

Obstacles et ressorts de la construction d'un mémoire professionnalisant

Pistes pour la formation des enseignants

Obstacles and Challenges in Writing a Doctoral Dissertation Training: Tracks for Teachers

Valérie Barry et Alexandre Ployé



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2092>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2092

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 décembre 2013

Pagination : 57-72

ISBN : 978-2-84788-512-5

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Valérie Barry et Alexandre Ployé, « Obstacles et ressorts de la construction d'un mémoire professionnalisant », *Recherche et formation* [En ligne], 73 | 2013, mis en ligne le 14 avril 2016, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2092> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2092

Obstacles et ressorts de la construction d'un mémoire professionnalisant

Pistes pour la formation des enseignants

> **Valérie BARRY**

ESPE Créteil, LIRTES

> **Alexandre PLOYÉ**

ESPE Créteil, CIRCEFT (équipe ESSI)

RÉSUMÉ • Cette contribution met en lumière la relation qui peut exister entre l'élaboration d'un mémoire professionnalisant centré sur les élèves « à besoins éducatifs particuliers » et l'appropriation, par de futurs professeurs, des mutations opérées dans le système éducatif français depuis la loi du 11 février 2005 qui a établi le droit à la scolarisation des élèves handicapés. La recherche étudie des écrits d'étudiants inscrits dans un master « Professorat des écoles » et des retranscriptions d'interactions avec ceux-ci, au cours des deux années de leur cursus universitaire. Il s'agit d'identifier des obstacles et ressorts de la construction d'un mémoire, d'éclairer à partir de cela le processus de construction identitaire des futurs enseignants d'une école désormais inclusive et d'en déduire des pistes pour l'accompagnement des étudiants dans un processus de recherche contextualisée en lien avec le métier d'enseignant.

MOTS-CLÉS • approche inclusive, enseignement, apprentissage, formation

1. Une école inclusive et un contexte de maîtrise de la formation des enseignants

Depuis la loi du 11 février 2005, le système éducatif français a le devoir de scolariser tout enfant ou adolescent dont la situation de handicap est compatible avec des apprentissages sociaux et intellectuels : « Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés [...], le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence »¹, excepté « si ses besoins nécessitent

¹ Loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ».

qu'il reçoive sa formation au sein de dispositifs adaptés » (ce qui n'exclut pas « son retour à l'établissement de référence »). Aussi, l'école française s'inscrit-elle dans la visée éducative promue en Europe par la conférence de Salamanque (UNESCO, 1994), en se donnant pour enjeu d'accueillir un public d'élèves pouvant présenter une grande diversité de potentialités et de besoins. La loi de 2005 pose un nouveau paradigme éducatif, dont une figure de métonymie est le glissement sémantique de l'« intégration à l'« inclusion » scolaire : les publics dits à besoins particuliers ne sont plus considérés comme étant, dans la mesure du possible, « intégrés » à un lieu scolaire qui s'adapte à leur présence, mais comme étant « inclus », de plein droit, à une population d'élèves qui présente alors une diversité légitime et nécessite de repenser globalement l'enseignement/apprentissage. En résumé, le système éducatif français s'est redéfini autour d'une politique inclusive en posant le principe de la scolarisation en milieu dit « ordinaire » de tout enfant ou adolescent susceptible de socialisation et d'apprentissage.

Depuis septembre 2010², la formation des professeurs des écoles est « masterisée », c'est-à-dire que la professionnalisation des enseignants repose en partie sur un cursus universitaire de niveau master, d'une durée de deux ans. Ce cursus comprend une initiation à la recherche, qui fait partie du « bagage professionnel » de l'enseignant et « lui donne les moyens d'analyser et de faire évoluer ses pratiques » (arrêté du 15 juin 2012). Dans le même temps, le mémoire qui structure le processus de recherche de l'étudiant l'aide à construire des connaissances liées à la pédagogie, au système éducatif, aux élèves et à « leur diversité » (*idem*). Aussi, ce mémoire constitue-t-il à la fois, dans sa dimension professionnalisante :

- un outil d'investigation de la pratique professionnelle et d'exploration des postures et gestes que l'on peut y associer ;
- un outil d'acculturation au paradigme de l'école inclusive, qui accueille tous les élèves en âge d'être scolarisés (à moins que des raisons impérieuses ne s'y opposent).

Dans ce double contexte d'évolution de l'école et de la formation aux métiers de l'école, il semble pertinent d'étudier ce que révèle la construction du mémoire en termes de transformations personnelles, face à un public d'élèves renouvelé par rapport à ce que le futur professeur a lui-même connu dans son parcours scolaire ou lors de premières expériences professionnelles. Les obstacles et ressorts de l'élaboration du mémoire peuvent en effet être des indicateurs de négociations identitaires vécues par le futur enseignant et générées par l'articulation entre sa professionnalité en construction et sa rencontre avec des élèves en situation de handicap.

2 Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n° 29, 22 juillet 2010.

Nous avons alors considéré l'initiation à la recherche des futurs professeurs comme un espace-temps de transformations internes, où l'identité professionnelle se dessine « en creux », comme une capacité à lire les événements et à y réagir (Gaudin, 1987, p. 70). Nous avons fait l'hypothèse que l'élaboration d'un écrit de recherche en lien avec l'école inclusive allait mettre au jour des représentations sociales au sujet du handicap et des grilles de lecture des situations pédagogiques susceptibles de modeler une identité en construction, et d'être en retour modelées par le processus de recherche. À l'instar de Mucchielli, nous avons envisagé « la subjectivisation comme fondement de la définition identitaire d'un acteur » (1986, p. 19), ce qui nous a conduits à explorer l'influence de l'initiation à la recherche sur la professionnalisation en situant les phénomènes à l'interface de l'inter- et de l'intra-individuel. Plus précisément, la recherche présentée ci-après s'intéresse tout autant :

- à la matrice objective du processus de formation, c'est-à-dire à tout ce qui est explicitement affirmé, revendiqué, questionné par les étudiants ;
- aux investissements psychiques et aux tendances représentationnelles que l'on peut inférer de leur discours manifeste.

Dans ce qui suit, l'idée de « mémoire professionnalisant » est préférée à celle de « mémoire professionnel » (expression toujours en vigueur dans le cadre des options de recherche des masters universitaires préparant au professorat des écoles). Ce choix est lié au postulat selon lequel un écrit de recherche suscite une mise en mouvement intellectuel, associée à une intention sociale, à une « charge idéologique », à la visée d'un certain « mode de gouvernance sociale » (Wittorski, 2011, p. 15). Autrement dit, même si une recherche est contextualisée en milieu scolaire et porte une finalité objective, son produit se distingue d'un compte rendu de pratiques professionnelles. Son élaboration participe ainsi d'un processus de professionnalisation, en ce sens qu'elle constitue un « apprentissage transformateur » (Mezirow, 2000) par lequel le travail sur le sens de l'activité permet d'interpréter l'expérience vécue. Le rapport Jolion (2011, p. 14) pointe d'ailleurs le fait que « les futurs enseignants seront tous diplômés d'un master. Celui-ci ne doit pas être un simple lieu de préparation du concours mais un vrai master et donc une formation dont l'adossement à la recherche permet à chaque étudiant de découvrir la recherche en lien avec son futur métier ».

2. Une recherche impliquée prenant appui sur quatre types de données

Cette recherche prend place dans le cadre du master des « Métiers de l'enseignement du premier degré » porté par la composante IUFM de l'université Paris-Est Créteil. Les étudiants qui s'y inscrivent se destinent, à l'issue de leur parcours universitaire, à devenir des enseignants titulaires, en cas de validation du master et de succès au Concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE). Ce master

comprend une trentaine d'options de recherche, dont les enseignements ont tous lieu le mercredi, ce qui permet aux étudiants de bénéficier d'une offre de formation à la recherche diversifiée aux plans thématique et méthodologique. En particulier, l'IUFM propose une option « Handicap et école inclusive », qui totalise, comme les autres options, 125 heures d'enseignement réparties sur les quatre semestres du master. Les auteurs de cet article assument la responsabilité pédagogique de cette option, les enseignements qui y sont dispensés ainsi qu'un accompagnement personnalisé de l'élaboration du mémoire. L'évaluation terminale de cette option de recherche consiste en la soutenance d'un mémoire d'une quarantaine de pages (minimum) construit dans le cadre d'une recherche contextualisée en milieu scolaire ordinaire ou spécialisé.

Pendant les deux années du master, les séminaires de recherche articulent en continu des enseignements théoriques et méthodologiques et des moments d'analyse collective d'écrits d'au moins trois types : des retranscriptions de situations de classe, des écrits provisoires d'étudiants, des soutenances écrites. Nous nous situons en ce sens dans une forme d'« alternance intégrative » (Fourdrignier, 2012, p. 97) entre théorisation et expérimentation, en construisant les cours de façon à réaliser une connexion étroite entre : les connaissances en lien avec le handicap, le dispositif de recherche et un retour réflexif sur l'expérience vécue. Le suivi personnalisé des étudiants relève d'un accompagnement « guidance » (lequel se distingue du « guidage » ou du « coaching » par le fait que le parcours de l'étudiant se construit avec lui mais n'est pas prédéfini) (Paul, 2004 ; Vial, 2010). Le rôle du directeur de mémoire est de soutenir l'étayage théorique, de contribuer à l'organisation méthodologique et de promouvoir l'élucidation, par le sujet lui-même, de l'action de recherche vécue. Nous considérons par ailleurs que cet accompagnement est empreint d'une dimension clinique, en ce sens que nous y prenons en compte le sujet et son histoire, sa « demande » explicite et implicite, la relation qu'il construit avec nous et notre implication dans celle-ci (Revault d'Allones & Giami, 1989, p. 21)

Le corpus sur lequel prend appui cette recherche articule quatre types de données recueillies pendant les deux années du master auprès des vingt étudiants inscrits entre septembre 2010 et juin 2012 dans l'option « Handicap et école inclusive ».

Ce corpus comprend en premier lieu les écrits provisoires et définitifs que les vingt étudiants ont adressés à leur directeur de recherche (Valérie Barry ou Alexandre Ployé) tout au long de leur cursus universitaire (tous les étudiants ont produit un écrit). Plus précisément, cette étude s'appuie sur des extraits de mémoire, abouti ou en cours d'élaboration, ainsi que sur des écrits préparatoires à la soutenance du mémoire. Le choix d'explorer conjointement les écrits inachevés des futurs enseignants et leur mémoire finalisé repose sur notre volonté d'inscrire la recherche dans une approche diachronique (ou longitudinale). En effet, il nous a semblé qu'un intérêt cumulé pour les obstacles et ressorts d'un parcours de recherche et pour la

construction d'une identité professionnelle nécessitait, *de facto*, la possibilité de saisir des mouvements de progression/régression de la pensée, des points de blocage ou des régulations constructives, des temps de « jachère » dans la réflexion et l'action ou des avancées paradigmatiques de celles-ci (Barry, 2010, p. 100).

S'ajoutent à ces données des retranscriptions d'entretiens cliniques faisant l'objet d'un enregistrement audio et réalisés au cours de l'année 2 du master, dans le cadre d'interactions duelles avec sept étudiants. Ces entretiens ont eu pour objet d'examiner la façon dont les professeurs en devenir investissaient personnellement un espace de réflexivité pédagogique et problématisaient individuellement des situations d'enseignement/apprentissage impliquant des élèves à besoins spécifiques. Les échanges ont été initiés par une consigne portant sur une narration du choix du parcours de formation et de recherche : « J'aimerais que vous me racontiez pourquoi vous avez voulu devenir enseignant(e), et pourquoi vous avez fait le choix de cette option de recherche dont le thème est l'école inclusive et les élèves en situation de handicap ». Les relances, voulues non directives, ont essentiellement fait écho aux propos portant sur des représentations sociales, des ressentis, des affects, des prises de conscience, des transformations personnelles, des effets de la formation sur la professionnalisation. Ces entretiens, réalisés par l'un ou l'autre auteur de cette recherche sur la base du volontariat, avec un étudiant dont il ne suivait pas le mémoire, s'inscrivent dans une approche synchronique de la recherche et répondent à la nécessité de pouvoir saisir, à un instant T du cursus universitaire, des conceptions et éprouvés psychiques qui émergent du processus de recherche et sont susceptibles de conditionner une appropriation personnelle des enjeux de l'école inclusive.

Le corpus pratique comprend également cinq retranscriptions de séminaires de recherche collectifs animés par Valérie Barry ou Alexandre Ployé, portant sur des « études de cas » et faisant l'objet d'enregistrement audio (avec l'accord du groupe d'étudiants). Il s'agissait d'explorer la façon dont les étudiants investissaient collectivement des situations scolaires impliquant des élèves présentant d'importantes difficultés relationnelles et/ou cognitives. Comme pour les données précédentes, l'étude de ces retranscriptions s'est inscrite dans une approche synchronique de la recherche : il a été question de cerner la façon dont un collectif de (futurs) professeurs interagit sur le vif pour s'emparer d'une situation complexe et la métaboliser en questionnements, postures et intentions professionnelles.

Enfin, cette recherche s'est appuyée sur un ensemble de prises de notes réalisées pendant les soutenances de dix-huit étudiants³, à qui nous avons posé les mêmes

3 Deux étudiants n'ont pas soutenu leur mémoire après l'avoir rendu : l'un en raison d'un abandon de formation, l'autre en raison d'une grossesse.

cinq questions⁴, mais dans un ordre qui dépendait du contenu de l'exposé⁵. Notre intérêt pour les soutenances orales des étudiants correspond à une approche achronique de la recherche (c'est-à-dire non subordonnée à une temporalité précise). En d'autres termes, de par l'élaboration des questions qui ont supporté les échanges, nous avons souhaité toucher du doigt un processus transformationnel dans ce qu'il pouvait avoir d'abouti, de provisoire, de prospectif, de prévisionnel, d'idéal, de réalisable ou d'irréalisable, de finalisé ou d'infini, aux yeux des étudiants.

Notre étude s'est structurée en une recherche-action-formation, le trait d'union entre les trois termes exprimant le fait que :

- la réflexion a été initiée à partir des attentes de formation à la recherche de la part des étudiants et des obstacles que cette attente a généré dans leur parcours de professionnalisation ;
- le déroulement et le contenu de notre action de formation ont porté et nourri notre processus de recherche, lequel a en retour influencé la formation (par exemple, l'analyse des « études de cas » nous a conduits à reconduire plusieurs fois celles-ci et à orienter notre questionnement sur les représentations des étudiants au sujet du handicap) ;
- les résultats de la recherche ont été intégrés aux contenus de formation, c'est-à-dire que les étudiants ont eu connaissance de ces résultats et ont eu l'occasion d'en débattre.

Nous avons ainsi mené une recherche impliquée qui peut être caractérisée par les éléments suivants :

- cette recherche s'est construite sur une expérience engagée sur une échelle restreinte et s'inscrivant dans le monde réel des chercheurs (ici, notre pratique de formation). En d'autres termes, elle n'est pas spéculative (Dubost, 1987, p. 133-134) ;
- elle se conçoit comme une recherche sur l'action (construire une intelligibilité des données recueillies et en dégager des résultats susceptibles de généralisation), combinée à une recherche pour l'action (contribuer au développement professionnel des étudiants en intégrant dans la formation une réflexion collective sur les résultats de la recherche) et à une recherche en action (le dispositif de recherche est imbriqué dans le dispositif de formation : les outils de l'analyse appartiennent au champ des phénomènes étudiés) (Barry, 2010, p. 31-32).

4 Auxquelles se sont ajoutées des questions personnalisées.

5 Ces cinq questions ont été les suivantes : 1. Qu'est-ce que la construction de ce mémoire a apporté à votre professionnalité enseignante ? ; 2. Si vous aviez l'opportunité de refaire ce mémoire, changeriez-vous quelque chose, et quoi ? ; 3. Que diriez-vous de l'articulation théorie-pratique de votre mémoire ? ; 4. Est-ce que quelque chose s'est transformé dans votre regard sur les élèves à besoins spécifiques ? Si oui, à quel(s) moment(s) de la construction du mémoire cela s'est-il joué ? ; 5. Être un enseignant de l'école inclusive, qu'est-ce que c'est, aujourd'hui, pour vous ?

Il faut souligner ici notre double position de formateurs et de chercheurs. Si nous en avons postulé des effets en terme d'enrichissement réciproque de la recherche et de la formation, nous sommes conscients que, dans un tel dispositif de recherche, nous avons également occupé la place à laquelle les étudiants nous ont consciemment ou inconsciemment assignés, notamment parce que nous avons contribué à leur évaluation. Ainsi avons-nous fait le choix d'assumer, de tenter d'élucider, de prendre en compte et de limiter les biais qui pouvaient en résulter. Par exemple, que ce soit pendant les entretiens duels ou les soutenances, aucune question portant directement sur l'accompagnement opéré par les formateurs n'a été posée, comme (car) nous étions à ce moment-là à la fois dans une posture de formateurs (et évaluateurs lors de la soutenance) et de chercheurs. De même, nous nous sommes préoccupés des messages implicites ou explicites qu'un étudiant ayant accepté un entretien clinique a adressés à son directeur de mémoire via cet entretien (avec un autre interlocuteur). L'adresse et le contenu de ces messages ont guidé notre approche compréhensive de sa parole.

Comme lors des entretiens duels ou au cours des soutenances, la question de l'accompagnement par les formateurs a été évoquée par la plupart des étudiants interviewés, cela nous a permis d'articuler chacun des deux résultats de recherche développés dans les paragraphes suivants avec la question de l'accompagnement, laquelle a ainsi constitué un analyseur du corpus pratique et des différentes tensions qui ont animé les étudiants. De plus, compte tenu de notre implication dans le dispositif de recherche, lors de l'analyse des données du corpus, nous avons consacré un temps de réflexion à cette implication, tant par rapport à notre situation de formateur que par rapport à notre lien à l'objet de recherche « école inclusive ». Cette réflexion, que l'on pourrait associer, dans le domaine psychanalytique, à celle de l'analyse du « contre-transfert » (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel *et al.*, 2005, p. 123), nous a semblé être, dans la démarche clinique qui est la nôtre, une condition de validité des résultats (Costantini, 2009).

3. Rencontrer l'altérité pour transformer ses représentations en créativité pédagogique

Lors des séminaires de recherche, des études de cas ont été proposées aux étudiants, sous la forme de descriptions cliniques⁶ d'interactions en classe entre un enseignant et des élèves en situation de handicap en raison de troubles importants des fonctions cognitives et du comportement, au cours d'une situation problématique (tension, conflit, incompréhension réciproque, etc.). Lors des premiers séminaires, nous avons observé que :

- les étudiants abordaient en premier lieu la situation exposée suivant une approche défensive et projective des faits, en se focalisant essentiellement sur

6 Ces descriptions cliniques sont des outils de formation qui ont été rédigés par l'un ou l'autre auteur de l'article.

des manques ou déficits qu'ils attribuaient à l'adulte, à l'enfant, au formateur présent dans la classe (« Il perd son calme et après il dit qu'il faut qu'il prenne sur lui » ; « On voit que Anna est assez violente » ; « Je comprends pas pourquoi vous n'êtes pas intervenu dans la classe ») ;

- leurs interprétations initiales étaient exprimées sous forme de jugements et sous-tendaient un agir pédagogique non abouti (« Il est jeune » ; « Il y a aussi la question de son expérience, c'est un indicateur fort ») ;
- le dispositif pédagogique était essentiellement interrogé en termes de dispositions matérielles (« On peut aussi supposer que s'il y avait une pièce qui était moins petite, il aurait déjà pu prendre ses distances »).

En résumé, en début de formation, la pensée du collectif semble figée au niveau des observables, la situation n'est pas problématisée, aucune hypothèse pédagogique n'est formulée, le handicap et les besoins d'apprentissage sont des impensés de l'étude de cas. Il nous semble important de préciser ici que la capacité d'analyse de ce type de situation est un attendu du mémoire professionnalisant que les étudiants avaient à construire.

Aussi, il nous est apparu que, malgré une adhésion explicite à l'école inclusive (adhésion qui était par ailleurs attestée par leur inscription dans l'option de recherche), les étudiants ont eu tendance, au début de leur cursus universitaire, à orienter leur lecture des situations pédagogiques énigmatiques et déstabilisantes vers une rationalisation défensive susceptible de fonctionner comme un « malaise opérant » (Morvan, 2009, p. 93) (« Je trouve que c'est un pari un peu risqué de faire face à une classe spécialisée si on a déjà peu d'expérience face à une classe ordinaire »). En nous intéressant, *via* l'analyse des retranscriptions de séminaires, à l'évolution de leur discours oral et écrit, nous avons pu cerner un effet à moyen terme de la thématique et de la méthodologie de recherche sur leur façon de s'emparer d'un conflit entre idéalité et réalité. Plus précisément, pour les dix-huit étudiants qui ont soutenu (et validé) leur mémoire, nous avons constaté une corrélation entre la nature des hypothèses qui ont guidé leur conception du mémoire, le modèle d'analyse qu'ils ont choisi pour mener à bien leur recherche contextualisée et leur capacité à revendiquer à la fin du master une intégration dans leur future pratique pédagogique des difficultés pouvant être sous-tendues par une situation de handicap (Ployé & Barry, 2012), comme nous allons le développer ci-dessous.

Sur les sept étudiants qui ont choisi de mener une recherche en extériorité, en s'intéressant essentiellement aux représentations des professionnels de l'éducation au sujet du travail avec des élèves en situation de handicap, six manifestent à l'issue de leur parcours une « dissonance identitaire » (Mucchielli, 2011, p. 97). S'ajoute à ce nombre une étudiante ayant mené une recherche impliquée avec une enseignante dont elle dit avoir partagé « la détresse » face à un élève autiste. Les échanges qu'ils ont menés avec des professionnels de terrain (sans être en contact avec des

élèves) ont généré ou alimenté un conflit interne entre l'idéal d'enseignement auprès de tous types d'élèves et la capacité à enseigner au quotidien auprès d'un groupe diversifié d'élèves. Au terme du master, le fait d'enseigner dans un contexte d'école inclusive fait alors l'objet de doutes, de peurs exprimées dans la conclusion du mémoire ou la soutenance (« Je ne me sens pas prête à accueillir un élève en situation de handicap dans ma classe. [...] J'ai fait des recherches, mais ce n'était que de la théorie pour voir quels aménagements faire »). La question du handicap, et notamment du handicap mental, semble relever d'une « hétéroculture » (Poirier, 1993) professionnelle, c'est-à-dire de la juxtaposition de deux matrices, l'idéalité et l'opérationnalité, toutes deux essentielles et antagonistes.

A contrario, les dix autres étudiants (sur dix-huit ayant soutenu leur mémoire) ayant mené des recherches impliquées incluant des observations ou modalités de pratique accompagnée auprès d'un professionnel expérimenté pouvant constituer une personne ressource, dans des classes accueillant des élèves à besoins spécifiques, expriment tous à l'issue du master le passage d'une identité professionnelle attribuée par l'option de recherche (devenir un enseignant de l'école inclusive) à une identité auto-définie de professeur prêt à assumer une grande diversité d'élèves (« De voir cette posture professionnelle, de voir cette réflexion qu'elle avait par rapport à ses élèves, ça m'a permis de réinvestir ce geste professionnel. [...] Par rapport à l'autisme, je n'ai plus cette crainte que j'avais avant, je suis beaucoup plus à l'aise » ; « Avec du recul, j'ai identifié un certain nombre de facteurs, une façon d'enseigner bien plus vivante, une anticipation poussée des séances. Avec ma posture, j'ai réussi à oser davantage en stage. Toutes proportions gardées, ce que j'ai vu, je peux le réinvestir, moi »).

En revanche, nous n'avons pas trouvé de corrélation entre les difficultés théoriques et/ou méthodologiques rencontrées par les étudiants au cours de leur recherche et l'évolution de leurs représentations sur le fait d'enseigner auprès d'élèves handicapés. Qu'ils aient choisi une recherche en extériorité ou impliquée, les étudiants pointent des obstacles du parcours de recherche, car les questions posées lors de la soutenance les y incitent. Tous ont cependant validé à l'issue de leur soutenance l'unité d'enseignement en lien avec le mémoire.

S'agissant de l'accompagnement des étudiants, nous constatons ici que l'initiation à la recherche peut fonctionner comme un espace potentiel pour l'adaptativité professionnelle et la créativité pédagogique si les expériences et rencontres suscitées par cette recherche introduisent des formes d'implication pédagogique et permettent de « rejouer », dans un cadre contenant (au sens de Bion, 1979), sécurisant et porteurs d'étayages, une relation personnelle à l'altérité⁷. Ce cadre est double : il s'agit du cadre d'une classe, où un enseignant expérimenté fait figure de ressource pédagogique et permet à l'étudiant d'investir

7 C'est-à-dire au fait d'être autre par rapport à ce que le sujet peut se représenter.

une observation participante dans laquelle une rencontre psychique avec l'élève handicapé peut se construire. Il s'agit également du cadre de la formation, qui se définit comme clinique et permettant l'élaboration groupale de l'expérience de chacun. Le vécu de désillusionnement que peut représenter une confrontation à la réalité scolaire actuelle est alors métabolisé par des moments paradigmatiques quant à l'appropriation d'une culture professionnelle et l'adhésion aux postulats qu'elle sous-tend. Il s'agit pour les accompagnateurs de rendre possible le fait que l'expérimentation du mémoire se combine à une expérientiation par laquelle la réalité du handicap comme objet de représentations internes peut coïncider avec la réalité du handicap comme objet externe sur la scène scolaire. Dans un tel contexte, les pierres d'achoppement qui jalonnent le parcours de recherche peuvent renvoyer à « une attention neuve à des sensibilisations ou à des conceptualisations [non] encore perçues comme des problèmes » (Bassis, 1984, p. 115).

4. Une nécessaire transaction entre objet interne et objet externe pour construire son identité

L'étude des entretiens duels a permis d'étudier certains effets de la rencontre avec des élèves handicapés sur une identité enseignante en construction, en particulier quand les investigations de terrain et l'écriture qui animent le parcours de recherche ont créé un espace d'actualisation d'affects liés à l'histoire personnelle du futur enseignant. Là encore, nous avons pu relever que le mémoire est le lieu d'une rencontre entre un objet interne, composé par la somme des identifications et de la fantasmatique du sujet, et un objet de recherche externe, incarné par le travail de formation. Nous nous sommes en particulier intéressés aux cinq étudiants qui ont investi l'option de recherche « Handicap et école inclusive » en raison d'une problématique personnelle liée au handicap (en particulier la présence d'une personne handicapée dans un entourage proche). Cette partie de l'article les concerne donc. Nous avons relevé que, chez ces étudiants, deux objets cohabitent dans le processus de recherche :

- un objet correspondant à une thématique de recherche⁸, autour duquel s'organisent le travail d'investigation théorique et le recueil d'un matériau clinique ;
- un objet lié à une préoccupation personnelle⁹, autour duquel s'élabore une fantasmatique, plutôt inconsciente, d'élucidation, de réparation, voire de captation d'un « fardeau » familial.

8 Par exemple : « l'enseignement auprès d'élèves porteurs de troubles du langage ».

9 Par exemple : résoudre l'énigme des troubles du langage d'un petit frère.

Dans un premier temps, l'objet de réflexion semble tourné vers la préoccupation personnelle¹⁰. C'est un temps d'illusionnement et d'instrumentalisation de la recherche. En d'autres termes, l'étudiant projette sa problématique personnelle sur le terrain de la recherche et saisit (consciemment ou non) dans l'investigation à venir un outil pour mieux s'emparer de sa problématique familiale. On constate ici une adhérence entre objet interne et objet externe, sur laquelle se définissent la vocation professionnelle et les prémices du « soi-enseignant » (Blanchard-Laville, 2001), ou déclinaison professionnelle du soi. Le processus d'élaboration du mémoire offre un terrain pour faire aboutir une quête de mise en sens d'une situation vécue. Dans un second temps, l'accompagnement introduit une médiation qui contraint l'étudiant à se « décoller » de son objet interne. C'est un temps de désillusionnement, au cours duquel les échanges avec le directeur de mémoire, autour du travail de problématisation, et les écritures successives qui y sont associées sont parfois vécus par l'étudiant comme un déchirement¹¹. Le fait de mener des investigations théoriques qui éloignent le sujet d'une problématique personnelle est une épreuve de réalité pouvant provoquer frustration, décontenancement¹², disjonction entre l'objet interne et l'objet externe, ce dernier et tout ce qui s'y rapporte faisant alors office de « mauvais objet » (Klein, 1937). Dans un troisième temps s'ouvre une transaction entre ces deux objets, par laquelle l'étudiant décide de redéfinir sa thématique de recherche, dans un effort intellectuel qui semble avoir pour but de se ménager psychiquement¹³. On peut alors remarquer une forme de décentration par rapport à l'enjeu personnel¹⁴, qui autorise une mise à distance des affects dans le processus de recherche.

Le mémoire est le lieu d'une rencontre psychique dont va émerger un soi-enseignant. Il peut provoquer un accordage ou une dysharmonie. Nous avons observé au travers des entretiens duels que le risque de conflit interne est d'autant plus grand que l'objet de recherche de l'étudiant incarne une problématique intime. En termes d'accompagnement, nous notons que l'initiation à la recherche doit pouvoir aménager une « reprise biographique » (Ployé, 2012), c'est-à-dire une réécriture que fait le sujet de sa propre histoire, pour qu'une problématique éminemment personnelle soit susceptible de devenir une problématique professionnelle. Il s'agit d'aider l'étudiant à investir un « processus d'historisation » (Aulagnier, 1989), qui devient un espace de créativité soutenu par l'écrit. Légitimés

10 Par exemple : « apporter d'autres connaissances » qui viendrait éclairer l'énigme du petit frère : « Je vois que c'est difficile avec mon petit frère quand il se fait pas comprendre donc le mémoire je pense que c'est enrichissant parce que ça me permettait de trouver une solution, enfin de chercher et d'éventuellement trouver ».

11 « J'ai l'impression que c'est une inconnue qui l'a écrit parce que je me reconnais plus ».

12 « Ça m'a fait une grosse remise en question professionnelle ».

13 « Je veux me recentrer sur les enfants qui ont des difficultés scolaires et les aider à progresser à leur niveau et à leur rythme [...] Je peux venir en aide aux enfants le plus rapidement possible ».

14 « La parole ne fait pas le tout » ; « Là je suis partie sur les fonctions de Jacobson [...], c'est intéressant mais ça répond pas à mon but premier donc c'est pas la même motivation ».

comme éléments fondateurs du processus de recherche et transformés en pensées, les affects perdent de leur caractère perturbateur et peuvent devenir des agents de la construction identitaire. La mise en recherche invite alors à aller puiser dans un « fonds de mémoire » (*idem*) un point d'ancrage autour duquel se construit l'objet de recherche, dans un processus transactionnel qui est soutenu par les réécritures successives et qui va de l'adhérence (à la problématique familiale) à une forme de distanciation. Ce constat plaide pour la nécessité d'une guidance par laquelle le directeur du mémoire n'hésite pas à proposer ses hypothèses d'intelligibilité des points aveugles, ou « angles morts » de la recherche, que l'étudiant, de par son implication, ne peut voir seul. Dans un article relatant sa propre entrée en recherche, Costantini (2009) a pu montrer que le chercheur est « sujet-objet » de sa recherche. Le rôle de l'accompagnant peut être de mettre à disposition de l'accompagné un espace psychique transitionnel où peuvent se jouer, en toute sécurité, les transactions entre objets interne et externe qui donnent forme à une identité professionnelle.

5. Mise en perspective

Altet définit une formation professionnalisante comme un processus qui « vise une maîtrise professionnelle », « place en premier une finalité pratique », « développe la spécificité du savoir-enseigner » et « insiste sur l'importance des savoirs pour enseigner » (2010, p. 16-17). Concernant l'imbrication d'une initiation à la recherche dans ce type de formation, nous souhaitons mettre en avant que :

- la maîtrise et la finalité pratique renvoient à une combinaison de gestes professionnels qui peuvent s'intégrer à un processus de recherche, à condition que le modèle d'analyse et l'accompagnement opéré permettent de construire un répertoire d'expériences qui donne au futur professionnel de l'enseignement une assise psychique pour interroger des phénomènes pédagogiques énigmatiques ;
- le savoir-enseigner et le savoir pour enseigner sont susceptibles de s'incarner progressivement dans des hypothèses de recherche, dès lors que les synchroniseurs personnels qui structurent la construction de ces hypothèses sont rendus compatibles avec les synchroniseurs institutionnels qui évaluent ces mêmes hypothèses.

Valérie BARRY

valerie.barry@u-pec.fr

Alexandre PLOYÉ

alexandre.ploye@u-pec.fr

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (2010). « Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage », *Recherches en éducation*, n° 8, p. 12-23.
- ARRÊTÉ du 15 juin 2012 : « Cahier des charges de la formation des professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation », *Journal officiel de la République française*, 29 juin 2012.
- ARRÊTÉ du 25 avril 2002 : « Le diplôme national de master », *Journal officiel de la République française*, 27 avril 2002.
- AULAGNIER P. (1989). « Se construire un passé », *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, n° 7, p. 191-221.
- BARRY V. (2010). *Dialectiser la recherche et l'action. Pour une école de la diversité*, Paris : L'Harmattan.
- BARRY V. & PLOYÉ A. (2012). *Accompagner par l'initiation à la recherche de futurs professeurs vers une pratique pédagogique impliquant des élèves à besoins spécifiques*, communication au 17^e Congrès international de l'AMSE-AMCE-WAER, organisé à l'université de Reims, du 2 au 8 juin 2012.
- BASSIS H. (1984). *Je cherche, donc j'apprends !*, Paris : Messidor-Éd. sociales.
- BION W.R. (1979). *Aux sources de l'expérience*, Paris : PUF.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris : PUF.
- BLANCHARD-LAVILLE C., CHAUSSECOURTE P., HATCHUEL F. & PECHBERTY B. (2005). « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », *Revue française de pédagogie*, n° 151, p. 111-162.
- Costantini C. (2009). « Le chercheur : sujet-objet de sa recherche ? », *Cliopsy*, n° 1, p. 101-112.
- DUBOST J. (1987). *L'intervention psychosociologique*, Paris : PUF.
- FOURDRIGNIER M. (2012). « L'alternance dans les formations sociales », *Éducation permanente*, n° 190, p. 91-101.
- GAUDIN T. (1987). *Le temps du germe. Philosophie de l'innovation*, Strasbourg : Sophón.
- JOLION (2011). *Masterisation de la formation initiale des enseignants. Enjeux et bilan*, Paris : ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- KLEIN M. (1937). *L'amour et la haine. Le besoin de réparation*, Paris : Payot.
- LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 : « Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », *Journal officiel de la République française*, 12 février 2005.
- MEZIROW J. (2000) (dir.). *Learning as transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, San Francisco : Jossey Bass.

- MORVAN J.-S. (2009). « Malaise et intervention éducative », *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 47, p. 89-98.
- MUCCHIELLI A. (2011). *L'identité*, Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- PAUL M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris : L'Harmattan
- PINEAU G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*, Paris : Anthropos.
- PINEAU G. (1997). « Temps et contretemps en formation permanente », in D. Violet (dir.), *Formations d'enseignants et alternances*, Paris : L'Harmattan.
- PINEAU G. (1987). *Temps et contretemps*, Montréal : Éd. Saint-Martin.
- PINEAU G. & LE GRAND J.-L. (1997). *Les histoires de vie*, Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- PLOYÉ A. (2012). *Processus identitaire de futurs enseignants lors d'une recherche contextualisée auprès d'élèves handicapés : le « soi-enseignant » et l'altérité*, communication à la journée d'études « Situations de handicap, formation, apprentissage », organisée à l'IUFM de l'UPEC, REV-CIRCEFT, le 14 novembre 2012.
- PLOYÉ A. & BARRY V. (2012). « Construction de l'identité professionnelle des futurs professeurs d'une école de la diversité », *Actes du deuxième colloque international de didactique professionnelle*, université de Nantes, RPDP et CREN, 7 et 8 juin 2012.
- POIRIER J. (1993). « Tradition et novation. De la "situation coloniale" à la situation hétéroculturelle », in Gosselin G. (dir.), *Les nouveaux enjeux de l'anthropologie. Autour de Georges Balandier*, Paris : L'Harmattan, p. 68-80.
- REVAULT D'ALLONES C. & GIAMI A. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*, Paris : Dunod.
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*, Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, Salamanque, 7-10 juin 1994. disponible sur internet à l'adresse suivante : <<http://www.unesco.org>> (consulté le 15 novembre 2012).
- VIAL M. (2010) (dir.). *Le travail des limites dans la relation éducative : aide ? guidage ? accompagnement ? Analyses de pratiques*, Paris : L'Harmattan.
- VOSWINKEL S. *al.* (2007). « L'admiration sans appréciation. Les paradoxes de la double reconnaissance du travail subjectivisé », *Travailler*, 2007/2, n° 18, p. 59-87.
- WITTAZAELE J.-J. (2008). « Glossaire », in J.-J WITTAZAELE (dir), *La double contrainte. L'influence des paradoxes de Bateson en sciences humaines*, Bruxelles : De Boeck, p. 243-251.
- WITORSKI R. (2011). *Professionalisation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan.

Abstract

ABSTRACT • This contribution explores the link between the construction, by future teachers, of a professionalizing dissertation centered on pupils with «special educational needs» and the understanding of the French educational system since the law of 11 February 2005, which established the right to education of children with disabilities. The research is based on writings of students enrolled in a «School professorship» master and transcripts of interactions with them, over the two years of their university studies. The purpose is to identify obstacles and challenges that underlie the writing of a dissertation, to highlight the identity construction of school teachers, and to deduce how to accompany students in a contextualized research linked to teaching profession.

KEYWORDS • inclusive approach, teaching, learning, training