

Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants : de quelle interdisciplinarité s'agit-il?

Françoise Cros

Volume 24, numéro 1, 1998

Interdisciplinarité et formation à l'enseignement primaire et secondaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031964ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031964ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Cros, F. (1998). Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants : de quelle interdisciplinarité s'agit-il? *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 115–136. <https://doi.org/10.7202/031964ar>

Résumé de l'article

Cet article traite du questionnement que suscite le mémoire professionnel en Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) au regard du concept d'interdisciplinarité. À partir d'une série d'études et de recherches qu'elle a menées, l'auteur tente de montrer la portée de ce nouvel outil de formation en France depuis 1991 et comment il a dépassé largement les intentions de ceux qui l'ont créé. Cet outil concerne les futurs enseignants de seconde année d'IUFM, année centrée sur la formation à l'exercice du métier. Ni totalement sur le terrain ni totalement au centre de formation, cet outil réinterroge l'identité des formateurs et des formés ainsi que le sens du projet de formation et les modalités du dispositif. Il conduit à des activités d'ordre interdisciplinaire, transdisciplinaire et intégratif.

Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants: de quelle interdisciplinarité s'agit-il?

Françoise Cros
Professeure des Universités
IUFM de l'Académie de Versailles

Résumé – Cet article traite du questionnement que suscite le mémoire professionnel en Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) au regard du concept d'interdisciplinarité. À partir d'une série d'études et de recherches qu'elle a menées, l'autrice tente de montrer la portée de ce nouvel outil de formation en France depuis 1991 et comment il a dépassé largement les intentions de ceux qui l'ont créé. Cet outil concerne les futurs enseignants de seconde année d'IUFM, année centrée sur la formation à l'exercice du métier. Ni totalement sur le terrain ni totalement au centre de formation, cet outil réinterroge l'identité des formateurs et des formés ainsi que le sens du projet de formation et les modalités du dispositif. Il conduit à des activités d'ordre interdisciplinaire, transdisciplinaire et intégratif.

Introduction

Le mémoire professionnel est l'objet central de cet article; il interroge le concept d'interdisciplinarité autour des trois questions essentielles suivantes.

- Quel est l'enjeu du mémoire professionnel dans l'économie générale de la formation initiale professionnelle des futurs enseignants? Quels principes guident son existence? Quelles sont les formes de résistances et leurs raisons? Qu'est-ce ou qui est-ce que le mémoire dérange dans la formation? En quoi requiert-il une pédagogie interdisciplinaire de la formation initiale des enseignants? Par pédagogie interdisciplinaire, il est ici entendu une mise en perspective, dans les méthodes d'éducation des adultes, des contenus curriculaires.
- En quoi peut-on affirmer que le mémoire professionnel est interdisciplinaire? L'interdisciplinaire est ici entendu dans le sens où il fait appel à plusieurs champs disciplinaires clairement identifiés dans la formation, à savoir la psychologie, la didactique, la sociologie, la linguistique, etc. À quoi cela correspond-il comme type de liens entre les disciplines? Quel apprentissage du métier est en jeu?

- S'agit-il d'une forme atypique d'interdisciplinarité qui va au-delà, voire en deçà de la transdisciplinarité? Quelles sont les ouvertures offertes à l'interdisciplinarité par la mise en œuvre du mémoire professionnel?

Autrement dit, le mémoire professionnel semble recouvrir plusieurs sens et utilisations de l'interdisciplinarité, dans une sorte de progression du plus simple au plus complexe. Dans la première question, il s'agit de s'interroger sur la mise en place d'une procédure pédagogique qui assure le lien et les intersections des contenus des disciplines du programme de formation professionnelle. La formation professionnelle envisagée comme juxtaposition d'apports du terrain et des centres de formation ne peut pas être fonctionnelle pour le mémoire professionnel. Dans la seconde question, lors de l'élaboration du mémoire professionnel, le stagiaire ne peut se dispenser de faire appel à des contenus divers qu'il réorganise entre eux, soit par une circulation des concepts ou des schèmes cognitifs, soit par la constitution de conceptions organisatrices qui permettent d'articuler les domaines disciplinaires dans un système commun. Dans la troisième question, l'émergence de nouveaux schèmes cognitifs et de nouvelles hypothèses explicatives ne se réfère plus à la transdisciplinarité, entendue dans le sens de l'au-delà des disciplines. La question se situe sur le plan de la production de nouveaux savoirs professionnels qui se greffent sur ce que Palmade (1977) appelle une «transrationalité» qui traverse les différents corps disciplinaires et dévoile l'isomorphisme des transformateurs dans des secteurs parfois éloignés les uns des autres. Il s'agit d'une attitude de recherche et de réflexivité.

En même temps qu'il est moyen de formation, le mémoire professionnel est un outil d'évaluation de la formation professionnelle initiale. Il a été mis en place en France, conjointement avec la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en septembre 1991. L'historique de l'apparition de ces nouvelles institutions a déjà été écrit (Prost, 1991). Il ne s'agit ici que de considérer les éléments principaux qui ont présidé à leur naissance et qui montrent toute la hardiesse de certaines de ces propositions; et ces dernières ont dépassé, du moins en ce qui concerne le mémoire professionnel, les projets des créateurs.

Il importe de préciser que cette étude n'est pas uniquement fondée sur des résultats de recherche même si elle s'appuie, à maints égards, sur des recherches. Il s'agit fondamentalement d'une étude réflexive sur le mémoire professionnel qui a interrogé le concept d'interdisciplinarité.

Un tableau général du déroulement de la seconde année en IUFM

Les IUFM répondent à des évolutions politiques, structurelles, sociales, économiques, mais aussi à des changements de représentations du métier d'enseignant (Bancel, 1989). Ils regroupent les anciens centres de formation du premier et du second degrés de l'enseignement. Les enseignants, qu'ils appartiennent à une ca-

tégorie d'enseignement ou à une autre, ont désormais le même salaire et le même statut. Il s'agit d'une catégorie unique d'enseignants, même si les conditions d'exercice et de formation ne peuvent être totalement identiques, puisque la population de jeunes auxquels ils s'adressent est différente. En effet, quels sont les éléments communs entre un enseignant d'école maternelle et un professeur de mathématiques en classe terminale? Des querelles ont eu lieu entre les tenants d'une conception de deux métiers très différents et les défenseurs d'une transversalité et d'éléments communs.

Le pari de ces instituts est qu'il existe des éléments communs entre ces catégories d'enseignants dans la mesure où ils sont confrontés à des situations sociales, psychologiques, didactiques et pédagogiques d'un même univers, celui du scolaire, et que connaître les paramètres de développement du jeune, de la maternelle à l'université, constitue une connaissance commune. Il en va de même pour la psychologie de l'enfant et de l'adolescent qui sont en continu ou des problèmes de société auxquels l'établissement scolaire est confronté. Il existerait donc un tronc commun, une culture commune qui pourrait se forger dans l'IUFM à travers des activités et des enseignements communs. Autrement dit, une identité professionnelle commune se construirait.

La durée des études en IUFM est de deux ans: la première année, les étudiants y entrent munis d'une licence (niveau d'études du baccalauréat plus trois ans), quelle que soit la discipline. Il est cependant évident qu'un titulaire d'une licence de psychologie ne deviendra pas professeur d'anglais ou d'une autre discipline d'enseignement; il sera professeur des écoles primaires. Mais un titulaire de licence d'anglais peut opter pour un professorat des écoles plutôt que pour celui d'anglais dans un collège ou dans un lycée. Sa carrière ne sera pas différente. Autrement dit ne peuvent s'inscrire en secondaire que les titulaires de licences appartenant aux disciplines enseignées dans le secondaire.

La première année d'IUFM est consacrée à la préparation du Certificat d'aptitude à l'enseignement, soit secondaire, soit primaire. Ce certificat s'obtient à la suite d'un concours qui dépend étroitement du nombre de postes à pourvoir. Il est constitué essentiellement de connaissances livresques avec quelques tentatives de bon sens pédagogique plus accentuées pour le primaire que pour le secondaire. Ainsi, la première année d'IUFM est complètement envahie par la préparation au concours et tout élément qui dévierait de ce sens ou qui aurait la prétention d'élargir au pédagogique le champ du futur enseignant serait rejeté sans attendre. Ainsi, plusieurs tentatives d'activités d'information sur la structure du système éducatif français ont été vouées à l'échec, car elles ne faisaient pas partie des questions susceptibles d'être posées au concours (Meuret, 1994). Ainsi, la première année est assujettie au concours dont les sujets et les jurys demeurent la propriété essentielle de l'inspection générale et dont l'orientation est plutôt centrée sur le contenu des disciplines académiques.

La seconde année, les reçus se préparent au métier. Ils sont fonctionnaires-stagiaires et perçoivent un traitement. C'est cette seconde année, centrée sur la

préparation au métier, dont traite le présent article et, plus particulièrement, d'un des éléments de formation, le mémoire professionnel. Cette seconde année d'IUFM est consacrée uniquement à la formation professionnelle initiale. Elle doit fournir les éléments essentiels pour exercer la profession dans les premières années. Elle donne les capacités de base à l'installation d'une culture professionnelle et à un désir de formation continue. Cette seconde année est constituée de trois modalités de formation: le stage en responsabilité, les modules communs et le mémoire professionnel. L'évaluation et la certification de la formation se réalisent au travers de ce triptyque.

Le stage en responsabilité semble la clé de voûte de cette formation. Il existait déjà antérieurement aux IUFM, dans les centres de formation et il garantissait une formation, sinon en alternance, du moins sur le tas. Ce stage en responsabilité est la conduite, toute l'année, d'une classe dans un établissement scolaire. Pour le niveau primaire, le stage en responsabilité est échelonné et entrecoupé de regroupements intensifs en centre alors que, pour le niveau secondaire, la responsabilité est étalée sur toute l'année, les stagiaires étant libres deux jours fixes par semaine pour les regroupements en centre. Il s'agit d'une formation en alternance et la proximité avec le lieu du travail est forte.

Les regroupements en centre sont des lieux de débats sur la pratique professionnelle – rares moments – ou sur des aperçus en matière de situations didactiques et pédagogiques ou, encore, des apports sur les didactiques des disciplines (polyvalence au primaire et monovalence au secondaire). Dans ces regroupements figurent les moments de réflexion collective ou individuelle sur le mémoire professionnel; nous y reviendrons. Ces regroupements peuvent rassembler les futurs enseignants du primaire et du secondaire sur un sujet qui les concerne tous comme les structures administratives ou les problèmes de drogue dans l'école, ou les processus de socialisation des jeunes, ou la psychologie des apprentissages de la maternelle à l'université, ou les problèmes de violence à l'école, ou ceux des milieux ZEP (zone d'éducation prioritaire), ou l'éducation à la santé, l'éducation sexuelle, l'éducation à la citoyenneté, etc.

Le mémoire professionnel consiste en un écrit professionnel d'une trentaine de pages réalisé par un ou plusieurs stagiaires à partir de la problématisation d'une question professionnelle dont on tente l'élucidation à la fois sur le plan de la théorisation et sur celui de la pratique. L'écrit concilie les apports théoriques et les connaissances d'ordre plus pratique fournis grâce au déroulement du stage proprement dit et lors des regroupements. Il donne lieu à une soutenance orale devant jury.

L'enjeu du mémoire professionnel dans l'économie générale de la formation initiale professionnelle des futurs enseignants

Dans la présentation, nous avons brossé un tableau général du déroulement de la seconde année de formation en IUFM. Nous allons entrer dans le détail pour

mieux saisir la force d'articulation du mémoire professionnel et voir comment il constitue un lien incontournable dans l'ensemble du dispositif. Soulignons que nos travaux de recherche ont toujours porté sur les niveaux primaire et secondaire.

Trois éléments forment le curriculum de la seconde année: des modules communs, le stage en responsabilité et le mémoire professionnel.

Des modules communs

Premièrement, on trouve des modules communs (c'est-à-dire que le sujet traité leur est commun sans que, obligatoirement, les deux niveaux primaire et secondaire soient ensemble) ou pris en commun (alors, les deux niveaux sont ensemble). Ils sont de trois ordres:

- des conférences sur les processus d'apprentissage du jeune, de la maternelle à l'université; des exposés sur des recherches récentes autour de la violence des jeunes. Le public appartient aux deux niveaux et le formateur a une intervention ponctuelle et est souvent universitaire ou chercheur;
- des conférences ou des exposés auprès des catégories préscolaire et primaire d'un côté et secondaire de l'autre, mais de manière interdisciplinaire. C'est-à-dire que la question abordée intéresse toutes les disciplines d'enseignement; cela se rapporte à des questions relatives à la didactique générale ou à l'évaluation institutionnelle, etc. Par exemple, un exposé peut être consacré à l'évaluation dans son sens générique: ce que veut dire évaluer, les relations entre évaluateur et évalué, toutes composantes qu'on retrouve dans l'enseignement des disciplines. Ces interventions sont réalisées par des formateurs de l'IUFM ou par des gens du terrain (inspecteurs, chefs d'établissement, formateurs de terrain, anciens professeurs d'écoles normales pour le niveau primaire);
- des exposés interactifs et des exercices pratiques sur des aspects plus concrets de la didactique avec des exemples de situations de classe prises sur le terrain des stagiaires. Ces interventions viennent de formateurs qui suivent les stagiaires au long de l'année (des formateurs de terrain qui ont un tiers de leur temps à l'IUFM, les deux autres tiers dans leur classe, pour le second degré, et des formateurs de l'IUFM à plein temps pour le premier degré).

Les modules sont obligatoires et un contrôle des connaissances est établi selon des modalités différentes. Ces conférences ou ces exposés se succèdent selon une juxtaposition qui ne permet pas au stagiaire de dégager la cohérence du projet de formation. Il apparaît que les conférenciers «déversent» leurs savoirs auprès d'un public qu'ils n'accompagnent pas, tandis que les formateurs-accompagnateurs de la formation restent en retrait sans travailler sur l'articulation de ces connaissances.

Le stage en responsabilité

Le futur enseignant prend en responsabilité une classe comme un professionnel, c'est-à-dire qu'il est en liaison avec l'équipe pédagogique – si elle existe –, avec les instances administratives et les parents de l'établissement scolaire. C'est un stage «grandeur nature».

La répartition dans le temps des stages est différente selon le niveau primaire ou secondaire; elle est plus entrecoupée au primaire et plus continue au secondaire; cela vient du fait que, au primaire, ce sont les formateurs de l'IUFM qui prennent en charge la formation continue des enseignants du primaire qui ont confié leur classe aux stagiaires.

Des regroupements sont prévus de façon régulière dans le temps; y sont analysées les pratiques et discutés certains points précis de la pratique. Un formateur se rend sur le lieu d'exercice du futur enseignant; il y remplit une fonction d'expertise et il établit une fiche d'évaluation formative appelée fiche de visite. Ce sont les formateurs de la troisième catégorie de modules communs qui agissent, aidés par des conseillers pédagogiques sur place dans les établissements. Quelques universitaires ont tenté, les premières années d'existence de l'IUFM, de s'associer aux visites, mais cette initiative est devenue de plus en plus rare, pour ne pas dire inexistante, pour des raisons qu'il reste à clarifier.

Il est évident que, dans ce contexte, le futur enseignant se trouve confronté directement avec le métier; c'est d'ailleurs ce qu'il préfère. Un sondage effectué en 1993 auprès des stagiaires, à l'IUFM de l'Académie de Versailles, montre que, de loin, le stage en responsabilité semble le plus formateur (Cros, 1996*b*). Des études en Angleterre et aux États-Unis le confirment (Hargreaves, 1984, 1994; Lortie, 1975; Waller, 1965).

Le mémoire professionnel

Le mémoire professionnel n'apparaît dans les textes officiels que dans les recommandations de la validation de la formation (Ministère de l'Éducation nationale, 1991):

Le mémoire professionnel s'appuie sur l'analyse des pratiques professionnelles, rencontrées en particulier lors du stage en responsabilité et doit permettre de vérifier les capacités du professeur stagiaire:

- à identifier un problème ou une question concernant ces pratiques;
- à analyser ce problème et à proposer des pistes de réflexion ou d'action en se référant aux travaux existant dans ce domaine.

Il ne doit pas constituer une simple narration d'un travail personnel sans analyse et réflexion critique ni être une réflexion théorique ou historique extérieure à l'expérience du professeur stagiaire.

Ce mémoire, réalisé collectivement ou individuellement, ne doit pas excéder 30 pages (annexes non comprises) [...]. La soutenance individuelle du mémoire doit permettre de vérifier l'engagement du stagiaire dans ce travail et de mesurer ses capacités d'argumentation (p. 1747).

Ces termes traduisent la politique éducative du Ministère et le mémoire professionnel est défini en termes négatifs: il n'est pas. Mais alors, qu'est-il? Une absence de définition constitue un avantage et un inconvénient. L'avantage réside dans les possibilités d'ouverture et d'interprétations que cela permet: chaque institution pourra décliner les textes officiels de manière adaptée au public et/ou aux formateurs. L'inconvénient est que le mémoire professionnel peut prendre des formes variées, même celles allant à l'encontre de l'esprit dans lequel il a été mis en place, par exemple, en le transformant en unique outil d'évaluation qui lui donne l'aspect d'une longue dissertation.

Il bénéficie d'un encadrement pluriel:

- un conseiller pédagogique de son établissement qu'il peut consulter sur la vraisemblance de certaines hypothèses de travail (l'IUFM de l'Académie de Versailles a vécu un mouvement de protestation de la part de ces dits conseillers qui considéraient que cela augmentait leur charge et qu'ils n'étaient pas autorisés à assurer une telle tâche);
- un formateur IUFM (l'enseignant associé pour le second degré et le formateur à temps plein pour le premier degré); ce dernier, qui suit plus assidûment le stagiaire et suscite des échanges, est, le plus souvent, le tuteur attitré du mémoire;
- un universitaire ou une personne ressource; le plus souvent, cette personne est sollicitée pour ses compétences dans le domaine concerné par le sujet du mémoire.

Pour la mi-décembre, le stagiaire doit remettre une fiche sur laquelle il a consigné par écrit le choix de son sujet de mémoire, les raisons de ce choix et les modalités de son exploitation concrète. Une réponse d'une commission des formateurs lui permet de continuer ou vient infléchir ce choix. Au cours du premier trimestre, les stagiaires sont regroupés afin de leur dispenser une information méthodologique (Qu'est-ce que problématiser une action pratique? Quels documents consulter et comment? Qu'est-ce que cet écrit professionnel? etc.). Au cours du second trimestre, deux regroupements ont lieu pour réassurer et réajuster le tir, à partir d'échanges entre stagiaires soit sur un même sujet, soit sur une même problématique, soit encore sur une même méthodologie.

Normalement, tout sujet, dans la mesure où il concerne la pratique professionnelle, est admis, qu'il relève ou non d'une discipline d'enseignement. Il est évident que, canalisés par les formateurs, la majorité des sujets portent sur un contenu disciplinaire (Cros, 1996a)¹, d'autant plus que les tuteurs sont identifiés par leur appar-

tenance disciplinaire (même au niveau du premier degré). Lors de notre enquête, nous avons demandé aux stagiaires (niveaux primaire et secondaire) s'ils considéraient que leur mémoire appartenait plutôt au domaine de la didactique d'une discipline, de la didactique générale, du pédagogique, du relationnel, de l'institutionnel ou du préinstitutionnel. La réponse majoritaire a été qu'il était associé au domaine de la didactique d'une discipline.

Voici quelques exemples de sujet de mémoire:

- de la part d'un stagiaire à l'ordre secondaire, en lettres modernes: *Analyse comparée d'une séquence d'initiation au latin en cinquième* (deuxième année de collège, vers 12-13 ans);
- de la part d'un stagiaire à l'ordre secondaire en mathématiques: *Nécessité de la démonstration en classe de quatrième* (troisième année de collège, vers 13-14 ans);
- de la part d'un stagiaire en langues vivantes: *Comment sensibiliser une classe de première S à la culture hispanique?* (année avant le baccalauréat scientifique, vers 17 ans);
- de la part de stagiaires à l'ordre primaire:
 - *Du conte modèle à la production d'un conte: l'analyse de la structure du conte permet-elle aux enfants de devenir à leur tour producteurs de récit?*
 - *Enseigner la division au CM1* (quatrième année de l'école primaire, vers 10 ans)
 - *L'objet technique*

Très peu de mémoires portent sur des sujets concernant la vie scolaire ou des pratiques plus pédagogiques comme *Le conseil d'administration en ZEP* (sujet évoqué par un stagiaire du second degré) ou *L'école et le musée* (évoqué par un stagiaire du premier degré).

En effet, le mémoire professionnel constitue un objet de formation non identifié pour les formateurs et pour les formés. La plus grande résistance est venue des formateurs; ces derniers se sont servis des stagiaires comme otages. Ils ont été pris de panique devant ce moyen de formation auquel ils n'étaient pas habitués et qui était non pas à découvrir tout élaboré – et clairement défini par des directives officielles –, mais à inventer et à mettre en place selon des initiatives originales et pleines de richesse. Le mémoire professionnel a déstabilisé les formateurs dans leurs certitudes, d'autant plus qu'il s'agissait d'une formation ouverte à l'incertitude et au questionnement proche d'une démarche de recherche sur sa pratique aussi bien de la part du formateur que du formé.

La conférence, l'exposé ou le cours ne conviennent pas à ce genre de moyen de formation. Le mémoire oblige à une formation par l'interdisciplinarité, mais pourtant

pas encore à une formation à l'interdisciplinarité! Une formation par l'interdisciplinarité, car il exige l'appel à des contenus puisés à des sources différentes et à des emprunts à des disciplines variées. Ainsi, il fait appel à des observations de classe qui seront mises en perspective avec des apports de conférences réalisées dans le cadre des modules communs, ou avec des livres de psychologie de l'enfant, ou avec des ouvrages de sociologie de la banlieue urbaine. Mais pour autant, il ne s'agit pas d'une formation qui permettrait au futur enseignant de pratiquer l'interdisciplinarité dans sa classe en mettant en liaison la discipline qu'il enseigne avec les autres disciplines étudiées par ses élèves. Cela relève d'une autre formation.

Le mémoire a ainsi cristallisé les résistances à l'IUFM; des protestations ont eu lieu, elles s'appuyaient sur le fait que les formateurs n'étaient pas formés à la préparation du mémoire, que cela ne relevait pas de leurs attributions et que, de toute façon, aucune étude n'avait apporté la preuve que ce genre de travail développait des compétences professionnelles. Une tentative sérieuse de disqualification du mémoire a été menée en s'emparant des clivages politiques et en jouant sur les oppositions. Rappelons que le mémoire professionnel a été créé sous un gouvernement de gauche dans la perspective d'assurer une formation professionnelle digne de ce nom. Cette formation devait sortir de la simple étude d'une discipline et approcher les savoirs professionnels autrement, alors qu'ils sont habituellement perçus comme relevant du don. Le mémoire professionnel obéit ainsi à la conviction que le métier s'apprend. Le mémoire est cependant resté, mais les jeunes agrégés, soutenus par la Société des agrégés qui prétend que le métier ne s'apprend pas du moment qu'on est très «calé» dans une discipline, y ont été soustraits par un texte officiel. L'enquête que nous avons menée montre que, une fois le mémoire réalisé, les stagiaires (même les agrégés) sont ravis de l'avoir fait et trouvent qu'il a été formateur. En d'autres termes, nous croyons que le mémoire est maintenant bien implanté dans les IUFM, de manière irréversible (Cros, 1996b).

En réalité, le mémoire professionnel est le révélateur des remises en cause provoquées par l'apparition des IUFM, notamment sur les points suivants:

- une nécessité de dialogue entre plusieurs formateurs (de terrain, de centre ou universitaire) pour la construction du mémoire. Non seulement échange mais recouvrement sont requis: un formateur ne peut donner un conseil à un stagiaire qui serait immédiatement contredit par le conseil du formateur suivant. Comment, comme cela se faisait jusqu'à présent, demander à un stagiaire de travailler en équipe alors que, soi-même formateur, on répugne à le faire? Le mémoire fait apparaître les contradictions et les met à vif. L'identité du formateur est alors questionnée, mais aussi réinscrite dans un réseau de relations. Le cloisonnement et la juxtaposition ne sont plus possibles;
- un savoir qui se construit et qui se produit au fur et à mesure de l'élaboration du mémoire et ce nouveau savoir sans cesse renouvelé l'est autant par le stagiaire que par le formateur puisqu'ils cheminent conjointement;

- un processus progressif qui oblige à tenir compte de tous dans une collectivité partagée et égalitaire, où le documentaliste est aussi important que l'universitaire. L'ordre des savoirs est assujéti à l'efficacité dans la progression de la tâche et non à l'échelle de la hiérarchie des savoirs;
- un produit, fruit d'un seul, mais à partir d'une multitude de personnes et de savoirs. Cette production a quatre fonctions: une fonction de formation professionnelle, une fonction de production de savoirs professionnels, une fonction de validation et une fonction de construction d'identité professionnelle (Galatanu, 1993, 1994).

Le mémoire professionnel contraint à rassembler les modalités de formation (stage, regroupements et modules communs), les formateurs et les savoirs de la seconde année d'IUFM. Il oblige à harmoniser ces éléments tout en accentuant leur spécificité. Il conduit le stagiaire à faire sien ces éléments dans un produit qu'il a bâti lui-même (pédagogie du projet), accompagné par les formateurs et par ses pairs. Le mémoire est redoutable parce qu'il questionne le savoir des formateurs et leur pertinence au regard des questions critiques du stagiaire. Le mémoire conduit à la contestation positive du stagiaire. Comment admettre qu'un formateur de terrain, dont le principal but est de former un clone, puisse accepter de former un contestataire en puissance de sa propre pratique? Le rapport de domination s'estompe au profit d'un rapport entre pairs (l'un expert et l'autre novice). Les témoignages reçus lors de regroupements de formateurs confirment ces interrogations et ces obligations sans que nous n'ayons pu jusqu'à présent monter des dispositifs de recherche pour vérifier l'application réelle de telles injonctions.

La réalité conduit à des compromis et ne permet pas au mémoire de remplir pleinement le rôle qui lui est attribué. Si le mémoire est maudit par certains, s'il est dérangeant pour d'autres, il y a de multiples façons d'en détourner l'usage. À commencer par les autorités officielles qui l'ont inscrit comme outil de validation de la formation et non comme moyen de formation, ce qui peut l'assimiler à une interrogation écrite ou à une dissertation, certes qui se fait dans un long temps, mais qui peut en conserver le caractère officiel (d'ailleurs, certains ont évoqué le mémoire professionnel comme un sous-produit du mémoire universitaire de maîtrise). Le fait qu'il représente un élément de la note de validation et d'évaluation de la formation conduit les stagiaires à s'autocensurer et à agréer «les attentes» des formateurs évaluateurs. C'est en ce sens qu'on rencontre des mémoires essentiellement disciplinaires (en dehors du fait que le stagiaire connaît mieux sa discipline que d'autres sujets), oubliant qu'il doit traiter un problème qu'il rencontre concrètement dans sa classe comme, pour beaucoup de débutants, des problèmes de discipline, mais cela ne se dit pas! (Davisse et Rochex, 1995), même pour les futurs enseignants du primaire où nous avons constaté (Cros, 1996b) qu'ils choisissaient plus volontiers un sujet portant sur la discipline de leur licence (ainsi, un futur professeur des écoles licencié en arts plastiques choisira-t-il comme sujet «Le sentiment esthétique chez le jeune enfant»). L'objectif prioritaire des formés est la titularisation et non le déploiement critique

de la pratique. La soutenance vient gommer cet aspect scolaire au profit d'un rituel de passage, d'accueil dans la profession mettant fin à une situation d'élève (Leroul et Tissier, 1993).

Le dispositif de formation du mémoire professionnel permet aussi de remplir une fonction souhaitée soit par les pouvoirs publics, soit par certaines catégories de professionnels. Par exemple, pour les futurs professeurs du secondaire, il s'agit de professionnaliser des jeunes encore étudiants, de les intégrer professionnellement en réalisant un lien entre leur culture universitaire et celle du milieu professionnel. Pour les futurs professeurs des écoles, il s'agit plutôt de promouvoir leur statut professionnel (d'instituteurs, ils deviennent professeurs) en «universitarisant» la formation (Barbier et Demailly, 1994).

Le mémoire professionnel contribue à établir, dans la formation initiale des enseignants, un pont entre les diverses interventions de formation. Il constitue un révélateur des nouvelles formations centrées sur un rapport autonome au savoir dans une construction et une appropriation d'un savoir recherché, mettant l'accent non plus sur la fonction de transmission de savoirs du formateur, mais sur sa fonction de médiation au sein d'une équipe. Le fait-il réellement? Là encore des dispositifs de recherche seraient à mettre en place pour analyser les modalités concrètes et débusquer les différentes conceptions.

En quoi le mémoire professionnel est-il interdisciplinaire?

Le mémoire est un outil de formation atypique, qui ne se situe nulle part et qui est partout, aussi bien dans les conférences extrêmement pointues sur un sujet que dans des considérations plus générales. Il est alors légitime de se poser la question de cette transversalité hétérogène qui habite le mémoire professionnel.

Le mémoire est interdisciplinaire

Le mémoire est interdisciplinaire en ce qu'il ne peut être la juxtaposition de plusieurs domaines de savoirs socialement reconnus. Il peut être une mise en perspective de ces savoirs à travers une question ou une problématisation qui les intègre et les subsume.

Il est centré sur une question que se pose le stagiaire à l'occasion de sa pratique. Un exemple, celui d'un stagiaire de secondaire en sciences économiques: *Les sorties scolaires dans les classes de première G* (classe spécialisée dans l'enseignement commercial et correspondant à l'année juste avant le baccalauréat) *favorisent-elles la construction du savoir?* Une telle question va conduire le stagiaire à observer une sortie avec les élèves, à s'interroger sur ses composantes, à chercher ce qui a pu s'écrire sur le

sujet, à rencontrer son tuteur pour savoir si les questions qu'il se pose sur ce sujet sont logiques et pertinentes pour le terrain. Il cherchera à raccorder ses questions à des apports faits dans les conférences et à adopter une méthode de travail et de prélèvement de données à analyser et à faire des propositions d'amélioration de l'action.

La question posée est d'ores et déjà interdisciplinaire puisqu'elle n'entre strictement dans aucun des champs disciplinaires académiques. Elle est d'ordre pratique, du «comment» qui passera ensuite au «pourquoi». Le terme interdisciplinaire acquiert cette fois le sens de prise d'information à des sources disciplinaires diverses, mais aussi le sens de niveaux différents: ce n'est pas la même chose de s'inspirer des dires pratiques de ses collègues et des conférences théoriques écoutées en centre. Il y a des niveaux proches de la pratique, concrets, et des niveaux abstraits qui se conjuguent. L'interdisciplinarité est, d'une part, liée aux disciplines et, d'autre part, liée aux niveaux de recueil des connaissances.

Le mémoire part du «comment faire» et le dépasse en une quête d'intelligibilité, de compréhension pour retourner à l'effectivité pratique: «Quand on apprend un nouveau travail, on nous l'apprend en nous montrant comment faire. Et moi, je comprends mieux quand on m'explique pourquoi il faut faire comme ça. Alors, j'ai parfois quelques petites difficultés et je décompose le travail après pour en comprendre la manipulation» (Cornu, 1990, p. 83).

La didactique, la plus souvent sollicitée, ne peut en rester là, car elle s'actualise dans la pratique de la classe qui fait appel au pédagogique raisonné. Donc, la question de départ est en elle-même interdisciplinaire en ce qu'elle fait appel à des connaissances de disciplines diverses (psychologie, sociologie, matière scolaire, etc.) et à des sources relevant du langage naturel très lié à la pratique.

Les démarches sur lesquelles s'appuie le mémoire relèvent de sept ordres:

- 1° des initiatives personnelles de rencontres de personnes susceptibles d'éclairer le sujet ou de fournir des données supplémentaires (par exemple, une rencontre avec des parents d'élèves);
- 2° des habiletés à construire une problématique autour d'une question pratique, ce qui requiert une prise de distance par rapport à l'immédiateté de l'action et à la mise en forme de manière à permettre une démarche de recherche. Par exemple, *Comment mettre en place un travail de groupes avec des élèves de cinquième* exige de peser chacun des termes. Qu'entend-on par groupe, par travail de groupe? N'y a-t-il pas plusieurs formes de travail de groupe? Quel est le niveau de socialisation des élèves de cinquième? Toute une série de questions qui ciblent le problème et permettent d'en vérifier la pertinence. Le défaut de bien des stagiaires est de partir d'une question de tout le monde, ainsi: *La pédagogie différenciée est le remède à la massification*. Le travail du mémoire est d'interroger cet *a priori*, de décortiquer le sens de chacun des mots et ce qu'il sous-entend comme situations de manière à faire apparaître la complexité de la gestion de la classe;

- 3° des lectures autonomes faites par un guidage ou non des formateurs. Le stagiaire doit se rendre dans un centre documentaire et chercher, selon des méthodes documentaires, les éléments livresques qui peuvent alimenter sa réflexion;
- 4° des capacités à réinvestir le contenu des cours, conférences ou exposés dans la problématique formée. Certains de ces contenus seront malmenés et serviront de contrepoint à des situations diverses. La logique de l'exposition est déconstruite au profit d'une logique de mise en problème;
- 5° une mobilisation de connaissances antérieures universitaires ou scolaires qui exigent parfois un retour aux sources;
- 6° une action mise sous surveillance de manière à en dégager les éléments essentiels au regard de la problématique (certains mènent une mini-expérimentation qui va jusqu'à travailler avec le collègue de la classe parallèle de manière à confronter les résultats et à tenter d'apporter une ombre de preuve);
- 7° l'exploration et la production d'un savoir social, résultat de la construction même de la personne à travers son expérience et ses sensibilités, intuitions, principes moraux et convictions, selon un mode de socialisation unique qui peut être explicite. Le terme de savoir sera pris dans le sens qu'en donne Malglaive (1990) c'est-à-dire: «comme le langage, et plus encore l'être humain qui lui est constitutif, le savoir est infini, multiforme, sans contour discernable. S'il est savoir pour la pensée, il devient savoir-faire pour l'action. Ainsi, s'il ne s'oppose pas vraiment à l'analyse puisqu'il est lui-même objet de savoir, le savoir échappe sans cesse aux définitions qu'on lui donne, comme le sable échappe aux doigts de la main qui cherche à le retenir» (p. 38). Charlot (1997) ajoute que «toute tentative pour définir le savoir fait apparaître un sujet qui entretient avec le monde un rapport plus large qu'un rapport de savoir» (p. 68). Autrement dit, le savoir est toujours rapporté à une situation dans laquelle se meut un individu même s'il y a du contenu qui devient, *in fine*, contenu de pensée.

Ces démarches sont réunies dans un système à la fois diachronique et synchronique; elles sont conjuguées dans un cadre argumentatif scriptural pour autrui. Autrement dit, le mémoire n'est pas une question professionnelle dont le futur enseignant établit sa propre problématique, mais pour un autre, pluriel, qui le lira et qui doit entrer dans sa sphère de réflexion et d'argumentation. Le destinataire de cet écrit est composite: ce sont d'autres formés, l'inspection, des formateurs, des praticiens, l'administration (Guibert, 1993). Tous ces savoirs structurés se conjuguent dans une tension rendue problématique, finalisée, déterminée par la pratique. Il y a là une dimension de l'interdisciplinarité qui fait appel à des sphères de savoirs différentes selon un rapport à l'objet mémoire et à son contexte qu'aura instauré le stagiaire.

Un tel mémoire produit des savoirs sur les savoirs professionnels, à différents niveaux pour la pratique mise en discours: une sorte de propédeutique à l'interdisciplinarité professionnelle. En effet, les savoirs professionnels sont questionnés les

uns par rapport aux autres de manière à prendre position et à produire des savoirs nouveaux dans leur recombinaison. On se trouve là dans une interdisciplinarité de création (Sauvé, 1994), conduisant à une interdisciplinarité professionnelle.

Le mémoire professionnel n'est pas totalement interdisciplinaire

Lors de la contestation du mémoire professionnel, que ce soit du côté des stagiaires ou du côté des formateurs, la question récurrente était: mais qu'apporte le mémoire professionnel par rapport au stage car, enfin, la véritable confrontation à la pratique se fait bien dans le geste lui-même et non dans une extériorité construite artificiellement? Certains disaient que, tout au long de l'exercice de son métier, l'enseignant se pose des questions, critique, argumente, sollicite des sources de savoirs variés, voire une bonne dose d'inconscient. Pourquoi ce détour par l'écriture, cette mise en forme académique et institutionnelle puisque le métier est essentiellement gestuel et oral? (Cros, 1996b).

Nos recherches ont effectivement rencontré cette question, d'autant plus que le mémoire semble répondre à une mode actuelle qui est celle de toujours argumenter de ce que l'on fait, peu importe le résultat. Autrement dit, il s'agirait d'un exercice académique supplémentaire certifiant que le métier exige une compétence de logique universitaire. En effet, d'une manière générale, le mémoire professionnel se développe en formation continue ou initiale de métiers à vocation sociale dont le statut n'est pas suffisamment reconnu – éducateur spécialisé, assistant social, conseiller conjugal, etc. (Djaoui, 1992a, 1992b; Barbier, 1996) – et qui cherchent une caution universitaire. Lors de notre seconde recherche (Cros, 1996a), nous avons demandé à des stagiaires volontaires de faire un carnet de bord du mémoire, c'est-à-dire que, chaque fois qu'ils œuvraient pour le mémoire ou pensaient à une composante relevant du mémoire, ils le consignaient par écrit.

C'est sans doute dans la mise en œuvre du mémoire que les dés sont pipés. Les stagiaires des IUFM ne disposent en tout et pour tout que de huit mois pour rédiger leur mémoire. Ils ne commencent véritablement à y travailler qu'aux vacances de février après l'avis favorable de la Commission fin décembre et après les premières assurances devant une classe suffisamment installée. Une remarque souvent faite est que ce genre d'outil reste prématuré pour une formation initiale où tout est à découvrir dans le métier. Ainsi, les futurs enseignants sont plus préoccupés, le premier trimestre, à gérer au mieux leur classe qu'à se poser des questions et à les travailler de manière minutieuse et conceptuelle.

L'étude des carnets de bord (Cros, 1996a) montre que le stagiaire déploie une gestion du temps d'actions hétérogènes (lectures, rencontres avec le tuteur, pratiques de terrain, etc.). La brièveté de la durée du mémoire contraint le stagiaire à donner la priorité au produit sur le processus, c'est-à-dire que l'écriture et la construction argumentative priment sur l'approche du terrain. De manière majori-

taire, les stagiaires s'imprègnent de lectures (jusqu'à recopier des passages entiers d'ouvrages ou d'articles) et font l'impasse du terrain; ils passent directement de la lecture à l'écriture du mémoire, le terrain servant d'illustration ou de prétexte à réflexion. Ce point reste à travailler avec les formateurs de l'IUFM. En ce sens, on peut dire que le mémoire n'est pas interdisciplinaire, car il ne sort pas de la théorisation par l'écrit (lectures, notes et argumentation écrite), c'est-à-dire qu'il ne convoque pas toutes les démarches déjà évoquées et qu'il reste sur un plan monoforme: celui de la lecture et de l'écrit portant sur cette lecture.

Mais il s'agit d'une déformation du statut du mémoire dans le souci d'une efficacité sur le plan de la validation, aussi bien de la part des formateurs que des stagiaires. Le jury est composé de personnes qui n'ont pas eu à faire directement avec le stagiaire tout au long de sa formation. Dans ce cas, lorsqu'un stagiaire fait part d'un problème pratique rencontré, quel formateur est à même d'en vérifier l'authenticité?

Le mémoire professionnel comme forme atypique d'interdisciplinarité ou de transdisciplinarité

Nous traiterons cette question selon quatre dimensions: les savoirs mis en œuvre dans l'élaboration du mémoire professionnel, les modalités d'articulation de ces savoirs, le rôle de l'écriture dans la réflexion, les modes «intégratifs» réalisés par l'élaboration du mémoire. Il s'agit là du processus de construction du mémoire et non des formes de son accompagnement ou du dispositif de formation instauré pour l'élaboration du mémoire (ce qui pourrait faire l'objet d'un autre article). Il nous semble que le mémoire professionnel, par la complexité de son élaboration, déborde le cadre de l'interdisciplinarité défini dans le dictionnaire (Legendre, 1993) comme «interaction de disciplines: il s'agit, par exemple, d'étudier un objet commun en appliquant des méthodes spécifiques de disciplines distinctes. Dans cette relation réciproque, aucune des disciplines n'est dominante, à moins de privilégier une optique particulière» (p. 749-750).

Les savoirs mis en œuvre au cours de l'élaboration du mémoire

Les savoirs mis en œuvre au cours de l'élaboration du mémoire interrogent l'interdisciplinarité en dépassant la définition restrictive présentée ci-dessus, car ils viennent d'horizons divers et pas uniquement de référentiels disciplinaires. Ils ne constituent pas un espace «inter» entre disciplines, mais une production originale de capacités contextualisées. D'ailleurs, l'emploi du terme «savoir» au lieu de «discipline» indique un autre lieu d'approche: une discipline constitue un savoir, mais tout savoir n'est pas d'ordre disciplinaire.

En effet, le mémoire relève d'un savoir-faire et non d'un savoir, car il est avant tout un produit né d'un processus. Si nous reprenons la terminologie des savoirs sollicités de Malglaive (1990), nous trouvons:

- des savoir-faire à l'œuvre dans toute action humaine, y compris des réflexes (par exemple, la saisie informatique du texte du mémoire);
- des savoirs pratiques liés à «une transformation intentionnelle de la réalité enseignante» (par exemple, prendre rendez-vous par téléphone auprès de son tuteur pour sortir de ses représentations et donc de ses gestes professionnels réactifs simples);
- des savoirs procéduraux composés d'enchaînements d'opérations avec leurs règles (des algorithmes) (par exemple, construire un plan du mémoire en tenant compte des différents éléments);
- des savoirs théoriques liés explicitement au langage, à la conceptualisation et à la formalisation (références à des contenus livresques ou de conférences). Ces savoirs seraient ceux appartenant à l'ordre des disciplines.

Tous ces savoirs sont activés dans un désordre apparent, mais il est évident qu'ils ne font pas appel au même titre à une action de formation. La formation ne peut travailler que sur le plan de leur articulation. Ces savoirs sollicitent les théories comme les pratiques et les recettes du métier; l'interdisciplinarité s'ancre ainsi dans une démarche de production pratique et conceptuelle, articulée autour de plusieurs formes de savoirs: le mémoire.

Les modalités d'articulation de ces savoirs

Selon Malglaive (*Ibid.*), ces savoirs se combinent dans une totalité dynamique et vicariante appelée «savoir en usage» où, selon les moments et les besoins, ces savoirs se substituent les uns aux autres au gré des modalités successives de l'activité. Cette «alchimie» de mise en œuvre est mobile et réversible. À l'occasion d'une action, tous ces savoirs ne sont pas mobilisés.

Deux grands domaines de ces savoirs peuvent être identifiés: ceux appartenant au monde matériel (savoir-faire et savoirs pratiques) et ceux appartenant au monde figuratif et symbolique, c'est-à-dire au langage (savoirs procéduraux et savoirs théoriques). Certains de ces savoirs sont disciplinaires en ce qu'ils appartiennent à un «domaine structuré du savoir qui possède un objet propre, un schème conceptuel, un vocabulaire spécialisé ainsi qu'un ensemble de postulats, de concepts, de phénomènes particuliers, de méthodes et de lois» (Legendre, 1993, p. 378). Ces domaines ne relèvent pas du même niveau de conscience et du même niveau de maîtrise du réel. Les premiers sont contextualisés et n'existent que par rapport à la situation; les seconds imposent impérativement la formalisation de leurs énoncés, c'est-à-dire que la communication et la maîtrise de leurs relations leur confèrent une signification.

Cette totalité organisée du «savoir en usage» requiert une grammaire organisatrice, une sorte d'opérateur entre ces savoirs, c'est-à-dire des activités mentales rassemblées sous le concept piagétien de cognition qui relèverait d'une action inter-

disciplinaire. Cela voudrait dire que l'interdisciplinarité est le concept pratique de cette organisation mentale ou cognition. C'est sur cette dernière que porte tout le travail de l'action de formation.

La cognition est formalisation, c'est-à-dire une action autonome de la pensée sur les savoirs dont elle dispose, qu'elle les tire de l'action ou d'un enseignement réglé. Autrement dit, le stagiaire fait appel à une structure cognitive transversale sollicitant tous ordres de savoirs en vue d'une action finalisée: produire un mémoire professionnel. Ce dernier n'est pas le récit ou la narration (voir les textes officiels présentés en première partie) du déroulement de l'action, ni seulement l'exposition des arguments sous-tendant les décisions d'action, mais la recherche de justifications externes de ces choix. Le mémoire est une mise à l'épreuve de l'action et de la cognition; il sollicite la cognition dans un mouvement d'interrogation de l'arrangement qui s'est opéré entre tous ces savoirs; en d'autres termes, il fait appel à la métacognition, au savoir sur le savoir en usage.

En effet, le mémoire exige non seulement de saisir un acte professionnel, mais d'en bâtir la problématique, de transformer le regard porté sur cette action, de «tordre» l'action en une question problématique dont on ne peut guère anticiper immédiatement les résultats. Le stagiaire est obligé de mettre de côté ses représentations initiales et de les substituer à un regard interrogateur: accepter de ne pas savoir et de chercher à savoir. Il dépasse le débat d'opinion pour faire un véritable travail d'analyse. Le caractère de recherche que comporte le mémoire permet cette suspension du réel qui est mouvement de décontextualisation et de recontextualisation. Ainsi, le mémoire est le «traité du non-savoir», de la déstabilisation au profit de nouvelles représentations du réel et, par conséquent, de la réalisation d'un autre réel: «Il y a apprentissage quand il y a modification des représentations» (Wittorski, 1997, p. 103). Chaque fois que le stagiaire acquiert ou modifie une représentation, il change des comportements.

Le mémoire n'est pas un instrument de formation pour la meilleure performance concrète (*the best way*), mais un instrument de développement de la capacité de mobiliser ses représentations et de pouvoir les modifier dans un contexte de mobilité, de fluidité et de continuelle remise en question. C'est en cela qu'il diffère du simple stage en responsabilité. Il travaille sur les modes d'articulation de ces savoirs (cognition) et non sur les savoirs eux-mêmes: c'est là que se révèle l'activité opératoire de l'interdisciplinarité au service de la cognition.

On pourrait arguer que le fait de raconter ou de commenter ne suffit pas à prouver l'efficacité professionnelle dans la mesure où nous connaissons tous des gens capables de vous dire ce qu'il faut faire, mais, une fois arrivés devant la situation, ils sont incapables d'agir. Il ne faut donc pas oublier dans cette articulation des deux domaines (matériel et symbolique) le fait que nous en restons souvent à une psychologie de surface où nous ne prenons en compte que ce qui apparaît sans travailler sur l'inférence. Peirce (1978) est celui qui a trouvé un schème explicatif du

lien entre les deux et de leur possible dysfonctionnement. Toute action peut être décodée par un signe de triade formé par la relation d'un *representanem* à un objet par la médiation d'un interprétant. Ce dernier traduit l'intervention, dans la cognition, d'éléments de généralité issus de la cognition passée de l'acteur. Il y a là matière à faire travailler les stagiaires sur ces articulations dont on ne saisit que l'inférence.

Le rôle de l'écriture dans l'élaboration du mémoire professionnel

On pourrait imaginer un travail sur la cognition à partir d'un échange verbal entre formateurs et stagiaires et sur son efficience à travers les actes interdisciplinaires. Mais qu'apporte de plus l'écriture?

Comme le rappelle Goody (1986, 1987), l'écriture expose et découpe le réel dans une communication différée et non plus localisée comme le langage. L'écriture a un destinataire incertain puisque ce dernier est imaginé et peut être détourné. L'écriture donne à voir et fige les mots et les arguments en même temps qu'elle permet de les reprendre et de les analyser à leur tour. Outre le rapport à l'écriture qui n'est pas toujours chose simple pour le stagiaire (la fameuse angoisse devant la page blanche...) vient se greffer l'utilisation d'un médium dont l'aspect formel expositif prend le pas. Le mémoire professionnel, dans ce cas, ne contient pas un élément descriptif du déroulement de l'action (sous peine de sombrer dans le simple récit déjà évoqué), mais un écrit relatant la démarche de mise en procédure (comment il s'y est pris pour...) et celle de formalisation (ce qu'il dit de la façon dont il explique comment il s'y est pris et les questions que cela pose au regard d'apports théoriques ou autres). L'écriture consiste donc à reconstruire, dans une grammaire particulière, des processus qui n'ont pas la même logique; c'est là que se niche l'interdisciplinarité de caractère nouveau d'actualisation et de témoignage de cette cognition à l'œuvre.

L'ascèse est double: du champ du langage formalisé, le mémoire exige sa traduction en écriture argumentative avec ses propres connecteurs (Galatanu, 1993). Le mémoire professionnel possède donc un double aspect: il requiert une distanciation vis-à-vis de l'action réalisée en classe (et non pas à l'égard de celle faite pour construire le mémoire) et il conduit à une prise de conscience qui ne doit pas seulement se contenter d'exister, mais qui doit elle-même se faire son propre avocat. C'est à cette condition que le mémoire professionnel va au-delà d'une action réfléchie et formalisée pour développer les outils conceptuels et intellectuels (écriture argumentative) nécessaires à un autoperfectionnement: un savoir est développé, celui de la réflexivité formalisée sur sa pratique.

Les modes «intégratifs» réalisés au cours de l'élaboration du mémoire professionnel

Le verbe intégrer conduit à rendre entier quelque chose qui ne l'est pas, à faire entrer dans un ensemble plus vaste. En physiologie, il s'agit de la «coordination des activités de plusieurs organes en vue d'un fonctionnement harmonieux, et réalisé par

les centres nerveux» (*Larousse Encyclopédique*, 1962, 6, p. 183). Le mémoire semble correspondre à cette activité d'intégration de lieux et de savoirs. L'intégration, telle qu'elle est définie dans le dictionnaire Legendre, est «une opération qui consiste à conjuguer à la fois les diverses matières et les diverses habiletés qui constituent l'éducation d'un sujet ou une approche qui s'inscrit dans cette optique» (Legendre, 1993, p. 734-735). Mais en quoi consiste cette conjugaison? On a le sentiment qu'il s'agit d'une «boîte noire».

Le mémoire constitue non pas un carrefour d'éléments divers, mais leur transformation en vue d'une action finalisée (la production d'un mémoire), elle-même portant sur une autre action finalisée (réussite de gestes professionnels). Il y a une double intégration, d'une part, dans le processus de formation et, d'autre part, dans le processus d'appréhension de l'action d'enseignement en classe. Il s'agit d'un rapport d'interpénétration de savoirs et de rôles différents de la part de la cognition. Peut-on encore parler de disciplinarité (inter ou trans)? Le mémoire a un rôle heuristique en ce qu'il conduit à poser des questions nouvelles, qu'on ne se serait pas posées au cours de l'action professionnelle et à faire apparaître des représentations nouvelles et, par conséquent, des comportements professionnels nouveaux. Le mémoire conduit à une reconstruction identitaire (nous avons d'ailleurs pensé un moment faire du mémoire professionnel un outil de formation continue des formateurs d'enseignants qui auraient interrogé leur propre pratique de formateur).

En ce sens le mémoire est un outil d'intégration sociale du savoir dans le développement de ce que nous avons appelé dans nos recherches «compétences de processus». Il fait appel à une «approche intégrative» de la part des formateurs qui doivent intervenir dans un projet de formation commun, à un «processus intégratif» qui sollicite de la part du stagiaire des démarches d'apprentissage sur le plan de la cognition et à une «connaissance intégrée» dont la manifestation se trouve dans le mémoire produit (Lenoir, 1995).

Conclusion

Nous ne pouvons plus dire à ce stade s'il s'agit d'interdisciplinarité ou de transdisciplinarité, à moins de tordre à l'extrême les mots de telle sorte qu'ils n'ont plus rien à voir avec leurs racines, car les disciplines disparaissent dans un processus intégratif adisciplinaire. En effet, si nous tablons sur la définition académique de l'interdisciplinarité faite de disciplines, nous voyons que le terme ne convient plus; il s'agit vraiment d'autre chose, d'une sorte d'interdisciplinarité qui serait l'actualisation d'une démarche cognitive faite d'emprunts et d'assimilations d'objets conceptuels et concrets divers. Le mémoire est intégrateur et son épicentre formatif est constitué de ce mouvement intégrateur. Il va au-delà de la recherche d'une pratique efficace et performante immédiate. Il développe, grâce à sa démarche empruntée partiellement à la recherche en sciences sociales (problématisation, émission d'hypothèses d'action, suggestions et essais de certaines activités alternatives), une mise sous condition criti-

que des gestes de la profession pour mieux en saisir la portée. Le mémoire produit de nouvelles compétences cognitives transversales de type méthode et processus (prise de recul par rapport à ses pratiques, résolution de problème, analyse, etc.); il en accompagne la transformation. Autrement dit, il permet l'élaboration de métasavoirs et de métacompétences. Ces dernières sont vues comme une capacité à regarder ses propres modalités d'apprentissage et de fonctionnement, à porter un regard sur soi. Un tel travail sur soi conduit à l'autoformation (Giamarchi, 1996)...

NOTES

1. Il est toujours utile de dire d'où l'on parle, quelle est sa position institutionnelle pour ne pas créer d'ambiguïté ou de malentendus. J'ai été, les cinq premières années de mise en œuvre des IUFM, directrice adjointe d'un des plus importants IUFM en France, chargée de la recherche et de la formation des formateurs. Impulsant des recherches, j'en ai moi-même dirigé, notamment sur le mémoire professionnel. C'est à la lumière de ces recherches et de mon expérience directe que ce texte est écrit.
2. La création des IUFM a bénéficié d'une conjoncture politique positive: l'arrivée des socialistes au pouvoir. Un rapport de faisabilité et de propositions de contenus a été requis auprès d'une commission dirigée par le Recteur Bancel (1989). Ce rapport tentait de dessiner le contenu et le cadre général d'une formation des maîtres. Le titre du rapport est *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Il définit des compétences professionnelles à acquérir servies par des connaissances relatives aux identités disciplinaires, à la gestion des apprentissages et au système éducatif. Les compétences professionnelles sont au nombre de sept: organiser un plan d'action pédagogique, préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage, réguler le déroulement d'une situation d'apprentissage et l'évaluer, gérer les phénomènes relationnels, fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel, favoriser l'émergence de projets professionnels positifs et travailler avec des partenaires. Ces compétences sont fournies en termes prescriptifs comme «l'enseignant devra être capable de...». Le rapport précise que cette liste n'est pas exhaustive, qu'elle ne peut en aucun cas constituer un programme de formation et qu'elle ne sert que de référence. Autrement dit, ce rapport fournit une représentation de l'exercice de la profession plus qu'un curriculum pour la formation initiale des enseignants. Cette représentation est en rupture, même si celle-ci est discutable, avec les représentations jusque-là défendues, à savoir une polyvalence pour les enseignants du préscolaire et du primaire plutôt maternante et instinctuelle et la monovalence pour les enseignants du secondaire, d'ordre disciplinaire académique strict avec le pédagogique comme supplément d'âme [l'idée toujours dominante que «pour enseigner les mathématiques à John, il vaut mieux bien connaître les mathématiques; la connaissance de John viendra spontanément», ainsi que le souligne Janine Filloux (1997)]. De plus, il est clairement indiqué que, pour devenir professeur des écoles, il faut avoir un bagage universitaire du même niveau que celui des futurs enseignants du secondaire. Il y a revalorisation de la profession enseignante dans son ensemble et une tendance à continuer la formation à l'université (institut «universitaire»). Nous n'entrons pas ici dans les discussions sur cet aspect universitaire, discussions qui ont fait couler beaucoup de salive et d'encre chez les universitaires affectés dans les IUFM.
3. Nos travaux de recherche avaient pour hypothèse qu'il existe une transversalité au mémoire professionnel, que ce dernier soit le fait d'un futur enseignant du primaire ou du secondaire. Bien sûr, nous n'ignorons pas les différences entre ces deux types de mémoires, différences largement soulignées par les formateurs; mais ce qui nous intéresse ici, c'est la construction d'une nouvelle épistémologie du savoir professionnel, c'est-à-dire l'apport de ce type de formation au développement de la pratique professionnelle de l'enseignement, quel qu'en soit le niveau scolaire.
4. Une des raisons pour laquelle le terme interdisciplinarité est employé en France plus volontiers que le mot intégration viendrait du fait (Lenoir, 1995) que la France se centre davantage sur les savoirs disciplinaires et ne raisonne qu'à partir d'eux sans pouvoir véritablement s'en détacher. Nous pensons que cette remarque est exacte, mais qu'elle n'interdit pas de s'interroger en tant que Français et de transgresser cette forte prégnance des matières scolaires au profit du processus d'apprentissage.

Abstract – This article examines questions related to the professional “memoire” at the Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) and the concept of interdisciplinarity. Based on a series of studies and research previously published by the author, she attempts to demonstrate the impact of this new tool for teacher training in France since 1991 and how this has developed beyond the intentions of the creators. This instrument concerns future teachers in second year at the IUFM, this being the year centred on professional training. While this production is not totally school based nor totally training based, it raises questions about the identity of trainers and trainees as well as about the meaning of the training project and the means for accomplishing this. It has led to activities that are interdisciplinary, transdisciplinary and integrative.

Resumen – Este artículo aborda la discusión que suscita la tesis profesional en los institutos universitarios de formación de docentes (IUFM) con respecto al concepto de interdisciplinariedad. A partir de una serie de estudios e investigaciones propias, la autora trata de mostrar la eficacia de esta herramienta de formación, nueva en Francia desde 1991, y de cómo ha sobrepasado con creces las intenciones de quienes la crearon. Están implicados en ella los futuros docentes de segundo año del IUFM, que está centrado sobre la formación para el ejercicio de la profesión. Ni totalmente sobre el terreno ni totalmente en centro de formación, esta herramienta cuestiona la identidad de formadores y aprendices así como el sentido del proyecto de formación y las modalidades del dispositivo. Ella conduce tanto a actividades de orden inter y transdisciplinario como integradoras.

Zusammenfassung – Im vorliegenden Artikel werden die den Studenten des *Institut universitaire de formation des maîtres* (IUFM) auferlegte Abschlussarbeit und die von ihr ausgehenden Fragestellung erörtert im Hinblick auf den Begriff der Interdisziplinarität. Ausgehend von einer Folge von Untersuchungen, die die Autorin angestellt hat, versucht sie zu zeigen, was in Frankreich mit diesem neuen Bildungsmittel seit 1991 erreicht wurde und wie die Zielsetzungen derer, die dieses Mittel eingeführt hatten, weit überschritten wurden. Dieses Mittel betrifft die zukünftigen Lehrer, die das zweite Jahr des IUFM absolvieren, ein Jahr, das vor allem auf die Berufsausübung vorbereitet. Weder ausschliesslich in der Praxis, noch ausschliesslich innerhalb des Instituts, werden durch dieses Mittel die Identität der Ausbilder und der Ausgebildeten sowie der Sinn der ganzen Ausbildung und die Vorgehensweisen erneut in Frage gestellt. Es führt zu inter- und transdisziplinären sowie zu integrativen Aktivitäten.

RÉFÉRENCES

- Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale. Paris: Documentation française.
- Barbier, J.-M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses universitaires de France.
- Barbier, J.-M. et Demailly, L. (1994). Analyse des fonctions sociales et professionnelles de dispositifs utilisant la recherche comme outil de formation. *Recherche et formation*, 17, 65-76.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir – Éléments pour une théorie*. Paris: Economica-Anthropos.
- Cornu, R. (1990). Voir et savoir. In D. Chevallier (dir.), *Savoir faire et pouvoir transmettre* (p. 83-100). Paris: Maison des sciences de l'homme.
- Cros, F. (1996a). Les processus cognitifs sollicités lors de l'élaboration du mémoire professionnel. In F. Cros (dir.), *Le mémoire professionnel: un moyen pour développer des compétences professionnelles?* (p. 79-114). Versailles: Académie de Versailles.

- Cros, F. (1996b). Le mémoire professionnel: une épreuve supplémentaire de certification ou une aide à la prise de distance entre la pédagogie et ses résultats? In F. Cros (dir.), *Le mémoire professionnel: un moyen pour développer des compétences professionnelles?* (p. 173-204). Versailles: Académie de Versailles.
- Davis, A. et Rochex, J.Y. (1995). *Pourvu qu'ils m'écoulent... Discipline et autorité dans la classe*. Créteil: Centre régional de documentation pédagogique, Académie de Créteil.
- Djaoui, E. (1992a). Le mémoire dans la formation initiale des travailleurs sociaux: l'exemple des éducateurs spécialisés et des assistants sociaux. *Bulletin de l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation*, 12, 53-61.
- Djaoui, E. (1992b). Le statut des sciences humaines dans le mémoire en travail social. *Recherche et formation*, 12, 63-74.
- Filloux, J. (1997). *La relation pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail* (2^e éd.). Paris: L'Harmattan.
- Galatanu, O. (1993). La structure argumentative du mémoire professionnel dans les IUFM. In F. Cros (dir.), *Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants* (p. 63-78). Versailles: Académie de Versailles.
- Galatanu, O. (1994). Écriture et argumentation dans la recherche professionnelle comme outil de formation. *Recherche et formation*, 17, 93-102.
- Giamarchi, P. (1996). Le mémoire professionnel, outil de formation à l'autoformation. In F. Cros (dir.), *Le mémoire professionnel: un moyen pour développer des compétences professionnelles?* (p. 115-136). Versailles: Académie de Versailles.
- Goody, J. (1986). *La raison graphique: la domestication de la pensée sauvage*. Paris: Armand Colin.
- Goody, J. (1987). *La logique de l'écriture – Aux origines des sociétés humaines*. Paris: Armand Colin.
- Guibert, R. (1993). Quel auteur, pour quel lecteur? Analyse des jeux énonciatifs dans les mémoires professionnels. In F. Cros (dir.), *Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants* (p. 41-62). Versailles: Académie de Versailles.
- Hargreaves, A. (1984). Experience counts, theory doesn't: How teachers talk about their work. *Sociology of Education*, 57, 244-254.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern Age*. Londres/New York/Toronto: Cassell/Teachers College Press/OISE Press.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal-Paris: Guérin/Eska.
- Lenoir, Y. (1995). *L'interdisciplinarité dans l'intervention éducative et dans la formation à l'enseignement primaire: réalité et utopie d'un nouveau paradigme*. Sherbrooke: Faculté d'éducation (Documents du LARIDD, n° 5).
- Leroul, B. et Tissier, B. (1993). Logique institutionnelle, logique de formation et logique individuelle dans le mémoire professionnel. In F. Cros (dir.), *Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants* (p. 121-149). Versailles: Académie de Versailles.
- Lortie, D. (1975). *School teacher*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Meuret, D. (1994). Réflexions sur trois «épreuves sur dossier» de l'oral de CAPES. *Bulletin de l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation*, 16, 7-10.
- Ministère de l'Éducation nationale (1991). *Bulletin officiel* n° 27 du 11 juillet, 1747-1749.
- Palmade, G. (1977). *Interdisciplinarité et idéologies*. Paris: Anthropos.
- Peirce, C. (1978). *Écrits sur le signe*. Paris: Seuil.
- Prost, A. (1991). Le passé du présent: d'où viennent les IUFM? In R. Bourdoncle et A. Louvet (dir.), *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants: stratégies françaises et expériences étrangères* (p. 17-31). Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Sauvé, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal/Paris: Guérin/ESKA.
- Waller, W. (1965). *The sociology of teaching*. New York, NY: John Wiley.
- Wittorsky, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris: L'Harmattan.