



L'accompagnement du mémoire professionnel en formation d'enseignants : un « bout de chemin »

Marc BAILLEUL¹

IUFM de Basse-Normandie, CERSE, Université de Caen, France

Les enseignants en formation sont soumis, pour obtenir leur qualification, à la rédaction d'un mémoire professionnel dont la visée première est un travail de formalisation, formalisation dont Gérard Fath précise qu'elle « évolue en tension entre une mise en forme et en ordre du réel et une remise en question de celui-ci, dès lors que l'apprentissage est un tant soit peu complexe. » (Fath, 1998) Il est sûr qu'apprendre le métier d'enseignant est complexe, de la même façon que la démarche de formalisation l'est aussi. Pour aider les futurs professeurs, les institutions de formation ont donné à certains formateurs le rôle de « directeur de mémoire ». Nous essaierons de voir dans ce texte comment les deux acteurs du binôme « formateur / formé » interagissent et contribuent à la mise en ordre / remise en question du réel.

7 août 2003, office du tourisme de Cauterets, dans les Pyrénées. Une affiche annonce les randonnées prévues pour la semaine à venir. La « brèche de Roland » me tente, il est précisé que le niveau requis est « moyen », mais qu'on peut étendre la rando à un sommet de plus de 3000 ! Sur la carte, cela me semble relativement simple... Je m'inscris néanmoins pour bénéficier des services d'un guide. 9 août, 8 heures du matin, c'est parti ! A 18 heures, nous étions de retour au parking. Tout au long de cette journée, souvent devant le guide, parfois derrière, mais jamais seul, j'ai marché, avec mes huit compagnons du jour, grimpé, traversé un torrent, glissé sur des névés. Si j'avais été seul, je serais, sans aucun doute, parvenu à la brèche, mais je ne pense pas que j'aurais poursuivi jusqu'au 3000 qui semblait si près, mais pour lequel il nous a fallu marcher une heure et demie de plus pour un dénivelé de 300 mètres supplémentaires.

Entre la randonnée, fut-elle de « haute montagne », et la rédaction d'un mémoire professionnel, que peut-on trouver de commun ? Dans les deux cas, il y a un point initial et un point final, même si on peut déjà discuter les caractères « initial » et « final » que sont l'inscription et le retour au parking dans un cas, l'obligation d'écrire un mémoire et le soutenir

1. Contact : marc.bailleul@caen.iufm.fr



devant un jury dans l'autre. Mais il y a surtout un « guide », qu'on peut voir aussi désigné par l'expression « accompagnateur de randonnée de haute montagne » dans le premier cas (mais a-t-il seulement servi de guide, dans la mesure où le sentier est balisé, ou a-t-il aussi permis aux participants de découvrir au passage telle sorte de géranium, tel aven difficilement visible et surtout, pour bon nombre d'entre eux, d'oser affronter le 3000 ?), un « directeur de mémoire » dans le second. C'est le rôle de ce dernier qui va faire l'objet de ce texte. Quels pourraient être le géranium, l'aven et le 3000 ?

Quand, dans un cursus de formation, universitaire ou professionnelle, un étudiant ou un stagiaire doit, pour accéder à la certification, écrire puis soutenir un mémoire, l'institution de référence lui attribuée, d'office ou selon son choix, un « tuteur », « directeur »... Nous nous restreindrons ici au cas des mémoires professionnels en formation d'enseignants dont la rédaction est devenue obligatoire, en France, en 1991, lors de la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). Nos principaux résultats sont issus d'une recherche qui fut entreprise entre 1995 et 1999, à l'IUFM de Basse-Normandie, dans le cadre d'un GFR (Groupe de Formation par la Recherche) dont l'objectif majeur était la construction de points de repère pour les pratiques, alors émergentes puisque nouvelles dans l'institution de formation des enseignants, de direction de mémoires professionnels. Ces travaux ont donné lieu à plusieurs publications et ont généré la rédaction d'un « livret du directeur de mémoire », distribué à l'ensemble des personnes qui dirigent des mémoires à l'IUFM, des actions de formation à destination de ces publics (nous serons amené à en reparler). Signalons enfin que le livret a été utilisé comme base pour la rédaction d'un cahier des charges pour la fonction de directeur de mémoire dans le cadre du DESS « Formation de formateurs », devenu maintenant *master* professionnel, proposé par le département des Sciences de l'éducation de l'Université de Caen.

Les textes fixent clairement le point de départ du mémoire professionnel en formation d'enseignants : il s'ancre dans le réel qu'il s'agit, à terme, de mieux comprendre pour avoir prise sur lui dans le cadre d'une démarche de professionnalisation. Il va falloir, pour celui qui est confronté à ce travail, apprendre du réel et se livrer à un difficile travail de formalisation. Pour Gérard Fath,

« la formalisation évolue en tension entre une mise en forme et en ordre du réel et une remise en question de celui-ci, dès lors que l'apprentissage est un tant soit peu complexe. » (Fath, 1998)

Au sortir de quelques années d'université, peu d'étudiants, devenus stagiaires du fait de leur réussite aux concours de recrutement, sont capables, seuls, de prendre conscience et de supporter cette tension nécessaire. Ce sera là le rôle du directeur de mémoire.



Nous allons d'abord essayer de cerner les attentes des stagiaires par rapport au directeur, puis nous verrons comment des directeurs voient leur rôle. Nous confronterons les deux points de vue, ce qui nous amènera à proposer différentes modalités de la direction de mémoire. A partir d'un exemple d'accompagnement d'un mémoire, nous essaierons de dégager quelques compétences requises pour faire vivre cette modalité avant de conclure avec des perspectives relatives à la formation des directeurs de mémoire.

Le point de vue des stagiaires

Dans un travail d'analyse des représentations du mémoire chez des stagiaires PE2 et PLC², après que ces derniers eurent répondu à un questionnaire, nous avons mis en évidence des réseaux de réponses (Le Roux, Lerbet-Sérénit & Bailleul, 2002, pp.81-98). Pour chacune des deux populations, un réseau centré sur le rôle du directeur de mémoire est présent. Notons néanmoins une différence entre PE et PLC. Pour les premiers, le directeur joue un rôle important dans le cadre d'un travail au sein duquel la théorie tient une grande place, comme élément de compréhension du réel. Pour les seconds, c'est dans le cadre d'un travail du mémoire conçu de façon privilégiée comme l'occasion de se constituer des outils pour la pratique à venir que le rôle du directeur est important. D'emblée deux compétences supposées du directeur sont sollicitées : les liens qu'il entretient avec la théorie d'un côté, avec la pratique de l'autre.

Sur quelles ressources s'appuient les stagiaires pour aborder les problèmes qu'ils choisissent de traiter ?

Les ressources, ce sont d'abord les directeurs, même s'ils ne sont pas les seules personnes auxquelles font appel les stagiaires pour résoudre le problème qu'ils abordent dans leur mémoire (ils recourent aussi à leurs conseillers pédagogiques, parfois à leurs pairs). Comment les stagiaires apprécient-ils cette ressource ? Dans notre enquête, 70% des PLC² et 80% des PE2 trouvent l'accompagnement par le directeur de mémoire soit « bien adapté à leurs besoins » soit « fort mais les ayant fait progresser » ; plus des deux tiers des stagiaires pensent avoir tiré parti de leur directeur de façon intéressante ou très intéressante ; enfin un peu plus de la moitié ont trouvé le travail avec le directeur utile ou très utile³, intéressant ou très intéressant⁴. Ce dernier résultat n'est pas complètement satisfaisant. Allons plus loin avec l'analyse d'une question ouverte demandant aux stagiaires de qualifier l'aide la plus importante que le directeur de mémoire peut apporter au cours de la guidance. Nous avons classé les réponses en six grandes catégories : « *les apports théoriques,*

2. PE = professeur des écoles ; PLC = professeur des lycées et collèges, le 2 indiquant leur affectation en deuxième année d'IUFM, année de formation professionnelle.

3. 53 % des PLC², 60 % des PE2.

4. 55 % des premiers, 62 % des seconds.



l'aide à la démarche, les suggestions et conseils pour la pratique, l'aide à la personne du stagiaire, le cadrage technique », avec une catégorie à part « Non réponse ou non exploitable ». Nous avons regroupé les résultats dans le tableau ci-après⁵.

Tableau 1 : La nature de l'aide attendue par les stagiaires de la part du directeur

	PE2	PLC2
Apports théoriques	64	28
Aide à la démarche	76	56
dont		
des questions pour orienter	9	5
des questions pour problématiser	24	7
des questions pour aller de l'avant	24	15
des questions pour réguler	8	6
des questions pour évaluer	11	23
Suggestions et conseils pour la pratique	24	15
Aide à la personne du stagiaire	24	16
Cadrage technique	15	21
Non réponse ou non exploitable	20	25

L'aide la plus importante attendue par les stagiaires est l'aide à la démarche, d'un point de vue absolu d'une part (très fortement chez les PE, un peu moins chez les PLC) et d'un point de vue relatif d'autre part (plus du double des autres aspects chez les PLC et près de trois fois les autres aspects, à l'exception des apports théoriques, chez les PE).

Notons qu'il existe des différences entre les deux populations. Les PE2 apparaissent beaucoup plus demandeurs d'apports théoriques que les PLC2 (différence très significative⁶ à .0004) ainsi que dans la demande d'aide à la démarche. Notons que cette différence va dans le même sens que la remarque faite dans le paragraphe précédent. La différence est moins significative globalement – .10 seulement – mais très significative quant aux questions pour aider à problématiser (à .01) et les questions pour évaluer (à .0005). Mais si les PE sollicitent plus leur directeur dans le premier cas, ce sont les PLC qui le font significativement plus dans le second. Doit-on en déduire une faiblesse dans la capacité à « penser les problèmes » pour les PE ou, au contraire, une volonté de construire une réelle problématisation théorie / pratique au cours de leur travail ? Peut-on lire, pour les PLC, une préoccupation de conformité ou une angoisse devant la nouveauté de ce type de travail ? Nous n'avons pas d'éléments

5. 53 % des PLC2, 60 % des PE2.

6. Les tests réalisés sont tout simplement des tests de Khi².



pour répondre plus avant à ces deux questions mais devons constater les différences. Il n'y a pas de différence significative entre les deux populations dans les autres lignes du tableau.

Le point de vue des directeurs de mémoire

Quelles sont les ressources auxquelles font appel les directeurs de mémoire ? Une première catégorie concerne les différents dispositifs qu'ils mettent en place. D'abord les productions intermédiaires sollicitées chez les stagiaires par une très grande majorité et qui leur permettent d'assurer le suivi. Ensuite les séminaires, mais seulement pour le second degré et dont la pertinence reste discutée. Enfin divers outils, certains relevant explicitement d'un cadrage technique, par exemple les échéanciers remis aux stagiaires ou des grilles sur l'économie générale du mémoire, d'autres, sous forme de tableaux, aménageant des conceptions théoriques.

La deuxième catégorie de ressources se rapporte aux modèles auxquels font référence les directeurs, le plus souvent implicitement. Comme pour le traitement des questionnaires stagiaires, l'analyse statistique implicitive⁷ permet de dégager les logiques sous-jacentes des réponses et de déterminer, à partir des relations mises en évidence entre les notions, le sens et l'opérationnalité pour chacun des acteurs (Bailleul, 1994). Nous avons ainsi pu établir plusieurs réseaux, qui montrent que les directeurs⁸ mobilisent trois conceptions fort distinctes du mémoire professionnel et de l'accompagnement conséquent. Voici les trois réseaux tels que nous les avons qualifiés :

R1 : une théorisation revendiquée et qui génère des pratiques de direction (29% des directeurs) ;

R2 : développer une attitude de questionnement (20%) ;

R3 : l'ancrage du mémoire dans la pratique (21%).

On retrouve, dans les réseaux R1 et R3, les deux centrations que nous avons mises en évidence chez les stagiaires.

Des points de vue parfois divergents...

Quand nous avons confronté les réponses des directeurs et des stagiaires aux questions touchant, dans les deux questionnaires, la nature et le rôle de la direction, nous avons fait apparaître des points de divergence et des points de convergence.

7. L'analyse statistique implicitive cherche quelle cohérence peut sous-tendre les réponses et établit que si un individu a donné telle réponse à telle question, il y a une très forte probabilité qu'il ait donné telle réponse à telle autre question et ainsi de suite (Bailleul, 1994).

8. Effectif de la population directeurs : 65.



Les réponses divergent sur trois points essentiels :

- l'aide à la démarche, l'attente la plus importante pour les stagiaires est seulement considérée comme telle par un tiers des directeurs,
- à l'intérieur de celle-ci, l'élaboration de la problématique représente une difficulté pour 50% des stagiaires alors que seul un quart des directeurs la diagnostiquent comme telle,
- bien que minoritaires, des directeurs sont néanmoins trois fois plus nombreux que des stagiaires à tenir la communication de leur propre expérience comme une aide importante.

Quelques points de convergence apparaissent :

- lorsque directeurs et stagiaires s'accordent sur l'importance de l'aide à la démarche, ils insistent conjointement sur l'orientation de la réflexion et sur le rôle du questionnement,
- l'aide à la personne est aussi souvent évoquée, on trouve même parfois le terme de soutien.

Ces décalages importants (un tiers des directeurs ne répondent pas aux attentes des stagiaires dans le cas de notre étude !) nous ont amenés à modéliser trois modalités de direction de mémoire : le guidage, la guidance et l'accompagnement (Bailleul & Bodergat, 2001).

Dans le **guidage**, le directeur connaît le but à atteindre ainsi que les contenus à exhiber et trace la voie à suivre (la trajectoire) : *traçage et réglage*.

Dans la **guidance**, le directeur s'assure que le stagiaire avance et reste sur une voie qui va lui permettre d'atteindre le but qu'il s'est fixé (ou qui a été fixé), but conforme aux exigences et attentes institutionnelles. Il prévoit des dispositifs en ce sens : *vigilance et assistance*.

Dans l'**accompagnement**, le directeur aide le sujet en formation à inventer son propre trajet. Pour l'assurer dans sa démarche, il cherche avec lui de sorte que celui-ci avance malgré l'inconnu et en fait grâce à lui : *co-questionnement et co-engagement*.

On trouvera ci-contre un tableau qui présente le cadre général de chacun de ces trois types de direction ainsi que les modalités d'intervention dans le travail en cours.

Quand l'accompagnement devient une aventure partagée...

Nous avons, dans le tableau précédent, caractérisé trois modalités de « direction ». Précisons qu'elles ne sont pas exclusives l'une de l'autre et que leur mise en œuvre est fonction de la personne qui rédige, bien sûr, selon qu'elle est plus ou moins en attente par rapport au directeur, mais aussi du moment de l'interaction dans le processus de travail.



Tableau 2 : Trois modalités de direction de mémoire

	GUIDAGE	ACCOMPAGNEMENT	GUIDANCE
Cadre général			
<i>Centration</i>	<u>Le produit</u> au contenu pré-déterminé	<u>Une production</u> conforme à des normes et exigences	<u>Le processus</u> « le travail du mémoire »
<i>Style</i>	<u>Prescriptif</u> Forme et contenu	<u>Normatif</u> Forme et règles de production	<u>Maïeutique</u> Questionnement
<i>Statut du stagiaire</i>	<u>Agent-acteur</u> il joue un rôle	<u>Acteur-auteur</u> il dépend de lui d'être auteur	<u>Auteur-sujet</u> le directeur l'aide à s'affirmer
<i>Degré de liberté</i>	Dans l'exécution du programme	Libre choix des procédures, du traitement du sujet	Inventivité et expressivité, dans le cadre du projet professionnel
<i>Posture Quelle confiance accorde-t-il ?</i>	<u>Ne fait pas confiance</u> Peut donner confiance (dans le travail à produire)	<u>Donne confiance</u> puisque le directeur se porte garant de la bonne direction	<u>Fait confiance</u> dans la capacité du stagiaire à conce- voir et opération- naliser
Type d'intervention			
<i>Genre de parcours</i>	<u>Trajectoire</u> « La » voie	<u>Des étapes obligées</u> « Une » voie	<u>Trajet</u> Un chemin ouvert par le sujet
<i>Modalités de régulation si le stagiaire stagne</i>	Lui prescrit du travail (lectures et productions) Le pousse	Lui fait remarquer le retard pris, rap- pelle les échéances et fixe les sous-buts. Le recadre	Cherche à faire retrouver au stagiaire le fil de sa démarche (par la parole). Le redynamise
<i>Exercice du juge- ment (chez le directeur)</i>	<u>Non</u> , le directeur dispose du savoir : position de surplomb. Il « corrige »	<u>Oui</u> , se réfère à des critères disponibles : les règles du jeu du mémoire	<u>Oui</u> , réfléchit aux conditions d'intervention : opportunité, récepti- vité, efficacité
<i>Espace de recherche</i>	Pas de recherche véritable	Le stagiaire peut chercher seul	Le directeur et le stagiaire cherchent ensemble
<i>Perplexité à l'œuvre chez l'un ou l'autre</i>	<u>Aucune</u> Le directeur sait. Le stagiaire applique, adapte	<u>Perplexité du stagiaire</u> mais à gérer seul. Pas de couplage des perplexités	<u>Perplexité des deux</u> moment décisif de l'Idée propre au mémoire



Ainsi, au début de la réflexion en commun, il sera peut-être nécessaire de passer par une phase de guidage, ne serait-ce que pour indiquer les premières lectures, pour tendre vers une attitude de guidance une fois la dynamique enclenchée.

Bourdoncle (2000) n'utilise pas le terme « accompagnement » pour désigner la direction de mémoire mais différencie celle-ci en fonction du niveau de l'étudiant. C'est pourquoi il parle de « diriger » un mémoire de maîtrise, de « superviser » un DEA et de « suivre » une thèse. Il me semble pouvoir lire dans les trois cas la mise en place d'une certaine distance (probablement autant sur le plan cognitif que sur le plan relationnel) entre l'étudiant et le directeur. Dans l'accompagnement tel que nous l'avons défini, le questionnement et l'engagement sont communs. Evidemment, cette attitude est beaucoup plus « risquée », et ceci pour les deux personnes impliquées, et nous touchons vraisemblablement ici une limite de cette pratique de direction : peut-être n'est-elle pas toujours mobilisable, voire souhaitable, tant du fait du directeur que de celui du stagiaire ou de l'étudiant.

J'espère que le lecteur ne me tiendra pas rigueur d'évoquer ici un exemple personnel : celui du travail mené avec un professeur stagiaire de mathématiques qui, en début d'année, avait choisi comme thème, dans sa première fiche projet, la question de la notation avec pour objectif l'élaboration d'un système « juste ». Précisons que cette personne, âgée de cinquante ans et d'origine étrangère, enseignait, dans son pays natal, à l'université et que la découverte d'une classe de quatrième (14-15 ans) relativement difficile fut pour lui un choc ! Je vais me permettre d'utiliser, avec son accord, mais anonymement, quelques extraits de son mémoire.

Le dialogue avec la classe m'était rendu difficile dès le début. Je constatais tous les jours que la relation avec mes élèves ne serait pas possible en dehors de la reconnaissance d'une autorité, or justement cette autorité m'avait été déniée dès la première heure de cours. [Ce professeur, qu'on ne pouvait absolument pas prendre pour un jeune débutant, du fait, entre autres, de ses cheveux blancs, avait été présenté comme stagiaire aux élèves par son conseiller pédagogique]

Il me fallait donc retrouver à tout prix cette autorité à partir du rôle du professeur et je croyais assez naïvement que ma parole, se faisant médiatrice entre les savoirs et les élèves, aurait raison de ces difficultés. Mais plus je parlais, moins j'étais entendu. J'espérais que si les mathématiques sont comme disait Galilée, « la langue dans laquelle est écrit l'univers », cette langue parviendrait à toucher mes élèves par sa cohérence et sa beauté.

D'emblée, le problème professionnel auquel est confronté le stagiaire apparaît plus complexe que celui de la notation, et cela ne lui échappe pas. Les mathématiques en elles-mêmes, fussent-elles belles et universelles aux yeux du professeur, ne font pas suffisamment autorité pour que le cours se déroule dans des conditions acceptables...



Une attitude de type « guidage » aurait pu être, de ma part et à ce moment-là, la recommandation explicite de la déconnexion des problèmes du quotidien et de l'avancée du travail nécessaire à la production du mémoire. « Pour gérer tes élèves, voilà comment on peut s'y prendre (suivraient des conseils sur le modèle « moi, je fais comme cela ! »), tu peux aussi voir ça avec ton conseiller pédagogique, éventuellement avec ton chef d'établissement. Ça va finir par s'arranger ! Concernant ton mémoire, tu vois comment tu peux ajuster ta notation à une grille d'objectifs que tu construis pour chaque devoir et que tu donnes aux élèves. Prends exemple sur l'évaluation en 6^{ème} du ministère ! »

Ce ne fut pas mon choix et les deux premières rencontres de travail avec le stagiaire furent consacrées à des échanges sur la question initiale et à des propositions de lectures (*L'évaluation, règles du jeu* de Charles Hadji, (1991) et un texte de Yves Chevallard (1986), *Vers une analyse didactique des faits d'évaluation*, extrait de *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Jean-Marie De Ketele, éd.). Je ne cherchais pas à faire explicitement le lien avec ce qui se passait en classe et me cantonnais, relativement à ce domaine, à une écoute attentive et à des encouragements.

[...] je me suis demandé comment utiliser les notes et finalement l'évaluation afin d'optimiser les situations d'apprentissage.

Mais pour évaluer chaque élève, il fallait le connaître et le comprendre. Pour y arriver, un dialogue avec chacun et avec tous devait s'établir. Comment y parvenir ?

La première phrase ci-dessus est une phrase clé car elle est la trace de la prise de conscience par le stagiaire de la complexité du système que constitue la situation d'enseignement / apprentissage. Certes la question de la « note » est encore présente, mais il lui est aussitôt substitué celle de l'évaluation, dans le cadre de l'apprentissage. La réflexion avance, mais la question du « comment faire » reste sans réponse...

J'étais donc à la recherche d'une manière d'enseigner et de conduire la classe qui puisse permettre à mes élèves de progresser tous à leur rythme afin que chacun arrive autant que possible à l'épanouissement de ses dons virtuels.

Le problème est identifié ! Dans le cadre des finalités humanistes qu'il fixe à son enseignement (*afin que chacun arrive autant que possible à l'épanouissement de ses dons virtuels*), le stagiaire va chercher à mettre en place *une manière d'enseigner et de conduire la classe* qui permette à *[ses] élèves de progresser tous à leur rythme.*

Mais, malgré des consignes explicites, malgré un effort pour rendre mon cours très clair, malgré l'effort pour les faire participer, la plupart des élèves renâclait à se mettre au travail sous différents prétextes.

[...]

Est-ce que je faisais tout pour aider, pour éclairer et pour motiver afin d'imposer une ligne haute dans la poursuite pour l'avancement du savoir ?

Tirillé entre les savoirs que je devais enseigner (le programme l'imposait) et le freinage des élèves qui alourdissait la démarche de l'enseignement pour inflé-



chir le parcours vers une ligne de moins grande difficulté, j'ai décidé d'essayer d'intéresser chaque élève au cours en utilisant des fiches que chacun devait avoir devant lui.

Il faut ajouter que la formation professionnelle dispensée à l'I.U.F.M. était pour beaucoup dans cette décision par laquelle j'abandonnais le cours frontal pour travailler avec chaque élève sur les fiches que je concevais pour chaque cours. Au fil du temps, ayant une meilleure connaissance de leurs difficultés, j'ai individualisé les fiches permettant à chacun de travailler à son rythme.

Ainsi pendant le cours, après les deux ou trois premières fiches qui permettent à tous, à travers des activités de découvrir les principaux énoncés du cours, chacun avance dans les applications du cours, les exercices et les problèmes à une vitesse de croisière qui correspond à ses possibilités. Je circule constamment parmi eux, sollicité sans cesse et je peux ainsi répondre à chacun et l'amener à rechercher les solutions.

Sur la base d'une intervention que j'avais faite en formation professionnelle, et non dans le cadre d'une rencontre consacrée au mémoire professionnel, la rupture se fait et une décision est prise par le stagiaire : passer du cours frontal et pour tous à des situations d'apprentissage individualisées. Nous sommes alors à la fin du premier trimestre. A partir de ce moment, le travail au cours des « rendez-vous de mémoire » a consisté, quasi-exclusivement, à assurer ce choix, non sur le plan technique (fabrication des fiches individuelles de travail pour les élèves et des évaluations individualisées), mais sur le plan de la légitimité (il faut préciser que sa conseillère pédagogique ne l'encourageait pas du tout sur cette voie au prétexte qu'il ne pourrait pas en faire une pratique générique les années suivantes devant le nombre de classes qu'il aurait alors à prendre en charge !) et de la qualité de l'« investissement », à terme, de cette modalité de travail avec les élèves (« investissement » entendu ici au sens où il est prévu un « retour » qui se fera sous la forme d'une participation accrue de tous, d'une baisse de la tension liée aux difficultés de comportement de certains élèves et d'un progrès des résultats).

Il faut revenir sur certains termes de la phrase précédente pour les mettre en relation avec le tableau proposé plus haut. « Assurer le stagiaire sur le plan de la légitimité » : c'était, pour moi, (re)construire le cadre des possibles dans lequel il avait fait son choix de stratégie et lui dire que ce choix était tout à fait recevable du point de vue de l'institution de formation (qui se trouvait à ce moment-là en désaccord avec une certaine forme de norme représentée par la conseillère pédagogique). Il me semble que la modalité de direction mobilisée ici relève de la guidance, dans une acception un peu décalée par rapport à la description du tableau. En effet, dans le tableau, le cadre sert à fixer les marges de manœuvre du stagiaire, ici, le stagiaire a choisi une voie que je me suis attaché à inscrire dans un cadre légitime.

Deuxième aspect du travail fait au cours des rencontres consacrées au mémoire : « l'assurer de la qualité de l'investissement » : faire le pari du temps qui passe et quitter la dictature de l'urgence. Nous sommes très clairement ici dans la dimension accompagnement de la direction de mémoire.



Les bons élèves ont l'obligation de travailler l'ensemble des documents préparés pour la classe, ayant droit ensuite de travailler des problèmes plus difficiles qui approfondissent leurs connaissances. J'étais très inquiet avant de mettre en route cette forme de conduite de la classe mais je constatai une nette amélioration de leur attitude envers le travail ; la plupart participaient, ayant conscience qu'ils n'étaient pas oubliés et que leurs questions trouvaient des réponses.

La négociation didactique m'amenait ainsi à avoir une classe qui sans être silencieuse et tranquille se mettait à travailler ; certains des élèves y trouvant une véritable joie.

La façon dont ce professeur stagiaire a appréhendé sa classe, à travers ce qui m'a semblé être un profond remaniement identitaire sur le plan professionnel, a même donné lieu à un essai de catégorisation des élèves, avec, pour chaque catégorie un profil de résultats spécifique. Nous ne sommes plus seulement ici au niveau de l'analyse et de la ré-élaboration d'une pratique, outillées par la théorie, mais au niveau d'une ébauche de « création théorique », certes inspirée de la lecture de Jorro (2000) mais enrichie par le contexte propre de la classe du stagiaire. Je ne peux résister au plaisir de donner à lire ce paragraphe.

Au fil des jours, à travers des devoirs surveillés, des interrogations, des devoirs maison et du travail en classe, je suis arrivé à mieux connaître mes élèves, leurs manières de penser, leurs efforts, pouvant mieux situer leur motivation et anticiper certaines de leurs réactions.

*Dans ma classe, j'ai deux « **champions** » qui dès le début de l'année ont brigué la première place. L'un d'eux est très intéressé par son avenir. Il gère ses efforts et son temps avec la prudence d'un stratège dont l'action procède d'un jugement réfléchi. Il donne ainsi, malgré son jeune âge, l'impression d'une maturité que bien des adultes n'acquièrent jamais. Modération et sagesse, travail égal et ordonné, tout laisse l'impression d'un esprit sans défaillance qui oppose constamment à la démesure de l'orgueil la recherche de la tempérance. L'autre champion prisonnier de son image d'excellence allie des possibilités très importantes à un désir profond de paraître. Il est convaincu de tout savoir aussi bien que le professeur qu'il traitait en début d'année comme un fils de famille son précepteur. Les champions veulent surtout être les premiers, le risque ne les intéresse pas car ils peuvent perdre leur infailibilité.*

*L'« **arpenteur** » aime le risque. Il est poussé par l'expérience des choses nouvelles et il est toujours prêt à acquérir des nouvelles connaissances. «En classe, l'élève arpenteur recherche, tâtonne au lieu de reproduire, voire de mimer ce qu'on attend de lui. En confiance avec lui-même et avec la classe, il se risque, il ose dire et proposer sa réflexion» (Jorro, 2000, p. 99). Il est l'illustration de la ligne avec laquelle Aristote ouvre sa Métaphysique : «Les hommes éprouvent tous par nature le désir de connaître». L'arpenteur est poussé par l'envie de connaître au risque même de se tromper car il n'a pas la peur de l'erreur. Il est en quelque sorte, la liberté de la quête et c'est la quête qui le motive, plus que le résultat final.*

*Prisonnier de ses habitudes valétudinaires, n'aimant pas l'effort, se contentant de ses acquis, se dépensant plutôt en bavardage qu'en travail effectif, le « **sédentaire** » peut se résoudre à sortir de son cocon si quelque chose l'attire. Cela lui arrive rarement et il ne se risque jamais trop loin de ses aises. Toujours*



en retard avec les devoirs maison, il ouvre son cahier lorsque les autres élèves on déjà fini le premier exercice et il faut lui répéter deux fois la consigne. Ce qui l'effraie le plus, c'est l'effort.

Au contraire, le « **coureur de fond** » aime l'effort, optimiste et travailleur tenace. Aucune difficulté ne le rebute et il poursuit toujours son chemin d'un pas égal de montagnard. Sûr de lui, il rassure les autres, il suit fidèlement la piste et change rarement de voie. Toujours très attentif à la consigne, il fait son travail dans les temps et ne se dépense pas en bavardages inutiles. Il demande rarement à être secouru car il aime plutôt sa route solitaire.

Les « **âmes craintives** » doivent être rassurées à chaque pas. Toute chose nouvelle les remplit d'effroi ; elles sont bouleversées à l'idée de se tromper et d'avoir une mauvaise note. Elles donnent un contingent important de ceux qui échouent souvent en devoirs surveillés mais dont les devoirs maison sont parfaits probablement refaits avec les parents ou copiés sur un très bon élève. Il leur faut un temps assez important pour s'accoutumer au savoir nouveau. Il ne faut pas croire que les âmes craintives soient exemptes d'ambition. Loin de là ! Leur ambition, leur désir de réussir sont souvent la cause de leur peur et bloque leur avancement. Elles aiment les formules apprises par cœur et les recettes qu'elles peuvent bien mémoriser. La peur les rend bruyantes et agitées.

Par contre l'« **esprit résigné** » est silencieux. Depuis un certain temps, il s'est persuadé que les jeux sont faits et qu'il ne pourra jamais s'en sortir. Il envisage avec calme son sort tout en essayant de se défendre des mauvaises notes par des absences. Il pose rarement des questions et il faut aller le chercher dans son enfouissement et essayer de le faire participer. On observe chez lui une baisse de ce que les psychologues appellent « le niveau d'aspiration » (Maccario, 1996, p.61). Il doit remonter à la surface de l'eau venant des profondeurs où on l'a laissé depuis l'école primaire. Dans cette remontée à la surface, il faut qu'il soit accompagné, mais il faut en même temps qu'il décide de participer à son propre sauvetage.

Malgré de très grandes difficultés, les « **bonnes volontés** » sont prêtes à recommencer mille fois un exercice ; elles reviennent constamment à la tâche même si souvent leurs efforts comparables à ceux de Sisyphe n'aboutissent pas. Cependant, de temps à autre, elles arrivent à comprendre, la pierre ne se détache pas et alors, plus que le Sisyphe de Camus, elles sont heureuses.

Enfin, il y a les futurs « **caïds** » qui rongent leur frein ; ils ne voient pas le sens de l'enseignement et ne se laissent que très rarement prendre au jeu. Cependant, ils participent bien quand les problèmes sont liés au calcul des pourcentages et des intérêts. Ils s'arrangent pour avoir lors des devoirs surveillés, le résultat des exercices malgré mon étroite surveillance et leurs devoirs à la maison sont souvent copiés intégralement sur celui d'un autre élève. Cela fait que de temps à autre, ils peuvent avoir une note qui dépasse leur capacité.

[...]

Ces différents types d'élèves m'ont fait ainsi découvrir les différentes facettes des possibilités d'enseigner, ils m'ont aussi montré qu'adopter une posture en fonction de chaque élève est plus important pour leur réussite que d'arriver à avoir un style propre mais parfaitement uniforme.



Malgré mes sollicitations pour obtenir des écrits intermédiaires (guidance), non suivies d'effet (ce qui était en partie compréhensible dans la mesure où le travail quotidien de préparation de la classe était relativement lourd), je ne me suis pas fait trop pressant, faisant le « pari » (accompagnement) que la pression du temps (l'approche de l'échéance) suffirait. Ce fut le cas et le mémoire rendu fut tout à fait à la hauteur des souhaits que je n'avais osé formuler qu'intérieurement, tant dans sa forme, du point de vue de la qualité de l'écriture et de la présentation, que comme témoignage d'un véritable cheminement de formation, gage d'une professionnalité certaine.

J'ai précisé plus haut que les trois modalités de direction, dans leur disposition de gauche à droite dans le tableau, ne relevaient pas d'une forme de hiérarchie qui irait de la posture à éviter vers la posture recommandée. Il n'en reste pas moins que, lorsqu'il est possible d'adopter une posture d'accompagnement, le « travail du mémoire » devient, comme le titre de ce paragraphe l'indique, une aventure partagée.

Pour Dumont (2003), l'accompagnement, d'un point de vue plus général que le seul accompagnement de mémoire, constitue un « changement de paradigme » en formation. Elle envisage presque cette modalité de formation, « dans ce qu'on pourrait appeler une étape de maturité de l'histoire de la formation », comme une sorte de centre de gravité des trois grands modèles auxquels se réfèrent la plupart des dispositifs de formation initiale et continue : celui des acquisitions (pour se former, il faut accumuler savoirs, savoir-faire et savoir-être), celui des démarches (pour se former, il faut diversifier ses expériences professionnelles) et celui de l'analyse (pour se former, il faut accepter de prendre du recul, analyser sa pratique, l'écrire).

Le directeur de mémoire devra donc, d'une certaine façon, être compétent du point de vue des trois modèles classiques et avoir des compétences stricto sensu d'accompagnateur. Il devra savoir suffisamment pour être crédible sans nécessairement être un expert (modèle des acquisitions). Il aura suffisamment d'expériences différentes ou sera suffisamment informé pour les mettre à disposition, réelle ou virtuelle, du stagiaire (modèle des démarches). Il sera suffisamment bon questionneur pour amener le stagiaire à prendre du recul devant son expérience de terrain et les informations qu'il collecte et saura encourager et rassurer si nécessaire le stagiaire pour permettre le « passage à l'écrit » (voir Revuz, 1990). Pour M. Dumont, il lui faudra « savoir se taire et écouter⁹ », « passer d'une pensée de l'être à un pensée du processus », d'une façon générale, prendre en compte « la temporalité, la relation (plutôt que le rapport) à autrui, l'intersubjectivité, le transfert et l'implication, la mémoire affective vécue. »

9. Au sens rogérien du terme.



Pour conclure : la question de la formation des directeurs de mémoire

Au vu du paragraphe précédent, le directeur de mémoire accompagnateur devrait être un « modèle de formateur », voire un formateur idéal ! C'est sur la base d'un problème professionnel de formateur que s'est constitué le groupe de recherche dont sont issus certains résultats présentés ici. Mais il faut noter que ce n'est que devant l'augmentation du nombre de mémoires à diriger depuis quelques années que s'est posée la question de la formation aux pratiques de direction d'un nombre plus important de formateurs d'enseignants, les formateurs « naturels » que sont les formateurs affectés à l'IUFM ne pouvant plus, à eux seuls assumer cette fonction.

L'action de formation que nous développons depuis plusieurs années se propose de mettre en œuvre avec les directeurs eux-mêmes le « principe de congruence ». Que faut-il entendre par cette expression qui nous semble être une condition favorisant la circulation des savoirs de la recherche à la formation ? Nous dirons qu'une action de formation est congruente lorsqu'elle se développe dans les mêmes termes que l'objet dont elle traite. Une formation congruente se veut « exemplaire » de son propos. Cette exemplarité ne porte pas uniquement sur la forme (nous aurions alors employé l'expression « isomorphe ») mais aussi sur la qualité des relations qui s'établissent dans le collectif formateurs-stagiaires rassemblé à cette occasion. Une action de formation pourrait être construite sur le principe de l'isomorphisme sans pour autant relever de celui de la congruence du fait d'une défaillance de l'aspect relationnel au cours de la rencontre.

Les lignes directrices du stage de formation de directeurs de mémoire que Bailleul et Bodergat (2001) ont mis en œuvre sont, d'un point de vue fonctionnel, les suivantes :

- identification des problèmes posés aux stagiaires-directeurs ;
- apports d'outils pour penser la direction de mémoire ;
- passage à l'écriture sur un thème commun qui peut être, par exemple : « comment j'utilise ma connaissance du terrain et des pratiques en tant que directeur de mémoire ? ».

Nous nous efforçons aussi de faire vivre aux stagiaires, dont l'effectif est limité à 20, une qualité de relations au service des objectifs que nous avons énoncés plus haut à travers :

- des plages de parole (d'écoute) suffisamment nombreuses et longues
- une prise en compte réelle au jour le jour des attentes et propos des stagiaires,
- un déroulement dans le temps en deux périodes (deux journées en octobre novembre, une troisième en mars avril) qui permet l'écriture.



L'objectif de cette contribution n'était pas de faire une revue de la question de l'accompagnement (de nombreux articles ont déjà été écrits sur ce thème), même en restreignant au cas particulier de l'accompagnement du mémoire professionnel en formation d'enseignants ou de professionnels. Je ne savais pas, faut-il le dire ici, en commençant l'écriture de ce texte, quelle forme et quel statut lui donner. Arrivé au terme de cette écriture, car il faut bien qu'il y ait un terme, même si des questions, éventuellement importantes, restent en suspens, il me semble possible de percevoir dans ces lignes la trace d'un mouvement oscillant entre regard impliqué et regard distancié rendant compte du travail de maturation / rédaction qu'est le processus de réflexion / écriture.

Dans des « Variations sur le thème de l'accompagnement », Gernigon (2002), à travers quatre « histoires », définit ainsi l'accompagnement :

- accompagner, c'est (se) questionner,
- accompagner, c'est mettre en mots,
- accompagner, c'est inventer,
- accompagner, c'est trouver la bonne distance.

Je me permettrai de modifier légèrement les deuxième et troisième propositions de la façon suivante :

- accompagner c'est (se) mettre en mots,
- accompagner, c'est (s')inventer,

tant il est vrai que, si aventure véritablement partagée il y a, les deux particules « co » employées dans la définition de l'accompagnement donnée dans la partie trois trouvent toute leur place.

Le parallèle que je faisais au tout début de ce texte avec une course en montagne sous la conduite d'un « accompagnateur » me permettra de conclure. Le géranium découvert au détour du sentier est peut-être ce que Jean-Yves Bodergat appelle le repérage des « singularités pertinentes » (Bodergat, 2001) de la situation professionnelle à laquelle est confronté le stagiaire ; l'aven quasi-invisible si on n'y prête garde, est peut-être le recours aux apports théoriques et l'ascension du sommet de 3000 mètres, c'est peut-être simplement dans un premier temps la rédaction d'une trentaine de pages (ou plus en fonction des attentes institutionnelles) et dans un second temps le fait, pour le stagiaire, d'avoir osé inventé sa réponse à la question posée tant du point de vue de l'action que sur le plan intellectuel...

Un géranium, un aven, un sommet à 3000... l'accompagnement, une leçon d'humilité (Declas, 2002)...



Références

- Bailleul, M. (1994). *Analyse statistique implicative : variables modales et contributions des sujets. Application à la modélisation de l'enseignant dans le système didactique*. Thèse « Nouveau Régime », Université de Rennes I.
- Bailleul, M. & Bodergat, J.-Y. (2001). Diriger un mémoire professionnel. Entre dispositif institutionnel et problématique relationnelle. Le cas de la formation des enseignants en France. *European Journal of Teachers Education*, 24, 3, 263-289.
- Bodergat, J.-Y. (2001). La problématisation comme démarche constitutive du mémoire professionnel. Essai de modélisation. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 4, 147-161.
- Bourdoncle, R. (2000, septembre). La direction de mémoires et de thèses : diriger, superviser ou suivre ? *Bulletin de l'AECSE*, 22, 27-31.
- Chevallard, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. In J.-M. De Ketele (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ? Pédagogies en développement* (pp. 31-59). Bruxelles : De Boeck.
- Declas, P. (2002). Accompagner les personnes en difficultés : un acte de solidarité. *Education permanente*, numéro spécial, 105-108.
- Dumont, M. (2003). L'accompagnement, une nouvelle donne éducative, in SCEREN (Ed.) *Accompagner les démarches innovantes* (pp. 21-28). Paris : SCEREN.
- Fath, G. (1998). Formalisation des savoirs et formation des acteurs en contexte universitaire et en contexte professionnel. In R. Bourdoncle & L. Demailly (Ed.), *Les professions de l'éducation et de la formation*. Lille : Septentrion.
- Gernigon, M. (2002). Variations sur le thème de l'accompagnement. *Education permanente*, numéro spécial EDF-GDF, 7-14.
- Hadji, C. (1990). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2000). L'enseignant et l'évaluation. Des gestes éducatifs en question. Bruxelles : De Boeck.
- Le Roux, A., Lerbet-Séréni, F. & Bailleul, M. (Ed.). (2002). *Entre régulation et régularisation. Le mémoire professionnel en IUFM et son accompagnement*. Paris : L'Harmattan.
- Maccario, B. (1996). *L'école à l'heure de l'évaluation*. Toulouse : Sedrap Education.
- Revuz, C. (1990). « Moi, écrire... ? ... Je... » ou comment accompagner les formateurs à écrire sur leurs pratiques. *Education permanente*, 102, 83-100.