



Editorial : Le mémoire, un moyen pour penser sa pratique ?

**Abdel-Jalil AKKARI¹, (HEP-BEJUNE) et
Sylvain RUDAZ (IFMES)**

Élément structurel des nouvelles exigences en matière de formation des enseignants dans de nombreux pays francophones, le mémoire ne laisse personne indifférent. Il est l'objet aussi bien d'un discours de dénigrement sur son inutilité que d'un élan militant qu'il lui attribue de nombreuses vertus formatrices. En suisse, nous disposons de peu de recul historique pour juger de la pertinence du mémoire dans la formation des futurs enseignants. En effet, la plupart des institutions chargées actuellement de la formation des enseignants du primaire et du secondaire sont récentes. Par ailleurs, l'utilisation du terme « mémoire professionnel » n'est pas commune à toutes les institutions. Elle cohabite avec les termes « mémoire », « mémoire de fin de formation », « travail de diplôme », « travail de fin de formation ». Cela rend la tâche du chercheur dans ce domaine plus difficile comparativement à la France où le terme de mémoire professionnel est généralement admis. Le rapport de l'enseignant avec une expérience de terrain modifie aussi considérablement la manière dont le mémoire est abordé. L'objectif de ce deuxième numéro de la revue est de poser la problématique du mémoire d'une manière la plus large possible en analysant ses différentes dimensions dans la formation des enseignants.

Au niveau des apports du mémoire, on notera en premier lieu son rôle dans la professionnalisation. Il s'agit là d'une orientation liée à l'abandon récent du paradigme applicationniste au profit de celui de la professionnalisation dans la formation des enseignants (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998). La pertinence de l'introduction des mémoires dans la formation des enseignants en Suisse est liée à deux principales sources : les mémoires de recherche qui marquent la fin d'un diplôme universitaire et les mémoires professionnels visant à développer des compétences professionnelles dans de nombreux métiers. L'introduction du mémoire professionnel dans les nouvelles institutions de formation des enseignants reflète donc une double préoccupation : une implication accrue de l'université ou des organes de formation professionnelle dans la formation des enseignants et un souci de professionnalisation accrue des nouveaux

1. Contact : akkari.abdeljalil@hep-bejune.ch



enseignants. En effet, la rédaction d'un mémoire est un usage courant (un rite de passage) dans le deuxième et le troisième cycle universitaire (mémoire de licence, de DEA). Fragnières (1986) propose une typologie des mémoires universitaires qui distingue : Le « mémoire compilation », le « mémoire-recherche » et le « mémoire analyse d'expériences ». Contrairement au mémoire universitaire, il ne s'agit pas dans le mémoire exigé dans la formation des enseignants d'une production de savoir par la recherche, mais d'une initiation à la démarche de recherche (ou à des démarches de vérification d'hypothèses didactiques ou pédagogiques) clairement orientée vers la professionnalisation. Cette dernière se définit comme l'acquisition de compétences d'un haut degré d'expertise. Pour schématiser, nous pouvons dire que le « mémoire universitaire » marque l'accomplissement d'une trajectoire universitaire alors que le « mémoire professionnel » marque un début d'une reconnaissance en tant que professionnel dans un domaine donné. Or, les compétences professionnelles en éducation se forment dans l'action pédagogique. Le défi de la formation induite par le mémoire serait alors de problématiser par des novices leur pratique professionnelle débutante.

Par ailleurs, le mémoire a été soutenu pour son rôle dans l'articulation théorie-pratique et la facilitation de la transition vers la pratique. Traitant d'un problème professionnel, le mémoire est habituellement lié à la pratique d'enseignement et d'éducation. Comme travail de recherche, le mémoire est sensé être le lieu d'une problématisation de l'expérience pratique à l'aide de repères théoriques et de recherche. Des doutes légitimes peuvent surgir au niveau de la pertinence de cette articulation dans le sens où la pratique relève de l'action et le mémoire est de l'ordre du discours sur l'action. La capacité des enseignants en formation à articuler l'analyse des pratiques engagées à des savoirs scientifiques plus généraux dans une perspective de mise à distance et de mise en problème de l'expérience reste à élucider (Lang & Favre, 2000).

Sans doute, les apports du mémoire à la construction d'une identité professionnelle est l'un des points qui recueille le plus de consensus parmi les chercheurs. Écrit personnel accompagnant les premiers contacts professionnels approfondis avec la classe, le mémoire professionnel doit dépasser le compte rendu de stage ou le récit biographique. Il incorpore nécessairement un travail de problématisation, de questionnement, de mise à distance de l'expérience d'enseignement. Sa rédaction constitue une épreuve dont on peut sortir agrandi, affûté et prêt à affronter les incertitudes du métier (Davaisse & Rochex, 1995, Davaisse & Rochex, 1998).

Dans de nombreux IUFM et HEP, le mémoire s'appuie sur l'analyse des pratiques professionnelles rencontrées en particulier lors des stages et vise à vérifier les capacités du futur enseignant à :

- identifier une problématique ou une question de recherche concernant ses pratiques professionnelles,



- problématiser une hypothèse de recherche confrontée à la réalité analysée lors de stages ou d'enseignement,
- analyser cette problématique et proposer des pistes de réflexion ou d'action en se référant à des travaux de recherche existant dans ce domaine,
- tirer des conclusions pédagogiques des observations et démarches mises en oeuvre dans le travail.

Par conséquent, le mémoire ne doit ni constituer une simple narration d'un travail personnel sans analyse et réflexion critique, ni être une réflexion théorique ou historique déconnectée de l'expérience professionnelle du futur enseignant. Il constitue à cet égard un bon baromètre pour juger de l'intégration de la recherche dans la formation (Gonnin-Bolo & Benoit, 2004).

Il faut encore ajouter que les apports potentiels du mémoire à la formation des enseignants sont tributaires des conditions de réalisation. En effet, les observateurs notent une grande hétérogénéité dans la forme et la qualité des dispositifs d'accompagnement. Plus précisément, l'accompagnement des mémoires professionnels dévoile les forces et les faiblesses des institutions de formation des enseignants. Une culture de la recherche scientifique en éducation chez les accompagnateurs n'est pas présente dans toutes les institutions. Cela limite fortement les apports du mémoire. Par ailleurs, les conditions d'accompagnement orientent dans une large mesure les types de sujets traités et la manière dont ils sont abordés par les futurs enseignants. On remarquera à cet égard que la mobilisation des recherches et des théories scientifiques est le plus souvent opérée plus comme un exercice de style rhétorique que comme une démarche inhérente à toute recherche scientifique.

On le voit, le mémoire cristallise de nombreuses tensions au niveau des institutions de formation des enseignants. Ces tensions dépassent le cadre mémoire tout en s'illustrant clairement dans ses dispositifs: rapport de la formation à la recherche, spécificité de la professionnalité enseignante, évaluation des compétences des enseignants, tertiarisation de la formation, rapports avec l'université. Au niveau des futurs enseignants, Fabre et Lang (2000) estiment à juste titre qu'il y a trois tensions qui traversent le dispositif du mémoire professionnel :

- une tension entre centration sur le produit ou sur le processus,
- une tension entre l'écriture du mémoire comme une fonction instrumentale d'exposition et l'écriture du mémoire comme la trace d'une aventure de l'écriture impliquant conscientisation, distanciation et réflexivité,
- une tension entre trajectoire personnelle et socialisation professionnelle.

La question demeure donc entière de savoir si le mémoire est pour l'enseignant un moyen approprié pour penser sa pratique. Pour certains



enseignants en formation, le passage par l'écrit mémoire est une bonne expérience de conscientisation, de distanciation et de réflexivité. Le défi de l'ensemble des institutions de formation des enseignants est de ramener le plus grand nombre des stagiaires à vivre cette expérience enrichissante. Nous souhaitons que cet ouvrage contribue à susciter des débats et des discussions parmi les formateurs d'enseignants.

Références

- Davisse, A. & Rochex, J.-Y. (dir.) (1995). *Pourvu qu'ils m'écoutent... Disciplines et autorité dans la classe*. Le-Perreux-Sur-Marne : CRDP de l'Académie de Créteil.
- Davisse, A. & Rochex, J.-Y. (dir.) (1998). *Pourvu qu'ils apprennent... Face à la diversité des élèves*. Le-Perreux-Sur-Marne : CRDP de l'Académie de Créteil.
- Fragnières, J.P. (1986). *Comment réussir un mémoire*. Paris : Dunod.
- Fabre, M. & Lang, V. (2000). Le mémoire professionnel en IUFM est-il professionnalisant ? *Recherche et Formation*, 35, 43-58.
- Gonnin-Bolo, A. & Benoit, J.-P. (Ed.) (2004). *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherches et questions vives*. Lyon: INRP.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (Ed.) (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris PUF.



Recherches

