

Elaboration du mémoire professionnel et rapport au savoir des enseignants débutants à l'IUFM : trois études de cas

Emmanuelle Brossais*, Nathalie Panissal**

* ERT 64 – GRIDIFE (Groupe de Recherche sur les Interactions Didactiques et la Formation des Enseignants) - IUFM Midi-Pyrénées 56 avenue de l'U.R.S.S F - 31078 TOULOUSE emmanuelle.brossais@toulouse.iufm.fr

** ERT 64 – GRIDIFE (Groupe de Recherche sur les Interactions Didactiques et la Formation des Enseignants) - IUFM Midi-Pyrénées 56 avenue de l'U.R.S.S F - 31078 TOULOUSE et Laboratoire Jacques Lordat - Octogone – Université Toulouse II - Le Mirail nathalie.panissal@toulouse.iufm.fr

RÉSUMÉ. Dans le contexte de la formation des enseignants débutants à l'IUFM Midi-Pyrénées, nous nous intéressons à la façon dont les stagiaires vivent leur formation et s'approprient le savoir. Notre étude a pour objet d'analyser le sens que prend pour des professeurs stagiaires le mémoire professionnel. Nous nous attachons aux différents types de rapports au savoir repérables dans ces mémoires. Nous présentons trois études de cas d'enseignants stagiaires en premier degré et en second degré (Lettres et Mathématiques) selon deux dimensions : le rapport identitaire au savoir et le rapport épistémique au savoir (Charlot, 1997). Nos résultats permettent de repérer, sous d'apparentes similitudes, le caractère singulier du rapport au savoir qui se révèle dans l'élaboration du mémoire professionnel. L'analyse des entretiens sous l'angle du rapport au savoir permet de rendre compte de la vocation professionnalisante du mémoire professionnel dans la formation des enseignants, comme apprentissage d'une posture réflexive.

MOTS-CLÉS : Rapport au savoir, mémoire professionnel, IUFM, enseignants débutants, formation initiale, analyse des pratiques déclarées, étude de cas

1. Introduction

Dans le cadre de l'élaboration du mémoire professionnel à l'IUFM, le temps de l'écriture peut être analysé comme l'inscription, dans une certaine durée, d'une attitude réflexive par rapport à sa pratique d'enseignement (Gonnin-Bolo ; Benoit, 2004 ; Cros, 2006 ; Bouissou et al., 2005 ; Pinthon, 2006). Cette élaboration est considérée par la CDIUFM comme "un outil privilégié pour articuler le travail dans la classe et dans l'établissement avec les enjeux théoriques, et pour argumenter les choix professionnels" (CDIUFM, 2005). En outre, la posture de praticien réflexif, construite en particulier avec le mémoire professionnel, conduit à rester au contact des évolutions majeures des pratiques tout au long de la carrière. Le nouveau Cahier des Charges de la formation des enseignants en France mentionne que les "situations rencontrées sur le terrain par les professeurs stagiaires ne sont pleinement formatrices que si elles sont analysées à l'aide d'outils conceptuels et des apports de la recherche universitaire" (p. 7), néanmoins elle ne mentionne pas que cette analyse des pratiques doit prendre la forme d'un écrit professionnel. Pourtant, la formation des enseignants permet la délivrance de crédits-ECTS et prend place dans le cursus Licence-Master-Doctorat. Ainsi, le mémoire professionnel est intégré dans le processus de délivrance du Master. Le mémoire professionnel constitue donc un enjeu institutionnel fort de la formation des enseignants en particulier à l'heure de l'intégration des IUFM à l'université. Nos questions de recherche sont les suivantes : Quel sens les professeurs-stagiaires attribuent-ils au mémoire professionnel dans leur professionnalisation ? Comment le choix du sujet de leur mémoire professionnel entre en résonance avec leur sphère privée ? Comment s'effectue (ou non) l'alternance théorie-pratique dans l'élaboration du mémoire ? Quelle place le mémoire professionnel occupe-t-il pour eux au cours de la deuxième année de formation à l'IUFM ? Le rapport au savoir nous paraît être un concept susceptible de rendre compte de la position singulière qu'occupent les enseignants vis-à-vis du mémoire professionnel (Brossais, Terrisse, à paraître).

2. Le rapport au savoir

La notion de "rapport au savoir" intéresse les travaux des didacticiens des disciplines dans la mesure où elle se trouve au cœur des processus d'apprentissage de l'élève (Maury & Caillot, 2003). Les interactions entre enseignant et élève sont sous-tendues par le rapport au savoir non seulement de l'élève mais également de l'enseignant. Ainsi, notre analyse se fonde sur les relations au savoir, c'est-à-dire le fait qu'il y ait un enjeu de savoir dans la relation : autrement dit, un point de vue ternaire. L'enseignant-stagiaire en formation initiale occupe à la fois une position d'élève et une position d'enseignant. L'enjeu de la relation entre le professeur stagiaire, en tant qu'apprenant et le savoir est l'appropriation ; l'enjeu de la relation entre le professeur stagiaire, en tant qu'enseignant et le savoir est la transmission. Au cours de la deuxième année de formation, le mémoire professionnel offre un espace réflexif où se combinent ces deux enjeux. Cet écrit professionnel témoigne du rapport des enseignants-stagiaires aux savoirs qu'ils apprennent et qu'ils enseignent. Dans cette étude, nous nous inspirons de l'approche de l'équipe ESCOL (Charlot,

1997) qui s'attache aux questions de la singularité, du sens et du savoir. L'équipe ESCOL s'inscrit dans approche psychosociologique de l'expérience scolaire (Laterrasse, Brossais, 2006). Charlot et ses collaborateurs prennent le parti du sujet dans sa singularité. Selon Charlot, le rapport au savoir est le rapport au monde, à soi-même et aux autres d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre (Charlot, 1997). Étudier le rapport au savoir revient à étudier des rapports à des lieux, à des personnes, à des objets, à des contenus de pensée, à des situations, à des normes relationnelles. Charlot et son équipe identifient deux composantes du rapport au savoir : identitaire et épistémique. Tout rapport au savoir comporte une dimension identitaire dans la mesure où "apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à ses conceptions de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres" (Charlot, 1997, pp. 84-85). Si le rapport identitaire au savoir correspond à la question "pourquoi apprendre ?", le rapport épistémique au savoir correspond à la question "apprendre, c'est avoir quel type d'activité ?". Le rapport épistémique renvoie à la nature même de l'acte d'apprendre et au fait de savoir.

3. Méthodologie

3.1. Techniques de recueil des données

Dans une perspective comparative, nous souhaitons confronter les expériences d'enseignants du premier degré et du second degré. Nous retenons deux disciplines du second degré : Mathématiques et Lettres. Nous nous adressons à trois professeurs-stagiaires choisis de façon aléatoire. Les enseignants du second degré se voient confier une classe en responsabilité tout au long de l'année (classe de cinquième pour la PLC2¹ de Mathématiques et de seconde pour la PLC2 de Lettres) tandis qu'au moment de l'entretien, la formation en premier degré comportait trois stages de trois semaines chacun, dans les trois cycles de l'école élémentaire, et non le suivi d'une classe tout au long de l'année. Nous nous intéressons au rapport au savoir d'enseignants stagiaires tel qu'il se donne à voir au travers d'un entretien de type semi-directif portant sur le mémoire professionnel et son élaboration. Nos questions portent sur le mémoire professionnel : (1) choix du thème et raisons de ce choix, (2) choix et utilisation des références, (3) relations entre le mémoire et la pratique de classe et place du mémoire dans la formation 2^{ème} année IUFM.

3.2. Techniques d'analyse des données

Dans le cadre d'une approche qualitative portant sur les pratiques déclarées des enseignants débutants, nous procédons par étude de cas. Nos entretiens sont soumis à une analyse de contenu (analyse catégorielle thématique). Nous avons classé les éléments du discours dans les deux catégories empruntées à Charlot : rapport

¹ PLC2 : Professeurs de Lycée et de Collège – 2^{ème} année de formation.

épistémique et rapport identitaire au savoir. Pour le rapport épistémique au savoir, nous distinguons deux indicateurs. La place du mémoire professionnel dans la professionnalisation de l'enseignant (1a) correspond au rôle attribué au mémoire et à la reconnaissance (ou non) de l'utilité d'une démarche réflexive associée à l'écriture des pratiques. L'indicateur (1b), portant sur les références et l'usage qui en est fait, témoigne du rôle que jouent les lectures dans l'écriture du mémoire, de la façon dont elles nourrissent la réflexion des enseignantes-stagiaires et permettent une distanciation de leur pratique d'enseignement. Le rapport identitaire au savoir est à comprendre comme une relation de sens entre le sujet et le savoir. Le choix du thème du mémoire professionnel (2a), est révélateur de l'histoire singulière de chaque enseignante.

4. Trois études de cas

4.1. Entretien avec une professeure de Mathématiques

Solange, 27 ans, a d'abord fait une année en classe préparatoire de Mathématiques. Ne souhaitant pas devenir ingénieur, elle est allée à l'université où elle a obtenu une licence de Mathématiques. Au cours de l'année de préparation du CAPES, elle a eu l'expérience de l'enseignement en lycée en tant que contractuelle. Son mémoire professionnel s'intitule "Concevoir un enseignement des mathématiques en ZEP à l'aide d'études menées en Sciences de l'Education et en didactique des mathématiques".

Rapport épistémique au savoir

Place du MP : en plus de la pédagogie qui me passionne (...) j'ai une passion psychologique sociologique des humains (...) d'avoir pu relier les deux cette année ça a été un vrai bonheur pour moi

La perspective d'écrire est d'emblée une source d'inquiétude, *mon angoisse c'était ça est-ce que je vais pouvoir écrire un petit truc de 30-40 pages, que l'écriture liquide : dès que j'ai commencée à cerner le sujet j'étais beaucoup moins angoissée*. Pour Solange, le mémoire est un espace de réflexion et de distanciation. Elle met l'accent avec enthousiasme sur l'importance des apports théoriques : *j'ai été agréablement surprise en fait je crois que je m'attendais pas à apprendre autant (...) théoriquement*. Solange identifie pleinement la réflexivité à l'œuvre dans cet écrit professionnel : *le mémoire c'est aussi du temps de réflexion sur ce qu'on en train de vivre en tant qu'expérience et essayer justement de rattacher ça à de la théorie (...) se créer une problématique et essayer de trouver une réponse*. Selon elle, cette articulation théorie-pratique arrive à un moment opportun car les enseignants stagiaires disposent de temps dans leur formation et leurs conduites d'enseignement ne sont pas rigidifiées :

- on est encore malléables (...) pas trop maniaques

- le mémoire s'il a lieu cette année-là sous cette forme-là c'est vraiment parce que c'est l'année finalement où on a l'occasion de se poser plein de questions plein de problèmes et par chance d'avoir le temps d'y répondre.

Elle décrit avec exaltation l'alternance entre temps de classe et temps d'analyse de sa pratique et les liens qu'elle (re)construit entre recherches en Sciences de l'Education, didactique et discipline enseignée.

Utilisation des références : faire une sorte d'évolution de tout ce que j'avais lu c'est-à-dire partir d'un constat assez général pour aboutir à des explications de plus en plus précises qui amèneraient à ma partie expérimentale.

Solange se passionne pour les nouveaux savoirs scientifiques qu'elle découvre. Les lectures sont éclairantes pour sa pratique. Elles servent à la fois à comprendre et à agir :

- au quotidien au fur et à mesure que je lisais la partie théorique je m'apercevais que ça m'éclairait sur moi mon expérience au sein de la classe

- ça m'a passionnée de mieux comprendre des personnes à qui je m'adressais et de mieux comprendre peut-être qu'est-ce que eux voulaient me dire et comment moi il fallait que je m'adresse à eux pour espérer être comprise un minimum.

Les références que Solange convoque, pour l'aider à concevoir l'enseignement des mathématiques à des élèves de milieu populaire, appartiennent à des champs universitaires divers : Sciences de l'Education, sociologie, didactique des mathématiques. Les AER (Activités d'Etude et de Recherche) constituent un lien entre les recherches "la solution à laquelle aboutit la didactique c'est la dévolution" et la pratique de classe "les AER sont vraiment complètement basées sur ce principe-là (...) c'est ça que j'ai expérimenté au sein de ma classe". Cette articulation théorie-pratique se retrouve dans son écrit. Il s'agit pour elle non de juxtaposer les références mais de se les approprier : *au niveau des analyses (...) ça faisait vraiment écho à la partie théorique (...) c'était plus comment moi je l'avais digéré qu'est-ce que moi j'en avais tiré pour ma propre expérience de cette année.*

Rapport identitaire au savoir - Choix du thème du mémoire : "j'étais certaine d'avoir envie d'écrire sur un truc qui me poserait un problème"

Le choix du thème du mémoire de Solange s'ancre dans son histoire personnelle depuis que j'ai mis les pieds à l'école chaque fois que je rentrais de cours, je réexpliquais tout et dans le contexte d'enseignement de son stage en collège de ZEP avec des élèves de milieux populaires. Elle cherche à résoudre une difficulté professionnelle : *comment gérer les problèmes de discipline tout en faisant vraiment des maths.* Expliquer les notions mathématiques à des collégiens qui n'ont pas encore cette intuition mathématique des choses exige d'elle de la réflexion et des efforts de reformulation avec les élèves. Pour les intéresser aux problèmes mathématiques, elle s'attache à une concrétisation des concepts en jeu. Ainsi, la notion d'angles alternes-internes *purement mathématique* se prêtent à une problématisation sous forme de course d'orientation : *pour eux y avait un réel intérêt à tracer cette droite parallèle.* Les AER offrent l'opportunité de faire vivre une question mathématique à partir d'une solution réelle.

Portrait de Solange : passion pour la recherche et prédilection pour l'enseignement

Solange choisit son sujet de mémoire pour réfléchir aux conditions de transmission de savoirs mathématiques pour des collégiens peu familiers avec le raisonnement mathématique. Son mémoire est le support de la construction de ses compétences professionnelles dans la mesure où elle apporte une solution raisonnée à un problème rencontré dans sa pratique de classe. Cet écrit professionnel lui permet d'approfondir ses connaissances en sciences humaines et d'affiner ses compétences didactiques. Elle reconnaît une place centrale à l'élaboration du mémoire dans la construction de la professionnalité de l'enseignant. En effet, l'écriture lui permet de donner du sens à sa formation et à sa profession d'enseignante.

4.2. Entretien avec une professeure des écoles : Elodie

Elodie, 29 ans, a d'abord exercé le métier d'éducatrice spécialisée, avec un intérêt pour le handicap chez l'enfant. Elle s'est ensuite orientée vers l'enseignement par le biais d'une licence en Sciences de l'Education. Elodie a opté pour la réalisation du mémoire professionnel en binôme. C'est elle qui a choisi de travailler sur le thème de la marionnette en cycle 1² : "la marionnette comme médiateur dans les pratiques langagière à la maternelle".

Rapport épistémique au savoir

Place du MP : "je ne sais pas si c'est nécessaire de faire un mémoire rien que pour le recul dans cette pratique"

L'écriture est une épreuve difficile : *ça fait jamais plaisir d'être devant l'ordinateur pour écrire quelque chose*. L'écriture semble intéressante seulement quand elle porte sur la narration de la pratique de classe. Elle propose comme alternative des échanges d'analyse de pratiques orales : *ce que je regrette dans ce genre de formalités c'est que l'on reste tous centrés sur notre écrit, qu'il n'y a pas d'échanges (...) ce qu'on a fait pour le mémoire peut très bien se faire sous forme d'oral de présentation (...) ce serait plus bénéfique pour tous*. Elodie n'identifie pas de dimension réflexive dans cette écriture de sa pratique d'enseignement que rend possible le mémoire professionnel.

Utilisation des références : "on s'est plus penchées sur la pratique que sur la théorie"

Avoir recours à des éléments théoriques relève de l'obligation pour Elodie : *il a bien fallu qu'on aille chercher des références théoriques*. Cette recherche a été réduite et s'est essentiellement appuyée sur un autre mémoire professionnel : *les*

² Le cycle 1 (cycle des apprentissages premiers) comprend les classes de Petite, Moyenne et Grande Sections (3-6 ans).

lectures ça été très ciblé (...) Je n'avais pas l'impression qu'il fallait qu'on lise des tonnes de bouquins. La théorie est synonyme pour elle de récits de pratiques d'enseignement. C'est par l'imitation de ces modèles d'expériences rapportées que se construit la pratique de stage : ça donne des idées (...) dans un livre c'était une expérience qui avait été menée en maternelle ça permettait de voir comment cette marionnette était employée dans cette école. L'analyse de la pratique ne s'appuie pas sur des apports scientifiques, ils peuvent dire ce qu'ils veulent, c'est vraiment du vécu et pour moi c'est plus marquant que des théoriciens, des pédagogues, c'est plus concret. Elle envisage son activité d'enseignante comme un artisanat ou une technique par lesquelles on se professionnalise par imprégnation et reproduction.

Rapport identitaire au savoir - Choix du thème du mémoire : "il y avait une attention des élèves (...) ça mettait une ambiance autour de cette activité"

Les critères déterminants dans le choix du sujet du mémoire sont de le réaliser rapidement, avec une amie et sur un thème qui plaise aux enfants - et à elle-même - et favorise de nombreuses activités en classe :

- *j'ai vu en maternelle le succès des marionnettes (...) c'est sympa*
- *on le faisait en lien avec un album et en lien avec la découverte des instruments (...)*
- il y en avait qui faisait des abris pour la marionnette (...) on allait construire une marionnette.*

Ces activités sont associées au jeu et considérées comme un travail masqué, *c'était pas un travail ils prenaient conscience que l'on travaillait sur le vocabulaire et tout, j'avais le sentiment qu'on était quand même dans le jeu. De ce fait, elle n'énonce aucun objectif d'apprentissage et ne relie pas dans l'entretien les activités aux compétences des programmes. L'usage de la marionnette concourt à créer du lien dans la classe et à favoriser la prise de parole pour les enfants inhibés en fait, on voulait voir si le fait d'utiliser la marionnette ça pouvait les aider en engageant la discussion.*

Portrait d'Elodie : compagnonnage, activités variées et expression orale

Elodie choisit un sujet de mémoire qui puisse captiver ses élèves plutôt qu'un sujet apportant des réponses à un problème émergent de sa pratique professionnelle. Il faut rappeler qu'elle n'est pas en stage au moment de son choix contrairement aux PLC2. La marionnette est le prétexte à de nombreuses activités. Il s'agit pour elle de se libérer au plus vite d'une contrainte institutionnelle dans laquelle elle ne reconnaît que peu d'intérêt pour la construction de compétences professionnelles. Le modèle de formation auquel elle se réfère est proche du compagnonnage où les expériences des anciens constituent "la" référence fiable car soumise à la contingence du "terrain".

4.3. Entretien avec une professeure de Lettres : Irène

Irène est titulaire d'une maîtrise de Lettres classiques et d'une licence d'arabe. A 32 ans, elle a déjà enseigné le français à l'étranger avant sa reprise d'études pour le

CAPES. Pour ce mémoire, elle a choisi de travailler "la place et le rôle de l'image dans l'enseignement du français en seconde".

Rapport épistémique au savoir

Place du MP : "réfléchir sur notre propre pratique, c'est intéressant (...) mais on a pas le recul nécessaire"

Le mémoire professionnel est pour Irène un exercice très intéressant d'analyse de ses pratiques. Il offre un espace de réflexion dans une période gouvernée par la gestion de l'urgence des préparations de cours. La mise en mots permet d'améliorer ses pratiques, en analysant ce qui manque et ce qui convient dans un mouvement de distanciation critique : *je pense que si je n'avais pas vraiment je m'étais pas creusée et essayer de verbaliser toutes ces séquences, je serai pas par exemple arrivée au fait de dire, il faut que les élèves, dès le début de l'année, aient au moins une petite formation (...) avec des clés de lecture*. Quoique fortement favorable à l'exercice, Irène émet plusieurs réserves à l'encontre du mémoire professionnel : le temps manque pour approfondir, le moment dans l'année et dans la formation est mal choisi : *il est mal placé dans notre parcours (...) Puisqu'on est dans une première année formatrice c'est difficile d'être en formation et puis en même temps, d'avoir une critique sur notre propre formation (...) et puis c'est vrai que le mémoire professionnel, réfléchir sur sa pratique professionnelle, je pense que c'est un exercice qui devrait être fait tous les cinq ans*. La formation est alors perçue comme permanente, mais sans doute utopique, hors de portée. C'est pourquoi, elle se tourne vers ce qu'elle connaît bien, la relation entre acquisition/maîtrise du savoir et obtention d'un diplôme, d'une compétence. Le mémoire est pour elle l'occasion d'une exploration savante d'un domaine qu'elle connaît mal - celui de l'image - qu'elle pense mal connu.

Utilisation des références : "je peux enrichir mon discours, mon explication en m'appuyant donc sur tel ou tel discours de spécialistes"

Irène cherche des documents de nature universitaire sur l'image en général, sur la relation entre les adolescents et les médias ou encore sur la lecture de l'image. Les apports scientifiques lui permettent aussi d'organiser sa pratique ; Irène emprunte des idées aux auteurs à qui elle se réfère : *j'ai abordé telle ou telle chose (...) par exemple l'éducation aux médias, à la publicité, parce que c'est quelque chose de nécessaire que l'adolescent soit justement actif devant l'image comme nous le dit tel ou tel spécialiste*. Elle revendique les apports théoriques utilisés comme légitimes pour son objet d'étude pour nourrir sa réflexion *elle [la citation] vient à point pour nourrir mon propos (...) c'est pas du plaqué hein (...) C'est pas pour écrire un peu plus*. Sa demande de formation est forte, il lui est difficile de limiter ses lectures : *on travaille sur trois ou quatre ... une toute petite bibliographie (...) j'aurais bien voulu approfondir la question*.

Rapport identitaire au savoir - Choix du thème du mémoire : "moi je trouve que c'est un enjeu très important d'enseigner l'image"

Le mémoire est conçu comme un espace d'autoformation après le constat d'un déficit de formation sur la lecture de l'image et son exploitation didactique en classe : *j'ai choisi "La place et le rôle de l'image dans l'enseignement du français en seconde" (...) je n'avais absolument moi aucune idée de la façon d'utiliser l'image comme support pédagogique. Donc je me suis dit, faire un mémoire là-dessus, ça va aussi me pousser ... à exploiter cette donnée-là.* Irène veut doter les élèves d'outils pour lire le monde (par exemple le journal de vingt heures). Elle estime qu'il est de la mission de l'école de s'intéresser à l'univers des adolescents (par exemple la télévision) pour leur apprendre à y faire face et à le décrypter. Irène a un objectif militant. Elle revendique aussi la nécessité d'une perspective innovante : *je vois qu'il est urgent, c'est vrai de créer je ne sais pas un enseignement ou en tous les cas, une branche dans telle ou telle matière, pour aider les élèves à lire justement à être réceptifs aux médias.*

Portrait d'Irène : avide de savoir, enseignante militante

Irène choisit le thème de son mémoire professionnel moins en lien avec ses centres d'intérêt qu'en réponse à la nécessité de s'adapter à une nouvelle orientation des programmes. Il s'agit d'un choix de citoyen qui la conduit à vouloir outiller ses élèves pour leur permettre d'analyser les images. Elle est très consciente de la difficulté d'inclure l'image dans l'enseignement. Les références bibliographiques en particulier des spécialistes universitaires de l'image alimentent sa réflexion et contribue à sa construction de solutions professionnelles. Elle convient de l'intérêt du mémoire professionnel, mais en soulevant les problèmes et les limites qu'elle rencontre.

4.4. Conclusion

Ces trois études de cas, sous l'angle du rapport au savoir, permettent de repérer l'irréductible singularité du sujet soit sa "signature" (Blanchard-Laville, 2001). Cependant, nous pouvons également opérer des rapprochements entre les cas. Irène et Solange nous montrent que les références bibliographiques peuvent autoriser une activité de pensée et de questionnement soit être l'occasion de "délibérer psychiquement" (Bouissou, 2005) en mettant en débat références théoriques et pratiques professionnelles dans le mémoire. Ainsi, le mémoire est reconnu comme un espace d'utilisation des savoirs pour comprendre sa pratique et ses effets. En revanche, pour Elodie les références sont une parole légitime à appliquer. La théorie, selon elle, est constituée de narrations d'acteurs de terrain au détriment des références scientifiques. Par conséquent, l'exercice du mémoire se réduit à une tâche dont il faut s'acquitter sans que soient en jeu des compétences réflexives. Ces deux indicateurs du rapport épistémique au savoir nous renseignent sur l'activité en jeu dans l'élaboration du mémoire à l'IUFM. Le rapport identitaire au savoir, lui, rend compte des démarches à l'origine du mémoire. Le thème choisi s'appuie souvent sur les centres d'intérêt de l'enseignant stagiaire comme pour Solange, sans toutefois être toujours mis en lien avec une problématique professionnelle comme pour Elodie.

Pourtant, une posture réflexive nécessite que le mémoire soit défini comme "réponse à la nécessité de s'adapter de manière active à une situation nouvelle" (Pinthon, 2006) comme en témoignent Solange et Irène qui problématisent une question professionnelle rencontrée en contexte de classe. Cette réflexivité consiste à être aptes à rendre compte des pratiques, à les expliciter afin de prendre des décisions adaptées aux situations rencontrées. Notre étude met en exergue la vocation professionnalisante du mémoire et plaide pour le maintien de cet écrit professionnel dans la formation des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- Blanchard-Laville, C. (2001). Les enseignants entre plaisir et souffrance. Paris : PUF
- Bouissou, C., Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques. *Carrefours de l'éducation*, n°20, 113-122.
- Brossais, E, Terrisse, A. (à paraître). Rapport au savoir et mémoire professionnel de l'enseignant-stagiaire en Lettres : trois études de cas à l'IUFM Midi-Pyrénées. *Savoirs. Revue Internationale de Recherches en éducation et formation des adultes*
- Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie. Paris : Editions Economica.
- Cros, F. (2006) Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles. Paris : L'Harmattan.
- CDIUFM (2005). La formation professionnelle des enseignants en IUFM - Cahier des charges consulté le 8 juin 2007 <http://www.iufm.education.fr/applis/actualites/IMG/pdf/Cahier-charges.pdf>
- Gonnin-Bolo, A., Benoit J.P. (dir.). (2004). Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherches et questions vives. Paris : INRP.
- Laterrasse, C., Brossais, E. (2006). Le rapport au savoir. In J. Beillerot & N. Mosconi (Ed.). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod, 381-393.
- Maury, S., Caillot, M.(dir.) (2003). Rapport au savoir et didactique. Paris : Fabert
- Pinthon, M. (2006). Florilège de mémoires professionnels. *Réflexions et analyses pédagogiques. N°10 Publications de l'IUFM de Poitou-Charentes*