-ce qu'on ne devrait donc pas, au contraire, si l'on souhaite la réussite de tous les stagiaires, se dire une bonne fois qu'écrire s'apprend, et en tirer les conséquences ?

Ceci suppose par exemple un parcours de sensibilisation, en amont du travail précisément méthodologique. Pourquoi les futurs enseignants, quelle que soit leur disciplines, puisque tous feront écrire et ont à écrire, n'apprendraient-ils pas par exemple, avant de produire ce « chef-d'œuvre expiatoire, ou initiatique » qu'est le mémoire, à tenir un journal institutionnel, à prendre des notes sur le vif, à écrire une étude de cas à propos d'un élève, à brosser une analyse, à construire un petit recueil de pensées inconvenantes, à ouvrir un concept philosophique, à ficeler une synthèse, à dresser une liste de premières expériences ou de minuscules plaisirs professionnels, etc., avant de se lancer d'un coup dans la conceptualisation *hard* ? Puisqu'on sait aujourd'hui que la compétence scripturale se construit au mieux à travers l'écriture régulière de textes de nature diversifiée, liés à des situations et à des supports diversifiés ?

La non-mutualisation des pratiques d'écriture

Que l'écriture ne soit guère « enseignée » ne signifie pas, évidemment, qu'elle ne soit pas socialisée. Mais qu'elle l'est par l'intermédiaire d'un dispositif qui ne fait guère de place, ou aucune, à l'apprentissage de l'écriture, aux échanges autour des pratiques d'écriture. Il y a les cours, qui traitent de contenus disciplinaires, un directeur de mémoire, qui passe commande, valide ou invalide, et l'horizon de la soutenance.

C'est comme si l'on imaginait encore difficilement l'échelon du groupe restreint, et du travail en sous-groupes à l'intérieur du groupe restreint, dans un processus global de construction de savoirs. Les responsables de formation dont je parlais à l'instant sont souvent atterrés à l'idée que les pratiques d'écriture gagnent à être mutualisées, et que cela prend du temps, un temps qui n'est pas prévu dans les dispositifs pédagogiques.

Pourtant, la mode des ateliers d'écriture, qui constitue en partie un véritable symptôme de l'Éducation Nationale, est précisément liée au besoin de faire sortir l'écriture du secret, de proposer à un groupe des textes vivants et impliqués, de travailler sur ses perceptions et représentations, de bénéficier du regard d'autrui, d'en avoir des retours, etc. Ne restons-nous pas prisonniers, au fond, d'une culture pédagogique qui stipule qu'il est interdit de copier ? À l'école, en somme, on continuerait à écrire chacun pour soi, comme on enseigne encore, très largement, chacun pour soi...

La méconnaissance du rapport à l'écriture

Il me semble enfin, par voie de conséquence, qu'on ne prend guère en compte le rapport à l'écriture des stagiaires. Il n'est pas si aisé pourtant : certains enseignants, et pas forcément du technique, ont besoin d'un travail individualisé parce que leur écriture, ou l'image qu'ils en ont, est catastrophique. Il est en outre construit d'une façon qu'ils ont besoin de réinterroger, comme le montrent les travaux de plusieurs chercheurs, notamment Christine Barré-De Miniac et Isabelle Rossignol. Nous avons appris, nous disent-ils, à écrire en imitant, en évacuant notre implication, en apprivoisant non seulement le commentaire, mais le commentaire de commentaire. Nous n'avons pas appris à réécrire, mais à nous relire pour nous corriger. Nous avons intégré que bien écrire, c'est écrire en une seule fois.

Pour m'en tenir à ce dernier point, de cette représentation aussi idéale que fautive du bon scripteur, comment faire pour que les étudiants comprennent que s'ils travaillent par couches successives d'écriture (comportement rédactionnel des plus fréquents, et en général pertinent), ce n'est pas parce qu'ils sont nuls, mais parce que l'écriture en effet est un processus, qui comporte des étapes, une foule de petits métiers, l'apprentissage de nombreux procédés, une bonne gestion du temps et du tiroir, un certain nombre de réglages auxquels personne ne procède exactement de la même façon ?

Il faut bien que je l'ajoute : et si moi le formateur, accompagnateur ou directeur de mémoire, je ne descends pas de mon piédestal, pour vivre quelques ateliers, pour réfléchir à mon propre rapport à l'écriture, comment puis-je me dégager des vieilles logiques de correction d'exercices, autoriser l'écriture, la débloquent, initier à l'écriture des pratiques, et même enseigner une méthodologie de l'écriture du mémoire ? Bref, comment pourrais-je accompagner des mémoires ?

Comment cesserais-je par exemple de faire de la distance théorique un préalable, au lieu d'en favoriser la construction progressive à travers le processus de l'écriture ?

Ou symétriquement de résister à l'implication des stagiaires dans leurs écrits, pour au contraire la rendre possible, puisqu'il n'est pas de distanciation sans identification préalable ?

Ou de censurer le particulier d'une expérience, et d'une identité au travail dans le travail même d'une énonciation professionnelle ?

Ou de me rassurer en imposant une norme de texte hyper-formalisée ? J'ai accompagné, deux fois six jours, l'écriture de psychanalystes formés à l'école lacanienne. Ils voulaient échanger sur leurs pratiques, retrouver une parole propre, en finir avec la « dictature » du concept et du livre. Lors du deuxième stage, ils m'ont suggéré de leur faire écrire non des articles cliniques, comme il était prévu, mais des fragments cliniques, adossés à la tradition littéraire du fragment. Ils avaient repéré eux-mêmes que le genre convenu de l'article d'analyse des pratiques risquait de les freiner, de les remettre dans de vieux rails : c'est la réfutation du modèle de texte qui semblait s'imposer qui a permis à chacun, et à moi-même, de vivre une expérience passionnante et inattendue...

Ces constats portent sur des points de résistance qui surgissent lorsqu'il s'agit d'engager le travail qu'implique l'écriture des pratiques. Ils permettent, me semble-t-il, de préciser les enjeux qui sont ceux de la socialisation de l'écriture des pratiques. Ils sont liés au dispositif, aux acteurs, et aux supports.

3. LA SOCIALISATION : QUELS ENJEUX ?

Le dispositif

Le dispositif, d'abord. Qu'est-ce qui change si l'on met en place des lieux d'apprentissage de l'écriture des pratiques, puis d'accompagnement de l'écriture du mémoire ?

Une précision, d'abord. Ces lieux-là, qui constituent souvent la pièce manquante du dispositif, sont pour moi des ateliers d'écriture. Mais le mot est moins important que la chose. Quand j'écoute par exemple Yves Reuter, je constate qu'il préfère parler de pratiques d'écriture plutôt que d'atelier d'écriture, mais que les pratiques qu'il évoque me paraissent, à tort ou à raison, assez proches des miennes.

L'important, donc, c'est que les textes ne soient pas exclusivement produits pour un directeur de mémoire ou un jury, mais d'abord communiqués aux pairs et travaillés avec eux.

Dans l'atelier, l'écriture sort de la solitude : elle se socialise donc, elle s'échange, des outils et des procédés s'y construisent à travers diverses démarches de détours, elle se retravaille et se finalise.

L'enjeu est double. Il est d'abord d'apprentissage, dans le domaine des pratiques comme dans celui de l'écriture. On peut bâtir des progressions pédagogiques de l'atelier d'écriture des pratiques — à condition que celles-ci restent ouvertes, à réinventer avec chaque groupe particulier : déblocage et rapport à l'écriture d'abord, initiation à l'écriture des pratiques ensuite, méthodologie du mémoire enfin. Vous voyez que je n'en appelle ni au spontanéisme d'une expression à retrouver, ni à de nouvelles terreurs didactiques. Mais à une démarche à la fois facilitante et soucieuse d'efficacité. Je crois, côté efficacité, que l'atelier d'écriture du mémoire a ses contenus, ses points-clefs, faisant l'objet de démarches pédagogiques précises. Elles traitent notamment du contrat de communication, du sujet et de la problématique, de la recherche d'idées, de la gestion de la documentation, des différents niveaux et types de plans et de charpentes, de la voix, du style rédactionnel, de la lisibilité...

Mais cet enjeu est, peut-être plus encore, de culture professionnelle. J'accompagne depuis plusieurs années une équipe d'enseignants du Lycée Chevrolier à Angers. L'un d'entre eux a quitté le groupe parce qu'il refusait d'écrire sur ce qu'il faisait dans sa classe. Écrire de la fiction, des souvenirs personnels, soit : mais rien sur sa pratique du métier. La violence, là, ou la dépossession, lui semblaient insupportable. « Cordonnier maître chez lui », m'opposait-il. Mais les autres, qui avaient sué ensemble sur leurs productions, avaient suivi les textes, et cetera, avaient, en une année, acquis des réflexes d'équipe. L'un d'entre eux me disait : « Maintenant, en cas de coup dur, je sais à qui parler, et dans quel cadre ! » Autrement dit, l'atelier d'écriture des pratiques met en place les conditions subjectives de l'échange et de l'analyse des pratiques au sein d'équipes pédagogiques.

Les acteurs

Pour les acteurs, je crois que la socialisation constitue en outre un enjeu fort de stimulation — dans les entreprises, on dirait de « mobilisation des énergies ». Pour signaler l'importance de cette dimension, je me permets de vous citer un peu longuement l'excellent

article de Roland Barthes, « Jeunes chercheurs », qui figure dans *Le Bruissement de la langue*⁶ :

« Le travail (de recherche) », écrit-il, « doit être pris dans le désir. Si cette prise ne s'accomplit pas, le travail est morose, fonctionnel, aliéné, mû par la seule nécessité de passer un examen, d'obtenir un diplôme, d'assurer une promotion de carrière. Pour que le désir s'insinue dans mon travail, il faut que ce travail me soit demandé non par une collectivité qui entend s'assurer de mon labeur (de ma peine) et comptabiliser la rentabilité des prestations qu'elle me consent, mais par une assemblée vivante de lecteurs en qui se fait entendre le désir de l'Autre (et non le contrôle de la Loi). Or, dans notre société, dans nos institutions, ce qu'on demande à l'étudiant, au jeune chercheur, au travailleur intellectuel, n'est jamais son désir : on ne lui demande pas d'écrire, on lui demande de parler (au long d'innombrables exposés) ou de « rapporter » (en vue de contrôles réguliers) (...) On se doute bien », ajoute-t-il, « que la société n'est pas prête à concéder largement, institutionnellement, à l'étudiant (...) ce bonheur : qu'on ait besoin de lui ; non [seulement] de sa compétence ou de sa fonction futures, mais de sa passion présente. »

Voire : nous avons bel et bien besoin de la passion présente et future des enseignants.

J'ajoute volontiers que le moteur de tout atelier d'écriture, en effet, c'est le désir. On écrit pour être lu, dans l'atelier comme hors atelier, qu'on soit écrivain ou écrivain, et avec l'espoir que cette lecture fera un peu, parfois, reconnaître tout le travail, toutes les qualités, tout l'amour parfois, qu'on a mis dans le texte. C'est la dynamique de l'atelier.

Le principal enjeu de la socialisation de l'écriture des pratiques se trouve peut-être là : est-ce que l'écriture du mémoire va se faire sous le signe de la corvée, ou sous celui d'une expérience neuve et stimulante, à travers laquelle auront évolué le rapport au savoir, à la bibliothèque théorique et finalement au métier ? C'est bel et bien un enjeu de culture professionnelle.

Les supports

Si l'on écrit pour être lu, il ne faut pas oublier qu'il est deux types de lecteurs : les pairs, mais aussi les lecteurs inconnus, qui ne font pas partie du petit groupe. C'est une idée qui conduit à mon sens à revisiter autrement l'idée de ce qu'est un jury, comme le statut des mémoires professionnels terminés, trop souvent voués aux archives.

⁶ Éditions du Seuil, 1984.

Pourrait-on par exemple intégrer un étudiant dans chaque jury, ce qui leur permettrait d'intégrer davantage et le contrat de communication du mémoire et son enjeu d'intégration professionnelle ? Pourrait-on faire plus de place, en somme, à une conception de l'évaluation plus centrée sur l'interprétation collective que sur l'attribution d'une note ? Faciliter l'accès aux mémoires déjà écrits, et leur diffusion, voire la publication de certains d'entre eux, dans une logique de capitalisation et de transfert des compétences ?

Je ne développe pas ces points, car ils engagent des réponses qu'il vous appartient d'inventer. Je souligne tout de même que quelques formations-actions réalisées ces dernières années pour de petits centres de formation m'ont convaincu que le changement, dans le domaine de l'écriture des pratiques, suppose d'intervenir parallèlement aux trois niveaux, des acteurs (des personnes et de leur rapport à l'écriture), des équipes et de leurs modalités d'échanges, et des supports de diffusion. En commençant par y intégrer les responsables : directeurs, chefs de projet et ingénieurs de formation dans un centre de formation, formateurs d'enseignants à coup sûr dans le cadre d'un I.U.F.M.

Mais il me semble qu'il faut toujours y réfléchir dans une logique de culture professionnelle. Comment dire ? Pour écrire « pro », il n'est pas indispensable d'écrire mort ! Il est possible de susciter l'écriture d'un corpus de mémoires vivants, habités, lisibles, susceptibles de circuler au lieu d'être engloutis sitôt la soutenance terminée.

Postambule

Je terminerai en ajoutant que dans cette entreprise, la meilleure alliée pratique que j'ai trouvée reste la littérature. C'est le trésor caché de ma « discipline invisible ». Elle propose une véritable encyclopédie de modalités et de procédés d'écriture des pratiques, qui permet d'imaginer des propositions d'écriture motivantes. Il suffit de lire *Le journal du dehors*, d'Annie Ernaux ou *La Maladie de Sachs*, de Martin Winckler, pour s'en faire une idée. Mais je m'en tiens là, que nous ayons le temps d'en débattre...

Questions posées à l'Atelier 1 :

“Les mécanismes à l’œuvre dans la professionnalisation au cours de l’écriture du mémoire : quel « jeu » entre le terrain et le site ? ”

- *Quel effet formatif du détour par l’écriture ?*
- *Quelle est la nature de la tâche ?*
- *Quelles références théoriques ?*

.../...

ATELIER 1 : LES MECANISMES A L'ŒUVRE DANS LA PROFESSIONNALISATION AU COURS DE L'ELABORATION DU MEMOIRE

NOTES DE TRAVAIL

Sigles

FGC : formation générale et commune, équivalent de Sciences Humaines et Sociales, etc.

PA = pratique accompagnée

PLC = PCL = stagiaire CAPES

PE = stagiaire CRPE

Déroulement de l'atelier

1^{er} temps :

Sur des documents de travail produits par des PE2 de Perpignan, essai d'application des catégories de compétences professionnelles postulées par Louis Toupin (cf. article en annexe) :

- travail sur des analyses de pratiques en stage PA PE2
- travail sur quelques mémoires PLC

Problématique : **Peut-on identifier dans des écrits réflexifs produits à divers moments de l'année de formation des marques précises de l'appropriation de certaines compétences professionnelles ?**

Quelles marques linguistiques ? Quelles compétences ?

Enfin : quel rôle jouent les tâches d'écriture par elles-mêmes ?

2^{ème} temps :

Recensement de situations et de consignes d'écriture réflexive au cours de la préparation du mémoire

Problématique : **Comment multiplier les occasions de faire pratiquer des formes diversifiées d'écriture réflexive,**

- **dans la phase de préparation très en amont,**
- **dans la phase de rédaction du mémoire lui-même ?**

Comment multiplier et diversifier les modes de socialisation possibles ?

Bilan de la première phase de l'atelier

Rappel des hypothèses de travail : Fonctions de l'écriture réflexive :

=> Elle permet **d'écrire-penser** (penser parce qu'on écrit) une professionnalité multiforme :

- **objective** : connaissances théoriques, sur un double plan : 1) théories de l'apprentissage-enseignement, le savoir-faire-apprendre 2) notions disciplinaires
- **stratégiques** : savoir s'adapter, négocier, adapter ; tenir compte des situations, des élèves, des objets...
- **subjective** : savoir s'impliquer, se mettre en jeu, dire « je », avoir un point de vue personnel (*je sais que, mais aussi je ne sais pas, je doute, mais aussi je crois que, je postule que, mais aussi je veux que, j'aimerais que, je ressens que*). Une condition sine qua non pour que les autres axes soient abordés
- **axiologique** : savoir **et pour quoi** on travaille comme ci ou comme ça : **principes, valeurs** qui fondent les choix à tous les niveaux.

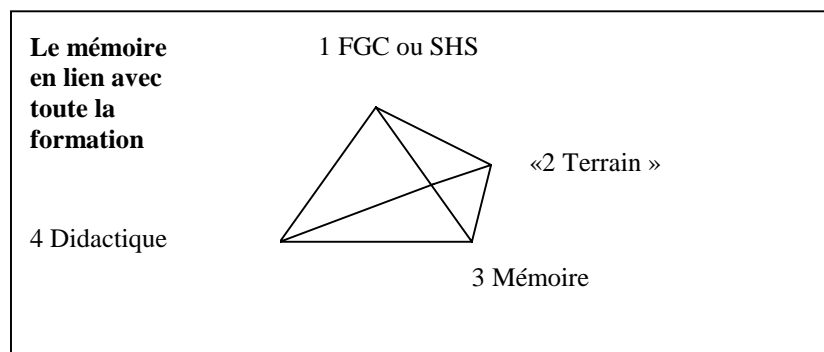
=> Elle permet un **parcours**, un itinéraire intellectuel et culturel dans l'espace des connaissances et des pratiques.

⇒ Elle permet surtout de **penser à plusieurs avant de pouvoir penser tout seul** : dimensions socio-cognitive primordiale en situation de formation : importance donc de la **socialisation** non comme aboutissement, mais comme **point de départ et point d'appui** de l'écriture. L'écriture permet un travail cognitif collectif différent de l'échange oral, moins immédiat, moins fuyant.

⇒

⇒ Elle permet de rendre visible les **cohérences** organisées autour du mémoire

Importance majeure de **donner un statut non seulement au mémoire, mais aussi à tout ce qui a précédé.**



Discussion à partir des lectures de mémoires présentés

On observe **une grande hétérogénéité des modes d'écrire-penser** d'un document à l'autre : qu'est-ce qui la produit ?

- nature de l'activité ?
- nature du stage ?
- « postures d'écriture » des stagiaires ? (voir conférence)

Souvent une réflexion de nature minimale : constat, description. Pourquoi les dimensions analytique (que se passe-t-il en fait ?), interprétative (quelles hypothèses explicatives ?) et pragmatique (que faire ?) ? sont-elles absentes ?

Il y aurait à recenser les traces d'une activité réflexive : elle a été seulement ébauchée :

- apparition de noms d'élèves, de fragments de séances précisément rendus...
- mode énonciatif : le questionnement et non l'assertion
- conditionnel
- traces de **références théoriques** qu'on croise avec les observations, ce que certains appellent une « écriture (intellectuellement) armée ».

Comment faire écrire au cours des stages ?

On a cherché à recenser des formes d'écrits courts « intermédiaires » qui pourraient être pratiquées dans des sortes d'**ateliers d'écriture réflexive** en amont du mémoire.

Atelier d'écriture proprement dit

Séances d'écriture à partir d'observations sur vécu de formation, expérience professionnelle, etc. L'accent est mis sur l'écriture subjective (je). Mise en commun dans un journal de formation du groupe.

Fiches de lecture d'articles et d'ouvrages

Objectif : faire lire de la documentation pédagogique et didactique

Faire écrire autour du travail de préparation des cours

Réalisation *collective* d'une fiche de prép' sur un thème ou question qui intéresse le groupe, sur ce qui est apparu comme un besoin.

Demander que la fiche soit accompagnée d'un bref **bilan écrit** de la séance de travail collective :

- questions posées
- points de désaccord, arguments contradictoires

Ce document est un point de départ du travail en TD.

Rédiger les notes de travail : exemple de table ronde en PLC maths

Un stagiaire est chargé systématiquement de rédiger un compte-rendu de chacune des séances de travail du groupe de réflexion sur les questions apportées. Comptes-rendus regroupés dans un **cahier de bord** qui circule et qui en fin d'année est remis aux participants.

Lectures croisées des premiers jets du mémoire

Demander comme à Nice (PLC EPS) un calendrier de remise de textes intermédiaires et de notes de travail.

Cahier de bord pendant le stage en responsabilité

À Perpignan, en PE : les enseignants de français demandent un « cahier de travail » accompagnant le « cahier-journal », ou simplement tenu dans ses marges : provoquer une écriture réflexive au jour le jour, comme le font les enseignants-experts.

Mini-colloque en fin d'année dans un groupe de travail FGC

Les stagiaires rédigent un article qui est exposé ; discussion tous les trois articles ; publication des papiers après révision.

Un exemple : le rapport de la visite formative en PLC (Montpellier, PLC)

1 stagiaire-acteur dans sa classe en resp., 3 st. observateur + 1 tuteur + 1 formateur

Après la séance, les stagiaires-observateurs discutent de la séance autour de trois entrées : a) jeu de l'acteur, b) contenu et dispositif, c) élèves. Le formateur régule, relance, renvoie, questionne, s'efface le plus possible.

Ensuite, le stagiaire-acteur **rédige son propre rapport** sur les 3 consignes suivantes :

- 1) Quels sont selon toi les points clés de cet entretien, ce que tu retiens ?
- 2) Quels sont selon toi les axes qu'il faudrait travailler avec le tuteur ?
- 3) Si la séance était à refaire, quelles modifications ferais-tu ?

Le rapport pourrait être communiqué aux stagiaires-observateurs qui sont invités à faire des observations par écrit (annotations).

Suggestions de progression(s) vers le mémoire

Ñ 1^{er} écrit : Demander une analyse de pratique sur une séquence observée,

« Repère un moment où tu as appris quelque chose que tu souhaiterais faire partager aux autres stagiaires »:

- Raconte ce qui s'est passé.
- Dis pourquoi ça t'a paru formateur.
- Analyse *l'incident critique* malheureux ou heureux.
- Quelles questions pose-t-il qui pourraient faire l'objet :
 - d'une demande de formation,
 - d'un mémoire.

Ñ 2^{ème} étape : au choix

soit

Echanges entre pairs (petits groupes encadrés ou non : lectures...)

2^{ème} écrit : récit de fiction à dominante autobiographique « racontez un bon ou un mauvais souvenir d'école », 2 versions à quelques jours d'intervalle avec une consigne légèrement différente la 2^{ème} fois.

2^{ème} écrit : récit de fiction à dominante autobiographique, atelier d'écriture

Echanges entre pairs sur les deux écrits (petits groupes encadrés ou non : lectures...)

OU / PUIS

Ñ 1^{er} / ou 3^{ème} écrit : récit d'un moment fort de pratique de classe

Ñ Lecture, échanges entre pairs. Vers une réécriture.

Ñ 2^{ème} ou 4^{ème} écrit :

Réécriture collective d'un texte choisi parmi ou réécriture individuelle en faisant varier le genre les précédents

OU / PUIS

Lecture de morceaux choisis dans des mémoires des années précédentes, mise en commun.

Questions posées à l'Atelier 2 :

“La socialisation professionnelle autour du mémoire.”

- *En quoi ce travail individuel a-t-il une fonction socialisante et professionnalisante ?*
- *Quels sont les moments et les lieux de socialisation professionnelle ?*
- *Quel est le rôle des ateliers ?*
- *Quelles modalités pour le « démarrage » ?*
- *Quelle pratique de soutenance ?*
- *Quelle socialisation voulue ?*
- *Quelle socialisation perçue ?*

.../...

ATELIER N° 2 : La socialisation autour du mémoire

Réunis autour d'un même intérêt, les 11 formateurs issus de 5 IUFM du pôle Sud-Est ont accepté les *règles du jeu* proposées :

- travailler dans une perspective de production diffusable
- produire des textes ni normatifs, ni descriptifs mais toujours suggestifs
- éviter autant que faire se peut l'éternelle distinction autour des "spécificités" PE - PLC au profit de l'émergence d'une "culture commune"

Quelles étaient les *frontières* entre cet atelier et l'atelier n°4 (Typologie et devenir des mémoires professionnels après soutenance) ? Au delà de l'inévitable zone de recouvrement (c.a.d. le moment où l'écrit commence à échapper à son auteur), il fut décidé de ne traiter dans cet atelier que du mémoire encore dans les mains de l'auteur et on évoqua la nécessité d'un travail en commun avec l'atelier n° 4.

Les questions posées par le comité scientifique étaient les suivantes :

1. En quoi ce travail individuel a-t-il une fonction socialisante et professionnalisante ?
2. Quels sont les moments et les lieux de socialisation professionnelle ?
3. Quel est le rôle des ateliers ?
4. Quelles modalités pour le "démarrage" ?
5. Quelle pratique de soutenance ?
6. Quelle socialisation voulue ?
7. Quelle socialisation perçue ?

Un premier travail de *validation* des questions posées mena à reformuler la première :

- le travail n'est pas forcément individuel (binôme, trinôme)
- la fonction n'est pas socialisante ET professionnalisante ; il s'agit plutôt de voir que le travail a une fonction de socialisation qui est en elle-même professionnalisante.

C'est pourquoi la question est devenue (et restera emblématiquement)

*COMMENT LE MEMOIRE PROFESSIONNEL CONTRIBUE-T-IL A UN PROCESSUS DE
SOCIALISATION PROFESSIONNELLE ?*

La différence établie par la question n°2 entre moments et lieux est vite tombée : au lieu de chercher les déplacements entre centre, terrain et sphère privée, il est apparu plus efficace de nommer les *moments* en fonction des *acteurs* .

Les ateliers évoqués par la question n°3 peuvent être de composition et d'objectifs divers ; c'est pourquoi le terme *groupe "ad hoc"* fut préféré.

Le mot "démarrage" de la question n°4 suggéra *plusieurs modalités* :

- Celle de l'avant mémoire (temps préalables organisés par l'institution)
- Celle de la présentation institutionnelle du mémoire, de sa valeur et de son évaluation
- Celle de l'"émergence" du thème et du sujet

La question n°5 fut mise au pluriel : Quelles pratiques de soutenance ?

Les questions jumelles n° 6 et n° 7 ont été perçues comme une incitation forte à ne pas employer de langue de bois et à tenir compte des diverses représentations des acteurs concernés (cf. atelier n° 3). D'où l'exigence de *mises en garde* pour aider au repérage de dysfonctionnements possibles.

Enfin le groupe décida d'ajouter une question pour faire le lien avec l'atelier n° 4 :

8. *Que doit-on faire, lors de la préparation du mémoire, pour que celui-ci soit utilisable après soutenance à la fois par son auteur et par la communauté ?*

.Une longue discussion amena alors les participants à une *définition* du processus de socialisation professionnalisante : les questions 5 et 6 ont été perçues comme induisant un travail de définition de la "Socialisation professionnelle". Cet effort a été fait au début de l'atelier (il aurait pu se poursuivre..). Il nous a amené à annoncer ce que nous précisons ci-dessous. Il semble donc qu'il y ait conjointement :

- Une construction de l'identité professionnelle (dominante : personnalité, créativité, originalité ; moi face aux autres)
- Une intégration dans la culture de la profession (dominante : prise de conscience et respect des codes, des normes ; moi avec les autres)

Puis le groupe, après avoir listé les nombreux *obstacles et maladroites* à éviter, entama *l'analyse des moments articulés selon les acteurs* (cf. tableaux ci-après).

La conférence de A. ANDRE incita l'atelier à préciser le *rôle de l'écriture* dans le travail sur le mémoire et le mémoire lui-même dans le dispositif de formation. C'est ainsi qu'on parla du statut du lecteur (connu et inconnu) et des écritures autres que scripturales (audiovisuelle, numérique etc.). L'écriture joue sans doute un rôle primordial, mais elle n'est pas la seule à pouvoir convoquer l'expérience professionnelle (cf. groupes d'analyse des pratiques). Enfin tous s'accordèrent pour dire qu'il n'est pas possible d'inciter à une écriture authentique et

inventive si on l'enferme quelques semaines après dans un carcan de normes contraignantes : il y a donc là un équilibre à trouver, qui doit s'inscrire dans la durée d'écriture du mémoire.

La mise au point du texte final a obligé tous les participants à revenir sur la définition initiale. Il parut alors évident que les 2 aspects de cette socialisation (construction / intégration) sont absolument *indissolubles* et *interpénétrés*, mais qu'ils ne peuvent apparaître que dans une volonté *d'action*, d'avancée de l'auteur du mémoire. Les échanges à propos de l'intégration dans la culture professionnelle firent également apparaître la volonté des formateurs d'aborder la dimension *axiologique* de cette socialisation. Il ne s'agit surtout pas de s'enfermer dans un monde figé, d'où l'adjectif "dynamique".

A	B	C									
	<i>LES DIFFERENTS MOMENTS DU MEMOIRE DU POINT DE VUE DE LA SOCIALISATION</i>	<i>LES ACTEURS : L'AUTEUR ET...</i>									
		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
	TEMPS PREALABLES ♦* ¹										
	▪ Les textes officiels										
	▪ Le plan de formation et les descriptifs des dispositifs										
	▪ La formation des directeurs de mémoires professionnels				X	X	[X]	[X]			
	TEMPS D' ACTION										
	PRESENTATION INSTITUTIONNELLE ♦* ²										
♦	▪ Place, rôle du MP dans la formation (intérêt, attentes...)	X	X	X	[X]	X	[X]				
♦	▪ Modalités d'évaluation : -dispositif (jury, forme) - critères d'évaluation (processus, produit, soutenance)	X	X	X	[X]	X	[X]				
♦	▪ Travail spécifique sur des MP existants (concrétisation des attentes)	X	X	X	[X]	X	[X]				
	EMERGENCE										
○	▪ Confrontation à l'observation, aux vécus de pratiques de terrain ♦* ³	X					X	X			
○	▪ Discussion et débats autour de ces pratiques : - relations avec tuteur / PCP - analyse de pratiques - ateliers d'écriture - ateliers d'évocation verbale - identification de problèmes professionnels	X		X					X		
♦○	▪ Travail sur les MP existants / Retour sur le dossier PEI	X								X	

AIDE A LA LECTURE DU TABLEAU

Colonne A : les "dominantes" des différents moments de la socialisation :

Les différents moments du mémoire contribuent au processus de socialisation professionnelle selon deux axes :

- construction d'une identité professionnelle : codée ♦
- intégration dynamique dans un groupe socio-professionnel : codée ○

Dans la Colonne B : Mises en garde et repérage de dysfonctionnements possibles, repérés par le symbole ♦* :

♦*¹ : Ces 3 temps sont des **POSTULATS INCONTOURNABLES** : leur absence remet en cause tout le processus décrit par ce tableau

♦*² : La mise en place d'attentes et de normes risque d'annihiler le désir et le plaisir de recherche ainsi que l'utilisation de supports autres que papier.

♦*³ : Le choc possible des cultures (celles du terrain / du centre / de l' Université) doit rester fécond et pour cela s'appuyer sur un respect mutuel (civilité)

Colonne C : les différents acteurs et leurs regroupements, repérés par le signe X (et codés [X] s'ils ne sont pas obligatoirement associés à ce moment) :

- ① Seul
- ② Bi- ou trinôme
- ③ Groupe de référence (pairs)
- ④ Directeur(s) du MP
- ⑤ Formateur(s) du centre
- ⑥ Formateur(s) de terrain
- ⑦ Enseignant(s) de terrain
- ⑧ Groupe "ad hoc"
- ⑨ Communauté professionnelle
- ⑩ Communauté éducative /Grand public

A	B	C									
		LES ACTEURS : L'AUTEUR ET...									
LES DIFFERENTS MOMENTS DU MEMOIRE DU POINT DE VUE DE LA SOCIALISATION		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
	PROBLEMATISATION										
◆	▪ Travail sur les indicateurs de pertinence d'une problématique (à partir de MP) - limitation d'un champ - clarté - démarche heuristique -.....	X	X		[X]						
◆	▪ Formulation provisoire	X	X	X					X		
◆○	▪ Premières rencontres avec le directeur de MP - ajustement de la problématique provisoire / - ajustement du cycle à l'école primaire	X	X		X						
○	▪ Recherche et échange de documents, référents, bibliographies	X	X	X	X	X	X				
	RECUEIL, TRAITEMENT ET ANALYSE DES "DONNEES"										
◆	▪ Travail méthodologique	X	X	X	X	X			X		
◆	▪ Préparation de l'expérimentation	X									
◆	▪ Expérimentation dans les stages en responsabilité (ou stages filés pour les PE) ●* ⁴	X	X		X		X	X			
◆	▪ Traitement : champ de références à définir par rapport aux champs théoriques ●* ⁵	X	X		X						
	PROBLEMATIQUE										
◆	▪ Formulation définitive	X	X		X						
	MISE EN FORME										
◆	▪ Rappel sur les contraintes de formes institutionnelles et locales (quantité, lisibilité...)	X	X		X	X			X		
◆○	▪ "Inter-lectures" et communications sur la recevabilité du MP en cours	X	X		X		X		X		

AIDE A LA LECTURE DU TABLEAU

Colonne A : les "dominantes" des différents moments de la socialisation :

Les différents moments du mémoire contribuent au processus de socialisation professionnelle selon deux axes :

- construction d'une identité professionnelle : codée ◆
- intégration dynamique dans un groupe socio-professionnel : codée ○

Dans la Colonne B : Mises en garde et repérage de dysfonctionnements possibles, repérés par le symbole ●* :

●*⁴ : Pour préserver les conditions de faisabilité de l'expérimentation (MP PE2) , il faut bien sûr connaître les cycles d'affectation le plus tôt possible.

●*⁵ : L'accompagnement du stagiaire doit rester une guidance afin de conserver l'authenticité et le sens du mémoire.

Colonne C : les différents acteurs et leurs regroupements, repérés par le signe X (et codés [X] s'ils ne sont pas obligatoirement associés à ce moment) :

- ① Seul
- ② Bi- ou trinôme
- ③ Groupe de référence (pairs)
- ④ Directeur(s) du MP
- ⑤ Formateur(s) du centre
- ⑥ Formateur(s) de terrain
- ⑦ Enseignant(s) de terrain
- ⑧ Groupe "ad hoc"
- ⑨ Communauté professionnelle
- ⑩ Communauté éducative /Grand public

A	B	C									
	<i>LES DIFFERENTS MOMENTS DU MEMOIRE DU POINT DE VUE DE LA SOCIALISATION</i>	<i>LES ACTEURS : L'AUTEUR ET...</i>									
		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
	SOUTENANCE										
○	▪ Rappel des règles et des attentes	X			X	X			X		
○	▪ Rappel de la composition du jury	X			X	X			X		
◆	▪ Préparation éventuelle à la soutenance (jeux de rôle)	X	X	X	X	X					
◆○	▪ Soutenance :	X	X	X	X	[X]	[X]		[X]		
	- présentation, exposé argumenté										
	- entretien : → à propos du mémoire										
	↳ ouvertures professionnelles : éthique, prolongement, perspectives...										
	POST-SOUTENANCE										
○	▪ Après délibération du jury :	X	X	X	X	[X]	[X]			X	
	- élargissement du questionnement par tous les participants aux soutenances										
○	▪ Différée :										
	- forum : présentations, débats, échanges autour des MP	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	- bascule du MP de formation initiale vers formation continue, voire recherche										

AIDE A LA LECTURE DU TABLEAU

Colonne A : les "dominantes" des différents moments de la socialisation :

Les différents moments du mémoire contribuent au processus de socialisation professionnelle selon deux axes :

- construction d'une identité professionnelle : codée ◆
- intégration dynamique dans un groupe socio-professionnel : codée ○

Colonne C : les différents acteurs et leurs regroupements (codés [x] s'ils ne sont pas obligatoirement associés à ce moment) :

- ① Seul
- ② Bi- ou trinôme
- ③ Groupe de référence (pairs)
- ④ Directeur(s) du MP
- ⑤ Formateur(s) du centre
- ⑥ Formateur(s) de terrain
- ⑦ Enseignant(s) de terrain
- ⑧ Groupe "ad hoc"
- ⑨ Communauté professionnelle
- ⑩ Communauté éducative /Grand public

SEMINAIRE PSE juin 1999

Typologie et devenir des mémoires professionnels après soutenance

Questions posées à l'Atelier 3 :

“Représentations de l'activité professionnelle et formes d'accompagnement liées au contexte de formation.”

- *Quelle différence due à la culture de filière de 1^{er} degré, 2nd degré, enseignement technologique et professionnel ?*
- *Quelle conception du mémoire professionnel : récit d'expérience, analyse de pratique, démarche expérimentale ?*
- *Quel rôle pour le Directeur de mémoire : direction, guidage, accompagnement ?*

.../...

ATELIER 3

“REPRESENTATIONS DE L’ACTIVITE PROFESSIONNELLE ET FORMES D’ACCOMPAGNEMENT LIEES AU CONTEXTE DE FORMATION.”

- *Quelle différence due à la culture de filière de 1^{er} degré, 2nd degré, enseignement technologique et professionnel ?*
- *Quelle conception du mémoire professionnel : récit d’expérience, analyse de pratique, démarche expérimentale ?*
- *Quel rôle pour le Directeur de mémoire : direction, guidage, accompagnement ?*

I] Expliciter l’implicite sur le rôle et le statut de l’écrit professionnel.

- 1) 1^{ère} représentation obstacle = “Ecrire, c’est un travail contraignant et peu utile”
 - Parce qu’enseigner, c’est agir, c’est parler et non écrire.
 - Parce que la tradition scolaire fait de l’écrit non un objet de désir mais un support d’évaluation.
 - Parce que la valeur du détour/écrit réflexif n’est pas perçue, alors qu’elle est très fortement investie par les formateurs (c’est le malentendu primordial)
- 2) 2^{ème} représentation obstacle = “Je ne suis pas autorisé à écrire”
 - A cause de l’injonction paradoxale de l’institution : “tu vas me faire ce que tu veux”
 - Parce qu’il y a des cultures disciplinaires de l’action (ex : productions concrètes dans les disciplines techniques)
 - Parce que certaines cultures disciplinaires n’incitent pas à la mise en texte.
 - Parce que certaines normes sont pesantes (modèle de la thèse).
- 3) 3^{ème} représentation obstacle = “Ecrire, c’est recracher”
 - Parce que la culture sociale ne favorise pas l’expression
 - Parce que le modèle théorique dévalorise le “je”
 - Parce que l’important ce sont les savoirs disciplinaires (chez les PCL)

II] La nécessité de la formation professionnelle.

- 1) 1^{ère} représentation obstacle.
 - Si j’écris un M.P. pourquoi m’infantilise-t-on ?

- Parce que un accompagnement musclé ?
- Parce que des contraintes administratives trop fortes ?
- Parce que l'évaluation n'est-elle qu'externe, hiérarchique et validante ?

2) 2^{ème} représentation obstacle.

- Pour certains stagiaires, on apprend en faisant, pas en lisant, pas en écrivant et on privilégie le rôle de l'expérience.
- Les formateurs insistent sur la théorisation (lecture) et la formalisation (pratique).

3) 3^{ème} représentation obstacle.

- On se forme en 2^{ème} année d'IUFM.
- Parce que il n'y a aucun dispositif qui oblige à s'inscrire dans une professionnalisation longue, ce qui la valorise.
- Parce que le M.P. est considéré comme un chef d'œuvre, un aboutissement .../...
- Parce que le mémoire n'est pas réinvesti dans d'autres pratiques ?
- Parce que la marque du professionnel n'est pas le mémoire qui est récent ?

MODELE SPIRALIEN DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE RELATIVE A L'ECRIURE REFLEXIVE CHEZ UN ENSEIGNANT (cf. Figure 1)

1) Pourquoi un modèle Spiralien ?

Du fait qu'il s'agit d'un processus, i.e. un développement progressif qui va en s'élargissant, se diversifiant et s'enrichissant...

2) Pourquoi un axe vertical ?

C'est une traduction de l'aspect diachronique du rapport au temps lié à l'individu et nécessairement rattaché aux instituteurs (université, IUFM –FI & FC-, établissements scolaires...)

En effet, la formation d'un enseignant (devrait s'effectuer ?) s'effectue selon trois grandes périodes :

1°. Une formation disciplinaire basique accompagnée d'une sensibilisation (pré-professionnelle) aux métiers de l'enseignement à laquelle devrait s'ajouter une initiation à l'écriture professionnelle et réflexive.

2°. Une formation initiale en IUFM comprenant :

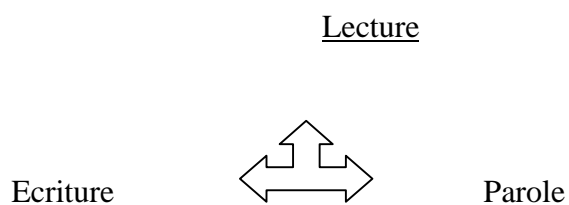
- Formation disciplinaire adaptée à l'enseignement
- Formation professionnelle incluant une utilisation de l'écriture professionnelle et réflexive.

3°. Une formation continue où l'écriture professionnelle et réflexive est devenue usuelle, familière, c'est à dire un outil indispensable à l'exercice du métier. Dans cette perspective, dossiers et

mémoires professionnels sont des mises à l'épreuve des essais d'harmonisation des aspects théoriques et pratiques du métier.

3) Pourquoi une dimension "horizontale" ?

Pour attester de l'aspect synchronique de la socialisation qui pourrait être un mouvement (processus) permanent entre le travail intra-individuel et le travail interindividuel, liant langage et pensée.



- Le travail intra est un travail d'appropriation et d'individualisation.
- Le travail inter se rapporte à l'altérité, c'est à dire à l'acculturation, à la mutualisation, à la mise en commun des échanges, au partage des significations.
- Il s'agit en fait de favoriser et de mettre en place des médiations sémiotiques structurantes.

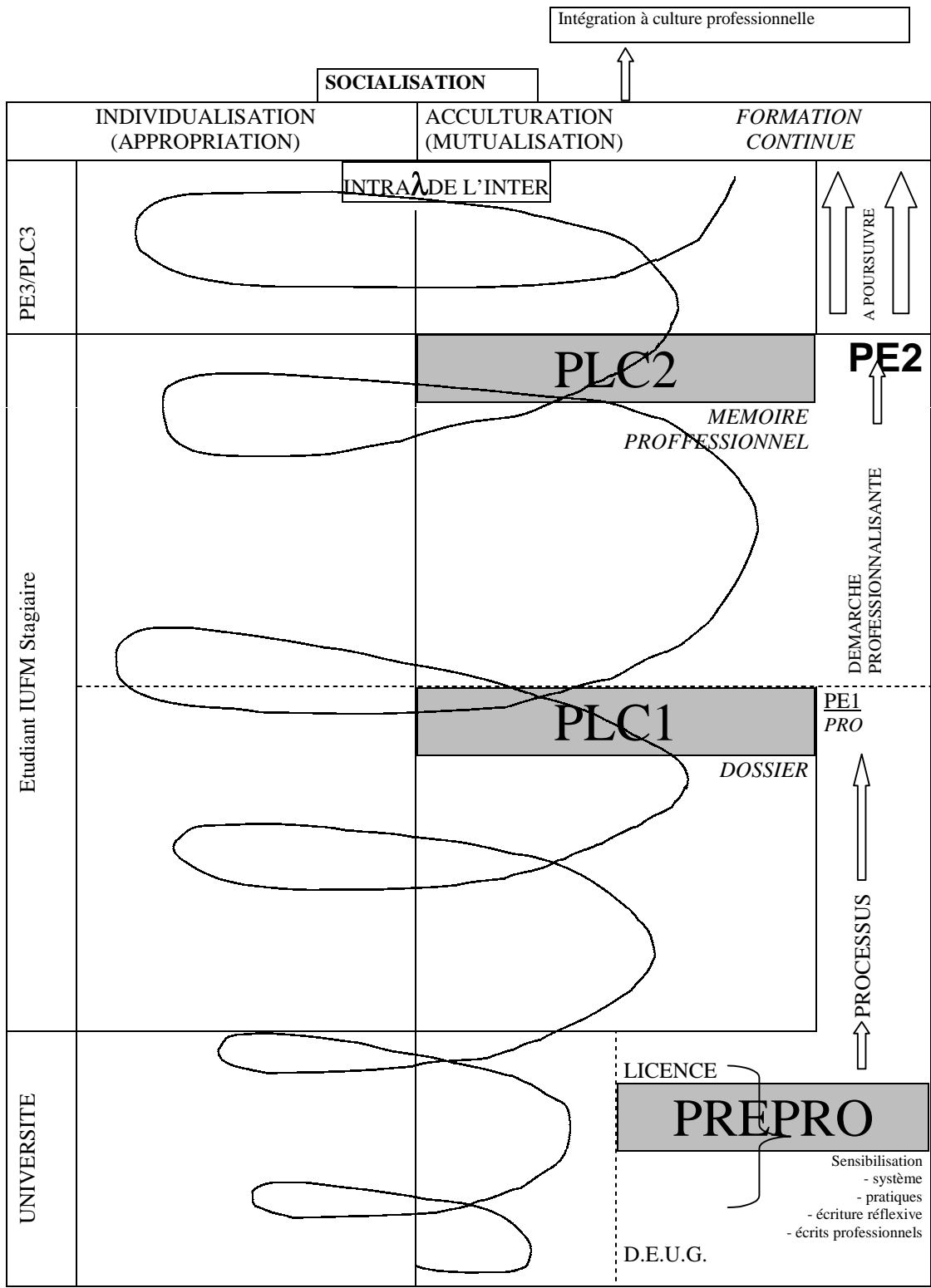
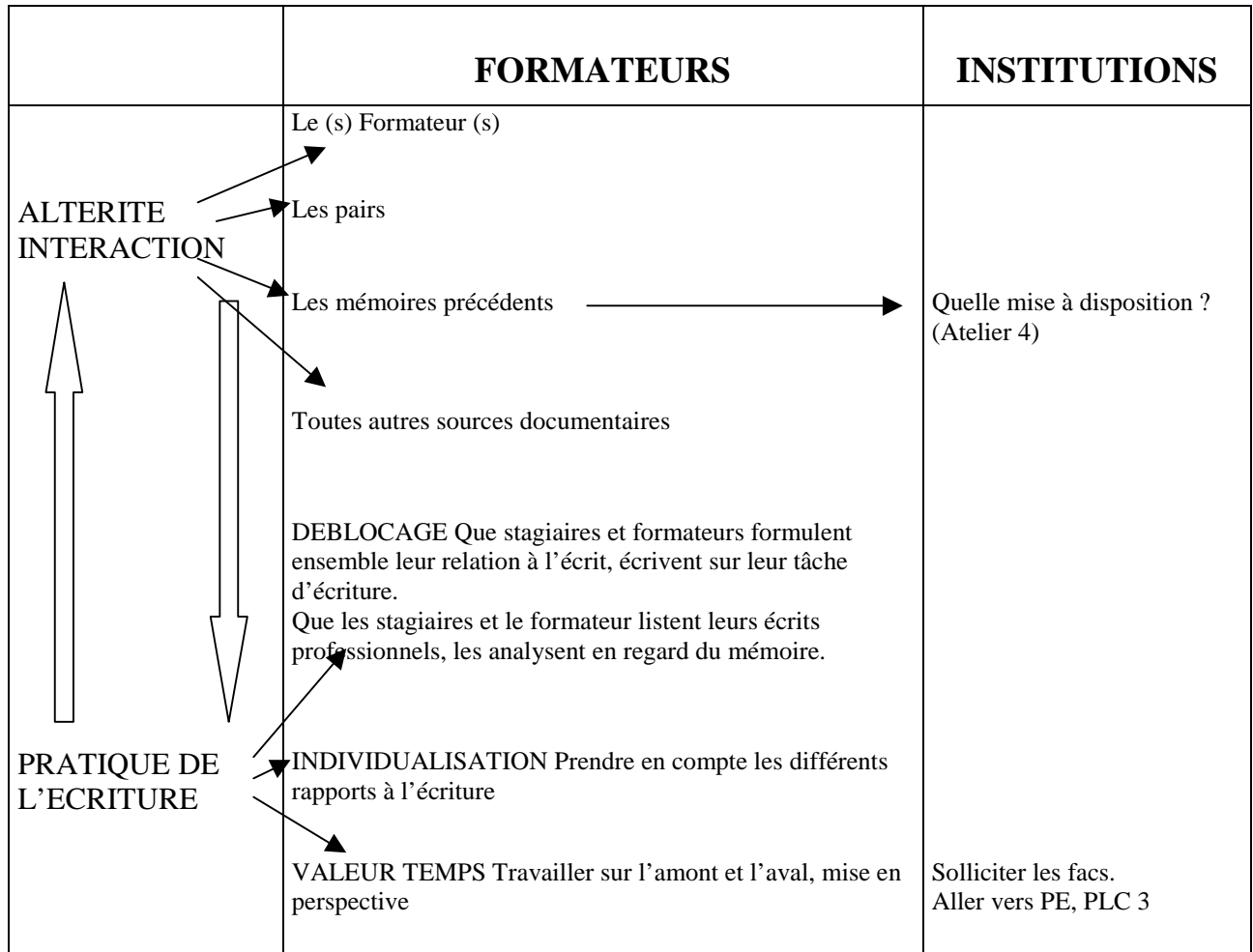


FIGURE 1. Essai de modélisation d'un parcours professionnel relatif au développement d'une compétence transversale chez un enseignant : l'écriture professionnelle et réflexive.

DISPOSITIFS PROPOSES



Questions posées à l'Atelier 4 :

“La typologie et le devenir des mémoires après soutenance ?”

- *Comment classer les mémoires selon leur contenu ou leur démarche ?*
- *Quelle utilisation en formation initiale et/ou continue des mémoires professionnels ?*
- *Quel accès au mémoire professionnel pour les enseignants et les formateurs ?*
- *Quel usage professionnel des mémoires professionnels ?*
- *Quel lien entre les mémoires et la recherche en éducation et formation ?*
- *Quel effet de l'utilisation des mémoires sur le dispositif de formation lié au mémoire ?*

.../...

ATELIER 4

“LA TYPOLOGIE ET LE DEVENIR DES MEMOIRES APRES SOUTENANCE ?”

- *Comment classer les mémoires selon leur contenu ou leur démarche ?*
- *Quelle utilisation en formation initiale et/ou continue des mémoires professionnels ?*
- *Quel accès au mémoire professionnel pour les enseignants et les formateurs ?*
- *Quel usage professionnel des mémoires professionnels ?*
- *Quel lien entre les mémoires et la recherche en éducation et formation ?*
- *Quel effet de l'utilisation des mémoires sur le dispositif de formation lié au mémoire*

A partir d'un questionnaire distribué, les participants sont invités à faire part de leurs propres questions et réactions. Leur richesse atteste de la dimension du thème et des problèmes à résoudre : en vrac :

- L'intégration des mémoires dans le fonds documentaire : avec quel logiciel ? Sous quel format ? Quels choix technologiques impliqués ?
- S'il doit y avoir sélection : en fonction de quels critères ? Etablis par qui ? Selon quelle procédure ? Quelle relation éventuelle entre ces procédures de sélection et l'évaluation par le jury de soutenance ?
- Quelle attitude adopter au regard des droits d'auteurs et de la propriété de l'œuvre ? Quelles implications sur la politique de mise à disposition ? Quelles précautions prendre et pourquoi ?
- La conservation des mémoires : de tous ou seulement de quelques-uns ? En versions intégrales ou sous formes d'extraits voire de résumés ? Pendant combien de temps ? Par qui ? Sur quel supports (papier, cd, disquette) ?
- Les ressources humaines à prévoir pour la mise de mémoire sur le Web sous une forme exploitable (avec liens hypertexte, etc...). Comment former le personnel ?
- La forme du mémoire : doit-on tendre vers une normalisation ? Quelle aide fournir ?
- La question de la bibliographie : Quelles limites ? Problème crucial de l'accès aux différentes banques de données : les IUFM ne sont pas toujours abonnés.
- L'identification des lecteurs : pour quels lecteurs est écrit le mémoire ?

Un 2^{ème} étape conduit à faire un tour de table incomplet de la situation dans chaque IUFM, des démarches entreprises et de l'état des projets :

- Pour l'IUFM de Lyon, qui paraît avoir déjà largement débroussaillé le terrain : sélection des mémoires ayant obtenu la mention TB : ils sont conservés à la médiathèque pendant deux ans et peuvent y être consultés. Le catalogue des titres est enrichi d'un court résumé de chaque mémoire. Classement par thèmes et par disciplines.
- A l'IUFM d'Auvergne, si la réflexion a largement avancé, la réalisation n'a pas encore véritablement été amorcée et la situation actuelle est fort confuse, les mémoires étant conservés dans des endroits très divers. A compter de 1999, ils seront conservés à la bibliothèque.
- A l'IUFM de Grenoble comme ailleurs se pose le problème du manque de place disponible pour le stockage sous forme papier, sans parler des possibilités de consultation. Le dépôt est fait par l'intermédiaire des enseignants responsables des mémoires. Une fiche descriptive figure en 4^{ème} de couverture dès cette année, avec résumé, mots clés et niveaux concernés. La fourniture sur disquette a été adoptée pour favoriser l'archivage. La consultation se fait sur place. L'accord du stagiaire sera demandé à compter de la prochaine année. Seuls sont archivés les mémoires ayant obtenu la mention "très favorable".

La suite du travail de réflexion du groupe s'est ensuite organisée de façon pragmatique en envisageant successivement différentes étapes chronologiques.

1°. Le dépôt du mémoire au service de la Bibliothèque.

Question de support : version "papier" ou/et version "disquette"/CD Rom ?

Autres difficultés : la grande variété des formats informatiques ; la durée de vie des différents supports ? Les possibilités de lecture de supports en formats très anciens ?

Information minimale à fournir conjointement par l'auteur :

- a) fiche descriptive avec : titre – auteur - résumé en français et éventuellement en anglais ou dans une autre langue étrangère – mots clés. Cette fiche pourrait être reproduite sur la 4^{ème} de couverture.
- b) "fiche d'autorisation" (cf. ci-dessous)

2°. Conservation/archivage.

La conservation perd une grande partie de son intérêt si le produit archivé est difficile à mettre à la disposition de son utilisateur potentiel. D'où la nécessité d'archiver, de répertorier, de classer, de cataloguer, etc...

La fiche descriptive décrite ci-dessous pourrait être un élément fort utile pour le travail de catalogage.

Celui-ci pourrait adopter plusieurs entrées (auteurs, thématique, transversale...) mais il s'agit là d'un travail auquel bibliothécaires et documentalistes sont habitués.

On ne peut décider du catalogage sans se poser la question de l'accès du lecteur et des conditions de cet accès.

3°. Les conditions d'accès.

On est conduit à se poser inévitablement la question du public visé ou susceptible d'être intéressé et peut-être de déterminer des catégories de public bénéficiant d'un accès plus ou moins large :

- enseignants chercheurs accès à tous les mémoires.
- Formateurs (lesquels ? IUFM – associés –occasionnels). Professionnels de la formation ?
- Conseillers pédagogiques
- Etudiants et stagiaires de l'IUFM de l'extérieur ?
- Prêts inter-bibliothèques (qui fonctionnent largement selon le principe de la réciprocité. Le travail en réseau se met actuellement en place. (Il semble qu'il soit possible à cet égard d'obtenir des aides financières de la Sous-Direction des bibliothèques).

Autre question essentielle : celle du droit d'accès. Le mémoire appartient à son auteur qui peut en disposer à son gré. Pour qu'il soit accessible au public et consultable, il faut qu'il donne son autorisation. D'où la nécessité d'une "fiche d'autorisation" spécifiant les conditions de consultation envisagées (par exemple : consultation sur place, prêt, sous forme papier, à l'écran, dans le cadre d'un réseau, limité à l'IUFM ?)

A cet égard, il ne serait probablement pas inutile de sensibiliser les personnes qui, du fait de la part qu'ils prennent à la validation ou au tutorat du mémoire, peuvent détenir un exemplaire d'un mémoire, à leur responsabilité dans l'utilisation qu'ils en font, au regard de l'auteur du mémoire. La même prudence devrait être de règle dans les établissements d'affectation (CDI).

4°. Publication de mémoires.

- Cela nécessite un lourd travail d'édition et de mise en forme, surtout pour la publication en ligne.
- D'où, probablement la nécessité d'un tri et d'une sélection. Selon quels critères ? Par qui ? "Quid" du jury de soutenance ? Il semble que ce dernier peut fort bien se voir confier la tâche de porter un avis sur le mémoire en lui-même (= uniquement la forme écrite, à l'exclusion de la soutenance) et de dire s'il lui semble présenter un intérêt, ce processus de sélection doit bien évidemment aller au delà. Toute publication patronnée par l'Institut engage l'image de ce dernier au regard de l'extérieur. Il paraît donc nécessaire de soumettre la décision aux instances de l'Institut (CSP) et en s'appuyant sur un comité de rédaction et un comité scientifique.

5°. Utilisation des mémoires dans la formation.

- Formation des stagiaires.

Utilisation en formation initiale et continue, d'où la nécessité de pouvoir disposer de mémoires qui ne soient pas des modèles parfaits à imiter, mais également des mémoires moins ou pas satisfaisants de différents points de vue.

- Formation de formateurs.

Exemple : formation de tuteurs de mémoires (cf. la formation déjà mise en place à Lyon. 3 séances).

Bénéfice que l'on peut tirer dans ce cadre de mémoires "imparfaits" ou déficients.

- Nécessité de dresser un descriptif des tâches du tuteur de mémoire, des compétences auxquelles il doit former le stagiaire, du mode d'exercice de sa tâche.

Une suggestion proposée par le groupe pour finir :

La création au sein du PSE d'un "Observatoire du Mémoire Professionnel" dont la tâche serait, dans chaque Institut, d'exercer une sorte de "veille" dans ce domaine pour observer ce qui se fait en amont de la soutenance, au moment de la soutenance et après la soutenance, pour une information mutuelle.

Le collègue qui aurait cette responsabilité pourrait notamment signaler toute réussite particulière, idée nouvelle ou alerter le PSE s'il y avait des risques de dérive ou des difficultés marquantes.

Thèmes d'observation :

- Composition des jurys.
- Rôle du tuteur de mémoire.
- Procédures et calendriers.

Compléments atelier 4

Pour qui écrit-on un mémoire?

Les stagiaires (les pairs?)

Les formateurs-Les chercheurs

Le lecteur inconnu

A qui et comment le diffuse-t-on?

Pose la question de la propriété intellectuelle qui est à l'auteur et à qui nous devons donner, ainsi qu'au directeur de mémoire, une formation en amont

Par contre, la propriété du support est à l'institution

Dépôt après soutenance

1 exemplaire (papier et disquette, ou l'un ou l'autre) doit parvenir en médiathèque avec le formulaire d'autorisation à diffuser

Une fiche descriptive peut être demandée. Les personnels de la médiathèque aident à sa rédaction dans l'année et la valident en fin d'année.

Les chemins par lesquels ils y parviennent sont multiples et à la décision de chaque IUFM (décisions académiques)

Conditions de la diffusion

La demande de publication de l'institution à l'auteur peut se faire:

-au moment du dépôt du mémoire

-pendant la soutenance

-après la validation interne à l'IUFM

-après la validation par le jury académique (difficile)

Devrait être à terme considéré comme un document comme les autres. A terme provisoire, on peut imaginer une entrée spécifique "mémoire". Ceci pose la question fondamentale de choisir entre une politique documentaire stricto sensu et une politique de recherche.

Sélection des mémoires à publier

Tous les mémoires sont consultables sur papier ou support numérisé. Le catalogage, à différents niveaux apparaît indispensable.

Pour la publication, les jurys donnent leur avis. Trois niveaux sont ensuite à considérer

- politique et scientifique (CSP? équipe de direction? Les deux?)
- technique (comité de rédaction, SCD?)

Impact de la conservation des mémoires sur les médiathèque des IUFM

Si cela ne perturbe pas l'organisation documentaire prévue, on peut imaginer une salle "mémoires" spécialisée contenant les informations nécessaires à la réalisation des mémoires.

La création d'un observatoire PSE des mémoires

Doit permettre à la fois la mutualisation des processus et des produits et l'échange d'informations, en particulier sur l'avancée des projets évoqués ici.

Quelques points ont été proposés:

- Composition des jurys
- Rôle des directeurs de mémoire (quand il y en a)
- Procédures et calendriers
- Aspects transversaux et disciplinaires

Ceci pose la question de la compatibilité des systèmes informatiques choisis entre eux, et avec d'autres. Le principe du prêt inter-IUFM a été proposé.

Ces deux derniers points impliquent une politique commune si l'on souhaite que les échanges inter-IUFM soient effectifs.

G ROQUES, le 13/06/1999

SYNTHESE DU SEMINAIRE DE LA GRANDE MOTTE

Dominique BUCHETON

IUFM de Montpellier

Les trois mots clés de ce séminaire : « socialisation », « écriture », « mémoire » ont donné lieu dans les ateliers à de vifs débats. Je vais essayer ici non d'en faire l'écho détaillé mais de rendre compte de ce que ma position privilégiée de « grand témoin », autorisé à me promener dans tous les ateliers de façon discontinue, m'a permis de comprendre de la réflexion collective engagée.

Le mot socialisation a suscité de nombreux débats.

On peut en effet l'entendre en termes *d'acculturation* : l'entrée dans une culture commune, l'appropriation de savoirs communs, la construction d'une identité professionnelle. Mais on peut aussi le définir en termes *d'intégration* dans un réseau de *relations professionnelles* : il s'agit de se faire accepter comme membre d'une communauté, d'un réseau plus ou moins ouvert et bienveillant, de se faire reconnaître dans ce réseau, de comprendre le système de relations et positions qui est établi, d'y trouver sa place tant avec les pairs qu'avec les supérieurs, les formateurs, etc. L'atelier 3 a montré que ces réseaux de relations étaient à géométrie extrêmement variable : les stagiaires ont à faire face et construire 8 ou 10 types de socialisation différente.

J'ajouterai pour ma part qu'on ne peut penser la socialisation, qu'elle soit familiale, citoyenne ou professionnelle, en dehors de *l'action engagée* dans cette communauté. Que ce soit pour la conserver, la préserver, mais aussi pour la transformer et finalement la faire évoluer. Etre *responsable* du devenir de sa communauté, pour pouvoir y vivre et la faire vivre me semble être le ressort essentiel de la socialisation et de l'insertion professionnelle.

La diversité des interprétations qui ont pu être données autour du mot socialisation montre bien qu'il serait très illusoire de penser qu'il existe une culture commune des acteurs de l'institution. On a au contraire *des* cultures différentes qui ont du mal à s'ajuster et se comprendre, et *des* acteurs dont les « histoires professionnelles » sont très diverses. Le dialogue commence à peine à s'engager. Dans chaque IUFM, le mémoire professionnel peut et doit être le lieu de ces « rencontres ». Cette diversité, pour l'instant, fait plutôt obstacle, voire crée des conflits. Le stagiaire PE2 ou PLC2 a d'autant plus de mal à se repérer dans la diversité des discours, des valeurs, des outils, que cette diversité n'est qu'assez rarement explicitée, commentée. Comment alors surmonter cet obstacle, bien souvent esquivé par les stagiaires qui renvoient dos à dos les discours des uns et des autres pour éviter de s'engager et de construire un point de vue ? Comment, à l'occasion du mémoire, des

consignes de verbalisation ou d'écriture personnelle diverses peuvent-elles mettre en travail et en dialogue ces tensions et voix diverses? On verra dans les comptes-rendus des ateliers des réponses diverses à cette même question.

Deuxième point : l'écriture

C'est principalement sur l'écriture comme geste intellectuel complexe (décrire, raconter, commenter, questionner, analyser, reformuler, dialoguer, etc.) accompagnant l'action pédagogique : la prise de décision, l'organisation, le retour réflexif sur celle-ci, que nous nous sommes penchés. Nous avons pour l'instant des difficultés dans nos tâtonnements respectifs à associer véritablement la dimension réflexive, formative, de l'écriture à son aspect communicatif, social et institutionnel. C'est tout l'un ou tout l'autre : soit l'écriture qui accompagne le travail professionnel ordinaire et quotidien, soit les formes institutionnelles et professionnelles du mémoire. Chacune ne construit pas le même degré de mise à distance de la pratique. Comment alors articuler ces niveaux ?

L'atelier « représentations de l'écriture » a montré comment, chez certains stagiaires, pouvaient parfois s'imbriquer de manière très étroite des représentations tout à la fois du métier, du mémoire et de l'écriture, peu favorables à la construction d'attitudes professionnelles et formant un nœud inextricable. Comment alors travailler conjointement ces représentations ? Dans cette perspective, les pratiques **d'écrits intermédiaires** ou préparatoires de types multiples, présentées dans plusieurs ateliers peuvent faciliter la mise en place de cette plurifonctionnalité de l'écriture du mémoire. Ces pratiques d'écriture s'intègrent dans la durée de la formation. Elles accompagnent et structurent le développement de compétences professionnelles diverses. Il s'agit donc plus de mettre en place divers *espaces pour l'écriture* que de travailler des techniques d'écriture ou des formes rhétoriques.

Troisième point: l'objet mémoire

Une série de questions nouvelles apparaissent aujourd'hui autour de l'objet mémoire. La première est sans doute la nécessité d'en préciser davantage le statut : est-ce une écriture personnelle, réflexive et formative, une écriture certificative mais aussi professionnelle dans la mesure où elle peut être préparatoire à des écrits professionnels ultérieurs, un document précieux pour la formation et la recherche ? Sans doute faut-il faire des choix.

Cette incertitude sur la finalité du mémoire a soulevé parmi les documentalistes et conservateurs des débats très virulents quant aux formes de « socialisation extérieure » de ces mémoires. Des questions urgentes se posent : quelles pratiques de conservation des mémoires ? Pour quels usages ? Pour quelle valorisation des travaux de l'IUFM et de son identité ?

En conclusion, je dirai pour ma part que c'est la conception même du mémoire qu'il devient nécessaire de faire bouger. De nouvelles dynamiques se mettent en place. Les représentations du métier d'enseignant, la nature de la relation pédagogique évoluent. Il s'agit de former des futurs enseignants qui seront des créateurs, des inventeurs, non des répétiteurs de formules ou de kits pédagogiques. La conception du mémoire professionnel doit pouvoir accompagner, voire anticiper, ce mouvement. Diverses perspectives ont largement besoin d'être explorées : développer par l'écriture l'implication personnelle du stagiaire, affirmer l'importance de l'invention, du tâtonnement créatif, apprendre aux stagiaires à s'interroger, à douter, à confronter avec divers interlocuteurs et théories leurs propres observations. Mais il semble bien, au travers de l'ensemble des discussions dont j'ai pu être témoin pendant ces journées, que nous avons en permanence évité ce débat. Pour quelles raisons parler de nos valeurs, de notre vision du métier, de nos conceptions de ce que c'est qu'apprendre ou se former (conceptions qui sont très peu consensuelles en dépit des apparences) reste encore de l'ordre de l'inconvenant quelque part ? N'aurions-nous pas beaucoup à gagner si nous levions ce tabou ? Si l'enjeu de ces prochaines années est bien de construire cette nouvelle professionnalité, le mémoire se doit d'être le centre et le lieu de ces transformations.

LISTE DES INTERVENANTS ET PARTICIPANTS

au séminaire des 10, 11 et 12 juin 1999

INTERVENANTS

ANDRE Alain	Conférencier, association Aleph
BUCHETON Dominique	Conférencière et « grand témoin », IUFM de Montpellier
CHABANNE Jean-Charles	Conférencier, IUFM de Montpellier
ETIENNE Richard	Conseil Scientifique, IUFM de Montpellier, coordonnateur PSE
LACOTTE Jacqueline	Conseil scientifique, Université d'Avignon, personne-ressource
RECALDE Jean-François	Conseil scientifique, IUFM d'Aix-Marseille, personne-ressource

PARTICIPANTS ET PERSONNES-RESSOURCES

BALDUCCHI Gilberte	IUFM d'Aix-Marseille
EYSSERIC Pierre	IUFM d'Aix-Marseille
LEGARDEZ Alain	IUFM d'Aix-Marseille, coordonnateur PSE
MENCHERINI Nicole	IUFM d'Aix-Marseille
PREVOST-BIRZAN Corinne	IUFM d'Aix-Marseille
ROUX Jean-Paul	IUFM d'Aix-Marseille
VARGAS Claude	IUFM d'Aix-Marseille
BARTHELAT Daniel	IUFM de Clermont-Ferrand
BERNARD Annie	IUFM de Clermont-Ferrand
ENJOLRAS Bruno	IUFM de Clermont-Ferrand
ESPALIEU Catherine	IUFM de Clermont-Ferrand
GAUTHIER Colette	IUFM de Clermont-Ferrand
GENESTE Henri	IUFM de Clermont-Ferrand, coordonnateur PSE
AMAT Monique	IUFM de Corse
FERRARI Renée	IUFM de Corse
BARDON Claude	IUFM de Grenoble
DUC Clarisse	IUFM de Grenoble, secrétariat
FOERSTER Cordula	IUFM de Grenoble, coordinatrice PSE
GUILLOU Joëlle	IUFM de Grenoble
BOMPIS Annie	IUFM de Lyon
BOUTEILLE Éric	IUFM de Lyon
DINVAUT Anne-Marie	IUFM de Lyon
DUNY André	IUFM de Lyon
MOLLET Martine	IUFM de Lyon, personne-ressource
MOULIN Christine	IUFM de Lyon
NAGY Christelle	IUFM de Lyon
OGIER Angeline	IUFM de Lyon
ROSSAND Marie-France	IUFM de Lyon

APARISI Jean-Claude	IUFM de Montpellier
CAILLARD Gérard	IUFM de Montpellier
COSTA André	IUFM de Montpellier
GIRMENS Yves	IUFM de Montpellier
LAGANNE Jacqueline	IUFM de Montpellier
LALANNE Bernadette	IUFM de Montpellier
MASCARIN Marie-Thérèse	IUFM de Montpellier
MAZET-ROUYRE Christiane	IUFM de Montpellier
ROQUES Georges	IUFM de Montpellier, personne-ressource
TERRAIL Pierre-Jean	IUFM de Montpellier

AILHAUD Éliane	IUFM de Nice
DENADAI Jacques	IUFM de Nice
FERRIER Michèle	IUFM de Nice
GACHE Claude	IUFM de Nice
IMBERT Odile	IUFM de Nice
ISNARD Gilbert	IUFM de Nice
LAVAREC Isabelle	IUFM de Nice
PETIT Denise	IUFM de Nice
TREMEJE Joëlle	IUFM de Nice

HOUPERT Danièle	IUFM de la Réunion, coordinatrice PSE
-----------------	---------------------------------------

Le mémoire comme élément de socialisation professionnelle

Quelle insertion professionnelle par l'écriture d'un mémoire ?

Programme du séminaire pôle sud-est

VVF La Grande-Motte (Hérault)

10 (14h., accueil à partir de 13h. 30), 11 et 12 juin 1999 (12h. 30)

10 juin à 14 heures : ouverture, présentation de travaux et des objectifs du travail en ateliers par Richard ETIENNE puis conférence Jean-Charles CHABANNE : « *L'écriture réflexive, un enjeu pour l'enseignement et la formation* ».

Présentation de chaque atelier par un animateur et inscription des participants.

16 heures : première phase de travaux en ateliers (un animateur – coordonnateur du pôle sud-est – et une ou deux personnes-ressources désignées pour leur compétences par le conseil scientifique).

11 juin à 9 heures : suite des travaux d'ateliers et première synthèse en fin de matinée.

14 heures : conférence d'Alain ANDRE : « *L'enjeu de la socialisation dans l'écriture des pratiques* ».

16 heures : retour au travail en ateliers pour travail sur la synthèse provisoire et sur les apports liés à la conférence.

12 juin à 9 heures : rédaction par atelier d'un document de référence sur les problématiques actuellement dégagées (il s'agira de privilégier un débat productif à propos de « *l'écrit réflexif* » et de sa contribution à la socialisation professionnelle des enseignants en formation).

11 heures : table ronde et synthèse animée par Dominique BUCHETON, « grand témoin » du séminaire.

Thèmes de travail des ateliers :

1. Les mécanismes à l'œuvre dans la professionnalisation au cours de l'écriture du mémoire (le « *jeu* » entre le terrain et le site ; l'effet formatif du détour par l'écriture ; la nature de la tâche ; le recours aux références théoriques) – Animateur : Cordula FOERSTER – Personne(s)-ressource(s) : Jean-Charles CHABANNE.
2. La socialisation professionnelle autour du mémoire : des ateliers de production aux soutenances publiques en passant par les visites de formation (repérage critique des dispositifs existant ou à l'étude, évaluation des effets de formation sur le court et le moyen termes) – Animateur : Jean-François RECALDE – Personne(s)-ressource(s) : Alain ANDRE.
3. Les représentations de l'écriture professionnelle en fonction du contexte (premier ou second degré, culture de la filière, conception de la direction de mémoire) – Animateur : Jean-Paul EUZET – Personne(s)-ressource(s) : Jacqueline LACOTTE.
4. Typologie et devenir des mémoires professionnels après soutenance (enrichissement de la mémoire professionnelle, retour d'information auprès des professeurs et des formateurs, modalités d'accès à la base de mémoires professionnels, utilisations diverses des mémoires soutenus, recherches sur les mémoires, création d'un observatoire dans le cadre du pôle sud-est des IUFM) – Animateur : Richard ETIENNE – Personne(s)-ressource(s) : Martine MOLLET, Georges ROQUES.

Éléments de bibliographie sur le mémoire en formation professionnelle d'enseignants

Collectif (1992). Le mémoire professionnel. *Recherche et formation*, n° 12. Paris : INRP.

Collectif (1995). *Pourvu qu'ils m'écoutent*. Mémoires professionnels de stagiaires coordonnés et présentés par A. Davisse et J.-Y. Rocheix. Créteil : CRDP.

Collectif (1996). *Actes du colloque de Lille sur le mémoire professionnel*. Paris : INRP.

Collectif (1997). *Pourvu qu'ils apprennent*. Mémoires professionnels de stagiaires coordonnés et présentés par A. Davisse et J.-Y. Rocheix. Créteil : CRDP.

Collectif (1999). Les mémoires professionnels à l'IUFM. *Les langues vivantes*. n° 1.

COMITI, C., NADOT, S., SALTIEL, E. (1999). *Le mémoire professionnel – Enquête sur un outil de formation des enseignants*. Grenoble : IUFM, « Grain d'Aile ».

CROS, F. (éd., 1999). *Le mémoire professionnel en formation d'enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan.

ETIENNE, R. (1998). Le mémoire professionnel. In BOUVIER, A., OBIN, J.-P. (éd.). *La formation des enseignants sur le terrain*. (p. 117-133). Paris : Hachette.

GUIGUE-DURNING, M. (1995). *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs*. Paris : L'Harmattan.

MAFFRE, A. (1998). *Réussir son mémoire professionnel*. Préface de Jacqueline LACOTTE. Lyon : Chronique Sociale.