HAL
open science

Le mémoire professionnel à l'épreuve de la réflexivité

Jean-Albert Chatillon

To cite this version:

Jean-Albert Chatillon. Le mémoire professionnel à l'épreuve de la réflexivité. Expressions, 2000, Le mémoire professionnel, 15, pp.67-81. hal-02406157

HAL Id: hal-02406157

https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406157

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.

Le mémoire professionnel à l'épreuve de la réflexivité

Jean-Albert CHATILLON
IUFM de la Réunion

L'introduction du mémoire professionnel, dans la formation des enseignants, s'est d'emblée inscrite dans une perspective professionnalisante, même si l'enjeu de cette professionnalisation n'est pas toujours bien explicite aux yeux de tous. La dimension réflexive du mémoire tient à la définition même de sa fonction analytique, puisque les textes relatifs à son introduction dans la formation insistent sur le fait qu'il doit prendre appui sur des analyses de situations et de pratiques de classe.

Le passage d'une logique de "rapport de stage" à une logique de mémoire professionnel dans la formation n'est pas allé sans malentendu ; certains continuant, en toute bonne foi, à perpétuer plus ou moins à leur insu, un contexte où le mémoire-rapport de stage continue de "rapporter" ce qui se passe en stage, en envisageant d'apporter certaines réponses à des problèmes rencontrés à cette occasion. Il n'est pas inutile de rappeler que le mémoire professionnel a été introduit et situé, d'emblée, dans le cadre des analyses de pratique, auquel est explicitement référée la professionnalisation. Celle-ci a été située, dans le texte fondateur des IUFM, du côté des stages effectués dans les établissements et de la rédaction du mémoire professionnel ; il est intéressant de noter que le mémoire professionnel est situé sur le même pied d'égalité que les stages, dont il ne constitue pas le simple prolongement ou la présentation scripturale obligée, et présenté comme un outil de professionnalisation d'égale valeur, puisque les analyses de pratique en procèdent tout autant que les séances de classe.

Mémoire professionnel, versus rapport de stage

Pourtant, les péripéties liées à la mise en place des IUFM n'ont pas contribué à clarifier le rôle exact du mémoire professionnel dans la formation et les représentations auxquelles il donne lieu portent encore l'empreinte d'une certaine confusion originelle ; on sait, en effet, que les IUFM ont d'abord été portés sur les fonts baptismaux par le rapport Bancel qui consacrait le rôle central du mémoire comme *première initiation à la formation à et par la recherche*[1], puis contestés, sur un certain nombre de points, par le rapport Kaspi, quelques années plus tard, avec une brève allusion au mémoire, qui, selon l'auteur du rapport, *satisferait les stagiaires et les formateurs, s'il devenait un rapport de stage*[2]. Les récents projets visant à réajuster la formation des enseignants, après dix ans d'existence des IUFM soulignent la nécessité d'accroître la dimension professionnalisante de la formation, notamment en augmentant la durée des stages dans les établissements pour tous les enseignants, premier et second degré confondus, mais aussi en renforçant la part prise par le mémoire professionnel, qui ne saurait être réduit à un rapport de stage, selon les termes du projet. Ces propos dissonants, tenus par des auteurs autorisés, n'ont fait qu'accroître la confusion dans les représentations comme dans les pratiques liées au mémoire professionnel qui est encore, de fait, bien souvent traité comme un rapport de stage, ne serait-ce que par la plage horaire relativement restreinte, qui lui est consacrée dans la formation de deuxième année.

La différence entre les deux termes n'est pourtant pas seulement nominale, puisqu'elle engage un des principaux enjeux de la formation, à savoir la professionnalisation à partir de la recherche et de l'analyse des pratiques[3] ; il est clairement explicité que le mémoire professionnel contribue directement à la formation des compétences requises pour enseigner, alors que le rapport de stage n'enveloppe pas une telle prétention, réduit qu'il est à rapporter et à rendre compte de ce qui s'est passé pendant le stage, sans impliquer particulièrement une réflexion de fond sur les pratiques qui ont déterminé les actions entreprises ou les événements survenus au cours de celui-ci.

Certes, les deux productions débouchent sur un texte écrit, dont les référents et le rapport à l'énonciation diffèrent notablement, ne serait-ce que parce que l'on n'attend pas d'un rapport de stage qu'il développe des compétences professionnelles particulières, mais plutôt qu'il décèle chez son auteur sa capacité à s'adapter aux situations de travail rencontrées, à travers la présentation d'une série d'énoncés occasionnels ou d'énoncés d'observation, selon la terminologie de W.V. Quine[4], visant à restituer une série de constats événementiels et factuels en vue d'obtenir l'assentiment du destinataire ; ainsi un rapport de stage portant sur une classe de maternelle rendra-t-il compte de manière exhaustive des diverses activités réalisées au cours de la période, de l'expérience retirée et même

des enseignements que l'on
autant que possible le conten
luable par qui de droit.

Tel n'est pas le rappor
qui prend d'abord appui sur
plement des faits et événem
construit indissociable de l'a
aux conjonctures auxquelles
langage en maternelle, c'est n
ge verbal ou les performance
énoncés propositionnels conc
prentissage chez les enfants d
sionnel se réfère à des faits p
ce ; d'ailleurs, on ne saurait
problématique, pour autant qu
sionnalisation[5]. D'autre part, l
que ce qui est énoncé, car il
de l'énonciation et donc com
analyses par ses différents éno

En bref, on peut aussi
ge dans un rapport au métier,
dans un rapport à la professio
métier est l'antithèse d'une p
tumières et modifié par essai
terme de profession *comport*
blèmes particuliers[6]. D'un po
mémoire professionnel ne rép
que le rapport de stage perme
normes en vigueur dans l'exe
lui, invite davantage son auteu
dans un contexte moins déterr
que traduire le changement de
auquel on demandait précéder
nalement, alors qu'on lui dem
résultats (la logique industriel
d'orientation de 1989), dans u

Si l'incidence des stag
tences professionnelles peut se
re peut poser davantage problè
précisément celle de l'action
situations.

versus rapport de stage

la mise en place des IUFM n'ont pas contri-
noire professionnel dans la formation et les
ieu portent encore l'empreinte d'une certai-
ffet, que les IUFM ont d'abord été portés sur
t Bancel qui consacrait le rôle central du
à la formation à et par la recherche[1], puis
oints, par le rapport Kaspi, quelques années
u mémoire, qui, selon l'auteur du rapport,
eurs, s'il devenait un rapport de stage[2]. Les
formation des enseignants, après dix ans
nécessité d'accroître la dimension profes-
ment en augmentant la durée des stages dans
gnants, premier et second degré confondus,
par le mémoire professionnel, qui ne saurait
on les termes du projet. Ces propos disso-
n'ont fait qu'accroître la confusion dans les
ques liées au mémoire professionnel qui est
omme un rapport de stage, ne serait-ce que
reinte, qui lui est consacrée dans la forma-

ermes n'est pourtant pas seulement nomina-
aux enjeux de la formation, à savoir la pro-
che et de l'analyse des pratiques[3] ; il est clai-
essionnel contribue directement à la forma-
nseigner, alors que le rapport de stage n'en-
it qu'il est à rapporter et à rendre compte de
ns impliquer particulièrement une réflexion
erminé les actions entreprises ou les événe-

débouchent sur un texte écrit, dont les réfé-
ffèrent notablement, ne serait-ce que parce
stage qu'il développe des compétences pro-
t qu'il décèle chez son auteur sa capacité à
encontrées, à travers la présentation d'une
oncés d'observation, selon la terminologie
série de constats événementiels et factuels
tinataire ; ainsi un rapport de stage portant
a-t-il compte de manière exhaustive des
la période, de l'expérience retirée et même

des enseignements que l'on en peut tirer pour la suite ; il s'agit là d'objectiver autant que possible le contenu du stage, afin de le rendre communicable et évaluable par qui de droit.

Tel n'est pas le rapport référentiel et énonciatif du mémoire professionnel, qui prend d'abord appui sur l'observation et l'analyse des pratiques et non simplement des faits et événements rencontrés ; or la notion de pratique est un construit indissociable de l'acteur qui la rapporte et la reporte aux situations et aux conjonctures auxquelles elle s'adresse. Par exemple, parler des pratiques de langage en maternelle, c'est ne pas se contenter d'évoquer les situations d'échange verbal ou les performances langagières des enfants, c'est aussi produire des énoncés propositionnels concernant la possibilité d'expression langagière et d'apprentissage chez les enfants de ce niveau scolaire. De ce fait, le mémoire professionnel se réfère à des faits problématisés par la réflexion de celui qui les énonce ; d'ailleurs, on ne saurait parler de pratique indépendamment d'un contexte problématique, pour autant que celui-ci est le propre de toute situation de professionnalisation[5]. D'autre part, l'énonciateur est autant la référence de l'énonciation que ce qui est énoncé, car il s'agit pour lui autant de se construire comme sujet de l'énonciation et donc comme sujet analysant que de construire le cadre de ses analyses par ses différents énoncés.

En bref, on peut aussi remarquer que le rapport de stage se situe davantage dans un rapport au métier, alors que le mémoire professionnel se situe plutôt dans un rapport à la profession, surtout si l'on considère avec W. Moore qu'*un métier est l'antithèse d'une profession parce qu'il est basé sur des activités coutumières et modifié par essai et erreur dans la pratique individuelle*, alors que le terme de profession *comporte l'application de principes généraux à des problèmes particuliers*[6]. D'un point de vue institutionnel, le rapport de stage et le mémoire professionnel ne répondent pas exactement aux mêmes fonctions : alors que le rapport de stage permet surtout à son auteur d'attester sa conformité aux normes en vigueur dans l'exercice du métier, le mémoire professionnel, quant à lui, invite davantage son auteur à analyser et à évaluer le résultat de ses actions dans un contexte moins déterminé et plus aléatoire que le précédent. Ceci ne fait que traduire le changement de perspective intervenu dans le métier d'enseignant, auquel on demandait précédemment une conformité à des normes définies nationalement, alors qu'on lui demande aujourd'hui davantage de devoir produire des résultats (la logique industrielle de l'obligation de résultat contenue dans la loi d'orientation de 1989), dans un cadre local bien défini.

Si l'incidence des stages en responsabilité sur la formation des compétences professionnelles peut sembler évidente, celle de la rédaction d'un mémoire peut poser davantage problème ; pour autant que la posture d'écriture n'est pas précisément celle de l'action immédiate et des gestes adaptés à l'urgence des situations.

Se pose alors la question du rapport de l'écriture du mémoire à la professionnalisation, dès lors qu'elle ne se limite plus à la seule défense et illustration des stages, selon la fonction traditionnelle du rapport de stage, mais qu'elle est censée concourir directement à la formation d'une nouvelle professionnalité enseignante. Au prime abord, la liaison entre l'écriture d'un mémoire et la formation professionnelle relève davantage du postulat que de l'axiome, car la causalité de l'une à l'autre n'a rien d'évident et reste à établir, surtout si l'on considère qu'il est plus fréquent de voir des professionnels exprimer la maîtrise de leur pratique par l'écriture plutôt que des novices recourir à celle-ci pour se qualifier professionnellement. Aussi la place du mémoire dans le cursus professionnalisant problématise-t-elle davantage la formation, tout en l'interrogeant sur ses présupposés et ses finalités.

Mais avant d'aborder plus précisément les conditions de production du mémoire, il ne serait sans doute pas inutile de présenter schématiquement les principales distinctions qui viennent d'être relevées à propos du mémoire professionnel, dans ce qui le différencie du rapport de stage.

	LOGIQUE DE RAPPORT DE STAGE	LOGIQUE DE MEMOIRE PROFESSIONNEL
FONCTION	certificative	professionnalisante
USAGE	Mise en con formité aux nor mes institutionnelles	Rituel d'initiation par la recherche en vue de l'agrégation à un groupe de pairs
CADRE	Applicationnisme	Réflexivité
NARRATIVITE	Descriptive analytique	Analytique-argumentative-critique
TUTELLE	Asymétrique - directive	Symétrique - participative
THEORIE/ PRATIQUE	Disjonction	Intégration
VALIDITE	Exhaustivité	Problématisation
STATUT DE L'ECRIT	Institutionnel	Privé et public
STATUT DU PRODUCTEUR	Rapporteur	Enonciateur
EVALUATION	Contrôle	Soutenance
RAPPORT A L'EXPERIENCE	Objectivation	Subjectivation

LE MÉMOIRE PROFESSION
DE LA RÉFLEXIVITÉ

Sans vouloir prétendre
genres d'écrits professionnels
on retiendra cependant un cer
professionnel. Celui-ci ne se
avec le dossier professionnel,
dossier dans le mémoire, mai
cative avec le dossier, perme
mémoire, même si celui-ci n'
ponsabilité, dont il est en part
fait, le mémoire et les stages c
partir des problèmes qu'ils d
aussi par sa valeur d'usage, a
aussi un moyen de contrôle,
mémoire fait l'objet d'une sou
traités est constamment confro
situations de terrain aux référe
ce professionnelle ; à la différe
met de vérifier la conformité
capacité à appliquer des conna
nance du mémoire invite le sta
les problèmes abordés à parti
stages devant ses futurs pairs,
fermé que celui de l'application
aussi d'analyser des situations
le thème du mémoire et de pre
est vrai qu'analyser une pratiq

Réflexivité et posit

Le choix du thème d
notable avec le dossier professi
une présentation exhaustive du
besoin de l'orienter nécessaire
du thème ne peut être que de l'
perspective professionnalisante
directeur ou le tuteur de mém
rages ou des éléments de réfl
besoin ; ce choix peut assurém
mais il doit surtout être en rapp
pratiques professionnelles. Le t
possibilité de construire un poi
ce choix doit-il correspondre à

apport de l'écriture du mémoire à la profes-
limite plus à la seule défense et illustration
nnelle du rapport de stage, mais qu'elle est
formation d'une nouvelle professionnalité
son entre l'écriture d'un mémoire et la for-
age du postulat que de l'axiome, car la cau-
ident et reste à établir, surtout si l'on consi-
s professionnels exprimer la maîtrise de leur
novices recourir à celle-ci pour se qualifier
u mémoire dans le cursus professionnalisant
nation, tout en l'interrogeant sur ses présup-

écisément les conditions de production du
s inutile de présenter schématiquement les
d'être relevées à propos du mémoire profes-
rapport de stage.

PPORT	LOGIQUE DE MEMOIRE PROFESSIONNEL
	professionnalisante
aux nor mes	Rituel d'initiation par la recherche en vue de l'agrégation à un groupe de pairs
	Réflexivité
e	Analytique-argumentative-critique
ve	Symétrique - participative
	Intégration
	Problématisation
	Privé et public
	Enonciateur
	Soutenance
	Subjectivation

Sans vouloir prétendre réduire toutes les différences possibles de ces deux genres d'écrits professionnels aux rubriques et aux caractéristiques de ce tableau, on retiendra cependant un certain nombre d'orientations spécifiques au mémoire professionnel. Celui-ci ne se définit pas par opposition mais plutôt par contraste avec le dossier professionnel, car on peut retrouver certaines des attributions du dossier dans le mémoire, mais dans un cadre différent. Ainsi la fonction certificative avec le dossier, permettant la validation du stage, se retrouve dans le mémoire, même si celui-ci n'a plus pour vocation de valider les stages en responsabilité, dont il est en partie dissocié, du point de vue de la certification ; en fait, le mémoire et les stages concourent mutuellement à la professionnalisation à partir des problèmes qu'ils donnent l'occasion d'aborder. Le dossier se définit aussi par sa valeur d'usage, attestative du bon déroulement du stage, dont il est aussi un moyen de contrôle, à travers tout ce qui en est rapporté, alors que le mémoire fait l'objet d'une soutenance au cours de laquelle l'objectivité des faits traités est constamment confrontée à la subjectivité d'un sujet mis à l'épreuve de situations de terrain aux références multiples, en vue de constituer une expérience professionnelle ; à la différence de la présentation du rapport de stage qui permet de vérifier la conformité du stagiaire aux normes du poste de travail et sa capacité à appliquer des connaissances acquises au centre de formation, la soutenance du mémoire invite le stagiaire à soutenir un certain nombre d'assertions sur les problèmes abordés à partir du thème choisi par lui dans le contexte de ses stages devant ses futurs pairs, dans le cadre plus ouvert de la recherche, moins fermé que celui de l'applicationnisme. Il ne s'agit pas seulement de rapporter, mais aussi d'analyser des situations en fonction d'une certaine problématique, fixée par le thème du mémoire et de prendre position vis-à-vis des décisions prises, tant il est vrai qu'analyser une pratique c'est aussi en énoncer les actes constitutifs.

Réflexivité et position des problèmes

Le choix du thème du mémoire représente également une différence notable avec le dossier professionnel, puisque celui-ci tente surtout de procéder à une présentation exhaustive du déroulement et du contenu du stage, sans qu'il soit besoin de l'orienter nécessairement à partir d'un thème. Il va de soi que le choix du thème ne peut être que de l'initiative du stagiaire, si l'on veut rester dans une perspective professionnalisante et qu'en aucun cas il ne saurait être prescrit par le directeur ou le tuteur de mémoire, même si ceux-ci peuvent apporter des éclairages ou des éléments de réflexion, ainsi que proposer des pistes, en cas de besoin ; ce choix peut assurément être en rapport avec les intérêts du stagiaire, mais il doit surtout être en rapport avec une problématisation des situations et des pratiques professionnelles. Le thème choisi va déterminer un biais d'analyse et la possibilité de construire un point de vue sur les situations professionnelles ; aussi ce choix doit-il correspondre à de réels problèmes constatés en classe et non à des

rubriques en vogue ou à des directives émises par autrui ; l'intitulé de ce thème pourra d'ailleurs varier en fonction des aléas de la recherche et de la variation des contextes de pertinence ; ainsi, le thème tant rebattu de la pédagogie différenciée, dans les divers domaines d'enseignement, récurrent dans de nombreux textes officiels, et qui correspond à de réels besoins liés à la gestion des classes hétérogènes, peut constituer un fil conducteur de départ et s'avérer à l'usage un cadre trop vague et peu pertinent eu égard aux situations rencontrées dans les classes qui confrontent le stagiaire à des problèmes de rapport au langage et aux savoirs dans un contexte concurrentiel entre les élèves, appelant des réponses qui ne se situent pas seulement dans la rubrique gestionnaire mais qui passent aussi par l'invention de situations et de dispositifs moins discriminants pour les élèves les plus en difficulté dans les apprentissages scolaires et les plaçant davantage en position d'appropriation vis-à-vis des savoirs.

La capacité à poser des problèmes et à y apporter des solutions, souvent soulignée à propos de la professionnalisation, est aussi le propre de celui qui ne se contente plus d'exécuter des directives sans en analyser la pertinence et la cohérence ; elle concerne aussi bien le processus de professionnalisation sur le terrain que l'écriture du mémoire qui l'amplifie et le renforce. Selon D.A. Schön, cette capacité est, par excellence, celle du praticien réfléchi, qui est capable de réfléchir dans l'action et sur l'action, selon des perspectives différentes. Cette posture de praticien réfléchi est celle qui rend possible les analyses de pratiques, qui ne sont elles – mêmes que le résultat des catégorisations opérées par les réflexions rapportées aux actions. Les interactionnistes ont justement insisté sur le fait qu'une situation n'est problématique et ne permet de se poser des problèmes qu'en fonction de la perspective adoptée[7], laquelle se réfère à un ensemble d'idées et d'actions qu'une personne utilise pour résoudre un problème dans une situation donnée ; H. Becker précise que toute perspective naît en réponse à une *pression institutionnelle*[8] et détermine une "définition de la situation" à partir de laquelle la problématisation devient possible, alors que A. Strauss[9], insiste, quant à lui, sur le fait que toute perspective se pose en termes de monde social, puisque les idées et les actions qui les composent sont elles mêmes des réactions aux obstacles et aux résistances de toute nature rencontrées par ego. Il n'est pas inutile de signaler que ces "définitions de situation", expression des perspectives de chacun, sont les conditions de possibilité des analyses de pratique mais qu'il n'en est que rarement fait état dans la pratique effective de ces analyses. C'est la définition de la situation résultant des pressions exercées par l'ensemble des variables institutionnelles (définition des contenus d'enseignement, références curriculaires, choix didactiques, dispositifs pédagogiques), comme par l'environnement intérieur et extérieur de l'école qui va déterminer l'ordre des problèmes rencontrés. On peut schématiser la généalogie du dispositif de professionnalisation propre au mémoire professionnel comme suit :

PROCESS

PRESSI

(ensem

DÉFIN

P

(fonction d'identificati

ANA
(à l'intérieur d'un chan

PRO
(effets de mis

On retiendra de cette p
re sont aussi celles de la form
prime précisément M. Altet, *l*
la pratique sur le terrain, mai
conscience, participe à l'anal
tion[10].

Privilégier les problèr
situer dans le cadre d'une pro
te du praticien réfléchi, qui a p
le stagiaire, le milieu scolaire
sente aussi une ressource pou
ces conditions, la formation n
toutes faites qu'il suffirait de
d'une situation perturbatrice, c

ves émises par autrui ; l'intitulé de ce thème
es aléas de la recherche et de la variation des
me tant rebattu de la pédagogie différenciée,
ment, récurrent dans de nombreux textes offi-
oins liés à la gestion des classes hétérogènes,
départ et s'avérer à l'usage un cadre trop
situations rencontrées dans les classes qui
nes de rapport au langage et aux savoirs dans
èves, appelant des réponses qui ne se situent
nnaire mais qui passent aussi par l'invention
discriminants pour les élèves les plus en dif-
res et les plaçant davantage en position d'ap-

èmes et à y apporter des solutions, souvent
alisation, est aussi le propre de celui qui ne
ctives sans en analyser la pertinence et la
le processus de professionnalisation sur le
l'amplifie et le renforce. Selon D.A. Schön,
lle du praticien réfléchi, qui est capable de
n, selon des perspectives différentes. Cette
qui rend possible les analyses de pratiques,
résultat des catégorisations opérées par les
s interactionnistes ont justement insisté sur
matique et ne permet de se poser des pro-
ve adoptée[7], laquelle se réfère à un ensemble
utilise pour résoudre un problème dans une
que toute perspective naît en réponse à une
e une "définition de la situation" à partir de
possible, alors que A. Strauss[9], insiste, quant
se pose en termes de monde social, puisque
sent sont elles mêmes des réactions aux obs-
re rencontrées par ego. Il n'est pas inutile de
ion", expression des perspectives de chacun,
analyses de pratique mais qu'il n'en est que
ective de ces analyses. C'est la définition de
ercées par l'ensemble des variables institu-
d'enseignement, références curriculaires,
giques), comme par l'environnement inté-
éterminer l'ordre des problèmes rencontrés.
dispositif de professionnalisation propre au

PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION

L'école comme
monde social

PRESSIONS INSTITUTIONNELLES

PERSPECTIVES
(ensemble des idées et des actions)

DÉFINITION DE LA SITUATION

PROBLÉMATISATION

CATÉGORISATION
(fonction d'identification et de visibilité des problèmes rencontrés)

ANALYSE DES PRATIQUES
(à l'intérieur d'un champ conceptuel ouvert par les catégorisations)

PRODUCTION TEXTUELLE
(effets de mise en texte et contraintes narratives)

On retiendra de cette présentation que les étapes constitutives du mémoire sont aussi celles de la formation de l'expérience professionnelle ; comme l'exprime précisément M. Altet, *la professionnalité se construit dans l'expérience et la pratique sur le terrain, mais avec l'aide d'un médiateur qui facilite la prise de conscience, participe à l'analyse des pratiques, dans une démarche de co-formation*[10].

Privilégier les problèmes par rapport aux solutions possibles, c'est se situer dans le cadre d'une professionnalité qui se réfère explicitement au contexte du praticien réfléchi, qui a pour effet d'accroître la dépendance cognitive entre le stagiaire, le milieu scolaire et ses pairs, dès lors que ce qui fait problème représente aussi une ressource pour constituer un cadre et des outils d'analyse. Dans ces conditions, la formation ne peut plus consister en la transmission de recettes toutes faites qu'il suffirait de transcrire et c'est bien souvent à partir du constat d'une situation perturbatrice, comme le fait qu'il ne suffit pas de demander si tout

le monde a compris dans la classe ou si quelqu'un a besoin d'une explication supplémentaire, pour s'assurer que le message transmis a été effectivement entendu, ou encore la forte résistance d'élèves de sixième lorsqu'on leur propose de lire des textes littéraires consacrés, qu'il est possible de remettre en cause les évidences ou les allant de soi professionnels ; on est alors conduit à entrer dans un débat d'idées sur la manière de fonctionner de l'institution, des élèves et de soi-même, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives, à partir desquelles les problèmes peuvent être définis.

Aussi sera-t-il important que la tutelle et la direction de mémoire laissent une large place au débat contradictoire, permettant l'avènement d'un véritable débat public sur les problèmes rencontrés ; d'où l'importance de la fonction médiatrice de ceux qui encadrent le mémoire ; à ce propos, il est d'ailleurs souhaitable que le stagiaire ne s'enferme pas dans un tête à tête exclusif avec son directeur de mémoire, mais qu'il puisse confronter ses idées et ses arguments avec d'autres pairs ; c'est à cette condition que le mémoire peut remplir sa fonction de socialisation, dès lors que celle-ci ne se conçoit plus seulement comme une intériorisation des normes du groupe par l'individu, mais aussi comme une affiliation active au code social en vigueur, en faisant valoir ses conceptions et ses manières d'agir face à des obstacles ou à des contraintes dans une sorte d'*arène*, selon l'expression d'A. Strauss, dans laquelle se façonnent et se fragmentent indéfiniment les mondes sociaux. La professionnalité ainsi conçue se situe dans une dimension essentiellement réflexive, faisant de l'acteur le principal organisateur et régulateur de l'action ; la réflexivité croît d'autant plus que les contraintes institutionnelles se retirent du devant de la scène et que l'acteur prend en charge le soin d'opérationnaliser les plans d'action et d'assurer leur efficacité et leur cohérence.

Il ne suffit pas de souligner l'importance centrale de la réflexivité dans le mémoire professionnel, comme dans l'ensemble de la formation, encore faut-il en préciser la pertinence et l'extension par rapport au processus de professionnalisation. Faire du mémoire professionnel un dispositif important de la formation professionnelle, c'est en faire un outil de formation à la démarche du praticien réflexif.

Une réflexivité à

On peut retenir au
considère les différents cont

- En un premier sens
commun, la réflexivité est s
priété essentielle de la subj
réfléchir et plus précisémen
qu'il sait ; la réflexivité est
de s'auto-créer dans le lang
sujet de devenir pour lui-mê
et bien autocréation de la
naissant, par ailleurs, que *la*
l'imagination, Castoriadis,
que c'est cette capacité d'i
laquelle ne saurait se réduir
stratégique, au fameux *rec*
continuateurs. Dans ce cas,
nation de poser comme étan
instituante ; les institutions
ginaire, même si les institu
quotidienne de tous[13]. On c
d'une longue tradition philo
nalité conçue comme pouvo
des réponses et des solution
réflexivité, au sens méditati
mentis cartésienne, n'est pas
comme objet, comme dans
de pratique, qui permettent
nelle. C'est d'ailleurs en ce
vité, lorsqu'il écrit que *prat*
lège d'un "sujet" connaiss
C'est travailler à rendre co
dans les termes mêmes de l'
donner par là une consci
contraintes qui peuvent s'e
liens qui l'attachent au "su
présupposés, et qu'il doit ro

i quelqu'un a besoin d'une explication sup-
ssage transmis a été effectivement entendu,
de sixième lorsqu'on leur propose de lire
est possible de remettre en cause les évi-
nels ; on est alors conduit à entrer dans un
onner de l'institution, des élèves et de soi-
spectives, à partir desquelles les problèmes

tutelle et la direction de mémoire laissent
re, permettant l'avènement d'un véritable
ontrés ; d'où l'importance de la fonction
émoire ; à ce propos, il est d'ailleurs sou-
pas dans un tête à tête exclusif avec son
sse confronter ses idées et ses arguments
ition que le mémoire peut remplir sa fonc-
e-ci ne se conçoit plus seulement comme
upe par l'individu, mais aussi comme une
eur, en faisant valoir ses conceptions et ses
à des contraintes dans une sorte d'*arène*,
laquelle se façonnent et se fragmentent
professionnalité ainsi conçue se situe dans
e, faisant de l'acteur le principal organisa-
ivité croît d'autant plus que les contraintes
le la scène et que l'acteur prend en charge
'action et d'assurer leur efficacité et leur

nportance centrale de la réflexivité dans le
ensemble de la formation, encore faut-il en
r rapport au processus de professionnalisa-
n dispositif important de la formation pro-
de formation à la démarche du praticien

Une réflexivité à géométrie variable

On peut retenir au moins trois acceptions du terme réflexivité, si l'on considère les différents contextes de son utilisation habituelle.

- En un premier sens qui est le plus classique et le plus présent dans le sens commun, la réflexivité est synonyme de réflexion et se définit comme une propriété essentielle de la subjectivité humaine ; l'homme est un sujet capable de réfléchir et plus précisément, comme le note C. Castoriadis[11], capable de savoir qu'il sait ; la réflexivité est ainsi l'acte constitutif de la subjectivité, la possibilité de s'auto-créer dans le langage et l'imaginaire ; c'est aussi la possibilité pour le sujet de devenir pour lui-même un objet de réflexion par auto-référence : *il y a bel et bien autocréation de la subjectivité humaine comme réflexivité*[12] ; en reconnaissant, par ailleurs, que *la condition de possibilité absolue de la réflexivité est l'imagination*, Castoriadis, tout en s'inscrivant dans l'héritage kantien, stipule que c'est cette capacité d'imagination débridée, qui rend possible la réflexion, laquelle ne saurait se réduire à la simple délibération, à la pensée calculatrice ou stratégique, au fameux *reckoning*, tel qu'il a été développé par Hobbes et ses continuateurs. Dans ce cas, *la réflexivité présuppose la possibilité pour l'imagination de poser comme étant ce qui n'est pas*, ce qui constitue aussi toute sa force instituante ; les institutions étant pour Castoriadis l'effet de cette puissance imaginaire, même si les institutions ont des conséquences bien réelles dans la vie quotidienne de tous[13]. On constate que cette définition de la réflexivité, héritée d'une longue tradition philosophique, convient particulièrement à la professionnalité conçue comme pouvoir instituant, avec la capacité d'inventer au quotidien des réponses et des solutions aux problèmes posés ; la connotation réfléchie de la réflexivité, au sens méditatif du repli de la pensée sur elle-même, de l'*inspectio mentis* cartésienne, n'est pas dissociée de son pouvoir actif de se poser elle-même comme objet, comme dans le cas de la catégorisation à l'œuvre dans les analyses de pratique, qui permettent de recomposer le champ de l'expérience professionnelle. C'est d'ailleurs en ce sens que P. Bourdieu semble comprendre la réflexivité, lorsqu'il écrit que *pratiquer la réflexivité, c'est mettre en question le privilège d'un "sujet" connaissant arbitrairement exclu du travail d'objectivation. C'est travailler à rendre compte du "sujet" empirique de la pratique scientifique dans les termes mêmes de l'objectivité construite par le "sujet" scientifique et se donner par là une conscience plus aiguë et une maîtrise plus étendue des contraintes qui peuvent s'exercer sur le "sujet" scientifique à travers tous les liens qui l'attachent au "sujet" empirique, à ses intérêts, à ses pulsions, à ses présupposés, et qu'il doit rompre pour se constituer*[14]

Cet aspect de la réflexivité concerne tout le domaine de l'analyse institutionnelle, qui ne saurait être absent de la formation comme des perspectives du mémoire ; s'il est vrai que la professionnalisation consiste aussi à travailler sur l'habitus, selon l'expression de Ph. Perrenoud, on comprendra que la formation initiale concourt directement à la structuration de schèmes de pensée et d'action (qui définissent les habitus) directement liés à l'exercice de la profession, à l'intérieur d'une organisation institutionnelle donnée ; l'acquisition d'un certain nombre de routines, concernant l'organisation du travail et des rituels de classe, la manière de se comporter avec les élèves, est une des conditions d'accès au rôle professionnel, que personne ne conteste. Mais à la différence de la formation au métier qui pourrait se contenter de cette formation de type routinier, la formation professionnelle passe par une prise de conscience de ces routines et par la possibilité de s'en distancer et même de les suspendre, quand cela s'avère utile, comme lorsqu'on renonce à un certain type d'explication magistrale dans l'enseignement des sciences, pour partir des formulations et du recours aux analogies des élèves. Cette réflexivité est également à l'œuvre dans l'élaboration des différents points de vue adoptés, sans lesquels il ne saurait y avoir de véritable analyse de ses pratiques : point de vue du praticien engagé dans l'action, ou point de vue réflexif par rapport à celle-ci ; ces différents points de vue correspondent à des prises de position différentes, propres à une même personne ou à plusieurs dans le même espace-temps ou dans des espaces-temps différents ; ces prises de position constitutives des points de vue élaborent aussi la formation en champ social, traversé de conflits et de débats de trajectoires professionnelles (chacun essayant de faire valoir sa conception de l'acte d'enseigner ou de justifier ses propres choix pédagogiques ou didactiques).

- En un second sens, la notion de réflexivité renvoie à un domaine beaucoup moins explicite, celui des codes implicites, qui se donnent à voir, bien souvent à l'insu des producteurs de cette réflexivité, comme le fait, pour un étudiant d'écouter l'enseignant, de prendre des notes, ou de ne pas trop manifester ses sentiments ; ce sont là des propriétés qui permettent à l'acteur, tout à la fois de tenir son rôle, tel qu'il est socialement défini et d'assurer en même temps une visibilité de son propre fonctionnement. Il s'agit de la réflexivité au sens ethnométhodologique, tel que l'a consacré H. Garfinkel, lorsqu'il écrit que *les activités par lesquelles les membres d'une collectivité gèrent les situations de leur vie courante sont identiques aux procédures utilisées pour rendre ces situations "descriptibles"*[15]. Il est ainsi signifié que les activités que j'entreprends pour construire au quotidien mon rôle d'enseignant ou d'étudiant, préparer et faire des cours, lire des ouvrages et discuter avec les étudiants (dès lors que les rôles ne résultent plus seulement de l'intériorisation des normes liées à la fonction occupée), sont aussi les mêmes qui permettent d'assurer la description de ce rôle ; en tant qu'acteur de la scène sociale, je ne peux pas ne pas décrire les actions qui concourent à la défi-

nition de mon rôle dans le te
méthodologique de la réflexi
de café qui ne cesse de jouer
vité concerne alors le carac
enveloppées dans tous les a
interminablement mon rôle
professionnel est aussi "réfl
l'assumer, selon que prédom
sionnel" ; de même que le fa
tique qui occulte la réalité vé
mation par rapport à la réal
rience professionnelle à par
ethnométhodologique confèr
implicites, encore nommés s
efforçons de faire face à la s
des ressources qui nous so
"improvisation réglée", qui
pratique pédagogique ; ces s
les multiples micro-décision
ler le cours de ses actions,
changer d'activité ou lorsq
deviendrait vite fastidieux d
lorsqu'il évoque la réflexivit
les membres de l'organisat
actions pratiques comme de
ge ; l'analyse d'enregistrem
sible l'explicitation de ces
tiques.

- Enfin le sens de la
sionnalisation est assuréme
réflexif", à partir des recherc
dans ces études, de recherch
le sous-titre du livre de D.
moins littéral que celui de l'
ces auteurs, antérieurs à la r
puisqu'elle consiste à les re
critiquer et reconsidérer ses
approche réside dans le fait
posé dans le contexte de la
ment, la réflexivité est ici dé
réflexif à l'action, selon qu

cerne tout le domaine de l'analyse institu-
e la formation comme des perspectives du
onnalisation consiste aussi à travailler sur
errenoud, on comprendra que la formation
cturation de schèmes de pensée et d'action
nt liés à l'exercice de la profession, à l'in-
nelle donnée ; l'acquisition d'un certain
nisation du travail et des rituels de classe,
ves, est une des conditions d'accès au rôle
te. Mais à la différence de la formation au
e formation de type routinier, la formation
conscience de ces routines et par la possi-
uspendre, quand cela s'avère utile, comme
xplication magistrale dans l'enseignement
ons et du recours aux analogies des élèves.
re dans l'élaboration des différents points
ait y avoir de véritable analyse de ses pra-
gé dans l'action, ou point de vue réflexif
oints de vue correspondent à des prises de
me personne ou à plusieurs dans le même
s différents ; ces prises de position consti-
i la formation en champ social, traversé de
rofessionnelles (chacun essayant de faire
ner ou de justifier ses propres choix péda-

de réflexivité renvoie à un domaine beau-
mplicites, qui se donnent à voir, bien sou-
éflexivité, comme le fait, pour un étudiant
notes, ou de ne pas trop manifester ses sen-
ermettent à l'acteur, tout à la fois de tenir
i et d'assurer en même temps une visibili-
agit de la réflexivité au sens ethnométho-
finkel, lorsqu'il écrit que *les activités par*
té gèrent les situations de leur vie coutan-
sées pour rendre ces situations "descrip-
vités que j'entreprends pour construire au
udiant, préparer et faire des cours, lire des
dès lors que les rôles ne résultent plus seu-
iées à la fonction occupée), sont aussi les
ription de ce rôle ; en tant qu'acteur de la
crire les actions qui concourent à la défi-

nition de mon rôle dans le temps même où je les accomplis (c'est ce sens ethnométhodologique de la réflexivité que retient J-P Sartre, lorsqu'il parle du garçon de café qui ne cesse de jouer au garçon de café à longueur de journée). La réflexivité concerne alors le caractère incarné et "réflexif" des descriptions qui sont enveloppées dans tous les accomplissements pratiques par lesquels je construis interminablement mon rôle social au quotidien. De ce point de vue, le mémoire professionnel est aussi "réflexif" de la position de stagiaire et de la manière de l'assumer, selon que prédomine l'aspect "rapport de stage" ou "mémoire professionnel" ; de même que le fait de centrer davantage son mémoire sur une thématique qui occulte la réalité vécue en classe "réfléchit" le caractère décalé de la formation par rapport à la réalité du terrain et la difficulté à construire une expérience professionnelle à partir de segments trop hétérogènes. Cette conception ethnométhodologique confère aussi une importance toute particulière aux savoirs implicites, encore nommés savoirs cachés ou clandestins, par lesquels nous nous efforçons de faire face à la situation à laquelle nous sommes confrontés, à partir des ressources qui nous sont disponibles ; c'est tout l'aspect "bricolage" et "improvisation réglée", qui constituent, selon Ph. Perrenoud[16] l'essentiel de la pratique pédagogique ; ces savoirs "clandestins" se retrouvent par exemple dans les multiples micro-décisions qu'un enseignant est conduit à adopter, pour réguler le cours de ses actions, lorsque le décrochage visible des élèves conduit à changer d'activité ou lorsqu'on rappelle à l'ordre un élève perturbateur ; il deviendrait vite fastidieux de les énumérer tous comme le remarque Garfinkel, lorsqu'il évoque la réflexivité essentielle mais inintéressante des descriptions, car les membres de l'organisation sociale considèrent ces raisonnements et ces actions pratiques comme des évidences qu'il n'y a pas lieu d'expliciter davantage ; l'analyse d'enregistrements vidéo de séquences de classes rend plus accessible l'explicitation de ces savoirs implicites enveloppés dans les actions pratiques.

- Enfin le sens de la réflexivité le plus couramment associé à la professionnalisation est assurément celui développé par le courant du "praticien réflexif", à partir des recherches d'Argyris et de Schön. Il est également question, dans ces études, de rechercher les savoirs cachés dans l'agir professionnel, selon le sous-titre du livre de D. A Schön, *Le Praticien réflexif* [17], mais dans un sens moins littéral que celui de l'ethnométhodologie, car ces savoirs cachés sont, selon ces auteurs, antérieurs à la réflexivité, qui, du coup, devient moins inintéressante, puisqu'elle consiste à les rendre accessibles pour modifier le cours des actions, critiquer et reconsidérer ses conceptions et ses manières d'agir. L'intérêt de cette approche réside dans le fait que le problème de la réflexivité est constamment posé dans le contexte de la confrontation de la réflexion à l'action ; plus précisément, la réflexivité est ici définie comme l'état du praticien qui établit un rapport réflexif à l'action, selon que la réflexion s'opère en cours d'action ou sur l'ac-

tion ; ces deux rapports de la réflexion à l'action sont au centre des préoccupations de ce courant de pensée ; Argyris et Schön proposent de développer dans les différentes branches d'activités professionnelles un modèle d'action qui ne soit plus calqué sur le contrôle et les directives d'un superviseur extérieur à l'action (qu'ils dénomment Modèle 1), mais qui procède plutôt d'une recherche en situation d'ouverture, où aucune méthode stricte n'est imposée, en vue de trouver les solutions les plus adaptées (modèle 2, inspiré du principe de falsifiabilité de K. Popper ^) ; comme l'écrit D.A. Schön, *dans le tournant réflexif, rien ne nécessite une approche uniforme de la réflexion... Bien au contraire, les chercheurs qui ont pris le tournant réflexif ne se sentent pas obligés de se donner raison entre eux*[18].

Partant du principe *qu'une grande partie du savoir pratique est tacite* et que *la pratique professionnelle est fréquemment aléatoire*[19], Schön envisage successivement les deux formes du rapport de la réflexion à l'action :

* Dans la réflexion au cours de l'action, il s'agit surtout d'activer les savoirs tacites et d'assurer une tâche d'équilibration par rapport à l'action ; l'échange entre la recherche et la pratique est ici immédiat et le sens pratique supplante la référence à des savoirs théoriques ; D.A. Schön admet que *le praticien qui réfléchit en cours d'action manifeste une propension à remettre en question sa définition de tâche, les théories en action qu'il y greffe et les mesures de rendement qui le contrôlent. Et tout en remettant cela en question, il se permet aussi de critiquer certains des éléments qui composent la structure du savoir organisationnel où se trouvent localisées ses fonctions*[20]. Se trouve ainsi mise en évidence toute l'ambiguïté de cette réflexion en cours d'action, qui est essentielle au processus d'apprentissage professionnel à l'intérieur d'une organisation, mais qui représente aussi une menace à la stabilité de cette organisation. Ceci s'explique par le caractère aléatoire de la pratique professionnelle dont il est difficile de connaître toutes les variables ; enseigner devant un groupe d'élèves, dont les comportements et les réactions ne sont pas nécessairement prévisibles, comporte une part de risque et d'improvisation face auxquels les savoirs constitués dans des moments spécifiques de formation ne sont pas toujours mobilisables ou applicables. D'où l'intérêt de prendre appui, dans le mémoire professionnel, sur ces situations où l'action confronté à l'urgence, par exemple lorsque la gestion d'une séquence de production d'écrits rend difficile voire impossible l'utilisation de grilles de relecture et de réécriture trop exhaustives présentées et travaillées par ailleurs dans la formation ; prendre conscience des micro décisions et des choix accomplis dans l'urgence représente un élément important de cette réflexion au cours de l'action. Comme il est malaisé de formuler et de formaliser ces savoirs intuitifs enveloppés dans l'action, hors de leur contexte, un bon moyen d'y accéder consistera à les décrire : *la description d'un savoir intuitif entretient la réflexion et rend le chercheur capable de critiquer, de tester et de restructurer sa façon de voir. Une description incomplète n'empêche pas la réflexion.*[21]

L'importance croissante reco
témoigne de son rôle heuristiq
tion des pratiques et des repré
cations et la théorie sont déjà

* La réflexion sur l'acti
réflexion, à cette différence qu
décalée dans le temps ; comm
également à lier la recherche
celui de l'urgence et de l'encl
port de la réflexion à l'action
tique, elles sont cependant co
professionnelles., surtout lors
se laissent pas traiter par les sa
Schön : *la réflexion en cours*
té déployée par le praticien f
tique[23]. La réflexion sur l'acti
pratique et la possibilité de c
l'analyse et ouvrira la voie à u
tion d'énonciateur, à la faveur
conceptuelle des pratiques. C
prenante de tous les apprentis
qui, *il n'y a pas d'apprentissa*
jacente[24].

Plus particulièrement,
conceptuel de la pratique car,
narratif aide à dénaturaliser s
la terminologie ethnométhod
raconter sa pratique, rend cell
tion, en se la désincorporant p
la pratique est constituée par u
de sa pratique, son "idiosyncra
catégories d'analyse ; c'est ce
lorsqu'il écrit que *le problèm*
toujours celui de l'idiosyncras
unique et aucun modèle ne se
sie[25]. Cette tension représente
la réflexion sur l'action et nota
de référentiels proposées aux
des stimuli invitant à tester d
cadre décontextualisé, en deho

n à l'action sont au centre des préoccupa-
et Schön proposent de développer dans les
sionnelles un modèle d'action qui ne soit
tives d'un superviseur extérieur à l'action
ui procède plutôt d'une recherche en situa-
stricte n'est imposée, en vue de trouver les
inspiré du principe de falsifiabilité de K.
, dans le tournant réflexif, rien ne nécessi-
on... Bien au contraire, les chercheurs qui
ent pas obligés de se donner raison entre

nde partie du savoir pratique est tacite et
quemment aléatoire[19], Schön envisage suc-
rt de la réflexion à l'action :
de l'action, il s'agit surtout d'activer les
e d'équilibration par rapport à l'action ;
que est ici immédiat et le sens pratique sup-
iques ; D.A. Schön admet que *le praticien*
ste une propension à remettre en question
action qu'il y greffe et les mesures de ren-
mettant cela en question, il se permet aussi
composent la structure du savoir organi-
s fonctions[20]. Se trouve ainsi mise en évi-
ion en cours d'action, qui est essentielle au
el à l'intérieur d'une organisation, mais qui
ilité de cette organisation. Ceci s'explique
que professionnelle dont il est difficile de
gner devant un groupe d'élèves, dont les
t pas nécessairement prévisibles, comporte
ace auxquels les savoirs constitués dans des
e sont pas toujours mobilisables ou appli-
ui, dans le mémoire professionnel, sur ces
gence, par exemple lorsque la gestion d'une
l difficile voire impossible l'utilisation de
op exhaustives présentées et travaillées par
onscience des micro décisions et des choix
un élément important de cette réflexion au
sé de formuler et de formaliser ces savoirs
s de leur contexte, un bon moyen d'y accé-
scription d'un savoir intuitif entretient la
de critiquer, de tester et de restructurer sa
complète n'empêche pas la réflexion.[21]

L'importance croissante reconnue à la description, dans les sciences humaines, témoigne de son rôle heuristique dans les recherches mises au service de l'évolution des pratiques et des représentations, surtout si l'on considère que les explications et la théorie sont déjà dans la description[22].

* La réflexion sur l'action constitue l'autre rapport possible entre action et réflexion, à cette différence que la réflexion n'est plus simultanée à l'action, mais décalée dans le temps ; comme la précédente, la réflexion sur l'action consiste également à lier la recherche à la pratique, mais dans un contexte qui n'est plus celui de l'urgence et de l'enchaînement des actions. Si ces deux formes de rapport de la réflexion à l'action peuvent s'opposer dans leur orientation et leur pratique, elles sont cependant complémentaires dans la formation des compétences professionnelles., surtout lorsqu'elles portent sur des cas problématiques qui ne se laissent pas traiter par les savoirs pratiques habituels, comme le confirme D.A. Schön : *la réflexion en cours d'action et sur l'action est essentielle à la virtuosité déployée par le praticien face à certains cas dérangeants rencontrés en pratique*[23]. La réflexion sur l'action suppose une prise de distance par rapport à la pratique et la possibilité de construire une narrativité qui servira de canevas à l'analyse et ouvrira la voie à une énonciation "exotopique", extérieure à sa position d'énonciateur, à la faveur de laquelle pourra se développer une approche plus conceptuelle des pratiques. Cette narrativité construite sur la pratique est partie prenante de tous les apprentissages, comme l'a souvent souligné J. Bruner, pour qui, *il n'y a pas d'apprentissage qui ne soit sous-tendu par une narrativité sous-jacente*[24].

Plus particulièrement, cette narrativité autorise le traitement analytique et conceptuel de la pratique car, comme l'a bien souligné D.A. Schön, *le procédé narratif aide à dénaturaliser sa façon de voir sa propre pratique* ; pour reprendre la terminologie ethnométhodologique, on dira que cette narrativité, le fait de raconter sa pratique, rend celle-ci disponible pour l'analyse et la conceptualisation, en se la désincorporant pour l'objectiver et la dénaturaliser. La réflexion sur la pratique est constituée par une tension permanente entre le caractère singulier de sa pratique, son "idiosyncrasie" et le cadre décontextualisé du dispositif et des catégories d'analyse ; c'est ce qu'a bien repéré un auteur comme Y. Saint-Arnaud, lorsqu'il écrit que *le problème le plus difficile à résoudre pour le praticien sera toujours celui de l'idiosyncrasie qui caractérise ses interventions : chaque cas est unique et aucun modèle ne sera jamais assez complet pour gérer l'idiosyncrasie*[25]. Cette tension représente aussi le caractère irremplaçable et insubstituable de la réflexion sur l'action et notamment son opposition à la démarche liée aux listes de référentiels proposées aux stagiaires ; ces référentiels agissent surtout comme des stimuli invitant à tester des savoir-faire préconstruits par d'autres dans un cadre décontextualisé, en dehors de toute narrativité construite en situation. On ne

saurait dissimuler l'antagonisme existant entre une formation professionnelle appuyée sur la production d'un mémoire et une formation étayée sur des listes de référentiels, même si les deux ne sont pas nécessairement incompatibles et peuvent constituer des moments différents de la formation.

Dimension essentielle des nouvelles formes de professionnalisation dans un contexte plus ouvert et plus démocratique, la réflexivité représente un enjeu de formation à la hauteur de la complexité croissante des tâches d'enseignement. Le rôle et la place reconnus au mémoire professionnel, à travers le dédale des politiques éducatives, ainsi que les pratiques qui y sont associées, tant dans sa réalisation par le stagiaire que dans son suivi par les formateurs, témoignent de la difficulté et du risque auxquels est confronté quiconque entreprend de réfléchir à ce qu'il fait.

Jean Albert CHATILLON

NOTES

1 Rapport Bancel, p. 18
2 Rapport Kaspi, juillet 1993
3 cf. J-A Chatillon, *Quel mémoir*
juin 1997
4 W.V. Quine, *La poursuite de la*
5 D.A. Schön, *A la recherche d'*
le implique pour l'éducation de
d'action, Paris, P.U.F 1996
6 W. Moore, cité par D.A. Schön
dans l'agir professionnel, Montre
7 lire à ce sujet A. Coulon, *ethno*
8 H. Becker, B. Geer, E. Hughe
school, Transaction Books, New
9 A. Strauss, *La trame de la négo*
10 M. Altet, in *Former des ensei*
11 C. Castoriadis, *Le monde mor*
12 *idem*, p. 212
13 C. Castoriadis, *L'institution i*
14 P. Bourdieu, *Méditations Pas*
15 H. Garfinkel, *Studies in ethno*
16 Ph. Perrenoud, *La formati*
L'Harmattan, 1994
17 *opus cité*
18 D. A. Schön, *Le tournant réfl*
19 *idem*
20 D.A. Schön, *Le Praticien réfl*
21 D.A. Schön, *Le tournant réfle*
22 cf. Y. Reuter, *La description*, V
1998
23 D.A. Schön, *Le praticien réfl*
24 J. Bruner, *L'éducation, entrée*
25 Y. Saint-Arnaud, *Connaître pa*
1992

xistant entre une formation professionnelle
oire et une formation étayée sur des listes de
nt pas nécessairement incompatibles et peu-
nts de la formation.

ouvelles formes de professionnalisation dans
cratique, la réflexivité représente un enjeu de
xité croissante des tâches d'enseignement. Le
e professionnel, à travers le dédale des poli-
ques qui y sont associées, tant dans sa réali-
uivi par les formateurs, témoignent de la dif-
fronté quiconque entreprend de réfléchir à ce

Jean Albert CHATILLON

NOTES

1 Rapport Bancel, p. 18

2 Rapport Kaspi, juillet 1993

3 cf. J-A Chatillon, *Quel mémoire pour quelle professionnalisation ?* in Expressions N° 9, juin 1997

4 W.V. Quine, *La poursuite de la vérité*, Paris, Éd. Du Seuil, 1993

5 D.A. Schön, *A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes* in J-M Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, P.U.F 1996

6 W. Moore, cité par D.A. Schön in *Le praticien réflexif, A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions logiques, 1994

7 lire à ce sujet A. Coulon, *ethnométhodologie et Éducation*, Paris, P.U.F, 1993

8 H. Becker, B. Geer, E. Hughes, A. Strauss, *Boys in white, Student culture in medical school*, Transaction Books, New Brunswixk, NJ, 1977

9 A. Strauss, *La trame de la négociation*, Paris, L'Harmattan, 1992

10 M. Altet, in *Former des enseignants professionnels*, Paris, Bruxelles, De Boeck, 1996

11 C. Castoriadis, *Le monde morcelé, Le carrefour du Labyrinthe III*, Paris, Le Seuil, 1990

12 *idem*, p. 212

13 C. Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuile, 1975

14 P. Bourdieu, *Méditations Pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997, p. 142

15 H. Garfinkel, *Studies in ethnomethodology*, Cambridge, Polity Press, 1984

16 Ph. Perrenoud, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994

17 *opus cité*

18 D. A. Schön, *Le tournant réflexif*, Montreal, Les É ditions logiques, 1996

19 *idem*

20 D.A. Schön, *Le Praticien réflexif*, opus cité.

21 D.A. Schön, *Le tournant réflexif*, p. 329

22 cf. Y. Reuter, *La description*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 1998

23 D.A. Schön, *Le praticien réflexif*, p. 91

24 J. Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996

25 Y. Saint-Arnaud, *Connaître par l'action*, Montréal, Presses Universitaires de Montréal, 1992