



**HAL**  
open science

## Quel mémoire pour quelle professionnalisation ?

Jean-Albert Chatillon

► **To cite this version:**

Jean-Albert Chatillon. Quel mémoire pour quelle professionnalisation ?. Expressions, 1997, 09, pp.83-111. hal-02406032

**HAL Id: hal-02406032**

**<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406032>**

Submitted on 12 Dec 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# QUEL MÉMOIRE, POUR QUELLE PROFESSIONNALISATION ?

**Jean-Albert CHATILLON**  
IUFM de la Réunion

L'introduction du mémoire professionnel, au terme de la formation initiale des enseignants, n'a guère suscité d'enthousiasme auprès des toutes premières promotions d'étudiants d'IUFM, surtout lors des deux premières années d'existence de ceux-ci. N'a-t-on pas vu, en effet, des stagiaires de la région parisienne manifester contre cette obligation du mémoire, dont ils ne percevaient pas alors l'utilité dans le flou artistique d'une professionnalisation encore indécise de leur formation ? Pourtant, la production d'un texte écrit requise au terme d'une formation n'a rien d'original ni de nouveau pour les apprentis-enseignants longtemps assujettis aux fameux « rapports de stage » où il s'agissait de rendre compte autant que de rendre des comptes sur le déroulement du stage à des fins de contrôle et d'évaluation. Ces rapports ou ces mémoires non spécifiquement professionnels avaient en commun d'attester la formation, notamment par la capacité du candidat à relier l'enseignement théorique, dispensé en centre de formation, à la pratique du terrain de stage. Dans les faits, il s'agissait bien souvent d'utiliser l'expérience professionnelle comme simple faire-valoir pour des théories livresques justifiant à elles seules la formation dans un centre spécialisé. Ce genre d'écrit était d'abord destiné à l'évaluation et s'adressait prioritairement à un lecteur-évaluateur, dans une trajectoire de formation définie essentiellement par des critères académiques, où la relation du professeur-formateur au stagiaire reproduisait celle de l'enseignant à l'élève. Or, ainsi qu'on a pu l'écrire<sup>1</sup>, le mémoire professionnel présente une pluralité de fonctions qui ne réduit pas le destinataire à l'évaluateur ; parce qu'il est professionnel, le mémoire comporte une plus grande marge d'autonomie laissée à la disposition de son auteur, même s'il reste soumis à un certain nombre de règles et de normes, concernant sa composition.

Mais il n'empêche que l'introduction du mémoire professionnel dans la formation des enseignants, avec l'ouverture des IUFM, en 1990 et en 1991 n'a pas été perçue, sur le moment, comme un des principaux dispositifs de professionnalisation des futurs professeurs, laquelle justifie l'existence même

<sup>1</sup>. M. Guigue-Durning, *Les Mémoires en formation*, Paris, L'Harmattan, 1995.

des IUFM. Cette volonté de professionnaliser les carrières enseignantes se constate aussi bien en Amérique du Nord qu'en Europe dans la seconde moitié de la décennie 80 ; elle semble d'abord découler d'une volonté politique de revaloriser le métier d'enseignant, des deux côtés de l'Atlantique, dans des contextes, il est vrai, différents. C'est ainsi qu'en France la revalorisation des rémunérations des différents corps d'enseignants du premier et du second degré accompagne la décision de professionnaliser leur formation ; mais les termes de cette professionnalisation restent cependant assez flous et l'accent est mis davantage sur l'universitarisation de la formation, établissant une sorte d'équivalence entre formation professionnelle et formation universitaire, qui ne va pas forcément de soi, même si la professionnalisation requiert désormais des connaissances de niveau universitaire, notamment dans les sciences humaines et sociales. L'ambiguïté de cette professionnalisation est d'autant plus manifeste que les agrégés stagiaires sont dispensés du mémoire professionnel, comme si le niveau de connaissance sanctionné par l'agrégation dispensait ses lauréats d'une partie importante de la professionnalisation, représentée par la production du mémoire. Dans ces conditions, il en irait de la professionnalisation comme de la pédagogie, honnie et vilipendée par les partisans d'un enseignement élitiste destiné aux seuls élèves « doués » et tout orienté vers la transmission magistrale de savoirs savants ; le terme de professionnalisation servirait alors d'alibi présentable à la pédagogie dont on n'oserait même plus prononcer le nom, irrémédiablement associé à la primarisation de l'enseignement et à l'ignorance supposée de ses maîtres, comme le répètent plaisamment ceux qui pensent qu'il suffit d'enseigner magistralement pour faire apprendre les élèves. Pourtant, certains stagiaires agrégés éprouvent le besoin de produire ce mémoire professionnel, qu'on leur présente comme superflu, ainsi que le révèlent des études récentes<sup>2</sup>.

Aussi le mémoire professionnel est-il l'enjeu d'un véritable débat de trajectoire à propos des carrières enseignantes, ne serait-ce que par l'engagement du futur enseignant dans une culture professionnelle encore incertaine qu'il présuppose sans la spécifier davantage.

<sup>2</sup>. Cf. « *Pourvu qu'ils m'écoutent* ». *Mémoires professionnels de stagiaires* présentés et coordonnés par A. Davaisse et J.-Y. Rochex, CRDP de Créteil, 1995.

## **La dimension professionnelle du mémoire**

Toute la question consiste à se demander à quelles conditions le mémoire de stagiaire peut être professionnel et quels actes concourent directement à assurer une professionnalisation enseignante par la production d'un tel mémoire. Si certains auteurs, comme M. Guigue-Durning, reconnaissent qu'il ne convient pas d'opposer un mémoire de type universitaire à un mémoire de type professionnel, il n'empêche que ce dernier comporte des problèmes de constitution du corpus, de définition du champ d'investigation et de choix des registres énonciatifs qui le singularisent par rapport au premier ; en ce sens, un mémoire professionnel n'est pas produit dans des conditions identiques à celles d'un mémoire de maîtrise, même si les contraintes inhérentes à la production scripturaire se recourent presque à l'identique. Aussi peut-on schématiser la réalité, en constatant que la singularité du mémoire professionnel se manifeste dans les rubriques suivantes :

- l'identification et la position du problème que va s'employer à traiter le mémoire ;
- la démarche de recherche ;
- la constitution du corpus ;
- le rapport entre théorie et pratique ;
- le rapport de l'énonciateur à ce qu'il énonce dans la production écrite.

En outre, le mémoire professionnel s'inscrit directement dans un processus de formation qu'il est censé réfléchir et approfondir et, de ce fait, ne se situe pas dans le même rapport aux savoirs qu'un mémoire universitaire à vocation plus académique, recourant à des textes canoniques, à des auteurs classiques et à des savoirs reconnus sinon consacrés par toute une tradition. Ainsi, un mémoire portant sur les études dirigées ou le travail de groupe des élèves ne peut s'appuyer entièrement sur des écrits et des documents récents, souvent parcellaires et inachevés, qui n'ont rien de définitif et dont les auteurs, même dotés d'une certaine célébrité, ne sont en aucun cas des « pères fondateurs » d'une quelconque doctrine définitivement établie. A la différence des mémoires universitaires littéraires, il ne s'agit pas de célébrer de « grands auteurs » ou de « grands pédagogues » par une énième réflexion critique entreprise à nouveaux frais. Le rapport aux savoirs dans la professionnalisation est beaucoup plus d'ordre utilitaire et pratique que révérencieux, car il s'agit d'abord de les choisir et de les adapter, voire de les bricoler, en fonction des impératifs de l'action pédagogique, confrontée à des problèmes de choix en matière d'objectifs ou de transposition didactique. En ce sens, on ne peut qu'approuver Ph. Perrenoud, lorsqu'il écrit :

« La professionnalisation s'accommode mal d'un rapport révérencieux et dépendant aux savoirs, qu'il s'agisse des savoirs disciplinaires (mathématiques, biologiques, historiques, etc.) ou des savoirs sur l'éducation et l'apprentissage. »<sup>3</sup>

Ce rapport aux savoirs marque bien la différence entre formation universitaire et formation professionnelle dans la professionnalisation des enseignants et justifie la décision d'avoir créé un lieu spécifique pour cette dernière, qui ne soit pas purement et simplement intégré dans les cursus universitaires établis. Ce fait n'est pas à négliger, s'agissant du mémoire professionnel, puisque le rapport Bancel, qui jetait les fondations des futurs IUFM, précisait, en 1989, que leur objectif était de construire les compétences professionnelles des enseignants ; il s'ensuit que le mémoire professionnel vise d'abord à faciliter l'engagement professionnel du stagiaire, notamment par l'analyse des pratiques rencontrées lors du stage en responsabilité, plutôt qu'à satisfaire à des critères d'excellence universitaire. Ceci met en jeu des compétences liées aux pratiques, plutôt que des savoirs scientifiques très spécialisés.

Avant d'aborder plus en détail le contenu et les démarches propres à ce type de mémoire, il n'est pas inutile de rappeler les principales dispositions institutionnelles y afférentes. Il s'agit d'abord de s'appuyer sur l'analyse des pratiques observées en vue

- d'identifier un problème ou une question concernant ces pratiques ;
- d'analyser ce problème et proposer des pistes de réflexion ou d'action en

se référant aux travaux existant dans ce domaine (pour toutes ces dispositions, se reporter au *BO* n° 17 du 11 juillet 1991).

Dès lors, il apparaît nettement, comme le reconnaît le législateur, que l'analyse des pratiques représente le principal cadre du mémoire, constituant pratiquement le point d'ancrage obligé des différents thèmes d'étude abordés par le mémoire professionnel. Son importance centrale dans la formation professionnelle des enseignants est par la même occasion rappelée.

## **Le cadre analytique et le rapport aux pratiques dans le mémoire professionnel**

La fonction analytique devient un des principaux critères professionnalisants, puisque le cadre de l'activité enseignante n'est plus uniquement celui de la

<sup>3</sup>. Ph. Perrenoud, « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, 1993, p. 71.

normalisation des pratiques à partir de normes et de modèles uniformes, comme cela pouvait être encore le cas dans les défunctes écoles normales, mais celui de l'analyse des pratiques ajustées à des objectifs susceptibles de répondre à des situations d'apprentissage complexes, dont l'issue est souvent aléatoire. Aussi les pratiques d'enseignement doivent-elles être analysées, lorsqu'il n'est plus possible de les normaliser dans le cours de l'action. Ce rappel est nécessaire, surtout lorsque l'on constate l'omniprésence de la didactique dans un grand nombre de mémoires de PLC2 ; certes, la didactique est au service d'une plus grande accessibilité des savoirs enseignés lorsqu'elle raccorde les savoirs académiques aux pratiques sociales de référence ; ainsi la didactique de l'histoire sélectionne-t-elle les savoirs enseignables en fonction des niveaux scolaires et les relie à la pratique sociale du métier d'historien, en faisant émerger les opérateurs cognitifs qui permettent de constituer un savoir historique au moyen d'archives et de documents. Mais la didactique connaît aussi la dérive de l'hyper-spécialisation disciplinaire, en recourant à une épistémologie fermée, qui ne considère que le point de vue des seuls spécialistes.

En fait, le domaine des pratiques, sur lesquelles porte la professionnalisation, est complexe et comporte une grande variété de contextes, qu'il serait long d'énumérer. Au risque de verser dans une trop grande généralité, on admettra au prime abord que les pratiques désignent tout ce qui n'est pas conforme à un modèle ou à une théorie préétablie dans la conduite des actions, comme cela se produit souvent dans le registre de la complexité. En ce sens, la définition de l'objet de la pratique proposée par L. Althusser viendra à notre propos : « L'objet d'une pratique (réelle, et non théorique) est toujours une conjoncture. »<sup>4</sup>

C'est dire que toute pratique est inséparable des circonstances de son occurrence et que la description des facteurs circonstanciels, tels que le type de classe observée, le style d'enseignement du conseiller font partie intégrante des analyses de pratique, de même que sa propre position dans le dispositif de formation, car théoriser sa pratique, c'est aussi décrire et réfléchir sa propre posture d'analyse. Ainsi, tel mémoire consacré à l'enseignement des sciences expérimentales au cycle 3 de l'école élémentaire, pose le cadre du stage et de sa durée comme facteur d'indexicalité dans l'analyse des pratiques d'expérimentation. C'est donc dire le caractère déictique de la théorie, qui s'expose d'abord en première personne en fonction de son énonciateur, car, comme le remarque L. Althusser, dans une pratique,

<sup>4</sup>. L. Althusser, *Écrits philosophiques et politiques*, Paris, Stock/IMEC, 1995, p. 313.

« le détenteur de la théorie doit savoir quelle place il occupe dans la conjoncture qu'il a dessein de modifier dans et par sa pratique, en fonction de la place qu'occupent les autres "éléments" combinés dans ladite pratique. »<sup>5</sup>

Il s'agit, en effet, de prendre en compte l'énonciateur qui rédige le mémoire et qui a eu l'occasion, pendant les stages, de confronter la réalité de la classe et de l'établissement scolaire à des théories, à des instructions officielles, à des programmes étudiés au centre de formation. Or la réflexion au cours de l'action, que privilégie l'analyse de pratiques, ne consiste nullement en la mise en œuvre de règles ou de modèles préétablis qu'il s'agirait d'appliquer tels quels aux situations étudiées. Comme le développe Ph. Perrenoud, « la professionnalisation s'accroît lorsque, dans le métier, la mise en œuvre de règles préétablies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique »<sup>6</sup>. Par exemple, dans un mémoire consacré aux problèmes de discipline dans des classes difficiles, on évitera, bien évidemment, de commencer par exposer les « thèses » des « grands pédagogues classiques » sur la question, pour la simple raison que c'est le meilleur moyen de se mettre dans l'incapacité de faire face à une situation de classe difficile et de l'analyser en vue de changer les choses. Or trop de mémoires, notamment chez les PE, traduisent une ignorance complète de ce que sont les analyses de pratiques lorsqu'ils exposent des théories et des « arguments d'autorité » auxquels ils tentent de soumettre l'étude des pratiques. S'agissant de ce sujet de mémoire, aucun traité théorique ne dit que la discipline dans la classe ne peut s'établir que progressivement, dans des conditions aléatoires, puisqu'il s'agit d'abord de faire face à la situation, en cassant la relation frontale. Cela suppose un engagement personnel qu'aucun auteur classique ne peut procurer, sauf à se payer de mots, même si de grands auteurs comme J. Locke ont pu écrire des propos fort pertinents sur le sens de l'honneur et l'importance du respect dans les relations éducatives ; ces idées peuvent assurément représenter des ressources pour constituer des analyses de pratiques, mais il serait erroné et mystificateur de penser qu'elles apporteraient des réponses toutes faites. En ce sens, la démarche inhérente au mémoire professionnel doit procéder à de fréquents recadrages des savoirs utilisés afin de ne pas perdre de vue les différents contextes du problème posé par le mémoire.

Toutefois, les analyses de pratiques prêtent souvent à confusion à cause de leurs références multiples et la solution à ce problème ne se trouve pas forcée-

<sup>5</sup>. *Idem.*

<sup>6</sup>. Article cité.

ment dans la multi-référentialité, surabondamment évoquée<sup>7</sup>. Elles oscillent entre les deux extrêmes de l'analyse de séquences d'apprentissage à partir d'une taxonomie d'objectifs rigoureuse, où les acteurs en présence disparaissent, et l'analyse désordonnée de tous les tenants et aboutissants des pratiques, faisant alterner avec une certaine confusion, les éléments cognitifs, affectifs, institutionnels, axiologiques, éthiques, etc., censés composer la pratique. Dans le premier cas, le caractère conjoncturel de la pratique est ignoré, alors que dans le second tout se réduit aux seules conjonctures.

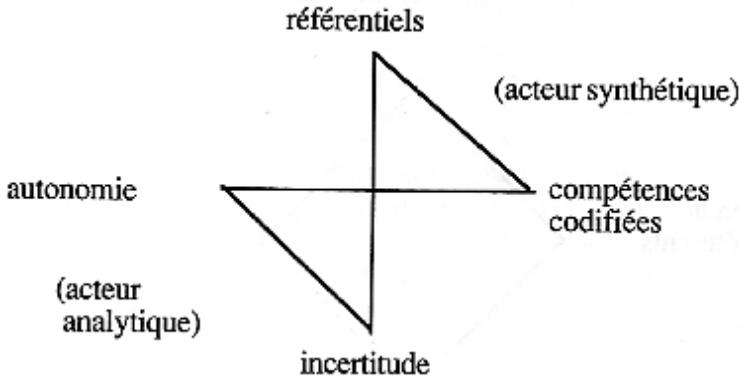
En fait les analyses de pratiques ne sont viables et ne présentent un intérêt pour la professionnalisation que si elles reposent sur une topique, car « sans topique, on ne peut s'orienter dans une conjoncture », selon Althusser<sup>8</sup>. Précisément, la topique permet de mettre en place les analyses de pratiques, car, toujours d'après Althusser, « une topique est une mise en place [...]. Toute mise en place est, d'avance, une mise en rapport de force ». Cela signifie que l'analyste des pratiques est pris dans des tensions et des rapports de force suivant le point de vue analytique abordé, selon qu'il se situe du côté des programmes, des référentiels d'enseignement ou des théories établies, ou selon que le sens de la situation rencontrée et l'incertitude relative aux solutions possibles déterminent l'orientation de l'analyse. Au demeurant, cette tension est inhérente à la professionnalisation des enseignants, telle qu'elle est communément admise aujourd'hui : d'un côté, on insiste sur l'aspect techniciste du spécialiste de l'ingénierie didactique, des taxonomies d'objectifs ou de l'évaluation, dont la tâche est définie par des référentiels précis ; de l'autre, on soutient que le professionnel est celui qui a pu constituer un système expert dans les zones non réglementées par l'institution (F. V. Tochon ou G. de Terssac ) et qu'il est ainsi capable de faire face et d'apporter des solutions à des situations inédites, comme dans les zones difficiles, en recourant à des ressources, souvent puisées dans ses propres expériences passées, et qui déjouent les référentiels et autres compétences professionnelles codifiées par l'institution.

C'est dire que l'on se trouve en présence de deux topiques différentes lorsqu'il s'agit de mettre en place les analyses de pratiques dans le mémoire professionnel, selon que l'on considère l'analyste en cours de professionnalisation, tantôt confronté à la synthèse des instructions et des compétences posées par l'institution, et dont la connaissance constitue une partie de la formation professionnelle, tantôt engagé dans l'analyse de situations

7. « L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation », in *Pratiques de formation*, Université de Paris VIII, 1993.

8. Opus cité.

d'enseignement / apprentissage singulières. En empruntant à J.-M. Berthelot<sup>9</sup> sa distinction entre « acteur analytique » et « acteur synthétique », on proposera une première topique, celle de l'analyse, afin de construire la double perspective du mémoire.

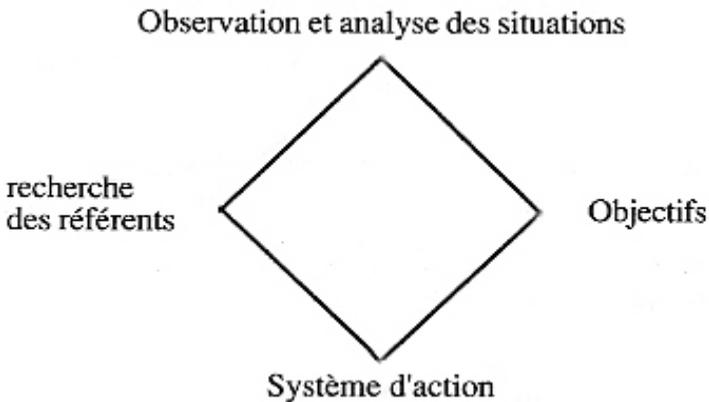


Cette première topique proposée pour l'analyse des pratiques dans le mémoire professionnel opère un net contraste entre les synthèses que doit faire le stagiaire, au centre de formation, concernant les dispositions institutionnelles relatives à l'organisation de l'enseignement dans les établissements scolaires, dans un registre assez prescriptif (connaissance du système éducatif, didactique des disciplines, objectifs opérationnels d'apprentissage, etc.) et la gestion de situations d'incertitude dans un contexte d'autonomie, comme c'est le cas pendant les stages en responsabilité et dans les établissements scolaires de manière générale. L'acteur analytique est souvent confronté à des décisions et à des prises de risque, qui puissent répondre aux situations singulières et aux interactions imprévisibles avec les élèves ; la pertinence des analyses provient alors plus souvent du sens commun que de l'application stricte des énoncés contenus dans les référentiels ou dans les listes de compétences apprises en formation générale ou disciplinaire. Ainsi, les décisions portant sur l'aide méthodologique aux élèves dépendront-elle d'abord de l'analyse de leurs pratiques langagières et du rapport aux savoirs qu'elles autorisent. Comme l'écrit F.-J. Varela, « les questions pertinentes ne sont pas prédéfinies, mais énoncées, on les fait émerger sur un arrière-plan et les critères de pertinence

<sup>9</sup>. J.-M. Berthelot, « Scolarisation et système d'action localisé », in A. Henriot-Van Zanten, E. Plaisance et R. Sirota (dir.), *Les Transformations du système éducatif*, Paris, L'Harmattan, 1993.

sont dictés par notre sens commun, d'une manière toujours contextuelle »<sup>10</sup>. Certes, la démarche analytique suppose la synthèse de certaines connaissances relatives à l'enseignement des disciplines et au fonctionnement des élèves, mais elle requiert aussi une certaine distanciation par rapport à ces connaissances, afin d'avoir prise sur les actions en cours ; il s'agit de la démarche du « praticien réfléchi », telle qu'elle s'est développée avec D.A. Schön et Argyris et qui est à l'origine de l'analyse des pratiques. Le tutorat joue ici un rôle décisif, surtout lorsqu'il est assuré par un praticien de terrain.

La deuxième topique concerne plus directement les pratiques dans leur aspect conjoncturel et la mise en place des principaux points de repère de la problématique définie. On pourra s'inspirer des étapes proposées récemment<sup>11</sup>.



On trouvera sur ce schéma les quatre principaux repères à partir desquels peuvent s'analyser les pratiques, du double point de vue de l'acteur synthétique et de l'acteur analytique :

- L'observation et l'analyse des situations rencontrées permettent de repérer et d'identifier les problèmes dans l'action, notamment par l'observation participante, au cours de laquelle s'échangent les points de vue de l'observateur et de l'acteur, et de constituer le corpus du mémoire par la collecte des matériaux de terrain. L'approche comparative permettra de

<sup>10</sup>. F.-J. Varela, *Connaître les sciences cognitives. Tendances et perspectives*, Paris, Seuil, 1989.

<sup>11</sup>. *L'Analyse des pratiques professionnelles*, ouvrage coordonné par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, Paris, L'Harmattan, 1996.

l'enrichir en allant observer d'autres classes que la sienne, avec des pratiques différentes de celles promues à l'occasion du stage en responsabilité.

- La recherche des référents portera sur le système de référence des acteurs et donc sur les représentations sous-jacentes aux pratiques (représentations de l'élève, de la fonction enseignante, ou de l'acte d'enseigner à travers l'organisation des séquences, le choix des supports). L'examen des différents types de référents, cognitifs, relationnels, motivationnels, impliquera une élucidation des intentions réelles du maître et des rapports aux savoirs véhiculés par les différentes activités scolaires: simple travail d'exécution des tâches, exercices d'entraînement et de systématisation, ou recherche intellectuelle requérant un investissement cognitif plus exigeant des objets étudiés.

- Les objectifs font intervenir ceux prescrits par les instructions institutionnelles, mais aussi ceux que l'on se fixe en fonction du public d'élèves, sans compter leur confrontation fréquente avec les résultats obtenus. L'étude des décalages observés sera particulièrement instructive.

- Le système d'action désigne une appréhension plus large des situations observées, en abordant le contexte des actions scolaires, au niveau des cadres, comme le projet d'école ou d'établissement. Il s'agira d'accéder à une compréhension plus globale des actions entreprises, en envisageant, par exemple, le degré de complémentarité ou d'opposition entre les pratiques scolaires et les pratiques sociales familières aux élèves, en fonction de leur milieu d'origine. On aborde ici le problème des scénarios scolaires que peut imaginer l'enseignant face à des situations imprévues ; il est évident que la possibilité d'imaginer de tels scénarios et même de les comparer entre eux dénote déjà l'enseignant expert, comme l'a bien vu F.-V. Tochon et qu'elle n'est pas directement accessible à des enseignants en cours de professionnalisation, mais elle représente cependant une perspective intéressante pour ceux qui sont les plus avancés et les plus engagés dans la pratique professionnelle.

## **Le domaine des analyses de pratiques**

En résumé, les analyses de pratiques sont en rapport direct avec les problèmes rencontrés dans la conjoncture scolaire, puisque les pratiques peuvent être considérées comme des réponses aux problèmes rencontrés aux différents niveaux de l'expérience dans son aspect conjoncturel, c'est-à-dire en tant qu'elle est liée à des situations. Certes, il ne faut pas confondre les analyses de pratiques avec les analyses de séquences d'action, telles qu'elles sont pratiquées dans le micro-enseignement, comme on le fait trop souvent ; mais elles n'en demeurent pas moins inséparables des situations à partir desquelles

elles posent les problèmes, essentiellement en les localisant : c'est son aspect topique.

Pour schématiser, on situera les analyses de pratiques à trois niveaux, celui des cadres, celui des *curricula* et celui des séquences d'action :

- Au niveau des cadres, l'analyse portera sur des domaines aussi vastes que les personnes (élèves ou enseignants), les groupes, les contextes, les lieux, les habitus ou les institutions.

- Au niveau des *curricula*, on abordera essentiellement tout ce qui a trait à la culture scolaire, aussi bien les contenus et les supports d'enseignement (les pratiques de lecture, d'écriture, les manuels scolaires), les différentes manières d'enseigner et d'évaluer.

- Enfin, l'analyse des séquences d'action ne se limitera pas à analyser le déroulement d'une séquence de classe dans une matière déterminée, à partir d'objectifs précis, selon une pratique répandue dans la formation professionnelle des enseignants. On abordera aussi les habitus, voire les histoires de vie des enseignants, en tant que ressources de la séquence.

Comme on le constate, le problème dans les analyses de pratiques est de savoir se limiter, si on ne veut pas les transformer en labyrinthe. On sait que l'épistémologie contemporaine oppose volontiers la métaphore du labyrinthe à celle de la ligne droite, pour mieux opposer le monde de la complexité, propre à la modernité, à celui plus simple de l'ère industrielle. De ce point de vue, l'engouement actuel des sciences de l'éducation, et plus généralement de la sociologie du travail pour les analyses de pratiques est significatif de l'importance prise par la pensée complexe, notamment au niveau du monde scolaire.

La définition que donne Ph. Perrenoud des pratiques des enseignants illustre d'ailleurs bien le risque de tomber dans une analyse interminable à leur propos :

« Les pratiques d'un enseignant sont en partie déterminées par sa situation et son histoire dans l'organisation scolaire et par l'habitus qu'il doit à sa formation et à son expérience, et au delà à son origine ou à son appartenance de classe, à son sexe, à son âge, à sa situation familiale, à sa position dans le cycle de vie ou à ses engagements politiques »<sup>12</sup>.

Il est inutile de préciser que les analyses de pratiques se doivent de rester dans des limites réalistes. Leur principal intérêt consiste à problématiser l'expérience professionnelle à partir d'une topique. Celle-ci est aux analyses de pratique ce que le fil d'Ariane est au labyrinthe. Ainsi, aborder un sujet sur la lecture ou l'écriture en partant de l'analyse de pratiques conduira à envisa-

<sup>12</sup>. Ph. Perrenoud, *La Fabrication de l'excellence scolaire*, Genève-Paris, Droz, 1984.

ger le cadre des activités de lecture et d'écriture, selon les critères précédemment signalés, à inscrire les pratiques qui en découlent dans le rapport que la culture scolaire entretient avec la chose écrite (la lecture telle que l'envisage et la pratique l'Association française de lecture repose sur une représentation et un usage de l'écrit différent de ceux longtemps véhiculés par le *curriculum* scolaire).

D'une manière générale, le cadre de l'analyse de pratiques permet d'élaborer des savoirs professionnels à partir d'une combinaison entre des savoirs hétérogènes, relevant aussi bien de la théorie, de la pratique, des procédures que de l'usage.

## Choix du sujet de mémoire et problématisation

Il est sage de ne pas se précipiter sur un sujet de mémoire dont la pertinence risque d'apparaître de moins en moins fondée au cours de la formation et surtout au cours des stages en responsabilité. Certes les affinités personnelles ou les compétences antérieurement acquises déterminent en partie ce choix, mais elles ne doivent pas entraîner des décisions irréalistes sur des thèmes très attractifs en théorie et peu viables en pratique. Pour ce faire, il convient de ne pas perdre de vue la durée et le cadre restreints des stages, surtout si l'on n'a jamais enseigné auparavant. Ainsi, des thèmes à portée trop générale, comme « la conscience du temps dans l'enseignement de l'histoire au cycle 3 » permettent difficilement d'objectiver les situations et les pratiques qui composeront toutes les données empiriques du corpus; en outre l'émergence de ce genre de problème de manière concrète dans la limites des stages est plus qu'incertaine et des plus aléatoires ; de même, un sujet trop axé sur la connaissance de l'enfant et sur son développement risque fort de ne pas entrer dans le cadre des analyses de pratiques, bien que cette rubrique participe à la formation professionnelle. Mais le cadre des stages ne permet pas une connaissance clinique approfondie des enfants et se prête mal aux investigations requises par ce genre d'enquête. En fait, le choix du thème est étroitement lié à l'émergence et à la reconnaissance d'un problème rencontré dans la pratique ; comme l'écrit D. A. Schön, « du point de vue de la rationalité technique, la pratique professionnelle est un processus de résolution de problème »<sup>13</sup>. En réalité, toute analyse de pratique est confrontée à des problèmes, qu'il s'agit de poser avant de pouvoir les résoudre ; on ne peut certes s'attendre à ce qu'un enseignant débutant résolve des problèmes pour lesquels les plus

<sup>13</sup>. D. A. Schön, in J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996.

chevrons n'ont pas de solution définitive, mais le fait de les repérer et de les expliciter par l'argumentation représente un élément important de l'analyse. Sans compter que la résolution du problème trouve déjà ses prémisses dans sa position. Il s'ensuit, qu'une fois le choix du sujet établi, l'essentiel du travail va d'abord porter sur deux points : la démarche de recherche liée à l'action de formation et la constitution du corpus du mémoire.

## **Recherche et constitution du corpus**

La recherche dans la formation est sensiblement différente de la recherche fondamentale en laboratoire spécialisé. On peut dire que la recherche en formation professionnelle intervient autant sinon plus au niveau des pratiques que des savoirs ; ceux-ci sont convoqués dans leur rapport aux pratiques. Même les connaissances didactiques, fortement valorisées dans les formations disciplinaires, ne répondent pas vraiment au schéma classique de la science appliquée, puisqu'il ne s'agit pas d'appliquer docilement des savoirs savants au domaine de l'enseignement, mais d'agir par toute une série de décisions sur le cadrage et le calibrage des connaissances en fonction des objectifs poursuivis et des publics d'élèves concernés ; dans ces conditions, il apparaît que la transposition didactique relève davantage de l'action réfléchie que des savoirs à proprement parler.

Cette recherche s'apparente à ce que les spécialistes des pratiques professionnelles nomment la « pratique réflexive », bien différente de la science appliquée ou de l'épistémologie traditionnelle, comme le note D. A. Schön :

« L'idée de la pratique réflexive est une solution de rechange à l'épistémologie traditionnelle de la pratique [...]. Elle ouvre la porte au partenariat entre la recherche et la pratique. Elle invite également à bâtir des systèmes d'apprentissage dans les institutions professionnelles. »<sup>14</sup>

Pratiquement, on distinguera, comme le fait Schön, une réflexion en action, reposant sur des cognitions implicites enchâssées dans les situations et qu'il est difficile de décrire, de la réflexion sur l'action, située hors de l'action, avant ou après, et qui repose sur des connaissances explicites. Quel que soit le sujet retenu, la recherche s'appuiera autant sur des observations, des remarques à propos de celles-ci, des discussions avec des collègues, des formateurs en prise directe sur le terrain ou des chercheurs, que sur des ouvrages ou des revues spécialisées. Ainsi que l'écrit M. Altet, « le savoir professionnel est constitué par des "connaissances en action" qui s'élaborent

<sup>14</sup>. D. A. Schön, *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal (Québec), Les Éditions logiques, 1994.

dans les échanges vécus du terrain »<sup>15</sup>. C'est dire que cette recherche est d'abord « en situation » et que la qualité des observations et des enregistrements réalisés conditionne pour beaucoup la suite du travail ; mais on se souviendra que toute observation est « armée », comme disait Bachelard, et qu'elle dépend de la manière dont on l'informe à partir de connaissances préalablement maîtrisées. Cette recherche est aussi un apprentissage du terrain visant à mieux comprendre et savoir « lire » les faits auxquels on est confronté dans une classe. Sur bien des points, elle se rapproche de l'enquête ethnographique, comme l'a bien souligné P. Woods, lorsqu'il constate que « pas mal de temps de l'enseignant est consacré à faire du travail ethnographique, observer, écouter, chercher à comprendre les enfants et les collègues »<sup>16</sup>.

À cet égard, on ne saurait trop conseiller l'usage de « mémos », de carnets de route, sur lesquels on consignera le maximum de détails observés et de réflexions « à chaud ». Ces mémos représenteront une première étape dans la constitution du corpus, puisque celui-ci peut se définir comme l'ensemble des énoncés prélevés lors des enquêtes de terrain, des discussions avec les divers interlocuteurs compétents, et des lectures appropriées au sujet. Il sera alors important de repérer tout ce qui, au niveau des faits observés, des échanges verbaux et des écrits, est susceptible de recouper le sujet du mémoire. Mais il ne faut pas négliger l'indexicalité du mémoire, coextensive à la situation singulière et unique de celui qui le produit au cours de sa formation. Aussi les mêmes sujets choisis peuvent-ils donner lieu à des mémoires très différents et s'inscrire dans des trajectoires de formation bien distinctes. Par exemple, des sujets comme « les activités en atelier en grande section de maternelle », ou « la pédagogie différenciée de la lecture en cycle 2 » renvoient certes à des situations de classe, à des supports d'enseignement et à des références documentaires bien identifiables, mais il n'empêche que la situation de chaque stagiaire est unique et que le seul fait d'être à la place qui est la nôtre constitue une compétence unique (*unique adequacy*), selon les ethnométhodologues. Aussi ne faut-il pas perdre de vue que les compétences professionnelles sont également enveloppées dans le savoir de sens commun, enchâssé dans le cours des actions quotidiennes.

Dans ces conditions, le corpus du mémoire sera, pour une part importante, un « corpus situé » (*occasioned corpus*), selon l'expression de D. E. Zim-

<sup>15</sup>. M. Altet, *La Formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, 1994.

<sup>16</sup>. P. Woods, *Inside Schools. Ethnography in educational research*, London, Routledge & Kegan, 1986.

mermann et M. Pollner<sup>17</sup>. Un corpus de mémoire sur la pédagogie différenciée de la lecture en cycle 2 sera certes constitué par des ouvrages ou des articles qui traitent de la question, mais il sera aussi déterminé par les circonstances irréductiblement singulières de l'expérience de terrain et par la réflexivité à laquelle a donné lieu l'expérience de stage. De ce point de vue, l'objectivation des connaissances professionnelles n'est pas séparable de la subjectivation de l'expérience professionnelle par l'auteur du mémoire en cours de formation.

En fait, la constitution du corpus du mémoire est aussi une mise à l'épreuve des diverses sources d'information consultées, puisqu'il s'agit d'interpréter les données recueillies en fonction d'une problématisation posée et dont la pertinence n'est pas nécessairement arrêtée. Aussi met-elle en jeu une capacité interprétative tout au long du travail, capable de réajuster les hypothèses de départ, au fur et à mesure que prend forme le sens du sujet traité ; dans ces conditions, on ne limitera pas la constitution du corpus d'enquête aux seules lectures et prises de notes, mais on l'élargira aux descriptions des détails apparemment les plus négligés, toutefois révélateurs d'une certaine situation, comme un quiproquo ou une réaction inattendue de la part des élèves. On retiendra surtout le cadre ouvert dans lequel se situe la recherche en vue de se former à une profession dont les normes deviennent moins restrictives et laissent une plus large marge d'interprétation à l'acteur. D'ailleurs, l'un des principaux intérêts de la recherche ne consiste-t-il pas à recontextualiser les connaissances, comme l'affirme R. Rorty<sup>18</sup> ? En ce sens, le rôle du mémoire vise bien moins à « appliquer » des théories à des pratiques, selon un schéma obsolète, qu'à contextualiser et recontextualiser des connaissances et des pratiques très diverses. Le problème, pour un enseignant professionnel, ne consiste pas à savoir appliquer des théories élaborées par d'autres dans un contexte particulier, mais à identifier le contexte de son action pour mieux recontextualiser les ressources dont il dispose.

<sup>17</sup>. D. E. Zimmermann & M. Pollner, *The Everyday World as a Phenomenon*, in J. D. Douglas, *Understanding every Day Life*, Chicago, Aldine Publishing Company, 1990.

<sup>18</sup>. R. Rorty, *Objectivisme, relativisme et vérité*, Paris, PUF, 1994.

## **Théorie et pratique... en pratique**

Pour un étudiant frais émoulu de ses études secondaires et universitaires, la dualité théorie / pratique constitue une évidence tenace à laquelle se heurte la formation professionnelle, qui ne peut traiter séparément l'une et l'autre. Un mémoire construit sur une partie théorique et une partie pratique, tentant de déboucher sur une synthèse des deux, ne peut qu'échouer sur les deux tableaux, celui de la théorie comme celui de la pratique. La fixation sur cette dualité, très fréquente dans la phase initiale du mémoire, exprime bien souvent la résistance du stagiaire face à cette nouveauté, que l'on tente d'abord d'assimiler aux pratiques scolaires et universitaires antérieures. En outre, la constitution du corpus de recherche suppose un certain nombre de lectures considérées comme autant de références théoriques exposées par des auteurs qui présentent une théorisation de leurs pratiques ou débattent d'idées telles que l'autonomie, l'autorité ou la citoyenneté, à propos desquelles ils prennent position. Aussi, la tentation est-elle grande de consacrer un long développement à des analyses théoriques produites par d'autres et d'y confronter son expérience ou sa pratique, sinon son point de vue personnel. Une telle présentation caractérise bien une position de novice plutôt que celle de l'expert, dans la constitution de l'objet de recherche, car elle permet d'organiser une trame de sens et d'interprétation en ne s'impliquant pas trop personnellement dans le champ de la recherche, en dissimulant l'auteur derrière les auteurs. Le mémoire se composera alors progressivement de fragments hétéroclites empruntant, tantôt à la théorie, tantôt à la pratique, pour satisfaire à un nouveau rituel de formation mal intégré.

L'inconvénient majeur d'une telle dichotomie entre théorie et pratique réside principalement dans le fait qu'elle ne satisfait ni à l'une ni à l'autre, tout simplement parce que les théories n'existent pas en pratique et que les pratiques n'existent pas en théorie. Surtout, une telle opposition n'est plus pertinente dans le cadre des savoirs professionnels socialisés d'aujourd'hui. Le problème des pratiques, tel que le situe actuellement l'institution au centre de la nouvelle formation des enseignants, rend caduque l'opposition entre théorie et pratique, en insistant sur le rôle d'opérateur joué désormais par le professionnel dans le traitement des connaissances à partir de son poste de travail. D'ailleurs, l'examen des mémoires atteste que les meilleurs d'entre eux ne sont ni des rêveries intellectuelles, ni de simples comptes rendus de pratiques de classes, mais des analyses perspicaces et rigoureuses de problèmes directement liés à l'exercice de la profession enseignante aux différents niveaux. Au demeurant, ceci ne dispense nullement de lire attentivement les publications les plus autorisées eu égard au sujet choisi, ne serait-ce que pour

en être l'opérateur au contact d'autres réalités que celles contenues dans les livres.

À ce propos, on peut distinguer deux groupes bien distincts parmi les rédacteurs de mémoires :

- Les premiers, que l'on qualifiera de novices, restent très dépendants des lectures et modifient constamment leurs hypothèses de travail et l'orientation du mémoire en fonction de ce qu'ils ont lu, négligeant le plus souvent les connaissances acquises ailleurs, au contact de la pratique ou d'autres collègues ; la rédaction s'en ressent par son importante fragmentation et ses problèmes de cohérence.

- Les seconds, plus experts, partent souvent d'un problème déjà repéré au contact de l'expérience professionnelle, dans laquelle ils se projettent autant que dans la tâche de rédaction du mémoire; les problèmes traités sont plus souvent immergés dans des actions à propos desquelles ils se posent des questions. Par exemple, la différenciation de la lecture en cycle 2 se référera d'abord à des problèmes rencontrés dans l'action, pour lesquels on envisagera une solution en combinant divers outils théoriques et pratiques. Ces auteurs de mémoire, à la différence des premiers, sont déjà engagés dans une logique d'expert, où il s'agit, selon la sociologie du travail, de « combiner la connaissance livresque et la connaissance issue de l'expérience de façon à proposer des solutions pertinentes pour une classe de situations données »<sup>19</sup>.

Il s'ensuit que, dans le cadre de la professionnalisation, toute théorie pertinente ne peut correspondre qu'à la théorisation d'une pratique préalablement réfléchie et qui donne à voir le contexte réel de son occurrence ; de ce point de vue la théorie apparaît comme incarnée dans la pratique descriptive et analytique de celui qui l'expose. C'est dire toute l'importance de la réflexivité (au sens ethnométhodologique et non pas au sens de « réflexion ») dans la composition du mémoire, entendue comme une pratique qui permet de constituer autant que de décrire les situations dont on parle. Ainsi, un mémoire traitant de la pédagogie différenciée donnera d'abord à voir la posture de son auteur dans sa pratique d'analyse et dans son implication professionnelle, selon qu'il abordera celle-là sous l'angle d'un ensemble de doctrines, d'une série de prescriptions institutionnelles, ou de l'analyse des diverses pratiques visant à gérer l'hétérogénéité dans les apprentissages ; chacun des points de vue instruit d'abord sur le rapport du formé à sa propre formation et constitue un indice réflexif de son propre fonctionnement à l'intérieur de la formation (rapport passif et détaché par rapport à des corps désincarnés,

<sup>19</sup>. G. de Terssac, *Autonomie dans le travail*, p. 238, Paris, PUF, 1992.

théoriques ou pratiques, ou au contraire appropriation de démarches expertes dans le contexte de la formation ).

Aussi, l'opposition tant rebattue entre théorie et pratique s'estompe-t-elle et perd-elle de sa pertinence au profit de la réflexivité inhérente à la constitution du mémoire. Se profile alors le problème de fond d'une démarche professionnelle, qui consiste, selon D. A. Schön à « faire coïncider les catégories préétablies avec les caractéristiques de la situation pratique »<sup>20</sup>. Il ne s'agit plus de dissocier des domaines de connaissances différents, mais plutôt de combiner des savoirs d'origine différente, car la production d'énoncés professionnels résulte de leur combinaison, telle qu'elle a été précédemment signalée, entre ceux qui relèvent de la théorie, de la pratique, des procédures et de l'usage.

Ceux qui relèvent de l'usage concernent les savoir-faire immergés dans l'action, et constituent l'ensemble des ressources adaptées aux buts recherchés (qu'il s'agisse des savoir-faire nécessaires à l'aménagement d'une salle de classe ou du choix des supports d'enseignement etc.) ; ils sont, par définition, souples et dépendants du contexte ; en tant que tels, ils permettent la réalisation des savoirs procéduraux, comme l'a justement relevé G. Malglaive<sup>21</sup>.

Les savoirs procéduraux, quant à eux, intéressent surtout les manières de faire en fonction des plans d'action et des effets recherchés ; en ce sens, ils interfèrent avec les savoirs théoriques, qui ne sont bien souvent que des codifications décontextualisées des trois autres types de savoirs, sédimentées dans les savoirs institutionnels ou académiques. Ainsi, les savoirs procéduraux concernant des rubriques récentes et encore peu intégrées par les pratiques institutionnelles et les savoirs académiques, comme la métacognition ou l'aide méthodologique apportée aux élèves, se dissocient fort peu des savoirs théoriques épars dont elles relèvent (cognitivism constructiviste) et la manière dont un auteur comme B. M. Barth décrit les procédures relatives aux pratiques métacognitives en action<sup>22</sup>, se confond pratiquement avec la mise en forme théorique d'un savoir d'abord élaboré au niveau des procédures.

Quant aux savoirs pratiques, ils relèvent essentiellement des caractéristiques concrètes des situations et des objets étudiés, en posant directement la question de l'efficacité de l'action. À la différence des savoir-faire d'usage, plus utilitaires et plus variables, ils se réfèrent directement aux *habitus*, aux structures cognitives profondes et au monde d'évidences propres à

<sup>20</sup>. D. A. Schön, *opus* cité, p. 66.

<sup>21</sup>. G. Malglaive, *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1990.

<sup>22</sup>. B. M. Barth, « Pratiquer la métacognition avec les élèves pour leur apprendre à réfléchir », *Cahiers pédagogiques*, n° 344-345, mai-juin 1996.

l'enseignant, en tant qu'« institution faite homme », selon l'expression de P. Bourdieu. Catégoriser les actions ou les moyens en fonction de l'efficacité supposée dans le cadre scolaire, s'inscrit pleinement dans ce type de savoir pratique.

## **Rédiger et soutenir le mémoire**

Inclure la pratique d'écriture dans la formation des enseignants introduit une certaine nouveauté pour l'initiation à une profession essentiellement vouée à l'oralité et à la gestualité ; la sacralisation du « terrain » dans la formation professionnelle et la croyance au fait qu'on ne peut apprendre que « sur le tas » sont notablement nuancées par l'introduction du mémoire professionnel et de son écriture<sup>23</sup>. Tout ce qui s'observe sur le terrain n'est pas forcément à imiter et toute parole de praticien n'est pas obligatoirement « d'évangile » ; l'écriture est là pour distancier et modaliser, par des médiations énonciatives, les faits observés et les savoirs abordés. L'énonciation scripturaire reconstitue par des mots l'ordre des choses dont elle cherche à établir la pertinence par une série de modalisations successives (du type, « je pense que », « j'estime que ») en même temps qu'elle produit une position d'auteur-énonciateur pour son sujet.

Dans ces conditions, le rapport à la formation ne peut plus faire l'économie d'un positionnement du stagiaire par rapport à ce qu'il énonce ; il en résulte que la situation d'énonciation scripturaire double celle de la formation à l'IUFM et sur le terrain. Désormais, le rapport à l'écriture s'ajoute à celui à la pratique et aux savoirs dans la formation professionnelle, puisqu'il s'agit aussi d'apprendre à écrire sur ce que l'on est en train d'apprendre en formation. S'il est vrai que notre identité est plus fixée par l'écriture que l'inverse, l'écriture du mémoire est indubitablement un moyen supplémentaire d'inscrire l'expérience professionnelle dans les processus identitaires du sujet en formation par les occasions d'objectivation, de distanciation et de positionnement de soi offertes par la situation d'écriture. Écrire, c'est prendre position (même pour décider de ne pas prendre position), c'est se constituer en sujet d'écriture et ne plus être assujéti aux énonciations des autres.

En ce sens, la soutenance orale du mémoire ne fait que poursuivre et soutenir la position d'énonciateur construite dans la phase d'écriture ; un écrit « sous influence », composé sous l'injonction de quelqu'un d'autre ou par

<sup>23</sup>. Cf. F. Cros, « Le mémoire professionnel : un moyen de développement des capacités à acquérir des compétences professionnelles ? », *Recherche et formation*, n° 17, 1994.

compilation d'informations éparées, non appropriées, ne peut être soutenu avec l'engagement argumentatif requis et ne permet pas d'être à la hauteur de ce qu'on a écrit. Or la soutenances consiste à tenir un discours sur ce qu'on a écrit, c'est-à-dire, selon R. Barthes, à « asséner » la force d'une argumentation dans un espace de liberté ouvert par l'énonciation (*discurrere* : courir de ci de là, être libre d'aller son chemin, en fonction des normes que l'on s'est prescrit à soi-même), tout en restant ouvert aux objections d'autrui et en étant capable de les intégrer, lorsqu'elles sont justifiées.

## Quelques conseils pratiques

Sur le plan pratique de l'écriture du mémoire, on veillera, après avoir posé le problème retenu et examiné sa pertinence, à constituer l'argumentaire, en choisissant entre plusieurs possibilités :

- soit le modèle de l'exposé déductif, qui consiste à poser des hypothèses et à les vérifier au contact de la pratique et des savoirs constitués ;
- soit un modèle comparatiste, qui consistera à examiner et à confronter des cas ou des expériences différents, ainsi que des réflexions et des analyses d'orientation divergente ;
- soit le modèle inductiviste, reposant davantage sur des analyses descriptives, à partir desquelles on tentera de dégager un certain nombre de résultats, notamment en s'appuyant sur des écrits de référence.

Le recours aux citations devra être avisé et modéré ; ni alibi, ni paravent, elles ne sauraient tenir lieu d'analyse ; leur rôle consiste plutôt à illustrer ou à étayer une argumentation. Elles devront se limiter à quelques lignes et seront présentées en italique, à une seule interligne, de préférence dans un paragraphe séparé ; l'auteur et l'ouvrage ou l'article dont elles sont extraites seront cités en bas de page selon les modalités suivies dans cet article (nom de l'auteur, titre en italique, lieu d'édition, éditeur, année d'édition). Il est à signaler que la bibliographie présentée en fin de mémoire ne devra comporter que les références effectivement utilisées et non le catalogue de toutes les références censées recouper le sujet traité.

Afin de mieux organiser la cohérence du mémoire, la démarche choisie sera marquée par des paragraphes titrés ; on peut aussi composer les trente pages maximum prévues en une série de quelques chapitres, pour éviter la forme « grosse dissertation ». D'une manière générale, la présentation aura avantage à être aérée, comportant des paragraphes (débutant par un alinéa de trois centimètres de retrait par rapport à la pagination choisie) ni trop longs ni

trop courts (de dix à quinze lignes en moyenne, sans que cela soit évidemment trop prescriptif).