Lidil
Revue de linguistique et de didactique des langues

34 | 2006
Rapport de stage et Mémoire professionnel

Sens, « genre » et mémoires

Du souvenir au devenir

Mireille Baurens

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/lidil/28
DOI : 10.4000/lidil.28
ISSN : 1960-6052

Éditeur
UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée
Date de publication : 1 décembre 2006
ISBN : 2-914176-15-5
ISSN : 1146-6480

Référence électronique
Mireille Baurens, « Sens, « genre » et mémoires », *Lidil* [En ligne], 34 | 2006, mis en ligne le 07 avril 2008, consulté le 29 février 2024. URL : http://journals.openedition.org/lidil/28 ; DOI : https://doi.org/10.4000/lidil.28

Ce document a été généré automatiquement le 29 février 2024.

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Sens, « genre » et mémoires

Du souvenir au devenir

Mireille Baurens

> Là, tout n'est qu'ordre et beauté,
> Luxe, calme et volupté
> Invitation au voyage, Charles BAUDELAIRE.

1 L'usage de l'étape *mémoire professionnel* dans la formation des enseignant-e-s en IUFM est double à mon sens : c'est, d'une part, l'usage qu'en font ses auteur-e-s, dans une conformité toute relative et une créativité efficiente ; c'est aussi l'usage que les formateurs/formatrices en font en IUFM, en tant que vecteurs des normes de cet écrit et garants de son « sens ». La spécificité de ce double usage, en question dans cette revue, se situe bien à la croisée des préoccupations multiples que pour ma part je tente de concilier.

2 Je poserai ici la question de l'usage du mémoire professionnel en interrogeant plusieurs anciennes stagiaires (professeures des écoles et de collège) sur les apports de cet écrit dans leur profession. Je tenterai de souligner les composantes de cette étape de leur formation en mettant en relief comment l'après-mémoire semble résoudre certains des obstacles rencontrés et comment par là même il remet en question la définition de ces difficultés. L'implication dans la rédaction du mémoire des cinq enseignantes sollicitées ici, leur désir exprimé alors de poursuivre leur démarche à la suite de la formation en IUFM, leur réponse favorable à ma requête aujourd'hui (écriture, entretien) quelques années après leur prise de fonction, confirment l'engagement personnel dans leur profession et les qualités pédagogiques et didactiques que cet écrit avait amorcés.

3 Face au plaisir et à la progression que ces enseignantes énoncent de façon continue et diversifiée, j'argumenterai pour une plus grande flexibilité des normes imposées à l'écrit du mémoire afin de garantir sa qualité intrinsèque, son sens, sa construction du devenir-enseignant-e. Je considère ainsi le mémoire comme étape fondamentale d'une professionnalisation, d'une construction identitaire, comme déclencheur d'une habileté, d'une dynamique que l'analyse engagée par cette étude permet de suivre plusieurs années après la formation initiale. Au final, c'est bien aussi à un plaidoyer

pour le maintien du mémoire professionnel dans la formation des enseignant-e-s que j'entends œuvrer ici.

4 Deux sources sont à l'origine de ma réflexion[1] : d'une part, cinq mémoires professionnels sélectionnés sur la quarantaine que j'ai dirigés depuis quatre ans, sur le thème du « genre [2] » en éducation et, d'autre part, les contributions diverses [3] de leurs cinq auteures plusieurs années après, la « mémoire du mémoire » : deux articles écrits par deux d'entre elles à paraitre dans la revue ELA (Baurens, 2006) ; trois entretiens enregistrés par les trois autres stagiaires restant et cinq courts écrits de l'ensemble répondant à la question suivante : « un, deux, trois, quatre ans après sa rédaction, votre mémoire professionnel vous semble-t-il avoir contribué à votre professionnalisation ? Pourquoi ? »

5 Trois parties jalonnent mon propos et interrogent le produit (l'écrit *mémoire*), le procédé (l'écriture, la lecture), le processus (mobilités dans le devenir-enseignant-e) :

6 1. avant... Attentes et normes : quel sens anticipé pour le mémoire professionnel ?

7 2. pendant... Conformité, transgression : à la recherche du sens, heurs et malheurs d'une transformation chaotique ;

8 3. après... Ordre et désordre : résolutions et questionnements renouvelés, le sens perdu, à retrouver, écrire pour autrui puis écrire pour soi.

Avant... Attentes et normes : quel sens anticipé pour le mémoire professionnel ?

9 Pour certain-e-s stagiaires, le mémoire professionnel est l'opportunité d'une première fois plurielle : une première écriture longue, une première rencontre avec un sujet de (leur) choix, une première analyse de leurs premiers gestes professionnels. C'est dans cette première fois que se dessine l'émergence de soi : est-ce que le mémoire professionnel la contrarie ou la construit ? Quel est le sens de la confrontation entre les attentes des stagiaires et des formatrices/formateurs et les normes posées (à suivre ou transgresser par les un-e-s et à renforcer, adapter par les autres) pour l'élaboration du mémoire ?

10 En finalisant ce produit que leur formation leur impose, les stagiaires formulent un ensemble d'attentes, point culminant des demandes réitérées tout au long de leur année en IUFM : en quoi cet exercice (de recherche et de rédaction contraintes) me prépare-t-il bien, mieux que si je ne le faisais pas, à l'exercice de mon métier ? On est bien dans l'écrire pour soi, dans la demande à l'institution d'un contrat à durée indéterminée... qu'offre-t-on ?

11 Je pose un sens possible pour le mémoire professionnel en IUFM, son irrésolution. Elle est au cœur du contrat didactique entre stagiaires et formatrices/formateurs en ce qui concerne l'étape de formation *mémoire*. Elle n'aura de dénouement heureux que dans la construction conjointe, déterminée, entre l'auteur-e du mémoire et la personne qui dirige cet écrit, de cette quête inaltérable.

12 Le mémoire est le lieu et le temps privilégié du questionnement et ne sera *réussi* que s'il rassure sur sa propre prolongation, s'il offre la légitimité de la continuation du questionnement. En effet, ce ne sont pas des réponses immédiates à leurs questions initiales que les stagiaires élaborent par leur mémoire mais de nouvelles questions, parfois éloignées de leur point de départ, parfois proches, toujours complexes, denses. C'est ce renouvellement sans relâche de leur faculté à interroger que vise la fabrication du mémoire, c'est le sens de cet exercice.

13 La norme, qu'il me parait essentiel de définir et de consolider, consiste à cultiver puis valider cette mise en mouvement. C'est l'acceptation de la nécessité de différer qui est fondatrice ; il ne peut exister de solutions, on ne peut qu'encourager la (re)mise en questions [4]. Une des premières attentes liées au mémoire serait donc la réalisation d'un paradoxe, respecter les normes institutionnelles *a minima* de l'écrit (rendre et soutenir le mémoire) consiste à s'affranchir de son cadre rassurant (fin des contraintes) pour pouvoir s'avancer dans l'inconnu, dans la confusion d'autres normes mal connues, dans le flou de la gestion des classes nouvelles. On passe des normes imposées (en IUFM) à celles auto-créées (au sein de sa propre classe). Ce qui a pu paraitre un temps comme difficulté face au respect de la norme émerge, après coup, comme tremplin salutaire.

14 Une autre norme serait liée au temps. Après coup, le temps est regretté, celui où l'on pouvait – et non plus celui où l'on devait : on n'a plus le temps. Pourtant, il est toujours temps.

15 La dernière partie de ma thèse de doctorat (Baurens, 2003) définissait le temps d'un après-mémoire. Faisant état des innovations pionnières dans les mémoires professionnels, je traitais des effets de la mixité filles/garçons dans les classes, de la façon dont ce thème de recherche didactique en formation et ce même thème dans leurs créations pédagogiques en classe, transformaient radicalement les stagiaires. Cette transformation émergeait, dans un *après-coup* immédiat, lors des propos conclusifs des mémoires ou lors des soutenances. L'étude engagée maintenant définit un nouveau jalon dans l'après-mémoire : il s'agit d'agrandir la distance temporelle, de mettre à l'épreuve des années, de questionner le devenir de cette transformation. Il s'agit d'interroger la validité du travail engagé en formation, en mettant en perspective les souvenirs et le devenir des nouvelles enseignant-e-s.

16 Est-ce une question de temps ? Conviendrait-il alors de placer l'étude des effets du mémoire au bon moment, dans un après approprié ? Comment sortir de l'écueil du contraste entre l'avant et l'après ? Comment éviter l'ornière de l'évaluation (du mémoire et de la soutenance) qui borne l'un et l'autre ? Comment concilier les normes énoncées avant, côté formatrice/formateur et les représentations annoncées après, côté stagiaires ?

17 Ce constraste avant-après n'ayant rien de très original, j'ai cherché si l'on pouvait le déconstruire. Les propos des enseignantes que j'ai recueillis permettent sa mise en touche. Cet effet propice et positif des normes ne semble pas reconstitué par la mémoire mais plutôt tiré du souvenir comme étant – déjà à l'époque – source de plaisir. Les passages *obligés* (lectures, recueil de données, analyse et discussion de nouvelles interventions propositives[5]) constituent des tremplins, dans le souvenir, lors du devenir-enseignant. L'*après-coup* fait émerger la reconnaissance, le respect des normes révèle, de fait, non pas la difficulté, ni son anticipation, mais bien la résolution, *a priori* et *a posteriori*, d'éventuels obstacles. Le souvenir, aujourd'hui, du devenir pressenti alors, permet une triple correspondance entre le présent, le passé et le futur : le mémoire n'a cessé de faire sens, autour de la quête du sens.

Pendant... Conformité, transgression : à la recherche du sens, heurs et malheurs d'une transformation chaotique

18 Au cours des entretiens [6], au fil des écrits, une pluralité de sens semble esquissée, en écho à l'aspiration au sens, présent dès l'origine, sous-tendant l'écrit. Je retiens quatre fils possibles, entre conformité aux normes du mémoire et créativité transgressive,

entre frustration et satisfaction, autour du sens désiré. Ces fils tissent la transformation identitaire et professionnelle en cours, depuis le mémoire.

Le fil du plaisir

19 L'exercice de la discipline liée au mémoire, le respect de la norme des passages obligés de l'élaboration du mémoire, émergent non comme contraintes subies mais comme pistes librement suivies. L'intériorisation des normes procure de la satisfaction, de l'assurance. En posant « s'il s'agit de, s'il suffit de… », on peut s'engager dans la tâche avec application. Adoptant tout en adaptant, Myriam détaille ainsi posément les étapes normées à prendre en compte :

> La première partie de ce mémoire présentera le résumé des lectures qui ont été nécessaires à sa réalisation sous la forme d'un cadre théorique. La seconde partie quant à elle, présentera l'étude (objectifs et hypothèses). Ensuite sera exposée la méthodologie employée avant de traiter des résultats dans une quatrième partie. Enfin, le cinquième et dernier volet proposera une discussion autour des résultats obtenus dans l'étude.

20 Complétant ce calme initial, les propos abondent et soulignent la grande panoplie des sensations à l'œuvre. On est tout sauf indifférente, tour à tour mitigée, enthousiasmée, motivée.

21 Lors des entretiens, on se souvient par exemple du doute originel : « lorsque j'ai ajouté la variable du genre à mon mémoire, je n'étais pas tout à fait sure alors de la pertinence de cet angle d'observation ». Marion reconnait dans son mémoire qu'elle est « très étonnée par les informations communiquées » sur la mixité filles/garçons. Dans son mémoire, Marlène admet avoir été « au premier abord un peu sceptique, voire sur la défensive » ; elle évoque dans son article le choc et la surprise lorsqu'elle est confrontée, par l'auto-observation, au « fait qu'elle traite différemment les filles et les garçons ». Elle dépasse son émotion par la curiosité et le défi, en engageant son travail de mémoire :

> Quand même, je traite les élèves de la même façon, qu'il/elle soit garçon ou fille, me suis-je dit aussitôt. Suite à des lectures pour approfondir la curiosité que Mireille Baurens avait suscitée, j'ai choisi de mettre à profit le mémoire pour observer plus précisément […] pour tester de nouvelles stratégies.

22 C'est l'engouement qui lance le travail de Marie et de son binôme Sarah : « dans le cadre de la présentation des ateliers mémoire, nous avons été séduites par les propositions de sujet concernant la mixité scolaire ».

23 L'élection quasi joyeuse du thème proposé pour le mémoire renforce d'autres sentiments présents à l'origine, oscillant entre la « passion », l'« enthousiasme » pour le fait d'enseigner, et la frustration, le fait de se sentir « noyée » au début, selon les mots de Marlène : « pour résumer, c'était à la fois angoissant mais très stimulant ». Le mémoire procure une sorte d'apaisement « rassurant » par rapport à la confusion initiale.

24 La connaissance (la découverte d'un nouveau thème de réflexion didactique) engendre la reconnaissance, véritable leitmotiv final, face aux réalisations attribuées au mémoire. Ce qui est accompli l'est « grâce » au mémoire. Marlène remercie « surtout pour le nouveau regard qu'[on] m'a permis de porter sur mon enseignement en me sensibilisant au thème de la mixité à l'école ».

25 C'est bien du plaisir que l'on éprouve par l'épreuve même du mémoire. Lors des entretiens, une enseignante va jusqu'à dire « c'est grisant » ; une autre renchérit et

hiérarchise les autres pans de la formation traditionnellement prisés par les stagiaires. Elle écrit :

> En sortant de l'Iufm on manque UN PEU [7] de didactique mais BEAUCOUP de pratique pédagogique, et ce mémoire a l'avantage de nous en munir assez rapidement pour nous apprendre à nous organiser plus efficacement lors de nos premières années d'enseignement qui sont, comme chacun le sait, aussi passionnantes qu'épuisantes.

26 D'autres paroles réitèrent ce qui est écrit et mettent en relief le plaisir :

> La place du mémoire, elle est énorme, quoi, parce que c'est un travail où vraiment je me suis éclatée, j'ai pris vraiment du plaisir à faire ça, j'ai pris autant de plaisir à faire ça que à partir en stage. Entre nous quand on discutait, on disait tout le temps, ce qui est bien à l'IUFM c'est les stages, et après quand on part trois semaines on n'a plus envie de revenir à l'IUFM, plus envie de reprendre les cours théoriques, voilà, en fait pour moi le mémoire, ça a pris beaucoup de place, s'il y a un truc que je retiens des deux années en IUFM, le mémoire c'est hyper important, ça m'a pris beaucoup de temps, beaucoup d'investissement, parce que je suis rentrée à fond dedans, donc il y a accepter de faire plein de choses, d'y passer du temps.
> On a déjà rédigé d'autres documents avant, donc [...] c'est pas une partie de plaisir, mais là que ce soit avec un sujet qui me plaise et puis j'étais entourée [...] de personnes qui m'aidaient [...] ça vraiment je l'ai fait dans le cadre de l'IUFM, mais ça a été un travail vraiment personnel, ça m'a apporté de le faire, ça m'a plu, ça n'a pas été une contrainte comme parfois on passe des examens, on doit rendre des dossiers, ben là, c'est le seul écrit de mes études qui m'a le plus interpellée, voilà, et qui continue de m'interpeller et j'ai envie de le retravailler, non c'est sincère, enfin, c'est le seul document dont je trouvais qu'il avait du poids, on faisait une petite recherche, c'est grisant de faire ça.

27 Le mémoire semble se constituer comme source de tension, définit un objet de désir et alimente la double poursuite de l'interrogation et de la création pédagogique. Le leitmotiv « j'ai encore pas » à travers les entretiens, signale l'intention de faire ce que l'on n'a pas eu l'opportunité de faire. Une enseignante précise « j'ai encore pas construit... » et liste tout un ensemble de projets concrets, différents de ceux proposés en soutenance de mémoire, deux ans plus tôt, déjà mis en oeuvre. Une autre souhaite dupliquer le travail engagé dans son mémoire en comparant les pratiques genrées de son collègue et les siennes ; elle trace aussi les lignes d'une nouvelle recherche en voulant analyser l'effet du genre dans les regroupements qu'elle organise au sein de sa classe.

28 Le manque marque les traces du mémoire : Marion et Marie expriment la volonté d'être filmées pour voir plus. Marlène, dans son article[8], déplore l'impossibilité de se filmer lors de sa seconde année d'enseignement ; de plus, elle approfondit les conclusions de son mémoire (impact genré de la gestuelle en classe de langues) en faisant un stage sur la langue des signes. Face à la confirmation des découvertes liées à leur mémoire dans leurs classes, deux enseignantes envisagent de faire des thèses sur le thème de leur écrit initial.

29 Le plaisir, c'est enfin la professionnalisation à l'œuvre : le mémoire en est l'origine, les années suivantes en sont la source intarissable, elles inscrivent une pérennité et une ubiquité réjouissantes. Un véritable concert harmonise les propos des enseignantes à ce sujet.

> Pour toutes, le changement est concret : Catherine par exemple, thésaurise et peaufine, dans son article [9] :
> J'analyse, avec beaucoup de soin, les supports pédagogiques que je souhaite utiliser, grâce à une grille de lecture spécifique (constituée lors de la rédaction du mémoire

> et enrichie au cours de ces dernières années), afin de débusquer tout sexisme latent, qu'il défavorise un genre ou l'autre.
> Pour toutes, le changement est durable, une enseignante le constate :
> L'impact de ce mémoire a eu des conséquences que je n'avais en aucun cas envisagées au départ. Cependant, les résultats m'ont au contraire montré que la thématique du genre était un élément essentiel à prendre en considération au quotidien si l'on veut adapter son enseignement à un plus grand nombre d'apprenant-e-s [...] par conséquent, ce mémoire a eu de très fortes conséquences sur ma professionnalisation et en a encore.

30 Pour toutes, le changement est quotidien, intégré, omniprésent : « bref, c'est toute une pratique qui s'en trouve influencée et ce, durant chaque journée qui se passe en classe », affirme une enseignante. Une autre confirme et énonce avec assurance :

> Cela passe par tout un tas de petits dispositifs ponctuels, quotidiens, mis en place au sein de la classe : féminisation du langage, débats autour des stéréotypes liés au genre, lecture d'albums antisexistes, production d'écrits ou productions plastiques visant à briser les stéréotypes pour « dégenrer », déranger bien souvent aussi, réflexion sur la langue [...] inventions grammaticales et lexicales, [précautions dans l'enseignement de] l'histoire, pour y introduire du féminin.

31 Une troisième « choisit avec soin les supports pédagogiques utilisés en classe [...], décrypte l'iconographie des manuels [...] », affine une grille de lecture « créée dans le cadre de [son] mémoire », se soucie de sa « conduite de classe (rapports enseignant-e/élèves et activités proposées) [...] pour ne défavoriser personne, filles ou garçons » et enfin intègre dans un contexte totalement autre (son travail actuel avec des enfants déficients) sa préoccupation des représentations sexuées afin d'élargir l'éventail des métiers possibles pour ses élèves.

32 Pour toutes, le changement est radical, aucune ambiguïté n'est possible. Dans les propos des enseignantes, la réitération, débordante de volonté, de « je n'ai pas encore » annonce le refrain, tout aussi velléitaire, « je ne peux plus [...] sans » :

> Je ne peux plus lire un album ou ouvrage jeunesse sans l'ausculter (illustrations et textes) au microscope (loupe spéciale antisexiste), à la recherche du moindre détail qui pourrait enfermer les personnages dans des rôles stéréotypés liés au genre [...] je crois que je ne choisis plus d'ouvrage sans me poser la question des stéréotypes qu'il véhicule.

33 L'écho d'une autre enseignante confirme :

> Je crois qu'il n'y pas de chose spécifique de l'IUFM à part cette réflexion là qui me poursuit à ce point là et qui marque ma pratique [...] c'est plus l'impression, pour moi, c'est une nécessité que de travailler sur ce thème là, c'est salutaire [...].

34 Ainsi, l'expression de toute une gamme d'émotions, liées au mémoire, semble trouver une certaine résolution dans l'engagement : du plaisir à l'agir, un des premiers sens du mémoire ?

Le fil didactique et pédagogique

35 Les mémoires constituent à mon sens des trésors d'inventions pédagogiques et d'inventivité didactique. Les conclusions sont dotées « de suggestions d'outils à utiliser, d'activités à mettre en place dans [nos] pratiques enseignantes futures qui tiennent compte de [nos résultats] » ; cette créativité se confirme lors des entretiens et des écrits sollicités plusieurs années après le mémoire. On découvre un renouvellement constant, riche : projets interdisciplinaires, projets d'équipes, projets de recherche, projets de formation (reçue et donnée) en lien avec la mixité filles/garçons ; gestes au quotidien, vigilance pluridirectionnelle face au langage, à l'évaluation, aux supports, en lien avec

la mixité filles/garçons ; prise en compte des élèves au sein de contextes spécifiques, de leur parcours individuels, pour garantir leur épanouissement au-delà des contraintes sexuées…

36 Plusieurs années après le mémoire, le genre n'en finit pas d'agir et d'être agi, dans les classes de ces enseignantes. Le désir d'enrichir la formation sur le thème du mémoire, de participer à un réseau d'« ancien-ne-s du genre » corroborent son impact. Le fil est loin d'être rompu. Le mémoire fait sens en s'incarnant dans le quotidien de la gestion des nouvelles classes, en permettant le réinvestissement et l'adaptation d'outils testés lors du mémoire. Il continue de promouvoir les « intelligences » de ces nouvelles enseignantes, dont l'expertise se mesure à l'aune de leur énergie. Je retiens encore le projet théâtre de l'une, pour continuer de mettre les gestes au service de l'égalité ; le travail interculturel à partir de photos pour ouvrir l'esprit critique de tout jeunes enfants ; la constitution d'un fond de lectures pour continuer de mettre la littérature de jeunesse au service de l'égalité ; l'analyse de regroupements d'enfants en classe pour continuer d'observer et d'aider à la mixité ; la bienveillance vigilante face à des filles en rupture, pour nuancer le clivage masculin/féminin au sujet de l'agitation des garçons… Une enseignante formule mieux que je ne pourrais le faire, ce que je dois avancer ici pour mettre fin à une liste honteusement incomplète : « Il serait très long de parler de tout mais deux ans après, je pense que l'ouverture que m'a offert ce mémoire est devenue un élément incontournable de ma manière d'enseigner ».

Le fil identitaire

37 Le mémoire semble relier les diverses facettes du soi et rend possibles les correspondances. Il offre ainsi la possibilité de comprendre le passé, plus ou moins lointain. Une enseignante décrit une verbalisation « salutaire, d'un point de vue personnel » :

> Les rapports de genre, comment se positionner, étant gamine, j'avais pas du tout envie d'être étiquetée, c'est un questionnement que j'avais en moi je pense mais sur lequel j'avais jamais mis de mots, j'avais jamais structuré une réflexion autour de ça […] quand tu nous as expliqué ce sur quoi tu travaillais, ça m'a tout de suite interpellée, parce que voilà, j'arrivais à mettre des mots là-dessus, ça faisait écho à des trucs un peu personnels […].

38 Une autre enseignante renoue avec son passé de sportive et concilie ainsi ce qu'elle pensait incompatible, le mémoire à réaliser, dans son présent d'enseignante d'école et un sujet connu dans son passé d'étudiante en sport, le genre. Plusieurs enseignantes retrouvent le fil de curiosités anciennes mais actives, pour la littérature, pour d'autres cultures, pour leur discipline d'enseignement et font se rencontrer leurs « centres d'intérêt dans [le] mémoire professionnel » autour du thème du genre.

39 Le mémoire prend sa source dans un décalage initial inconfortable, une sorte de désordre intérieur que le mémoire va ordonner. À ce titre, une enseignante relie la sphère publique et la sphère privée : « C'est un sujet qui a de l'impact, c'est pas un sujet dans un coin, ça a un impact non seulement dans mon métier mais ça a un impact partout… dans la vie de tous les jours ». Le thème de son mémoire l'aide à unifier son choix de vie personnelle et familiale (travailler aussi, comme son conjoint), ses discussions/disputes avec ses amis, sa révolte intérieure face à des positionnements éducatifs, sociaux qu'elle qualifie d'intolérables.

40 Dans ce fil tissé par le mémoire, se distingue une sorte de mise en abimes, entre l'enseignant-e et ses élèves, entre l'enseignant-e et la formatrice ou le formateur, entre

l'enseignant-e et ses pairs. Une enseignante utilise par exemple, et ce depuis son mémoire, le féminin dans son langage à l'école, à l'écrit comme à l'oral (« on a étudié les indiens/indiennes ») et dans son langage quotidien. Elle retrouve cette pratique chez ses élèves, qui l'interrogent si le féminin manque ou qui l'incluent si elle l'oublie. Le parallèle apparait : lors de la rédaction du mémoire, je proposais une expérimentation dans l'écriture, celle de l'utilisation du féminin aussi[10]. Elle semble intériorisée puis démultipliée, tel un fil entre les autres et soi.

41 Ainsi Myriam ponctue son mémoire en déroulant ce même fil :

> J'invite chaque enseignant-e à se poser les mêmes questions, bien qu'il ne soit pas toujours confortable de remettre en cause des positions personnelles et des pratiques d'enseignement propres à chacun-e. De plus, j'ai la satisfaction d'avoir *transformé* Louis [son binôme de mémoire] : bien que réticent au sujet de la mixité en début d'année, il est passé du simple rôle *d'observé* au rôle *d'analyseur réflexif* sur sa propre pratique.

42 Le mémoire prend sens et participe de la construction du soi dans les interactions personnelles et professionnelles.

43 « C'est un peu difficile parce que ça engage une partie de ma personne [...] j'ai encore du mal à avoir une réflexion un peu plus raisonnée je dirais, et raisonnable, je ne sais pas quel est le mot à mettre dessus, ou une réflexion de professionnelle » [...] le mémoire m'a permis de rentrer dans une phase de construction fine [...] ça a été le point de départ de l'envie de construire des choses là-dessus [...], de remédier, de trouver des explications, pourquoi ça me travaillait à ce point, et puis d'être dans la construction de choses pour le collectif, aussi tu vois, pour les enfants, ou avec des groupes d'adultes ou avec la construction de choses qui fait que ça pourrait avancer quoi ».

44 La volonté à l'œuvre est présente dès la fin du mémoire. Marlène organise sa conclusion, inconsciemment, en répétant les mots « choix » et « décision » à plusieurs reprises. À « la responsabilité de l'enseignant-e », Marie et Sara associent son « tout pouvoir de contrôler » et évoquent la littérature « toute entière du côté de la liberté ». Leurs derniers mots sont les suivants : « ouvrir un monde illimité de portes et de possibles ». Les conclusions du mémoire signent bien la fin d'un repli et le début d'un nouvel itinéraire, vers la responsabilisation.

45 Cette construction de soi se dote des outils mêmes mis en œuvre dans le mémoire et propose par exemple de nouvelles normes. Ainsi, concluant son mémoire, Catherine multiplie les injonctions et affirme ce qu'il faut faire, à l'avenir, selon elle : « Plusieurs éléments sont nécessaires [...]. L'enseignant-e doit [...]. L'organisation de l'école doit [...]. La conduite de la classe ne doit [...]. Les contenus éducatifs et supports pédagogiques doivent [...] ».

46 De l'éparpillement du soi (au début du mémoire), on parvient à l'affirmation de soi, puis on œuvre à la diffusion collective à partir d'un soi unifié, composé autour d'un projet d'enseignement personnalisé, ouvert au monde. Le mémoire l'a fabriqué, consolidé, lui confère sa légitimité collective. La norme concernant la difficile transition de l'écriture pour la lecture prend sens.

47 Cette transition entre écrire sur soi pour soi, et écrire sur soi pour autrui est emblématisée par l'aventure qu'ont accepté de vivre deux enseignantes en participant à une autre écriture, à ma demande, et en proposant leur contribution pour le numéro

des ELA (2006). Marlène s'expose et ouvre posément son écrit : « Cet article reprend et complète le mémoire professionnel que j'ai présenté [...] ».

48 Quelques années plus tard, à partir du collectif, une enseignante atteint le politique :

> Je pense que je me sens en devoir, en devoir d'agir là-dessus, je me dis que c'est quelque chose de vraiment important, et qu'une révolution, parce que je pense qu'il s'agit vraiment d'une révolution, une révolution de la société en général passe aussi par un changement énorme là-dessus, quoi, sur ce thème-là [11].

Le fil éthique

49 Le mémoire se dote d'un sens éthique : il est l'origine possible de la conscience de la mission enseignante, dans une sensibilisation quasi philosophique à un engagement envers autrui. Une enseignante évoque son devoir : « De sorte qu'aujourd'hui, dans ma pratique d'enseignante, le refus de contribuer à faire qu'une vision stéréotypée du monde se perpétue est permanent. C'est devenu pour moi un des enjeux essentiels de l'éducation ».

50 Catherine énonce dans son article : « Ce modèle de sexisme inversé [observé en Finlande] m'a invitée à lutter dans ma classe contre les partis sociaux que l'école reproduit et qui entravent l'utilisation d'une de ses missions : l'égalité des chances ».

51 La charge d'autrui est présente dans les propos de Marlène aussi quand elle questionne dans son mémoire sa responsabilité et qu'elle prend la mesure de ses actes (pédagogiques) : « suis-je responsable [de la différenciation filles/garçons], est-ce que je fabrique cette attente côté filles et encourage cette participation côté garçons ? ». Son hésitation trouve une noble résolution, « il faut avant tout œuvrer pour que chacun-e ait accès à un enseignement égalitaire », en écho aux propos de ses collègues, « je tente de mettre en place une pratique de classe qui favorise l'égalité des chances filles/garçons ».

52 La mise à disposition d'outils pour les autres enseignant-e-s est encore un indice de l'endossement de la mission. Les écrits mémoires sont ponctués, à ma demande, d'une ultime partie propositive et débordent de suggestions astucieuses et généreuses. Le travail de Marie et Sarah illustre l'esprit de cette initiative :

> C'est pourquoi il nous parait approprié de présenter à ce stade de notre travail un outil à usage des enseignant-e-s. Il s'agit d'un *détecteur de stéréotypes sexués* qui se présente sous la forme d'une grille [...] que nous avons essayé de concevoir de telle façon qu'il soit facile et rapide [de l'utiliser] [...] Nous avons tenu compte du manque de temps des ensei-gnant-e-s. [...] Bien-entendu, cette grille n'est pas le seul outil disponible et d'autres activités font l'objet d'une page d'annexes.
> (suit une fiche de huit propositions, classées didactiques et pédagogiques par leurs créatrices).
> Un ancrage éthique semble guider l'après-mémoire. Le sens de l'autre, un autre sens possible pour le mémoire ?

Après... Ordre et désordre : résolutions et questionnements renouvelés, le sens perdu, à retrouver, de écrire pour autrui à écrire pour soi

53 Dans l'article qu'elle écrit deux ans après son mémoire, Marlène énonce la perte du sens initialement construit en formation ; elle est contrainte, dans sa nouvelle classe, de remettre en question « les conclusions [...] tirées lors du mémoire ». Pourtant, ce tournant s'inscrit dans une triple continuité. Il confirme son interrogation initiale : « Suite au mémoire réalisé en 2004, j'ai décidé de reconduire quelques observations sur le genre afin de faire évoluer mes pratiques, afin de compléter et/ou nuancer les propos que j'avais tenus en tant que stagiaire ».

54 Ce tournant confirme aussi le rôle de l'écriture : l'écriture pour autrui traduit vraiment, à ce point d'autonomie professionnelle, le choix d'écrire librement, pour soi.

55 Ce tournant souligne enfin l'assiduité de Marlène à affiner l'analyse : « Observer une autre classe, un autre contexte, offre un éclairage différent, permet de nuancer certains propos, d'aborder d'autres questions et de préciser le questionnement sur l'effet-genre ».

56 Elle n'a de cesse de prolonger le travail du mémoire lorsqu'elle arrive dans un nouveau contexte à sa titularisation. Surprise face à la nouveauté, elle en tire parti. Il s'agit de remettre de l'ordre dans le désordre ; il s'agit de pratiquer la persévérance et la remise en question ; il s'agit de confirmer l'attachement à la mission d'égalité dans laquelle elle s'est engagée par son mémoire : « La vigilance s'impose et est source d'équilibre. Pour moi, il ne faut jamais être sure de soi ou avoir trop de certitudes car chaque situation est unique. Il faut avant tout œuvrer pour que chacun-e ait accès à un enseignement égalitaire ».

57 Ses deux points d'ancrage demeurent, d'une part, le thème de recherche de son mémoire et son opérationnalisation (« le genre doit être pris en compte car il permet d'affiner notre propre regard sur les micro-événements au sein des classes et visibilise ce qu'en général nous ignorons : l'occupation de l'espace pédagogique est genré »), ainsi que, d'autre part, la compétence à (s')interroger (« un an après, dans un contexte d'enseignement tout à fait différent, le questionnement se pose à nouveau et de nouvelles observations apportent un autre éclairage, complétant et nuançant les propos tenus dans le mémoire »). Je relève sa prédilection pour le mot « compléter » réitéré à de nombreuses reprises dans son écrit. Dans le parallèle entre son travail de mémoire et son travail suivant dans sa nouvelle classe, cette répétition semble être le signe du désir de complétude (l'aspiration au sens) dans le choix de l'incomplétude (la remise en question). Son article met bien en relief la qualité acquise par l'élaboration du mémoire : le renouvellement au fil des contextes, du questionnement, de l'observation et par voie de conséquences, de dynamique propositive.

58 À l'instar des propos de Marlène, que ses collègues déclinent abondamment, je souhaite terminer sur les enjeux du mémoire : ils consisteraient en cette acceptation quasi jubilatoire du questionnement face à la réalité complexe des classes, en cette capacité vertueuse, se déroulant au fil des ans, à remettre en question, selon la spécificité des contextes, les conclusions précédentes. Aucune certitude généralisante n'est possible, seules des propositions locales peuvent et doivent être élaborées. C'est la compétence au renouvellement qui semble acquise, par le travail du mémoire et au-delà, par ses empreintes durables.

59 Il paraitrait opportun à ce point de mon étude d'interroger le rôle du thème du mémoire dans les effets que j'ai décrits. Ne pouvant comparer, j'ai donc proposé un simple fil, à travers l'exemple du thème du « genre », à propos du sens possible pour le mémoire.

Conclusion

60 Je conclurai avec la définition que Philippe Perrenoud (1993) propose pour parler du sens, quand il évoque le sens du travail, des savoirs, des situations et des apprentissages : « Le sens se construit, il n'est pas donné d'avance. Il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations. Il se construit en situation, dans une interaction et une relation ».

61 Il me semble que le sens du mémoire combine ces trois axes. Les stagiaires construisent ce qui peu à peu, au fil de l'élaboration du mémoire, fait sens pour elles et eux. Aucun aboutissement n'est prévisible, ne pré-existe à leur expérimentation, un attachement constant au contexte doit être leur unique donnée d'avance. Ancrés dans une culture, évoluant au cœur de valeurs (d'enseignement) nouvelles, de représentations dont l'impact leur était inconnu, les enseignant-e-s construisent du sens, des sens, leur sens, à donner à la mission enseignante, en étayant leur professionnalisation. La situation est complexe, la tâche est ardue, les talents nombreux. Les suites des mémoires et leurs retombées sont multiples, riches, porteuses d'ouverture et d'espoir. Entendons bien l'une des auteures de mémoire :

> Le mémoire en tant que forme aboutie, je ne crois pas, par contre le thème et les recherches effectuées pour essayer de répondre à la problématique [...] m'ont ouvert tout un tas de perspectives de travail et de réflexion [...]. Je peux donc dire que ce questionnement autour de la problématique du genre a contribué et contribue toujours à donner du sens à mes pratiques, à faire que j'essaye de m'interroger de manière continue sur ce que je peux faire, dire [...].

BIBLIOGRAPHIE

CHEVET, M. (2006) : L'impact du genre dans la relation entre enseignant-e-s/apprenant-e-s, Langues-cultures et genre, *Études de linguistique appliquée*, 2006, 142.

CNRS, INaLF, (1999) : *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*, Paris, La Documentation française.

Convention interministérielle *pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif*, signée le 25 février 2000 (avenant en février 2002), pour une durée de six ans, entre sept ministères.

CROS, C. (2006) : En avant les filles ! Représentations des hommes et des femmes dans les manuels de langues vivantes en Finlande, Langues-cultures et genre, *Études de linguistique appliquée*, 2006, 142.

DURU-BELLAT, M. (2004) : *L'école des filles, quelles formations pour quels rôles sociaux ?* Paris, L'Harmattan, 1990 : 1re éd.

MOSCONI, N. (1989) : *La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux semblant ?* Paris, PUF.

MOSCONI, N. (1994) : *Femmes et savoirs, la société, l'école et la division sexuelle des savoirs* Paris, L'Harmattan.

MOSCONI, N. (coord.), (2004) : Éducation et genre, *Carrefours de l'éducation*, 17 (numéro spécial), Amiens, CRDP.

NOTES

1. Cf. tableau en annexe.

2. Le concept de genre est à entendre ici dans son acception reconnue en Sciences de l'éducation, à savoir la construction culturelle de l'identité sexuée, par opposition au sexe biologique des individus. Les effets de la mixité filles/garçons dans les interactions en classe ou dans la transmission du savoir constituent deux pôles essentiels dans cette perspective. Depuis la Convention interministérielle de février 2000 sur la promotion de l'égalité des chances filles/garçons à l'école, une formation est prévue en IUFM sur le thème du genre en éducation. De nombreux écrits sont conseillés aux stagiaires à propos de la gestion de la mixité, en particulier ceux de Nicole Mosconi, Marie Duru-Bellat, Claude Zaidman (Sciences de l'éducation) et Michelle Zancarini-Fournel (Histoire).
3. Ce corpus est extrêmement modeste ; s'il ne permet pas de généraliser, il est pourtant, à mon sens, révélateur.
4. Nous avons décidé cette année de valider un mémoire hors normes, écrit par une enseignante en collège, qui a eu de grandes difficultés cette année, énoncées en filigrane lors de la soutenance, et qui a présenté un écrit personnel, autocentré, faisant non part mais acte de sa progressive émancipation vis-à-vis de son identité de fille studieuse au parcours d'excellence, pour poser les premiers jalons de son identité d'enseignante, en situation d'échec éventuel, face à des élèves la poussant hors de toutes les normes sur lesquelles elle s'était toujours appuyée, hors d'elle. Un nouveau sens pour le mémoire : ses vertus thérapeutiques ?
5. Propos inspirés par les écrits de Robert Galisson, sur la nécessaire créativité à activer sans relâche, selon les contextes, en didactique – en particulier des langues-cultures.
6. Si je choisis de mettre en annexe les mémoires des enseignantes pour légitimer leur contribution, j'opte pour préserver leur anonymat en proposant des extraits de leurs propos (écrits ou enregistrés, à ma demande, en avril 2006).
7. Les majuscules sont le choix de l'enseignante enquêtée.
8. Marlène Chevet (2006) : L'impact du genre dans la relation entre enseignant-e-s et apprenant-e-s, Études de linguistique appliquée, Langues-cultures et genre, 2006, 142.
9. Catherine Cros (2006) : En avant les filles ! Représentations des hommes et des femmes dans les manuels de langues vivantes en Finlande, Langues-cultures et genre, Études de linguistique appliquée, 2006, 142.
10. Cf. Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions (1999).
11. Il semble essentiel ici de tenir compte des ramifications possibles sociales propres à la thématique de l'égalité des chances entre les sexes, de la coïncidence de notre entretien avec les manifestions anti-CPE (mai 2006), de l'engagement syndical assidu et du labeur inventif et incessant de cette jeune femme : tout pour elle semble s'imbriquer et correspondre.

RÉSUMÉS

À partir de mémoires professionnels traitant des effets de la mixité filles/garçons au sein des classes, à partir d'entretiens avec leurs auteures plusieurs années après leur passage en IUFM, et

enfin à partir d'autres écrits produits par ces anciennes stagiaires, cet article se propose de définir les vertus de l'étape *mémoire* de la formation initiale enseignante. L'empreinte marquée du travail accompli alors atteste de la professionnalisation en cours et signe la finesse et l'adaptabilité que le mémoire a amorcées chez les nouvelles enseignantes.