



La théorie comme ressource à mobiliser dans le mémoire professionnel des enseignants

Jean-Yves BODERGAT¹
IUFM de Basse-Normandie, France

Dans un mémoire professionnel, la théorie, par sa puissance critique à l'égard des représentations ou pratiques effectives du stagiaire et par l'ouverture à d'autres possibles, mieux fondés, constitue une ressource précieuse pour concevoir une pratique professionnelle pertinente. Si une recherche productrice de savoirs nouveaux n'est pas exigible, il importe que le stagiaire se mette en attitude de recherche et échappe à deux écueils de l'utilisation de la théorie : un rapport de déférence, qui ne garantit pas l'intelligibilité des situations pédagogiques et une attitude applicationniste inadaptée à la réussite d'une action toujours singulière. La finalisation par la pratique, qu'elle soit contemporaine du mémoire ou à venir, implique que le stagiaire, accompagné en cela par son directeur, inscrive les éléments théoriques, qui peuvent relever de registres différents, dans une démarche de problématisation, dont la dynamique doit pouvoir apparaître, sous la forme la plus appropriée, dans l'organisation générale du mémoire.

Quelles peuvent être la place et la fonction de la théorie dans le mémoire professionnel ? La réponse à cette question dépend du but assigné au mémoire professionnel. A notre sens, il est double : en premier lieu, apprendre à poser, construire et résoudre un problème professionnel auquel est confronté l'étudiant ou le stagiaire, même s'il n'est pas directement acteur de la question qu'il traite, et en second lieu, contribuer à l'affirmation de la personnalité professionnelle. Et la théorie ne peut concourir à ce double but, interdépendant, que si le mémoire n'est pas envisagé seulement comme produit mais aussi comme processus. La polarisation sur le produit fini risquerait en effet de ne faire appréhender les exigences méthodologiques et scientifiques de rigueur, d'objectivité, de vérification, voire de distanciation critique qu'à l'aune de la validation beaucoup plus que pour leur intérêt propre. La théorie n'apparaîtrait nécessaire que dans ce cadre-là, au mieux pour traiter une question particulièrement ciblée, exercice obligé auquel le stagiaire n'aura plus l'occasion de s'adonner. *A contrario*, le temps d'élaboration du mémoire est privilégié pour permettre au stagiaire d'interroger ses conceptions et de procéder aux remaniements identitaires éminemment souhaitables.

1. Contact : jyves.bodergat@laposte.net



C'est le rôle de l'accompagnement de favoriser ce travail du mémoire (Bailleul & Bodergat, 2001), en veillant à entretenir la tension entre « régulation et régularisation » (Le Roux, Bailleul & Lerbet-Séréni, 2001).

La fonction des savoirs théoriques dans un mémoire doublement orienté

Ce qui relève à proprement parler de la théorie

Nous entendons par théorie un système organisé de propositions dont un petit nombre se présente comme les principes constitutifs de la totalité du champ considéré ; ces propositions donnent lieu à la construction de concepts et à la production d'énoncés qui visent à rendre compte d'une manière tenue pour plus pertinente de phénomènes déjà connus (qui reçoivent alors une intelligibilité autre et si possible plus grande dans ce nouveau cadre). C'est à partir de cette matrice que de nouveaux énoncés peuvent être générés : ils ont un statut différent selon le champ considéré, expérimental ou non, et selon le schème d'intelligibilité que mobilise la théorie en question. Ces énoncés ont le plus souvent le statut d'hypothèses destinées à accroître la connaissance du domaine (fonction heuristique), mais ils peuvent prendre la forme d'assertions à visée interprétative qui mettent en lumière d'autres phénomènes jusqu'alors négligés ou mal perçus ou encore tenus pour peu compréhensibles. Par exemple, pour certaines conduites d'élèves, l'ouverture à la théorie est décisive pour rompre avec l'opinion, l'évidence du sens commun et l'exaspération et pour les comprendre comme des conduites d'échec, qui ont leur logique propre.

Éléments et caractéristiques du mémoire

La théorie étant ainsi délimitée, il s'ensuit que tous les éléments qui dans le mémoire professionnel ne relèvent pas directement du compte rendu d'une pratique n'appartiennent pas pour autant au champ théorique. Les instructions officielles, par exemple, d'ordre prescriptif, ont pour fonction de fournir un cadre institutionnel. Quant aux démarches pédagogiques observées par le stagiaire, elles peuvent être présentées dans le mémoire sans que soient élucidés les principes qui les fondent : elles peuvent relever de la praxis et constituer par leur verbalisation une première démarche de procéduralisation, mais toute « praxis a besoin d'une théorie, c'est même là son principal problème. [...] Elle s'appuie sur un savoir mais celui-ci est toujours fragmentaire et provisoire » (Cifali, 1994, p. 270). La formalisation des démarches peut être davantage engagée et rentrer dans la catégorie des savoirs que Van Der Maren (1996, p. 48) appelle « stratégiques » mais s'il s'agit bien alors de savoirs experts, ce sont encore des savoirs mixtes, ils ne relèvent pas du seul champ théorique.



Quelle fonction peuvent alors remplir des propositions réellement théoriques dans un mémoire que nous délimitons doublement, en raison de son statut professionnel ? D'abord, il se donne un ancrage dans une situation particulière dont l'auteur est partie prenante en tant que stagiaire : le développement théorique est appelé alors soit à en éclairer une dimension soit à déterminer les conditions de la mise en œuvre pertinente d'une action. Ensuite, il est finalisé dans tous les cas par la pratique professionnelle, qu'elle soit passée (retour réflexif sur une pratique antérieure ou sur des difficultés majeures qui ont été rencontrées), en cours (un projet conduit par le stagiaire dont la durée est coextensive à celle du mémoire) ou à venir (une enquête ou une mini-recherche, sur des processus d'apprentissage par exemple, dont le stagiaire escompte des bénéfices pour sa pratique future, qu'il indique expressément) ?

En raison de cette double délimitation du mémoire, cette fonction ne peut être remplie si le stagiaire fait état en tant que tel de ses connaissances dans un champ donné du savoir. Ceci concerne d'abord les théories que Van Der Maren (1996) appelle contributives à l'éducation : elles ne sont légitimes que si le stagiaire en dégage les implications pour l'enseignement. De même les théories qui portent directement sur la situation éducative, telles par exemple que la définit Herbert en 1964, n'ont pas à être exposées pour elles-mêmes. Le stagiaire pourrait présenter un exposé rigoureux et exhaustif sans que soit déterminé l'impact de ses spéculations sur son positionnement professionnel.

Une double fonction de la théorie, à triple détente

Il s'ensuit que la fonction de la théorie est d'aider le stagiaire à mieux comprendre une dimension de sa pratique d'enseignant, pour mieux se l'approprier (saisir les raisons de son action, être conscient du point de vue adopté), et pour gagner en efficience soit directement (les enfants devraient mieux apprendre si je sais prendre en compte de manière judicieuse telle théorie) soit par les modifications apportées à son positionnement (je suis plus attentif aux risques d'attitude discriminatoire que je découvre adopter à mon insu à l'égard de tel ou tel élève). La théorie apporte ainsi une intelligibilité certaine et une certaine maîtrise. C'est l'intelligibilité de l'action que le stagiaire a décidé d'entreprendre ou de la situation qu'il a choisi d'étudier ou encore de la posture qu'il se propose d'élucider ; et la théorie constitue une des conditions (pas la seule) de maîtrise de cette action ou de distanciation à l'égard de cette posture.

Au delà de cette double fonction directement mobilisable dans tel mémoire, la théorie, par sa visée d'universalité et par sa puissance d'intégration de phénomènes apparemment éloignés, est en mesure d'apporter intelligibilité et maîtrise au traitement de problèmes analogues : l'exemple souvent donné est celui de la situation-problème travaillée sur une notion précise, réinvestissable sur d'autres points cruciaux de la même discipline et transférable dans une autre matière, à la condition expresse que le stagiaire en maîtrise les savoirs de référence.



Enfin, et c'est le troisième niveau, ce qu'on espère de ce recours à la théorie dans cette production écrite, c'est que le stagiaire en fasse une disposition acquise pour traiter de problèmes radicalement différents dans l'exercice de la profession. Si le stagiaire perçoit que le recours à la théorie l'aide à mieux conduire les apprentissages des élèves, à trouver les références pertinentes pour apprécier la justesse de sa démarche mais aussi à disposer du langage approprié et légitimé pour faire connaître et faire valoir une action intéressante qu'il a su concevoir et entreprendre², alors les formateurs peuvent espérer que ce stagiaire tiendra les apports théoriques pour constitutifs de sa pratique d'enseignant. C'est bien en effet l'enjeu d'une formation, appelée à traiter la haute complexité, souvent négligée, de l'activité enseignante et à en faire une véritable profession.

Cet enjeu peut-il être gagné ? Deux enquêtes, contrastées, voire apparemment contradictoires, apportent des éléments de réponse. Tout d'abord, la première enquête, réalisée auprès de 227 stagiaires d'une académie de l'Ouest de la France, établit qu'à leurs yeux, le travail du mémoire leur a permis de réaliser des progrès substantiels :

- sur le plan théorique : 80 % (PE2) – 62,5 % (PLC2)
- sur le plan professionnel : 78,5 % (PE2) – 69 % (PLC2)
- relativement à l'articulation théorie-pratique : 63,5 % (PE2) – 50,5 % (PLC2) (Bailleul et Bodergat, 2001).

En revanche, dans une autre enquête que nous avons supervisée sur les Professeurs des Ecoles nouvellement titulaires de l'ensemble d'un département de la même région, 67 % déclarent que les outils théoriques reçus en formation l'année précédente sont peu appropriés et 16 % inappropriés (Lévêque, 2003/2004)³. Pour préparer leur classe, 63 % répondent qu'ils ont rarement recours aux ressources théoriques de l'année de PE2, 31 % jamais, 4 % souvent et 1 % très souvent. Sur les 68 % de ceux qui estiment qu'ils ont été confrontés à un décalage important entre la formation reçue et la réalité du terrain, 90 % l'attribuent au caractère « trop théorique » des cours reçus en formation⁴.

2. C'est à notre sens une fonction précieuse de l'écriture professionnelle, dont se privent (ou sont privés !) nombre d'enseignants au travail remarquable.

3. Enquête conduite par questionnaires, comportant 85 questions (!). Le questionnaire a été envoyé à 180 Professeurs des Ecoles néo-titulaires d'un même département et il a été rempli par 104 d'entre eux.

4. Toutes ces données exigent bien sûr d'être interprétées et même relativisées. D'abord, les jeunes enseignants ont envie de faire leurs preuves et apprécient le caractère nouveau d'une responsabilité à l'année, que la formation ne doit justement pas leur confier (sinon on s'expose à une dérive productiviste). Les jugements obéissent aussi à une logique générale qui les différencie et que peut mettre à jour l'analyse statistique implicite : des profils très contrastés apparaissent ainsi. Enfin, les postes les plus exposés peuvent être confiés à des débutants : une formation en quelques mois ne peut assurer l'adaptation complète aux postes les plus difficiles ou atypiques.



Deux différences sont à signaler entre ces deux populations. La deuxième enquête a été réalisée auprès d'enseignants, néo-titulaires, exerçant sur un poste complet, un an après le passage de la soutenance. D'abord, ils sont accaparés, en tant que débutants, par l'ampleur de leurs tâches et s'ils n'ont plus le loisir de conduire des enquêtes, ils disposent de peu de temps (et peut-être même d'énergie) pour « s'attaquer » à des ouvrages théoriques. Ensuite, ils sont issus d'un centre de formation qui développe peu l'analyse de pratiques et qui l'instrumente encore moins : ils n'ont pas eu à faire à une véritable alternance intégrative⁵.

Nous en concluons que le mémoire peut faire découvrir et apprécier les pouvoirs de la théorie, qu'il offre même des avancées précieuses et décisives sur telle ou telle dimension mais qu'il ne peut instituer à lui tout seul un rapport durable à celle-ci pour penser et renouveler l'ensemble de ses pratiques.

Une triple difficulté

L'usage de la théorie, tel que nous venons de l'exposer et qui vise à réconcilier les stagiaires avec celle-ci, expose à une triple difficulté.

D'abord il s'agit d'effectuer des aller-retours entre la généralité de la théorie et la particularité du terrain retenu, ce qui exige un effort pour se hisser à l'abstraction et y évoluer et un travail intellectuel dans l'autre sens, plus délicat encore, car il requiert la faculté de jugement, pour saisir comment des considérations générales peuvent correspondre au cas choisi.

En second lieu, aucune théorie ne peut prétendre rendre compte complètement du réel et donc de la situation particulière examinée dans le mémoire.

Enfin ces deux premières difficultés se concentrent dans la troisième : comment s'emparer de l'universel (postulé par la théorie) pour élucider non pas seulement une situation mais expressément ou au bout du compte une pratique dont la singularité, la complexité et la nature même sont irréductibles à un tel savoir ? Comme l'écrit Van Der Maren (1996, p. 283), « les problèmes réels, ceux de professionnels du terrain, ne sont pas philosophiquement purs. En conséquence, l'incapacité des théories à aborder ces problèmes doit être acceptée comme une limite, comme une faiblesse inhérente à la théorisation face aux exigences et aux contraintes du monde réel... ».

Présenter cette triple difficulté répond à trois préoccupations. La dernière difficulté invite là aussi à ne pas tout attendre du mémoire professionnel, mais cette fois en raison de la nature de savoirs qui ne peuvent être acquis que par la pratique. Il s'agit de savoirs dits incorporés qui vont

5. Ces critiques ont été exprimées lors d'entretiens que nous avons conduits auprès des délégués PE2 de ce centre, dans le cadre des consultations entreprises pour l'élaboration du projet quadriennal de l'IUFM de Basse-Normandie, dont nous étions chargé.



constituer en bonne part des routines indispensables. Les deux autres difficultés sont suffisamment à prendre au sérieux pour bien cibler les demandes à l'égard des stagiaires : on ne peut exiger de leur mémoire qu'ils produisent des savoirs nouveaux, mais on est en droit d'attendre qu'ils sachent mobiliser une théorie pour penser leur pratique professionnelle (présente ou à venir). Nous déterminons donc la fonction de la théorie entre deux extrêmes.

La fonction de la théorie entre deux extrêmes

Au-delà des exigences légitimes

Le mémoire professionnel peut-il à notre sens solliciter la théorie dans le cadre de la recherche proprement dite ? Cette question revient à se demander si le mémoire peut être un mémoire de recherche.

La question mérite d'être posée car le mémoire professionnel partage avec la recherche une pratique décisive et une fonction essentielle.

• Une pratique commune : l'écriture

Une pratique décisive du mémoire, c'est l'écriture, qui, comme dans la recherche, produit des énoncés contestables, c'est à dire exposés en droit à la critique et soumis à un jury de professionnels en mesure d'en examiner la validité. Le mémoire professionnel se distingue ainsi de l'expérience de la conscience, qui relève d'un savoir idiosyncrasique, d'emblée intégré au sujet sans que soit produite de distanciation. Et c'est là la fonction commune à la recherche et au mémoire professionnel : c'est la mise en cause du sens commun, mais aussi de tout dogmatisme et/ou encore des normes que le stagiaire se contenterait d'admettre sans les questionner.

Cette fonction est activée par la référence à la théorie, qui permet d'apprécier la pertinence de ses énoncés, d'en déterminer le fondement et la limite.

• La différence avec « la recherche minimale »

Pourtant on ne peut exiger du mémoire professionnel qu'il relève de la recherche, qu'elle soit une recherche minimale ou une recherche au second degré, pour reprendre la distinction de Beillerot (1991, pp. 31-47). D'après sa classification, la recherche est dite minimale lorsqu'elle vise la production de connaissances nouvelles (critère n° 1) et met en œuvre une démarche rigoureuse d'investigation (critère n° 2) et s'assure d'une communication des résultats (critère n° 3).

Comme le souligne Fabre (1995), le premier caractère ne peut être exigible dans un mémoire professionnel. Si le stagiaire, à travers des situations pédagogiques qu'il met en place et relate dans son mémoire, fait part de ses découvertes, il s'agit de découvertes pour soi et non de savoirs nouveaux pour la communauté scientifique de référence.



• *La différence avec « la recherche au second degré »*

La recherche peut être de second degré et dépasser alors le stade empirique lorsqu'elle s'emploie à assurer la validité et la portée des résultats qu'elle a produits ; elle comporte trois nouveaux caractères :

- une dimension critique et réflexive (justification de ses sources, de ses méthodes et de son mode de travail) ;
- une systématisation du recueil de données ;
- une interprétation dans des théories reconnues.

Si un mémoire professionnel répond bien au premier et au dernier de ces critères, en revanche il ne semble pas possible d'exiger de satisfaire au second. Il faudrait d'abord une formation préalable aux méthodes scientifiques (enquêtes, entretiens, analyses de contenus, etc.), commençant avant l'année du mémoire et comportant surtout de véritables essais. Ceci ne peut être en tout cas envisagé en France, en raison du cursus universitaire des étudiants qui ne prévoit pas une telle démarche⁶. Ensuite en supposant une démarche suffisamment rigoureuse, le stagiaire n'est pas en mesure, de par son statut d'enseignant débutant et en raison du temps et des ressources dont il peut disposer, de produire un recueil de données suffisamment étendu pour valider une hypothèse et soutenir des propositions générales ; ceci impliquerait une disponibilité complète sur une période conséquente.

Si le mémoire professionnel n'est pas un mémoire de recherche, les exigences à l'égard de la théorie comportent elles-mêmes des limites. Le stagiaire n'est pas tenu de produire une thèse originale ou d'élaborer un nouveau concept ou encore d'établir l'existence de phénomènes mal perçus jusqu'à présent. Ainsi pour prendre l'exemple d'un mémoire déclaré pourtant publiable par le jury de soutenance⁷, il n'apporte pas d'éléments inédits et ne donne pas lieu à une construction originale. L'intérêt qui lui a été reconnu était de porter sur une phase de la situation-problème (la prise de représentations chez des enfants de Maternelle ne disposant pas de l'écrit), ce mémoire cite Bachelard et Meirieu sans souligner les divergences sur la conception de la situation-problème entre le pôle de la didactique des sciences qui se réclame de

6. Ajoutons que si la formation à l'IUFM peut être de deux ans pour ceux qui préparent le concours dans l'institut, la première année a vu la suppression récente du dossier professionnel réalisé par l'étudiant candidat au concours de Professeur des Ecoles. Ce dossier ne constituait pas une initiation à la recherche mais représentait pour la grande majorité une première expérience d'écriture longue. Il nous apparaît, en tant que directeur de mémoire PE2, une difficulté plus grande des stagiaires à inscrire dans leurs premières productions écrites les exigences d'enchaînement argumentatif.

7. A l'IUFM de Basse-Normandie, seuls quelques mémoires, sur les 7 à 800 produits chaque année, font l'objet d'une proposition de publication, sous forme d'un article qui en restitue l'essentiel. Le stagiaire disposé à s'engager dans cette réécriture se voit proposer une aide par un enseignant-chercheur.



Bachelard et la position de Meirieu, sur un pôle plus proprement pédagogique. Ces divergences ont pourtant été fortement soulignées par Fabre (1999), qui est cité dans le mémoire.

Mais c'est justement parce qu'on attend de la théorie des apports pour la pratique professionnelle que l'on est conduit à récuser un usage contraint de celle-ci particulièrement fréquent chez les stagiaires, au moins dans les premiers temps d'élaboration de leur mémoire (qui se situe cette fois en deçà des exigences légitimes du mémoire).

En deçà des exigences légitimes.

Le risque le plus fréquent et le plus grand de dénaturation du mémoire professionnel est de traiter séparément la partie théorique. Un savoir est alors exhibé et donne lieu à un exposé thématique, fermé sur lui-même, déconnecté du problème à la construction duquel il aurait pu contribuer. Ce savoir n'est pas alors sollicité en fonction de son pouvoir opérationnel. Dans ce cadre-là, deux rapports à la théorie se distinguent nettement.

• Une théorie qui n'est pas assimilée

Les signes les plus marquants de cette difficulté sont fournis par la présence de fiches de lecture, de résumés d'ouvrages voire de prolifération de citations, qui, sous couvert de l'autorité des auteurs invoqués, avancent des notions qui ne fonctionnent plus lorsque le stagiaire rend compte de son projet ou de son investigation sur le terrain. Soit ces notions sont tout simplement négligées, soit elles subissent des distorsions de sens non repérées au gré des exemples et des situations abordées. Dans le premier cas de figure, tel mémoire qui expose la théorie piagétienne de la construction de l'espace chez le jeune enfant n'y fait plus du tout référence lors du compte rendu d'un projet de représentation d'une maison en petite section de maternelle. L'échec de l'apprentissage n'est pas analysé à la lumière des éléments théoriques exposés précédemment, il est imputé à la seule fatigue des enfants. Cette défaillance dans la maîtrise de la théorie se retrouve dans d'autres types de mémoire, par exemple ceux des étudiants cadres de santé. La notion de reconnaissance, définie dans la partie théorique du mémoire au travers d'une citation, n'est plus utilisée dans le même sens pour évaluer l'attitude d'un cadre à l'égard de son personnel.

Un tel positionnement à l'égard de la théorie tient à deux raisons principales solidaires l'une de l'autre : la commodité du procédé, la difficulté d'exercice de la pensée. La première raison est manifeste dans le recours complaisant pour « boucler » cette partie théorique à l'exposé historique soit de la notion, soit de l'usage d'un outil pour la classe (la presse à l'école, le théâtre, etc.) ou plus généralement du courant pédagogique dans lequel le stagiaire déclare s'inscrire. Mais cette attitude tient aussi à une déficience du jugement qui ne rend pas compte des raisons des évolutions relatées (pourquoi n'aborde-t-on plus de la même



manière la presse) et ne dégage pas de l'expérience passée ce qui peut servir le projet à conduire (en quoi la substitution à l'école primaire des jeux dramatiques à la lourde préparation d'une pièce de théâtre offre plus de souplesse et d'opportunités pédagogiques). La difficulté apparaît davantage dans les résumés d'ouvrages : les stagiaires ne parviennent pas à maîtriser les concepts et à saisir derrière les énoncés théoriques des auteurs les problèmes auxquels ils répondent. Ils sont alors contraints de s'en tenir à un savoir propositionnel qui ne soutient pas et ne dynamise pas leur pensée dans le traitement de la question. Or qu'est-ce que maîtriser un concept ? C'est d'abord saisir comment le sens de celui-ci se déploie dans ses différentes déterminations et dans les articulations qui s'établissent entre elles ; c'est donc en comprendre la construction et c'est dans un deuxième temps en mesurer la portée en sachant alors identifier les phénomènes auxquels il confère une intelligibilité inédite ou plus assurée.

• *Une centration sur le savoir à enseigner*

Cette centration peut revêtir deux formes : soit un exposé de connaissances sur la discipline, soit un simple compte rendu d'une série de cours.

L'exposé du savoir disciplinaire peut manifester des qualités intrinsèques : maîtrise des contenus d'enseignement, références à des travaux de critiques et à tel ou tel concept que ceux-ci ont pu développer. Mais le stagiaire se révèle peu intéressé par l'impact de cette réflexion sur sa pratique, qu'il n'estime en réalité pas digne de solliciter sa pensée ! Il profite alors de cet espace qui lui est offert pour satisfaire une passion intellectuelle.

D'autres mémoires vont directement et exclusivement relater le savoir tel que la stagiaire se proposait de l'enseigner. Ils relèvent alors du genre que Mesnier (1998, pp. 185-207) appelle « descriptif-prescriptif ». Ils ne prennent pas en compte les problèmes liés à l'implication des élèves, à leur appropriation du savoir, à la conduite de classe : ils ne comportent en effet aucune « analyse des savoirs ou savoir-faire acquis par les élèves -ni, *a fortiori*, par l'enseignant- au cours de cette expérience » (Mesnier, 1998, p. 188).

L'influence des études universitaires et l'intérêt pour un savoir qu'ils avaient choisi d'étudier et auquel ils ont consacré tant d'efforts pour pouvoir l'assimiler détournent ces jeunes enseignants du souci de prendre au sérieux les problèmes liés aux choix des situations d'enseignement-apprentissage. D'un point de vue professionnel, nous dirions qu'ils se situent à un stade d'égoïsme –ils sont centrés sur eux-mêmes– alors que la conduite de classe et les missions qui leur sont confiées requièrent de prendre la mesure des difficultés et des potentialités des élèves pour l'appropriation des savoirs et de faire preuve au bout du compte d'une qualité pédagogique majeure, la « sollicitude » (Fabre & Lang, 2000, pp. 43-58), qui est aussi le sentiment éthique par excellence (Ricoeur, 1990, p. 211).



Une théorie qui prédétermine la pratique

La théorie peut en revanche être orientée vers la pratique. Mais elle peut se présenter sous la forme d'une modélisation mise à la disposition du stagiaire et que celui-ci reprend intégralement.

Les apories de l'applicationnisme, dans la formation et dans le mémoire

Le stagiaire peut se référer à des modèles qui portent sur les situations d'enseignement-apprentissage elles-mêmes au lieu de s'en tenir à la seule didactique de la discipline.

En ce cas, la théorie a le statut d'un modèle qui oriente et même prescrit la pratique du stagiaire. La logique à l'œuvre est celle de l'expert, avec l'objectif de déterminer à l'avance toutes les phases ainsi que tous les tenants et aboutissants de la séquence conduite. Le stagiaire s'inscrit ici dans une pédagogie de la maîtrise, dont Perrenoud (1996) a montré les limites vite atteintes si un certain nombre de conditions tenant à l'appropriation personnelle ne sont pas remplies. Le statut d'un tel savoir est d'être de surplomb : on sait ce qu'on va trouver avant de l'étudier et ce qu'on va exactement faire avant de le faire.

À ce titre, le statut de la théorie n'est pas satisfaisant pour trois raisons. D'abord aucune théorie, du point de vue épistémologique, n'est vraie ; toute théorie est en sursis, toujours exposée à un moment ou à un autre du développement de la science à la réfutation, elle est partielle et temporaire. Ensuite quelles que soient la fécondité de telle théorie et les orientations qu'elle offre pour la pratique, il y a solution de continuité entre les deux registres, toute pratique comportant une singularité irréductible.

Enfin, plus grave, une telle modélisation est exposée au risque de terrorisme, si le directeur de mémoire ou les formateurs imposent « leur » ingénierie de la formation (Lenoir, 1998, p. 130). Le modèle est censé fonctionner mais au détriment du stagiaire qui est, *de facto*, réduit à être l'exécutant d'un projet qui n'est pas le sien. Certes certains peuvent reconstituer l'itinéraire des formateurs pour s'appropriier leur modèle mais cela suppose d'être déjà fort averti des théories en cours dans la formation, avant même d'être confronté aux problèmes de l'alternance. Le plus souvent cela sera vécu comme une imposition, à laquelle le stagiaire se résigne (il pourra disposer d'un modèle qu'il fera fonctionner tant bien que mal ou il attend d'être validé pour s'en débarrasser). Mais s'il ne peut ou ne veut s'y résigner, s'il vit subjectivement cette transformation sous le registre de l'assignation d'un projet identitaire qui lui est exogène et qu'il rejette (Kaddhour, 2002, p. 38), la contrainte alors compromet le projet professionnel lui-même et risque d'engendrer la souffrance.



Ces trois arguments conduisent à récuser comme dangereuse pour la formation toute théorie qui prétendrait fournir un modèle complet de l'action éducative. Il importe d'y prendre garde car s'il arrivait que des formateurs cherchaient à imposer une telle démarche, les stagiaires, soumis à validation, n'auraient pas nécessairement toute liberté pour y échapper. Le danger est bien souligné par Van Der Maren (1996, p. 56) : « Nous posons que la recherche d'un modèle de l'action éducative serait une utopie totalitaire : elle ne permettrait pas de mieux comprendre la situation et de résoudre ses problèmes, elle permettrait seulement d'en culpabiliser les acteurs, car leurs gestes ne pourraient jamais que s'écarter du modèle. » (Van Der Maren, 1996, p. 28; Morin, 1990).

Ces considérations générales sur le statut de la théorie dans le cadre de la formation peuvent être spécifiées pour la conception et l'élaboration du mémoire professionnel lui-même.

Les quatre dimensions de la singularité dans le mémoire lui-même

Tout mémoire se confronte à la singularité, laquelle comporte quatre dimensions, qui invalident toute modélisation qui pourrait générer des algorithmes reproductibles dans tous les mémoires portant sur le même thème.

• La complexité des situations d'enseignement-apprentissage

Elles comportent des dimensions appartenant à des champs solidaires mais irréductibles les uns aux autres (par exemple la capacité à se positionner comme référent et le traitement didactique des savoirs). Une modélisation peut difficilement couvrir l'ensemble de ces dimensions, même si les auteurs qui travaillent prioritairement sur telle dimension peuvent être tout à fait conscients de ce qu'ils délaissent. Certes une modélisation peut prendre en compte plusieurs dimensions, en suivant en cela la remarque de Kant selon laquelle si la théorie ne marche pas, il faut plus de théorie. Mais la complexité⁸ induit la singularité de deux manières : le maillage entre les différents éléments est à chaque fois différent et dans le cadre restreint du mémoire, il appartient au stagiaire de décider de ce qu'il privilégie, d'où les deux dimensions suivantes.

• La spécificité de chaque situation

L'analyse de celle-ci conditionne les chances de la modifier dans le sens souhaité : quelle est la dynamique propre de la classe ? Le profil cognitif des élèves ? Leur rapport au savoir ? Ne pas en tenir compte expose à des déconvenues et compromet alors le crédit que le stagiaire accordera dorénavant à la théorie pour penser et conduire son action d'enseignant. C'est notamment ce que souligne Rochex à propos des mémoires dont le genre relève du projet, de la proposition, voire de l'ingénierie didactique ou pédagogique : « Un autre risque auquel expose le choix de ce

8. Sur la complexité, voir Van Der Maren (1996) et Morin (1990).



genre de mémoire est la difficulté de l'enseignant stagiaire à dépasser la tension, voire l'écartèlement, entre la tentation applicationniste et le désarroi face aux résistances que le réel des classes et des élèves ne manque jamais d'opposer à une telle tentation, difficulté qui peut conduire à une attitude de dénigrement de toute proposition didactique ou théorique émanant de la formation » (Rochex in Crinon, 2003, p. 99). Cette singularité doit donc être prise en compte mais elle ne peut vraiment l'être que si le stagiaire mobilise des concepts construits dans le champ théorique. L'enjeu est de pouvoir se les approprier.

• *La personnalité professionnelle*

C'est justement cette capacité à penser la complexité et à prendre en compte la spécificité que le stagiaire est appelé à développer. Le mémoire professionnel est l'espace-temps privilégié pour conduire une telle analyse. Pourquoi ces élèves qui me déroutent tant sont ainsi ? Pourquoi ai-je autant de difficultés à leur faire partager l'intérêt de cette œuvre ou des mathématiques que je m'efforce de leur enseigner ? Pourquoi ont-ils tant de mal à comprendre cette notion ?

• *L'Idée propre au mémoire*

Tout mémoire dispose d'un style s'il développe une Idée au sens où l'entend Deleuze, comme « liaison idéale entre notions dialectiques, relatives à des situations éventuelles de l'existant » (Deleuze, 1968, p. 212). Cette Idée qui met en mouvement le stagiaire est en bonne part implicite au début avant de pouvoir se déployer dans le virtuel. C'est le rôle du travail du mémoire de solliciter les notions requises en établissant entre elles les articulations qui vont permettre de construire le problème.

Ces quatre caractéristiques se conjuguent. C'est par rapport à une situation singulière qui ne se réduit pas à un traitement univoque (en raison de la complexité qui ouvre plusieurs possibilités d'interprétation et d'action) que le stagiaire peut s'affirmer selon l'Idée qui l'anime ; cette Idée appelle alors une problématisation dans laquelle elle s'objective et qui détermine les conditions à prendre en compte pour qu'elle s'actualise sous forme d'un projet singulier, si ce n'est original. C'est dans cette perspective que la théorie peut être sollicitée de la manière la plus féconde (elle sera nécessaire pour construire et résoudre le problème) et la plus judicieuse (elle requiert et développe les capacités de jugement du stagiaire).



Une mobilisation des ressources adéquates pour construire et résoudre le problème qu'on a décidé de poser

Nécessité de la théorie

Puisque la fonction du mémoire professionnel est de partir d'un problème identifié sur le terrain, la théorie se révèle indispensable pour montrer les limites de l'intuition, ouvrir aux possibles et confronter à la complexité.

• Les pièges de l'intuition

Elle permet de prendre conscience que l'intuition sur laquelle on s'est réglé pour décider dans l'urgence de l'action n'est pas un guide infaillible : elle « n'est pas à elle seule susceptible de nous indiquer qu'on s'égare » (Cifali, 1994, p. 282). C'est grâce à une théorie de la stigmatisation bien prise en compte dans les éclairages qu'elle propose sur les postures non réfléchies que telle stagiaire découvrira toutes les attitudes d'étiquetage, de stigmatisation et de dénigrement que peuvent manifester les collègues à l'égard de certains élèves (dans les regards, dans le manque d'intérêt pour leurs interventions, voire dans l'irritation). Elle se rendra compte aussi du contraste entre les propos spontanés parfois très dévalorisants tenus par les collègues dans la cour de récréation lors d'échanges informels et leurs déclarations vertueuses lorsqu'ils sont dûment interrogés sur la notion de stigmatisation qu'ils s'empressent de déclarer dangereuse. « C'est pourquoi si on s'en tient à l'intuition, alors comme le dit Winnicott aux médecins, rien ne viendra désigner " les trous de votre connaissance ". La possibilité d'entendre l'erreur survient bel et bien dans le passage par la théorie. » (Cifali, 1994, p. 282).

• L'ouverture aux possibles

Elle donne des instruments d'analyse pour cerner les raisons pour lesquelles telle pratique, celle du stagiaire, ou une pratique dominante telle qu'elle a pu être observée, ou encore telle posture ne donne pas satisfaction.

Elle permet de comprendre en quoi telle autre pratique, démarche ou action, voire telle autre posture serait plus à même de répondre aux finalités auxquelles tient le stagiaire et aux buts qu'il se donne pour la discipline qu'il enseigne et permettrait alors d'atteindre les objectifs ciblés qu'il se fixe et qui font l'objet de son mémoire (Hameline, 1990).

• La théorie comme sens de la complexité

Elle donne les moyens d'identifier, grâce aux connaissances disponibles et à des expériences antérieures suffisamment théorisées, les difficultés que cette nouvelle pratique risque de rencontrer, les obstacles à surmonter, les dérives à éviter (mésusages d'un outil par exemple).



Certaines théories offrent quelques notions décisives pour appréhender la complexité de l'action (Arendt, 1983, pp. 231-314). Toute insertion d'un élément nouveau dans un système induit des modifications sur l'ensemble des autres éléments : il s'agit alors de les anticiper pour en assurer la régulation.

Les caractéristiques d'une telle démarche

Elles est pragmatique dans sa visée, impliquante et problématisante.

– Pragmatique dans sa visée

La théorie n'est pas recherchée pour elle-même. Ceci correspond d'ailleurs à l'évolution philosophique de la théorie, telle que l'identifie Eric Weil : « Une théorie désintéressée, si une telle théorie n'était pas un pur rêve, serait sans intérêt ; seul ce qui influe sur notre façon d'agir compte pour nous, et seul ce que nous pouvons soumettre à notre observation et à notre expérimentation, à notre praxis, est pour nous vrai ou faux. [...] ». On a même pu espérer que théorie et action allaient pleinement de concert : « La science est véritablement science agissante et l'action, à l'aide de cette science, la parfait et se parfait, en un progrès de notre savoir et de notre puissance. » (Weil, 1968, p. 451). Mais ceci peut valoir pour les savoirs scientifiques qui débouchent sur des savoirs appliqués, ceux de l'ingénieur. En revanche, la relation est plus complexe pour le stagiaire : l'action en jeu, présente ou à venir, est d'abord la sienne, il est ou sera confronté à sa classe, d'où le second caractère (l'implication) et il doit gérer des données sensibles hétérogènes et variables, d'où le troisième caractère (la problématisation).

– Impliquante

Cette implication court tout au long de la démarche. Elle se manifeste d'abord par le choix de l'objectif qui appartient en propre au stagiaire. À ce titre, la distribution de sujets par le directeur de mémoire ou par le centre de formation n'est pas formatrice. Ce choix permet à la personnalité professionnelle de s'affirmer (la capacité de prendre des initiatives, le pouvoir de commencer quelque chose est la première condition de l'estime de soi) et de correspondre à ce que le stagiaire a besoin de traiter (Ricoeur, 1990, pp. 212-216). Aussi une des conditions pour que surgisse « un sens en première personne » (Berthelot, cité par Beillerot, 1998, p. 23), c'est que le traitement se fasse en première personne et que l'auteur s'autorise les marques de modalisation.

– Problématisante

La démarche consiste à constituer le virtuel (*virtus* = puissance) pour donner à une Idée sa puissance d'actualisation et la faire passer dans le réel. Le virtuel se constitue en transformant une difficulté identifiée en un problème à poser et à construire.

C'est dans la mesure où la théorie s'inscrit dans une démarche de problématisation qu'elle joue pleinement son rôle. Cette démarche comporte



dans sa dynamique quatre moments qui peuvent constituer autant de critères de l'usage judicieux de la théorie et, au-delà, de la qualité du mémoire lui-même.

Les quatre moments de la problématisation : la théorie au service d'un projet professionnel

On peut les caractériser ainsi : une décision enclenchant une dynamique de recherche, visant à intégrer des éléments disparates et débouchant sur une configuration singulière.

• Une décision

Il n'y a de question que pour celui qui le décide, ou qui sait la faire surgir. La question est impérative : c'est le stagiaire qui l'impose, elle manifeste son pouvoir décisoire. C'est le « fiat » initial (« que cela soit fait ! ») ou « que lumière soit faite ! », propre à toute vraie question.

• Des éléments qui se dynamisent les uns les autres

Cette décision enclenche une dynamique qui conduit à poser le problème en délimitant un espace spécifique, constitué d'ordres hétérogènes qu'il s'agit de prendre en compte. Si le problème est bien posé, son traitement conduit à repérer ce qui agit ou peut agir en propre dans cette situation, en rapport avec la question posée ou l'objectif visé : ce sont les singularités pertinentes. Construire un problème, c'est alors effectuer une double opération.

La première s'emploie à sélectionner les données pertinentes mais éloignées les unes des autres ; elles sont de plusieurs ordres :

- les concepts à mobiliser pour leur vertu opératoire (le stagiaire aura déjà avancé quand il aura par exemple distingué « faire autorité » et « faire de l'autorité », cette distinction pouvant être renforcée et mieux fondée par l'opposition conceptuelle entre autorité et domination),
- les données empiriques recueillies sur le terrain ;
- les ressources didactiques de la discipline telles qu'elles ont pu être formalisées, mais restituées dans leur pouvoir d'interpellation ;
- les contraintes (institutionnelles, temporelles, ...) du champ considéré.

C'est le stagiaire qui sélectionne ces éléments et qui se tourne alors vers les références théoriques dont il s'empare dans la mesure où il sait voir en elles ce qu'elles peuvent apporter à son projet : elles constituent des instruments de lecture du réel, en permettant d'identifier, de prendre au sérieux et d'interpréter les conduites des élèves et leurs résistances (déficiences, rejets ou obstacles notamment) et elles fournissent des ressources susceptibles d'être exploitées (par exemple d'ordre didactique, comme « les machines d'écriture »).



C'est ainsi que s'engage la seconde opération, qui consiste à saisir la multiplicité des rapports qui peuvent être établis entre ces données : il s'agit de rapprocher et mettre en communication ces éléments qui sont des « disparates », puisqu'ils ne sont pas habituellement articulés entre eux ni dans la pratique ni dans l'ordre notionnel. Les différents concepts, comme ceux qui éclairent ces données empiriques, appartenant à des champs théoriques différents, un déplacement de ces concepts s'impose hors du champ théorique dans lequel ils ont été élaborés. C'est ce que Deleuze (1966, p. 12) appelle « la distribution nomade ».

• *Une intégration.*

L'articulation judicieuse entre ces données remarquables et leur détermination réciproque les feront communiquer entre elles et entrer en résonance pour aboutir à leur intégration. C'est le moment dialectique de construction du problème qui permet de libérer le potentiel propre à chacun, potentiel du savoir très exactement et judicieusement ciblé avec ce qu'il permet de déclencher chez l'apprenant et avec le pouvoir d'intelligibilité qu'il apporte, potentiel du dispositif didactique et pédagogique avec ce qu'il se propose de faire acquérir, potentiel bien évalué chez les élèves, que ce soit en termes d'intérêt éveillé chez eux ou en termes de capacités efficacement mobilisées et confortées.

• *Une configuration singulière*

La démarche aboutit alors à une configuration singulière. Cette singularité, déjà manifeste dans les phases précédentes, est requise par ce que nous identifions comme la dernière phase de la problématisation, à savoir les conditions complémentaires de réussite. Celles-ci concernent, comme le souligne Deleuze (1966), la manière (comment ?), la mesure (combien ?), et la casuistique (dans quels cas ?).

S'il s'agit d'une enquête, de quelles précautions et de quelles garanties (méthodologiques, déontologiques, pragmatiques...) s'entourer ? Comment disposer les questions pour ne pas susciter la méfiance des enquêtés ? Combien de questions maximum pour ne pas les lasser ou les décourager ? Dans quels lieux et à quel moment effectuer la passation ?

S'il s'agit d'une action, il importe de penser aux problèmes spécifiques que pose toute action : comment gérer les modifications induites, voire les bouleversements ? Comment insérer ce projet dans une situation de classe, d'enseignement, d'établissement globale (il faut composer avec les éléments préexistants) mais aussi complexe (réactions et interactions) ? Supposons que la phase centrale (qui constitue le cœur du problème) soit d'ordre didactique, le quatrième moment de la problématisation pourra solliciter alors plus particulièrement la dimension proprement pédagogique : les questions de finalisation et de dramatisation peuvent se trouver ici judicieusement mobilisées. Les conditions de résolvabilité portent alors sur la manière (par exemple, comment susciter l'adhésion des élèves à la tâche et leur implication dans l'acquisition du



savoir en jeu ?), mais elles concernent aussi la mesure (combien de séances par exemple ?) et la casuistique (dans quels cas ? A quels moments ?).

La problématisation n'impose donc pas un plan tout fait, uniforme et reproductible : elle aboutit à une configuration originale qui fournit le cadre de l'enquête ou de l'action à venir, ou encore de la réflexion engagée sur sa propre pratique ou posture.

La théorie : positionnement du stagiaire et fonctions qu'il lui assigne

Tableau récapitulatif : Les différents rapports des stagiaires à la théorie

Rapport à la théorie	Rapport biaisé	Rapport unilatéral	Rapport dialogique	Rapport de recherche
Profil des énoncés théoriques	Histoire de l'activité. Résumé d'ouvrages. Exposé notionnel qui n'infléchit pas la pratique	Exposé d'un modèle théorique tenu pour prescriptif	Sélection des données théoriques tenues pour les plus pertinentes par rapport à son projet Mobilisation non pas « des » mais « de » savoirs théoriques tenus pour pertinents	Etat de l'art. Hypothèses émises à partir du questionnement de l'intégralité du champ théorique constitué sur ce point
Intentionnalité	Faire preuve de maîtrise notionnelle	Se confronter à un modèle et se l'approprier pour le faire fonctionner dans sa pratique	Eclairer et infléchir sa pratique « Développer une attitude réflexive et une capacité de nature épistémique à bien structurer les divers problèmes que l'on rencontre en situation réelle »	Se situer par rapport aux travaux existants S'inscrire dans un dispositif de recherche, apporter des résultats empiriques dans le cadre d'une théorie
Nature du savoir exposé ou produit	Savoir propositionnel	Savoir préformé	Savoir construit communicable	Savoir construit cumulable
Rapport de la théorie à la pratique	Juxtaposé	Applicationniste	Rapport problématisé à effets opératoires	Surdimensionné



Un positionnement qui peut évoluer si l'accompagnement joue son rôle

La plupart des stagiaires ne parviennent pas d'emblée à ce rapport dialogique entre théorie et pratique.

S'émanciper d'un rapport de déférence

Les stagiaires commencent souvent par un rapport de déférence à l'égard des auteurs et des thèses qui font autorité. Ils appréhendent la théorie comme une contrainte dont il convient de s'acquitter pour jouer le jeu requis par l'institution. Un accompagnement judicieux peut aider le stagiaire à tirer profit de cette phase de son travail : ce qu'il a établi dans le champ d'un savoir séparé n'est pas inutile à condition d'être réinterrogé par rapport au problème qu'il s'agit de construire. Le stagiaire peut alors comprendre que l'histoire d'un courant pédagogique (la pédagogie institutionnelle par exemple) n'a pas à être restituée comme telle, en donnant lieu à un exposé fermé sur lui-même ; cette histoire, à condition d'être relue à la lumière des questions et des objectifs du stagiaire, peut faire apparaître des enjeux et des pistes d'action qu'il peut à son tour emprunter ou dont il sera amené à se démarquer, selon ses propres orientations qu'il sera alors mieux à même de déterminer.

Du rapport unilatéral au rapport dialogique

Sur ce trajet, le stagiaire peut se tourner vers des modèles d'action se réclamant de théories éducatives, psychologiques, didactiques ou pédagogiques qui correspondent à ce qu'il cherche à mettre en œuvre. Il a alors l'assurance d'un modèle portant sur la pratique de classe et destiné à la guider, il peut découvrir la fonction praxéologique des connaissances.

Le rôle de l'accompagnement est d'aider le stagiaire à se situer par rapport à ce modèle pour s'affranchir d'une attitude applicationniste. D'où l'importance du questionnement, dont les stagiaires considèrent que c'est l'aide la plus importante dont ils ont besoin (Bailleul & Bodergat, 2001, p. 275) : le stagiaire maîtrise-t-il bien tout ce qu'il reproduit ? Et s'y reconnaît-il ? C'est au directeur d'amener le stagiaire à confronter ce modèle avec l'Idée propre à son mémoire et qu'il doit contribuer à faire émerger.

Des incursions vers un savoir construit cumulable

Lorsque la dynamique est à l'œuvre et à condition que le stagiaire ne se soit pas engagé trop tardivement dans le mémoire, des éléments inédits peuvent apparaître. Dans quelle mesure peuvent-ils concerner la théorie ?

Le plus souvent, les données relèvent de la pratique conduite et constituent alors un apport susceptible d'intéresser les autres praticiens par l'originalité du dispositif et la pertinence de la démarche. Mais le théoricien peut lui aussi s'emparer de tels résultats :



- soit pour confirmer la pertinence et la solidité du paradigme dans lequel s'inscrit le travail ;
- soit pour rectifier, affiner voire élaborer une modélisation qui rende compte de la démarche du stagiaire et par exemple des progrès dûment constatés chez les élèves.

Le stagiaire lui-même peut opérer une construction à partir de sa propre pratique et de ses observations. Nous pensons à un mémoire qui propose une typologie des élèves de la classe concernée. Un tel projet, ambitieux, peut être brillamment conduit si le stagiaire dispose d'une culture approfondie. Les portraits des différents types d'élèves peuvent alors constituer une contribution réelle à la connaissance des profils d'élèves : dans le mémoire en question, sont croisés des observations fines et régulières des élèves pendant toute l'année et des graphiques sur les notes obtenues corrélées au type de compétences requises selon les devoirs.

Enfin l'apport théorique peut être encore plus net si le mémoire a mis en œuvre une démarche expérimentale. Des résultats empiriques peuvent intéresser le chercheur lorsque le protocole a été rigoureusement établi et soigneusement suivi⁹.

Place de la théorie dans l'objet-mémoire

Si les différents éléments théoriques n'obéissent pas à la logique académique de l'exposé mais s'inscrivent dans la dynamique de la problématisation, alors leur place dans l'économie du mémoire peut varier.

La trame la plus classique des mémoires de recherche est exposée dans l'ouvrage de Quivy et Van Campenhoudt¹⁰.

Les mémoires IUFM ne suivent pas en général cette trame dans tous ses moments : leur schéma d'organisation le plus courant suit plus simplement l'axe linéaire *théorie-pratique*. Cette trame est susceptible de comporter plusieurs variantes, nous en présentons trois dans le tableau ci-joint. En France, la première correspondait assez bien à la situation des Professeurs des Ecoles qui ne prenaient en charge une classe en responsabilité qu'au milieu du second trimestre. Mais comme ils assurent maintenant un tel stage dès le 1er trimestre et que tous ont fréquenté le terrain au moins depuis le début de l'année, l'enchaînement est en réalité le suivant : (*pratique*) *théorie-pratique*.

Une autre organisation peut s'y substituer : la réflexion théorique peut être sollicitée à différentes étapes, soit pour faire rebondir la réflexion à partir des premiers énoncés produits dans le cas de mémoires centrés

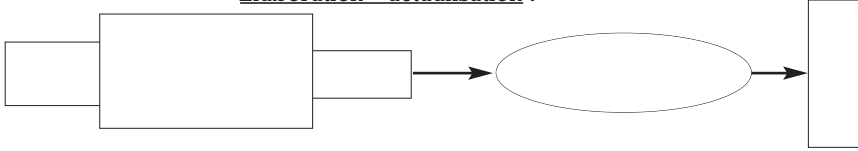
9. Nous pensons à des mémoires réalisés par des stagiaires diplômés de thèses d'Université et qui pour différentes raisons ont dû se reconverter professionnellement.

10. Dans le cadre d'un enseignement de licence des sciences de l'éducation consacré à la méthodologie du mémoire professionnel des cadres de santé, c'est cette trame que nous leur demandons de respecter pour construire leur mémoire.



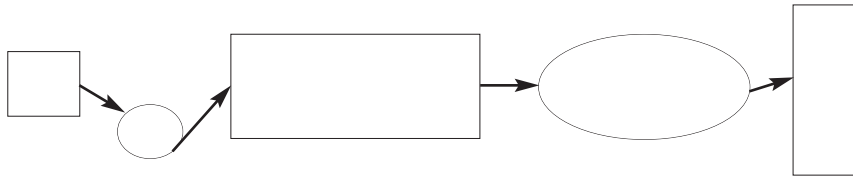
Les différentes modalités d'organisation

Elaboration – actualisation :



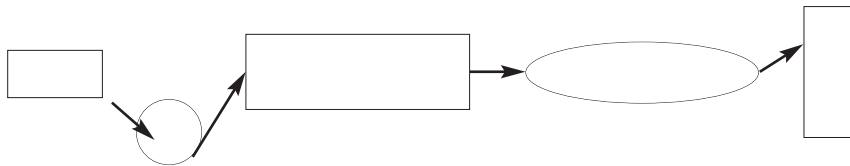
<i>L'idée et la question de départ</i>	<i>Une élaboration théorique</i>	<i>Un ajustement préalable en fonction du terrain</i>	<i>Mise en œuvre de l'étude ou du projet</i> <i>Evaluation</i>	<i>Réflexivité</i>
--	----------------------------------	---	---	--------------------

Ajustage – programmation contextualisée – opérationnalisation :



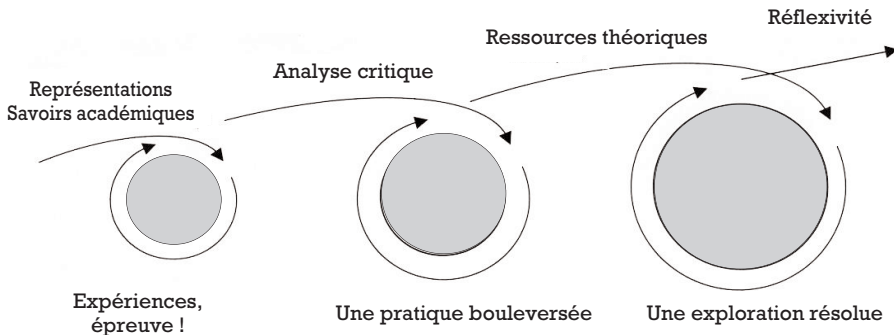
<i>Une idée</i>	<i>Immersion et adaptation</i>	<i>L'élaboration d'un projet approprié</i>	<i>La mise en œuvre avec régulation</i>	<i>Evaluation</i>
-----------------	--------------------------------	--	---	-------------------

Réélaboration – mise à l'épreuve :



<i>Projet avec justifications théoriques</i>	<i>Evaluation</i> <i>Un échec</i>	<i>Problématisation : analyse de l'échec, du contexte ; ressources théoriques</i>	<i>Une seconde mise en œuvre de l'étude ou du projet.</i>	<i>Réflexivité</i>
--	--------------------------------------	---	---	--------------------

Régulation – transformation :





sur la réflexivité, soit pour tenir compte de pratiques inefficaces qui appellent une interrogation et pour concevoir, grâce à des lectures appropriées, des pratiques différentes. Certains mémoires adoptent résolument une telle organisation, où mise en œuvre pratique à partir du problème identifié et réajustement théorique d'une pratique analysée se répondent et s'engendrent mutuellement.

L'intérêt d'une telle forme expositive est de rendre congruente l'écriture sur les pratiques aux pratiques en jeu. L'écriture devient alors « une praxis créatrice, inventive » (Fournet & Bedin, 1998, p. 136) : peuvent ainsi s'établir des homologues entre « les paradigmes du texte et de l'action » (Ricoeur, 1986). L'écriture du mémoire va correspondre aux différentes réélaborations de l'action ou aux différents moments du questionnement de sa pratique. Mieux, l'écriture, engagée dès le début d'année, va contribuer à identifier les difficultés et à reconstruire le problème. Elle aidera d'ailleurs à s'approprier les références, en les faisant « passer par ses propres mots » (Crinon & Ricard-Fersing, 2003, p. 138) et en soumettant ses productions intermédiaires au directeur de mémoire, garant de la compréhension de l'ouvrage théorique.

Conclusion

Les références théoriques valent dans un mémoire professionnel par le pouvoir d'intelligibilité qu'elles apportent et par l'avancée décisive de la démarche qu'elles autorisent. Leur pertinence est en conséquence fonction de la démarche de problématisation et non pas de la réussite factuelle de l'action ou de l'enquête, qui n'a d'intérêt que si elle est sous la dépendance de cette démarche. Et la mise en œuvre de celle-ci, par les qualités qu'elle requiert et permet de construire tout au long du parcours (qualités d'analyse, aptitude à mobiliser des concepts et à établir des liens, sens de la complexité, ouverture à d'autres possibles et distanciation critique), concourt à exprimer et conforter l'affirmation de la personnalité professionnelle.

Références

- Arendt, H. (1961/1983). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy.
- Bailleul, M. & Bodergat, J.-Y. (2001a). Le travail du mémoire professionnel en deuxième année d'IUFM. *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 34, 4, 59-123.
- Bailleul, M. & Bodergat, J.-Y. (2001b). Diriger un mémoire professionnel. Entre dispositif institutionnel et problématique relationnelle. Le cas de la formation des enseignants en France. *European Journal of Teacher Education*, 24, 3, 263-289.



- Beillerot, J. (1991). La « recherche », essai d'analyse. *Recherche et formation*, 9, 17-31.
- Beillerot, J. (Ed.) (1998). L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? In Blanchard-Laville C. , Fablet D., *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Crinon, J. (2003). *Le mémoire professionnel des enseignants observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Crinon, J. & Ricard-Fersing, E. (2003). Se situer par rapport à la pensée de l'autre, la place des lectures. In Crinon J., *Le mémoire professionnel des enseignants observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Cros, F. (1998). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants – Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan.
- Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. Paris : PUF.
- Fabre, M. (1995). Le mémoire professionnel second degré à l'IUFM de Basse-Normandie : analyse d'une innovation (1991-1994). *Document du CERSE n° 65*, Université de Caen.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.
- Fabre, M. & Lang, V. (2000). Le mémoire professionnel IUFM est-il professionnalisant ? *Recherche et formation*, 35, 43-58.
- Fournet, M. & Bedin, V. (1998). Le mémoire professionnel : « un discours-objet » médiateur entre pratiques et praxis professionnelles et scientifiques. *Recherche et formation*, 27, 123-138.
- Hameline, D. (1990). *Les objectifs pédagogiques*. Paris : ESF éditeur.
- Herbert, L. (1964). La situation scolaire. In *Pédagogie et psychologie des groupes*. Paris : Epi.
- Kaddhoury, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche et Formation*, 41, 31-47.
- Lenoir, H. (1998). L'avenir radieux de l'ingénierie. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Ed.), *Analyser les pratiques professionnelles* (pp. 129-140). Paris : L'Harmattan.
- Le Roux, A., Bailleul, M. & Lerbet-Séréni, F. (Ed.) (2001). *Entre régulation et régularisation : le mémoire professionnel en IUFM et son accompagnement. Recherches multiréférentielles dans une académie*. Paris : L'Harmattan.
- Lévêque, M.-F. (2003/2004). *L'accompagnement de l'entrée dans le métier des enseignants du premier degré*. Mémoire DESS, Université de Caen, IUFM de Basse-Normandie.
- Mesnier, P.-M. (1998). Construction de l'expérience professionnelle et reflets identitaires dans le mémoire. In F. Cros (Ed.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants* (pp. 185-207). Paris : L'Harmattan.
- Morin, E. (1990). Pour la pensée complexe. In *Science avec conscience*. Paris : Fayard.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Weil, E. (1968). *Pratique et Praxis*. Encyclopaedia Universalis, vol. 13.