

The professional report in initial teacher training in France

Le «mémoire professionnel» dans la formation initiale des enseignants en France

Guy Lapostolle^{*}, Laurence Maurel and Nicole Verney-Carron
Université de Bourgogne

While the IUFM (University Institutes for Teachers' Training) are going to become part of universities, this article questions one of the bases validating the teachers' training: the professional report. This assessment concerns exercising teachers in having a critical mind towards their practical experience, because its purpose is to prepare teachers to adapt to the different types of pupils they are going to teach. This is the reason why the Government can only define this assessment briefly, even if they want to have better control over the teachers' training. To be precise concerning this assessment, the Government has to trust the teachers' trainers' control and the latter are only lightly encouraged. Despite the positive opinion expressed by specialists, this assessment could disappear because the Government favours a training efficient in a short-term period and ignores the analyses which would take long-term needs into account.

Alors que les IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) vont être intégrés à l'université, cet article questionne un des piliers de la validation de la formation des enseignants qui semble être remis en question: l'épreuve du «mémoire professionnel». Cette épreuve a pour but d'exercer les enseignants à porter un regard critique sur leur pratique, car sa finalité est de les préparer à s'adapter à la diversité des publics scolaires qu'ils rencontreront. C'est la raison pour laquelle l'Etat, malgré sa volonté de contrôler davantage la formation des enseignants, ne peut que définir l'épreuve de manière sommaire. Pour la préciser, il doit accorder sa confiance à une régulation effectuée par les formateurs, qu'il n'encourage cependant que modestement. Cette épreuve, malgré le regard positif que les spécialistes portent sur elle, pourrait même disparaître car l'Etat privilégie les modalités de formation efficaces sur le court terme, en ignorant les analyses qui intégreraient les besoins sur le plus long terme.

Zum Zeitpunkt der Integrierung der Lehrerausbildung des IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) in die Universität, stellt dieser Artikel das Problem der Anerkennung der Lehrerausbildung und der Lehrerprüfung: die sogenannte "berufliche Diplomarbeit" welche mittlerweile in Frage gestellt wird. Diese Prüfung hat das Ziel den Lehrern zu helfen über ihre

^{*}Corresponding author: IUFM de Bourgogne, IREDU-UMR CNRS 5225, Université de Bourgogne, 51 rue Charles Dumont, Dijon, France. Email: guy.lapostolle@wanadoo.fr ou guy.lapostolle@u-bourgogne.fr

Praxis nachzudenken ausüben, und sie auf die Unterschiede des Schülerpublikums vorzubereiten. Aus diesem Grund kann der Staat die Prüfung nur global definieren, auch wenn er die Lehrerbildung mehr kontrollieren will. Um diese Prüfung klarzustellen, muss der Staat der durchgeführten Regulierung der Dozenten vertrauen, Regulierung die jedoch ganz bescheiden gefördert wird. Trotz dem positiven Ruf dieser Prüfung bei den Spezialisten, wäre es möglich dass sie verlorengeht, denn der Staat bevorzugt eine kurzfristig effektive Ausbildung, und ignoriert die Analyse der langfristige Bedürfnisse.

Mientras los Institutos Universitarios de Formación de los Profesores van a ser integrados en la Universidad, este artículo provoca cuestiones a propósito de un sostén fundamental en la validación de la formación del profesorado : la probatura del 'alegato profesional'. La finalidad de aquella probatura es que el profesorado se adiestre a volver ojos críticos a su práctica profesional, preparandoles a ajustarse a los varios públicos escolares que van a encontrar. Por ello, con ser acucioso de controlar todavía mas la formación de los profesores, el Ministerio sólo puede dar una compendiosa definición de aquella probatura. Para determinarla, tiene que esperar en una regulación realizada por el mismo magisterio, mientras que la enfervoriza con poco celo. A pesar del interés que presenta para los especialistas, podría aun desaparecer aquella probatura porque el Estado privilegia modos de formación inmediatamente operativos en vez de tomar en consideración estudios integrando necesidades diurnas.

Introduction

L'année 1991 a marqué un virage dans l'évolution de la formation des enseignants du primaire et du secondaire car de nouvelles modalités de formation—mais aussi de validation de cette formation—ont été mises en place (Ministère de l'éducation nationale, 1991). Elles s'inscrivaient dans le prolongement de la création des IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 (Parlement, 1989). Depuis cette date, les enseignants, de la maternelle au lycée, doivent être formés dans une seule et même structure. Qui plus est, les modalités de cette formation et de cette validation sont en principe identiques.

Il semble à cet égard opportun de rappeler que l'évolution de la formation des enseignants est indissociable de la construction de l'école unique et que de nombreuses étapes de cette construction sont marquées par une réflexion ou une action concernant le statut ou la formation des enseignants. Pour ne citer qu'une de ces étapes, rappelons que le *Plan socialiste pour l'éducation* (Mexandeau & Quilliot, 1978) envisageait un même corps enseignant de la maternelle au baccalauréat. C'était une des conditions pour que puisse se poursuivre la construction de l'école unique, considérée alors comme inachevée. Cette école prendrait le nom d'«école de base». Mais ce qui retiendra davantage notre attention dans ces modifications que les socialistes introduisirent, plus que la nécessité ou la volonté de fondre le statut et d'unifier la formation des enseignants qui trouvera par ailleurs rapidement ses limites (Lang, 1999), ce seront les modalités d'organisation et les contenus de cette nouvelle formation qui s'est mise en place. Ces éléments peuvent en effet constituer des objets d'études susceptibles de nous révéler ce que sont les intentions de l'Etat, ses moyens d'actions et ses limites, dans le domaine des politiques éducatives.

A la suite de cette réforme mise en place au début des années 1990, les enseignants sont formés en deux ans dans les IUFM. La première année est destinée à la préparation du concours qui doit permettre aux étudiants d'intégrer la seconde année de formation. Cette deuxième année étant intégrée, ils accèdent au statut de «fonctionnaire stagiaire». Ils doivent alors effectuer un stage dans lequel ils prennent seuls la responsabilité d'une classe réelle. À ce stage s'ajoutent un certain nombre d'enseignements que les stagiaires doivent suivre et une épreuve, celle du «mémoire professionnel», qui est prise en compte dans le processus de validation et de certification de l'année du stagiaire. Il s'agit d'un écrit formalisé de cinquante mille signes environ qui doit présenter et analyser une expérience pédagogique conduite autour d'une thématique de recherche et d'une problématique.

C'est précisément l'étude de la nature de cette épreuve, des conditions qui ont conduit à sa création, de même que celles de son évolution dans les textes comme dans les faits, que nous nous proposons de mener. En effet cette épreuve, pour peu que l'on tente de porter un regard historique sur elle, révèle un certain nombre d'intentions plus ou moins explicites que l'Etat nourrit en matière de formation des enseignants. Elle nous montre aussi les limites de l'action d'un Etat qui ne peut justement pas trop en préciser le contenu, auquel cas il risquerait d'obtenir les effets inverses de ceux qu'il souhaite, à savoir former des enseignants dont les connaissances sont figées et dont on ne pourrait plus espérer qu'ils soient capables de s'adapter à des situations et publics extrêmement variés. L'étude de cette épreuve fait voir aussi les limites de son caractère formateur lorsqu'un certain nombre de conditions ne sont pas réunies. Mais elle montre surtout à quel point les réflexions collectives des formateurs qui dirigent les mémoires, de même que les productions scientifiques relatives aux conditions d'encadrement et de réalisation de ces mémoires, sont un moyen de faire vivre l'épreuve et de lui donner un juste sens.

Nous voudrions montrer que «l'épreuve du mémoire» telle qu'elle est définie par l'Etat atteste de la volonté de ce dernier de former de nouveaux enseignants. Il semble en effet accroître son contrôle sur la formation des enseignants, comme en témoignent la création des IUFM, mais aussi la définition des nouvelles modalités de formation et de validation de cette formation, dont cette épreuve constitue un des éléments principaux. Mais si elle semble corroborer l'hypothèse d'un contrôle accru de l'Etat sur la formation des enseignants, cette épreuve laisse en revanche, par certains de ses aspects, apparaître bien des limites à ce contrôle.

Nous tenterons ensuite de mettre en évidence les effets pervers qui peuvent accompagner cette épreuve, tout en montrant comment des réflexions sont mises en place et des régulations sont apportées, notamment dans le cadre de la «formation des formateurs» enrichie par une véritable production scientifique concernant la formation professionnelle des enseignants, et plus particulièrement «l'épreuve du mémoire».

Enfin nous montrerons que cette épreuve semble actuellement faire l'objet d'une certaine méfiance, comme peuvent en témoigner quelques prises de positions idéologiques et propositions en matière de formation des enseignants. Ce qui tend à

confirmer le fait que l'État semble vouloir ne comprendre ni les enjeux en matière de formation des enseignants, ni les progrès accomplis dans ce domaine, probablement parce qu'il est davantage soucieux de l'utilité immédiate de ses actions que des conséquences de sa politique sur le long terme.

Le mémoire professionnel : une épreuve aussi fondamentale pour la formation des enseignants que difficile à définir

L'épreuve du mémoire professionnel répond à la nécessité de former de nouveaux enseignants afin de faire face à des exigences nouvelles qu'implique un contexte social en pleine mutation. Il s'agit pour l'État de reprendre en main la formation des enseignants. Cet exercice permet en effet de développer des compétences que l'État estime désormais nécessaires pour exercer ce métier. Cependant, par bien de ses aspects, le mémoire semble se dérober à toute velléité de contrôle de l'État.

Un contrôle accru de l'État sur la formation des enseignants

Avec la mise en place des IUFM, à la rentrée 1991, se concrétise en effet la volonté de mieux adapter aux besoins la formation des professeurs du primaire comme du secondaire. La gauche socialiste qui vient de reconquérir la majorité à l'Assemblée nationale est bien décidée à mettre en place une des propositions de son projet électoral, qu'elle n'a pas encore eu l'occasion de mener à son terme. Aussi, Lionel Jospin, ministre d'Etat, de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, fait-il appel au Recteur¹ Daniel Bancel, afin d'émettre des recommandations relatives à la formation des enseignants et à ses éventuels contenus et structures.

Un rapport est rendu le 10 octobre 1989. Un «solide savoir universitaire» et «des compétences correspondant véritablement aux activités concrètes des enseignants qu'ils devront assumer dans les divers établissements où ils seront affectés» sont les objectifs d'une véritable formation (Bancel, 1989, p. 3). Cependant, si le «solide savoir universitaire» semble faire l'objet d'un consensus assez large, la référence aux «compétences» est plus controversée.

Le terme de «compétence» appliqué à la profession enseignante a fait son apparition quelques années auparavant dans le domaine de la sociologie du travail (Demailly, 1987), et il entre désormais dans le domaine politique. Il est accueilli dans un premier temps avec une certaine méfiance dans le monde syndical car il vient bousculer l'idée de «qualification». La plupart des syndicats envisagent en effet cette dernière comme un moyen de défense ou un élément sur lequel leurs revendications peuvent légitimement se fonder. Reposant largement sur le nombre d'années d'études après le baccalauréat, sur le diplôme ou le concours obtenu, la qualification garantit «une place dans la grille indiciaire, donc un certain salaire, le droit à certaines conditions de travail et à une certaine légitimité sociale» (Demailly, 1987, p. 60). L'avantage donné à la compétence par rapport à la qualification peut d'ailleurs être perçu comme un moyen dont dispose l'État pour mieux gérer ses ressources, pour freiner en quelque sorte la fuite en avant des «améliorations

quantitatives des systèmes éducatifs: augmentation du nombre de postes, d'établissements scolaires et surtout élévation du nombre d'années d'étude des enseignants, c'est-à-dire élévation de leurs statuts et de leurs rétributions» (Losego, 1999, p. 143). D'ailleurs, l'État prend appui sur les recommandations de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) qui encourage «une 'internationalisation' de certains critères que les États ont du mal à imposer au niveau national» (p.143). Ce niveau international apparaît comme le plus pertinent pour l'État gestionnaire pour contourner «des revendications syndicales qui ne peuvent à ce jour se faire entendre qu'aux niveaux nationaux, étant donné l'hétérogénéité des statuts à défendre dans chaque État» (p. 144).

On peut donc voir dans cette nécessité de réformer la formation des enseignants, et plus précisément derrière cette notion de «compétence», apparaître une «logique gestionnaire» avec les luttes qu'elle implique entre un employeur soucieux d'une gestion rationnelle, l'État, et ses employés, les enseignants, représentés par leurs organisations syndicales, désirant préserver ou améliorer leurs conditions de travail. Mais si ces considérations se doivent d'être mentionnées, le fond du problème relève aussi de plus nobles intentions. Il s'agit avant tout de former des enseignants qui répondent aux besoins actuels en matière d'enseignement.

Or la démocratisation a fait son chemin. Désormais le collège permet quasiment à tous les élèves d'avoir un cursus complet jusqu'en classe de troisième alors que dans les années 1970, moins de soixante-dix pour cent des élèves entrés en classe de sixième accédaient à la classe de quatrième et qu'à peine plus de cinquante pour cent de ceux-ci entraient en classe de seconde générale et technologique (Direction de l'évaluation et de la prospective, 1996). Quant à ceux qui poursuivent leur cursus vers le lycée, ils ont changé aussi, ils ne sont plus seulement ces enfants issus de ces catégories privilégiées qui étaient à peine plus de trente pour cent à accéder au baccalauréat il y a quelques décennies. L'objectif d'amener quatre-vingt pour cent d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat a rendu encore plus nombreuse et hétérogène la population de l'enseignement secondaire. Le primaire quant à lui n'est plus réservé aux enfants issus des milieux défavorisés. Il est devenu une étape par laquelle tous les élèves doivent passer avant de gagner l'enseignement secondaire². A ces processus s'ajoute aussi celui d'une concentration de population défavorisée dans des quartiers à la périphérie de certaines villes, rendant parfois plus difficiles les situations d'enseignement. C'est donc à la prise en charge de ces nouveaux publics que les enseignants doivent être préparés.

La compétence que l'enseignant doit acquérir peut alors se définir par sa capacité à gérer une classe en toutes circonstances afin que les élèves puissent apprendre. Cette compétence devient, tout autant que la qualification, une donnée essentielle de la professionnalisation des enseignants. Elle recouvre un certain nombre de dimensions qui étaient autrefois perçues comme des «suppléments d'âme» et qui apparaissent désormais, selon Demailly (1987), comme des «nécessités vitales». La sociologue compte parmi ces éléments constitutifs de la compétence : la conscience professionnelle, un certain nombre de positions éthiques minimales—comme celle qui consiste à récuser les fatalismes biologique, culturel, social—la capacité à

travailler collectivement... Mais on pourrait aussi recenser bien d'autres éléments qui permettent à des enseignants de créer les conditions optimales aux apprentissages des élèves.

L'État, soucieux de voir ces éléments intégrés dans la formation des enseignants, laisse alors apparaître de nombreux signes qui attestent de sa volonté d'accroître son contrôle sur cette formation. Ainsi semblent en témoigner le statut et le fonctionnement des IUFM, de même que la redéfinition des conditions et des contenus de cette formation.

En même temps qu'elle permet une «universitarisation» de la formation des enseignants du premier degré, la création des IUFM est perçue comme une reprise en main par l'État de la formation des enseignants. La présidence du conseil d'administration assurée par le Recteur, représentant du ministre, témoigne, entre autres, de cette volonté de garder un certain contrôle sur la gestion de ces établissements. La première année de préparation des futurs enseignants du secondaire revient aux IUFM, alors qu'auparavant elle était sous la responsabilité des universités³. L'orientation des contenus de cette première année peut donc échapper dans un premier temps aux universités, plus autonomes, et théoriquement plus sensibles aux connaissances disciplinaires qu'aux nécessités de la profession. Quant à la seconde année, elle est aussi sous le contrôle de l'État qui définit assez strictement les objectifs et les modalités de validation de la formation: le candidat doit assister à des modules d'enseignement, il est évalué lors d'un stage et enfin il doit réaliser un «mémoire professionnel». Il apparaît cependant que l'épreuve du mémoire échappe au contrôle de l'État.

Le mémoire: une épreuve difficile à définir

L'épreuve du mémoire, parce qu'elle vise à faire acquérir aux enseignants en formation des compétences réelles mais assez difficilement évaluables dans le cadre strict d'une année de formation, se dérobe bien plus que les deux autres épreuves au contrôle que l'État pourrait exercer sur elle. Sa définition lapidaire dans les textes officiels semble en témoigner.

Les modules d'enseignement ont globalement pour fonction d'apporter au candidat une culture complémentaire de celle qu'il a acquise lors de sa formation universitaire. Le stage permet de s'assurer de la capacité de l'enseignant stagiaire à maîtriser et à conduire les apprentissages des élèves dans une classe, en situation réelle. Il est d'ailleurs recommandé que «dans la mesure du possible, un membre des corps d'inspection participe au suivi et à l'évaluation du stage en responsabilité» (Ministère de l'éducation nationale, 1991). On peut dire du stage que tout en formant l'enseignant, il vérifie que celui-ci est opérationnel, qu'il peut être dans les plus brefs délais efficace sur «le terrain». C'est aussi cette efficacité que tente de développer et de valider l'épreuve du mémoire, mais sur le plus long terme.

Elle recouvre en effet un autre aspect de la formation que le rapport Bancel recommandait pour la construction de «compétences professionnelles»: «La rédaction d'un mémoire centré sur une question disciplinaire, didactique ou

éducative constituera une première initiation à la formation à et par la recherche» (p. 11). Cette initiation à la formation à et par la recherche ne présume pas de la capacité immédiate de l'enseignant à être efficace devant une classe. Elle s'assure qu'il est capable d'avoir un certain recul sur sa propre pratique. C'est ce que précise une circulaire de 2002 :

Production écrite personnelle, le mémoire professionnel associe une problématique pédagogique à des éclairages théoriques, enrichis de l'expérience auprès des élèves. Dans la mesure où il impose le recul critique, l'étayage documentaire et l'entraînement à une forme d'écriture longue, il représente l'aboutissement de la démarche réflexive développée au cours de la formation. (Ministère de l'éducation nationale, 2002, p. 14).

Contrairement au stage qui mesure des compétences immédiatement perceptibles—l'enseignant sait ou non prendre en charge une classe—les compétences développées par le mémoire sont plus difficiles à évaluer. En premier lieu parce que le travail réflexif qu'il exige, nécessite du temps, celui du recul ou de la prise de distance par rapport à l'action. En second lieu parce que les effets attendus du mémoire—le fait que le candidat saura ou non s'adapter aux situations et publics variés qu'il rencontrera—ne seront que rarement vérifiables au cours de la formation initiale. Il s'agit là d'une première difficulté que l'État peut rencontrer pour fixer des exigences précises quant au contenu de cette épreuve.

La deuxième difficulté tient à la nature même des compétences que le mémoire cherche à développer. Si ces compétences étaient le fruit d'une expérience acquise et transmise par des enseignants chevronnés, elles pourraient faire plus facilement l'objet d'un contenu identifié. Toutefois, l'on risquerait de former de jeunes enseignants identiques à leurs aînés, ce qui pourrait être efficace sur le court terme, mais qui risquerait sur le long terme de les rendre inadaptés aux publics qu'ils rencontreront. Or ces compétences sont envisagées bien plus comme une capacité à mobiliser des savoirs et/ou des savoir-faire que comme ces savoirs et/ou savoir-faire eux-mêmes. Relevant davantage d'un processus, elles sont donc plus difficilement identifiables.

Ces deux difficultés font probablement partie des raisons essentielles pour lesquelles l'Etat définit très approximativement les contenus de cette épreuve. En effet, depuis 1991, date de sa création, elle n'a fait l'objet d'aucune modification officielle et son texte fondateur reste toujours en vigueur, bien que son contenu soit vaguement défini de manière positive, et qu'il le soit davantage par la forme négative :

Le mémoire professionnel s'appuie sur l'analyse des pratiques professionnelles, rencontrées en particulier lors du stage en responsabilité, et doit permettre de vérifier les capacités du professeur stagiaire à: identifier un problème ou une question concernant ces pratiques; analyser ce problème et proposer des pistes de réflexion ou d'action en se référant aux travaux existant dans ce domaine. Il ne doit ni constituer une simple narration d'un travail sans analyse et réflexion critique, ni être une réflexion théorique ou historique extérieure à l'expérience du professeur stagiaire. (Ministère de l'éducation nationale, 1991, p. 1800)

Probablement faut-il voir dans cette définition de l'épreuve un témoignage des limites des possibilités d'intervention de l'État, même si l'on peut déceler globalement une volonté de l'État de contrôler davantage la formation des enseignants.

En somme, ce contrôle accru s'explique par un souci de bonne gestion et par la nécessité de faire face à l'évolution des caractéristiques de la population scolaire. Il se manifeste par le fait que les IUFM sont statutairement davantage sous le contrôle de l'État que les universités, mais aussi par une nouvelle définition des contenus de la formation des enseignants. Quelques-uns des aspects de cette formation sont d'ailleurs définis par des exigences relativement précises, comme par exemple le stage. Mais force est de constater que l'État ne peut préciser ce que doivent être tous les contenus dans leur détail, notamment ceux qui doivent être développés dans le cadre de l'épreuve du mémoire. Car cela pourrait aller à l'encontre d'un idéal d'enseignant dont une des compétences essentielles est de savoir prendre un recul critique sur sa pratique pour mieux s'adapter aux publics qu'il va rencontrer. Dans ce cadre de l'épreuve du mémoire, le contrôle de l'État est limité par la nature même de cette compétence qu'il tient à faire acquérir aux enseignants. Et c'est parce qu'elle fait l'objet d'un contrôle souple que l'épreuve prend tout son sens. Elle n'en est pas moins sujette à quelques critiques.

De la mise en évidence des effets pervers du mémoire à leur prise en charge

L'épreuve du mémoire est diversement perçue, et par les formateurs, et par les stagiaires. Nécessairement imparfaite au moment de sa création, elle a souffert d'un certain nombre de critiques. Et c'est précisément au moment où les nombreux travaux qu'elle a suscités portent leurs fruits qu'elle semble mise en danger.

Les regards négatifs portés sur le mémoire

L'obligation de rédiger un mémoire n'a pas toujours reçu la pleine adhésion des jeunes enseignants stagiaires qui l'ont souvent jugé inutile et l'ont considéré comme un passage obligé et dépourvu de sens: la rédaction du texte était exclusivement interprétée comme une épreuve de validation de la seconde année. Par exemple, en 1995, une note de la Direction de l'évaluation et de la prospective mentionnait que les enseignants stagiaires portaient un regard assez sévère sur l'épreuve du mémoire :

Le mémoire, exercice de réflexion et d'analyse de situations pédagogiques observées pendant les stages sur le terrain, est source de critique puisque seulement 17% des professeurs des écoles le jugent utile pour développer les capacités de réflexion sur la pratique professionnelle. (p. 3)

Certains futurs enseignants le ressentent comme une forme d'allégeance ou de soumission face à une autorité administrative qui leur impose d'effectuer une tâche afin de valider leur année. Dans son rapport de 2001, le CNE (Comité national d'évaluation de l'enseignement supérieur), va parfois jusqu'à évoquer une «infantilisation» des enseignants stagiaires. Ceci étant, il se peut—toujours selon le CNE—que cette infantilisation soit liée aux stagiaires eux-mêmes qui peuvent se montrer réticents à entrer dans des dispositifs qui les responsabilisent, mais elle peut aussi être liée à certains formateurs qui peinent peut-être à envisager leur fonction de manière moins autoritaire. Or, dans ces conditions, le mémoire va à l'encontre de

l'esprit dans lequel doivent être formés ces futurs enseignants. Les rapports et les textes officiels recommandent en effet de les considérer comme des adultes responsables. Le rapport Meirieu (2001) affirme : «Pour remplir véritablement sa fonction, la deuxième année d'IUFM doit constituer une formation professionnelle d'adulte à caractère universitaire» (p. 2). Une circulaire de 2002 confirme ce point de vue: «L'IUFM s'engage à placer le stagiaire au centre du dispositif en position d'acteur responsable de sa formation» (Ministère de l'éducation nationale, 2002, p. 5). Le fait que l'épreuve du mémoire soit vécue comme une pure obligation, qui plus est dont l'efficacité formatrice est douteuse, va bien évidemment à l'encontre de cette nécessité de considérer ces jeunes enseignants comme des adultes responsables, c'est-à-dire capables de donner du sens à leur formation, sans contrainte extérieure.

Les critiques portent parfois aussi sur la qualité intrinsèque des travaux. René Amigues, Carole Azoulay et André Loigerot (2000) ont instauré une grille de lecture pour analyser le contenu de soixante mémoires. Elle fait ressortir que les savoirs théoriques sont peu utilisés ou utilisés de manière figée et que l'action du stagiaire en classe consiste souvent à mettre en œuvre des savoirs ou des procédures prédéfinis. Le mémoire joue alors davantage un rôle d'instrumentation de l'action qu'un rôle de réflexion sur l'action.

Les mémoires peuvent devenir des exercices formels qui les détournent de leur caractère formateur. Florent Gomez (2001) constate l'existence de mémoires qui ne remplissent pas les fonctions qui leur sont initialement prêtées :

Mémoire professionnel est une appellation générique qui occulte bien des différences dans la mise en œuvre de l'exercice. On pourrait soutenir qu'il y a autant de types de mémoires professionnels que d'IUFM et même probablement plus. Ce qui les sépare, c'est la place faite à la recherche dans un continuum, qui va de la narration de la pratique à une recherche de type expérimental, duquel probablement les extrêmes sont exclus. (p. 147).

Or la «simple narration de la pratique» est d'emblée condamnée par la circulaire fondatrice du mémoire, car elle ne permet justement pas de réflexion sur la pratique. Quelques mémoires présentent aussi des travers similaires qui témoignent d'une incompréhension de leur fonction. Il s'agit des mémoires qui juxtaposent théorie et pratique, sans que la seconde questionne la première et sans que la première apporte de solution à la seconde, si tant est qu'elle soit questionnée. Dans ce cas, le mémoire valide juste l'appropriation d'un vocabulaire en usage chez les formateurs. Loin de permettre une réflexion sur la pratique, ce type de mémoire apparaît juste comme un rituel de passage qui vérifie tout au plus que le vocabulaire en usage a été appris sans prouver qu'il ait été assimilé. Le mémoire joue alors un rôle quasi opposé à celui qu'on voulait lui attribuer, puisqu'il vérifie que des savoirs—ici un vocabulaire ou un semblant de culture—ont bien été transmis, mais sans qu'ils aient fait l'objet d'une reconstruction par le futur enseignant. Or c'est en partie cette reconstruction qui garantit à ce dernier une certaine autonomie, une capacité à s'adapter aux publics scolaires qu'il rencontre, alors que la simple transmission de savoirs a tendance à figer les enseignants dans les modalités de fonctionnement de leurs aînés.

Reste à évoquer les critiques concernant l'encadrement du mémoire. Crinon (2003) mentionne qu'il existe des variations importantes entre formateurs sur le rôle du mémoire, qui vont du scepticisme affiché à sa valorisation extrême. Il note par ailleurs que l'accompagnement est très variable et que le temps très court de la formation fait que le sujet du mémoire ne correspond pas nécessairement à une vraie question pour le stagiaire.

Ainsi pourraient être décrites quelques dérives auxquelles a pu conduire l'épreuve du mémoire. Mais plusieurs réserves doivent être mentionnées. La première est que les mémoires qui présentent ces défauts ne sont pas majoritaires car la plupart de ces travaux font l'objet d'un suivi qui permet d'éviter ce genre d'écueil. La seconde est que lorsque ces mémoires présentent ces caractéristiques, il est généralement demandé aux professeurs stagiaires de les recomposer. Dans le domaine des critères de validation comme dans ceux d'encadrement, des régulations ont d'ailleurs été progressivement mises en place pour que cette épreuve conserve la valeur formative qu'on entend lui donner.

La mise en œuvre de dispositifs de régulation

Certains dispositifs mis en place au sein des IUFM ou organisés à partir d'une coopération entre plusieurs IUFM permettent d'apporter des améliorations notables à l'épreuve du mémoire. C'est le cas notamment de la «formation de formateurs». Ce dispositif est par ailleurs enrichi par une production scientifique relative à la formation des enseignants, et plus particulièrement à l'épreuve du mémoire. Cette production scientifique est issue d'une recherche menée dans les IUFM, mais aussi dans les universités auxquelles ils sont en l'occurrence souvent associés.

C'est dans le cadre de la «formation des formateurs» ou des «groupes de réflexion de formateurs» que les directeurs de mémoire construisent et affinent les outils qui leur permettent d'assurer leur fonction. Ces dispositifs font partie du «Plan de formation» qui doit dans un premier temps être adopté au conseil d'administration de l'IUFM, avant de recevoir, dans un second temps, l'approbation de l'État, notamment de la direction de l'enseignement supérieur. Cette procédure s'effectue dans le cadre des contrats qui lient les IUFM à l'État.

Le fonctionnement de cette «formation de formateurs» est fondé sur un ensemble de démarches complémentaires comme la mutualisation des expériences au sein d'un même IUFM ou de plusieurs IUFM (Caspar, 2002). Dans les faits, il peut s'agir d'un «échange de pratiques» entre différents directeurs de mémoires qui tentent d'uniformiser leurs attentes, leurs méthodes de travail et leurs critères d'évaluation de l'épreuve. Cet échange de pratiques peut être coordonné par un formateur qui est parfois engagé parallèlement dans une recherche susceptible d'éclairer et d'orienter les travaux. Dans bien des cas, il sert ainsi de relais entre les productions scientifiques relatives à la formation professionnelle et les directeurs de mémoire.

Les productions scientifiques en ce domaine sont d'ailleurs très abondantes. Un bref état des lieux de ces productions montre comment la recherche prend part, elle

aussi, au processus de régulation de l'épreuve du mémoire. Le CNE (2001) distingue trois types de recherches dans les IUFM: la recherche académique qui est prévue par la loi et qui doit porter sur les sciences de l'éducation, sur la didactique des disciplines, la psychologie et la sociologie; la recherche-action qui est une recherche appliquée aux différentes pratiques de l'enseignement; et enfin la recherche menée en coopération avec des universités. Ces trois types de recherches conduisent à des productions qu'il convient alors d'observer en détail.

Un certain nombre d'IUFM publient les fruits de leurs recherches dans des revues à usage interne—ou plus spécifiquement destinées aux IUFM—ou dans des revues en ligne (École d'été du pôle Grand Est, 1997; Comiti, Nadot & Satiel, 1999; Chatillon, 2000). Une recherche sur Internet par l'entrée «mémoire professionnel» fait découvrir au moins une trentaine de sites portant sur la méthodologie à suivre, sur des mémoires exemplaires, sur des réflexions de directeurs de mémoires, sur les résultats de travaux collectifs... Si de telles productions ne présentent pas toujours les qualités scientifiques que peuvent manifester des articles publiés dans des revues à comité de lecture, elles n'en constituent pas moins une preuve du dynamisme concernant la réflexion relative à cet exercice.

Quant aux revues de sciences de l'éducation qui présentent davantage de garanties en matière de contrôle scientifique, elles semblent aussi témoigner d'un réel intérêt pour cette épreuve. Dans les revues spécialisées dans la formation des enseignants, les articles qui portent sur le mémoire prennent une place considérable. Par exemple, le recensement des fascicules des cinq dernières années de la revue *Recherche et formation*, publiée par l'INRP (Institut nationale de recherche pédagogique), nous enseigne qu'en moyenne un thème par an est consacré entièrement au «mémoire professionnel» (Favre & Lang, 2000; Gomez, 2001; Amigues, Azoulay & Loigerot, 2002; Gonin-Bolo, 2002; Gonin-Bolo & Lemaître, 2005). Mais il existe aussi des revues de sciences de l'éducation plus généralistes, considérées comme étant de bonne tenue, qui accueillent des articles relatifs au mémoire (Vergnioux, 2001; Crinon & Guigue, 2002; Ricard-Fersing, Dublant-Birglin & Crinon, 2002). Et l'on ne compte pas moins d'une dizaine d'ouvrages de formateurs IUFM, enseignants ou enseignants-chercheurs, publiés par les CRDP (Centres régionaux de documentation pédagogique), mais aussi par d'autres maisons d'édition, dans les cinq dernières années (Crinon, 2003; Lavarde, 2004). Ainsi les productions concernant le mémoire professionnel sont nombreuses et elles apparaissent comme autant d'éléments de réflexions et/ou de produits de recherche qui permettent d'éclairer ceux qui ont en charge la direction de ces mémoires.

Il faut alors remarquer que l'État est partie prenante dans la régulation d'une épreuve essentielle dans la formation des enseignants. Il finance les dispositifs de «formation de formateurs» réalisés en interne, c'est-à-dire dans le cadre des IUFM, et ceux qui ont lieu dans des pôles qui regroupent plusieurs IUFM par région. Il intervient aussi dans le financement de la recherche menée par les IUFM, de même que dans celui de la recherche universitaire concernant l'éducation—à laquelle peuvent être aussi associés des enseignants-chercheurs des IUFM. Force est de

constater que cette recherche constitue un véritable apport, si ce n'est un fondement scientifique, au travail de direction des mémoires que mènent les formateurs en IUFM. Ce sont sans aucun doute ces nombreux dispositifs et ces recherches qui ont permis de perfectionner les modalités d'accompagnement des mémoires. Un certain nombre de travaux de recherches au sujet de ces mémoires semblent en effet porter un regard plus positif sur l'épreuve.

Des regards positifs portés sur le mémoire

En premier lieu, ce sont les opinions des enseignants stagiaires à l'égard du mémoire qui deviennent plus favorables avec le temps. A titre d'exemple, on peut citer une enquête menée par Françoise Cros (1996). Elle interprète les réponses à des questionnaires de stagiaires pour les années universitaires 1991–1992, 1992–1993 et 1993–1994 quant à l'aspect formateur du mémoire professionnel, son déroulement temporel, l'aide apportée par les formateurs, la soutenance et les conseil à donner à un futur formateur. Les opinions favorables des stagiaires passent de quarante-cinq pour cent en 1991–1992 à cinquante-sept pour cent en 1993–1994. Ce qui tend à prouver que les formateurs ont su rapidement s'adapter aux besoins des stagiaires, que leurs réflexions, dans les différents cadres qui se mettaient en place lors de cette période, ont commencé à être assez rapidement efficaces. Florent Gomez (2001), quant à lui, confirme que dans trois autres enquêtes menées ultérieurement «le jugement global porté sur le mémoire professionnel converge [...] et semble s'installer dans le positif» (p. 96).

Le fait que les formateurs qui ont la charge d'assumer une direction de mémoire lui reconnaissent généralement une valeur formative est vraisemblablement la cause de leur implication dans les réflexions et recherches à son sujet. Tout en mentionnant les points à améliorer, les auteurs qui ont publié des travaux sur le mémoire insistent sur cette dimension formative qu'il peut représenter, à l'exemple de Jacques Crinon (2003) qui rappelle l'hypothèse qui a présidé à l'instauration de cet écrit dans la formation des maîtres, à savoir la construction d'une dimension réflexive dans les pratiques enseignantes et l'insertion dans une dynamique de recherche au-delà du point précis exploré dans le mémoire.

Pour ces auteurs, les mémoires deviennent à la fois témoignage d'un parcours personnel dans la formation et outil pour d'autres lecteurs potentiels intéressés par la même thématique. L'importance du nombre de consultations des mémoires mis en ligne dans la plupart des IUFM témoigne non seulement d'une culture et d'expériences partagées, mais aussi d'une réelle dynamique de recherche qui permet aux stagiaires d'enrichir et de dépasser leurs premiers questionnements. Florent Gomez (2001) résume en ces termes cet usage qui peut être fait du mémoire :

Au-delà des constats qui se font et des question qui se posent, il est possible que cette expérience d'écriture forcée qu'est le mémoire professionnel soit l'amorce d'une ouverture du microcosme opaque que constitue la classe, et prenne la place d'une littérature professionnelle ancrée sur la pratique réelle et procédant à son analyse. Le mémoire professionnel pourrait ainsi devenir le promoteur et le témoin d'un métier

où des professionnels qui écrivent (le tableau en est un symbole) s'écrivent au double sens de se raconter et de correspondre pour comprendre, se comprendre et agir. (p. 149).

Quelques-unes des nombreuses dimensions formatives reconnues au mémoire peuvent être citées afin d'illustrer les points de vue des auteurs. La réalisation d'un mémoire aide le stagiaire—excessivement centré sur lui-même quand il est débutant—à déplacer son regard davantage en direction des obstacles que rencontre l'élève pour les analyser précisément. Le recours à la littérature didactique, qu'exige le mémoire, lui permet de prendre davantage en compte les élèves dans leur réalité, bien loin souvent des représentations qu'il se fait de l'élève idéal. Le recours à cette littérature didactique lui permet de ne plus attribuer à telle ou telle qualité (ou absence de qualité) de sa propre personne les causes des difficultés qu'il rencontre.

La réalisation d'un mémoire est par ailleurs envisagée comme un processus de «construction identitaire», comme le mentionne le sous-titre de l'ouvrage de Françoise Cros (1999). Il permet d'intégrer des éléments fréquemment disjoints: la pratique et la théorie, l'oral et l'écrit, l'oral et le geste, le subjectif et l'objectif, l'individuel et le collectif, l'action et la réflexion. C'est par l'intégration de ces éléments disjoints que se constitue le processus de professionnalisation.

André Lavarde (2004), quant à lui, met en avant la nécessité pour le professeur débutant de «l'identification professionnelle nécessaire à l'exercice du métier. Ce changement de statut nécessite d'être ritualisé. C'est d'ailleurs la fonction adjuvante de tout examen, celle d'une victoire. Supprimer le mémoire, c'est désacraliser ce changement et laisser le stagiaire dans une adolescence pédagogique» (p. 12).

Ainsi, si le mémoire fait l'objet d'un certain nombre de critiques lors des toutes premières années de son existence, il semble qu'il soit perçu sous un angle plus positif après quelques années. Les stagiaires, même s'ils éprouvent encore quelques réticences à l'égard de cette épreuve, semblent avec le temps plus sensibles à sa dimension formative. Il faut sans doute y voir le fait que les formateurs et enseignants-chercheurs se sont largement impliqués dans l'accompagnement de cette épreuve tout comme dans les réflexions et travaux scientifiques la concernant. Il semble cependant que l'État n'ait pris en considération ces données.

L'avenir incertain de l'épreuve du mémoire

L'épreuve du mémoire semble à l'heure actuelle en danger car les ministres qui ont en charge la formation des enseignants font une lecture partielle des études relatives à cette formation et particulièrement de celles qui traitent de cette épreuve. Ceci corrobore vraisemblablement une hypothèse qui commence à être confirmée par un certain nombre de travaux scientifiques et qui tend à montrer que l'État utilise les rapports des experts et les travaux scientifiques bien plus pour cautionner ses actions que pour les éclairer et les réguler. (Lapostolle, 2006). Il apparaît alors que l'État, lorsqu'il intervient dans le domaine des politiques éducatives, est guidé davantage par les besoins à court terme que par une analyse qui intégrerait les nécessités du long terme.

Des signes de méfiance à l'égard du mémoire

Les dernières réactions d'un certain nombre d'acteurs qui entretiennent des liens plus ou moins étroits avec les IUFM témoignent de quelques craintes quant à la survie du mémoire. En 2003, les organisations syndicales (SE-UNSA, SGEN-CFDT, SNEP-FSU, SNEsup-FSU, SNUEP-FSU, SNUipp) mentionnaient dans un communiqué de presse :

Les hypothèses travaillées aujourd'hui par le ministère reviendraient à rompre avec ce projet, à privilégier la formation sur le tas par l'augmentation de la durée de stage en responsabilité et à transformer les IUFM en une coquille vide, simple centre de gestion des stagiaires sous la tutelle étroite des directions du ministre et des recteurs. Les projets ministériels feraient disparaître les éléments de réflexivité—comme le mémoire professionnel—propre à former des enseignants libres de leurs choix et capables d'évoluer. (p. 1).

Certes, les propos peuvent paraître alarmistes⁴, mais plus près de nous, en 2006, un rapport de la CDIUFM (Conférence des directeurs d'IUFM), effectué à la demande du ministre de l'Éducation nationale, rappelle que «l'évaluation des professeurs stagiaires en formation initiale devra être explicite dans le futur cahier des charges national de la formation des enseignants». Et les directeurs jugent bon de préciser que le «mémoire professionnel», à côté des stages et d'une formation théorique, devra être maintenu (CDIUFM, 2006).

Les craintes exprimées à propos d'une éventuelle disparition du mémoire reflètent en fait les inquiétudes consécutives à la loi Fillon qui prévoit l'intégration des IUFM dans l'université (Parlement, 2005). Ce qui est redouté dans ce dispositif, c'est la perte de l'autonomie de gestion (juridique et financière) dont disposent actuellement les IUFM, qui est en quelque sorte garante de leur autonomie pédagogique, donc du travail de professionnalisation qu'ils accomplissent. Or l'épreuve du mémoire est dans une large mesure emblématique du travail effectué au sein des IUFM. Elle se situe au cœur du processus de professionnalisation des enseignants. Il s'agit d'un processus qui ne se limite ni à une formation disciplinaire—ou en sciences de l'éducation— que l'université peut garantir, ni à une formation simplement pratique que des stages dans des classes—en présence ou non d'un conseiller pédagogique—peuvent assurer. Le processus de professionnalisation, mis en place avec les IUFM, tente de ne pas scinder ces deux dimensions de la formation, comme c'était le cas pour les enseignants du second degré avant 1991. Il tente au contraire d'intégrer ces deux dimensions dans une formation progressive qui permet au professeur en devenir d'opérer de nécessaires transformations, tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel.

Il faut remarquer par ailleurs que dans la plupart des pays européens, la formation des enseignants s'effectue sur le mode «simultané», et qu'en France elle s'organise historiquement sur le mode «successif». Dans les autres pays européens, le fait de se former en même temps dans les domaines académiques et professionnels n'implique pas de changement radical de posture pour l'enseignant stagiaire, alors qu'en France, le mode «successif» implique que le professeur reçoive d'abord une formation académique à l'université et ensuite une formation professionnelle en

IUFM, ce qui impose au professeur stagiaire de se transformer radicalement d'une année sur l'autre⁵ : il doit se montrer capable de faire la classe alors que l'année précédente il était aux prises avec des savoirs purement théoriques. C'est ce que souligne Jean-Louis Auduc (2005), directeur-adjoint de l'IUFM de Créteil, inquiet des propos tenus par François Fillon en 2005, alors ministre de l'Éducation nationale :

Quand François Fillon dit dans son interview à l'express le 10 janvier 2005: 'En première année, la formation académique est très importante. Mais le temps de stage en seconde année doit s'accompagner d'une vraie formation pédagogique dispensée par des praticiens de terrain', il continue à se situer à l'inverse de la plupart des pays européens dans une perspective de formation successive. (p. 1)

Par ailleurs, sans faire référence aux autres pays européens, quelques enseignants-chercheurs en IUFM, (Goigoux, Cèbe, Robert, Elalouf, 2005), émettent de sérieuses réserves quant à l'approche que le ministre a de la formation enseignante :

Le ministre de l'Éducation nationale souhaite rénover la formation initiale des enseignants en augmentant le temps passé par les stagiaires sur le terrain et en renforçant l'ancrage universitaire des IUFM. Si les conditions de cette intégration à l'Université sont négociées sans tenir compte des exigences d'une formation professionnelle, le risque est grand d'aboutir à une simple juxtaposition de savoirs universitaires déconnectés des réalités scolaires et de transmission, par compagnonnage, des ficelles du métier. (p.1)

Une telle conception de la formation des enseignants peut conduire à l'oubli pur et simple des savoirs et savoir-faire qui ont été accumulés dans les IUFM depuis leur mise en place. Cette conception peut aussi amener à calquer la formation des enseignants du primaire sur celle du secondaire telle qu'elle existait avant la création des IUFM. Ces derniers recevaient à l'université une formation disciplinaire qui constituait le programme du concours (CAPES ou agrégation), et une fois reçus au concours, ils étaient formés dans des CPR (Centres pédagogiques régionaux) dans lesquels la formation dispensée se limitait à quelques stages théoriques et à un suivi par un conseiller pédagogique choisi par les IPR (Inspecteurs pédagogiques régionaux).

Cette réforme, dans son esprit et par les contenus qu'elle propose, peut être analysée au regard des critiques à l'encontre des réformes du système éducatif en Grande-Bretagne, qui sont adressées à Madame Thatcher, alors qu'elle est ministre de l'éducation entre 1970 et 1974, et qui se multiplient lorsqu'elle devient premier ministre de 1979 à 1990. La mise en place d'un plus grand contrôle par l'État des acquisitions des élèves, mais aussi des enseignants dont on souhaitait accroître l'efficacité, parallèle à l'introduction d'un certain marché scolaire, est perçue comme susceptible d'appauvrir tout ce qui peut constituer la richesse d'une réelle éducation scolaire. Yvor Goodson (2003) s'appuyant sur l'étude des conséquences d'une réforme de la fin du XIX^{ème} siècle en Grande-Bretagne, regrette ainsi que l'on n'ait su—et que l'on ne sache toujours pas—tirer des leçons des témoignages livrés par les observateurs de cette histoire. Ces témoignages pourraient pourtant constituer un formidable rempart au désir «frénétique» de réforme :

Ce que le ministère a fait à l'enseignant, il l'a obligé à le faire à l'enfant. L'enseignant qui est l'esclave de la volonté d'un autre ne peut suivre ses instructions sans rendre ses élèves esclaves de sa propre volonté. L'enseignant privé de sa liberté, de son initiative et de sa responsabilité par ses supérieurs ne peut suivre ses instructions qu'en privant ses élèves des mêmes qualités essentielles. L'enseignant qui, en réaction à la pression mortelle d'un système de fer, est devenu une créature de routine et d'habitudes ne peut suivre ses instructions sans transformer ses élèves en marionnettes aussi impuissantes que lui-même. (p. 117).

Une formation centrée de manière quasi exclusive sur l'efficacité immédiate et pratique de l'acte d'enseignement, fondée essentiellement sur une acquisition de «routines et d'habitudes», a vraisemblablement introduit de sérieux effets pervers dans les valeurs et savoirs que l'on transmettait aux élèves dans le système éducatif de Grande-Bretagne. Or, dans un passé proche, les ministres britanniques n'ont pas tenu compte de ces données. Force est de constater qu'il en est de même en ce qui concerne les ministres français qui adoptent une attitude similaire à l'égard des connaissances produites sur le système éducatif français.

C'est donc finalement un repli sur les solutions du passé, un retour au mode de fonctionnement traditionnel d'un enseignement secondaire, qui semble guider ces orientations prises concernant la formation des enseignants. Or ces orientations semblent d'autant plus anachroniques que nous avons mentionné une hétérogénéité croissante de la population scolaire au cours des dernières décennies et que rien ne prouve que cette hétérogénéité soit amenée à être réduite dans un avenir proche.

Pour une autre lecture des réalités

Tout semble se passer comme si l'État, employeur en l'occurrence, se préoccupait davantage de ses besoins immédiats en matière de recrutement des enseignants que de ses besoins à long terme. Ce qui lui est utile dans le court terme, ce sont des enseignants rapidement efficaces dans les classes. Or ce constat oblige à admettre que l'État fait une lecture partielle et idéologique des réalités, mais aussi des analyses des spécialistes de la question et des experts.

On pourrait admettre que l'État est soucieux des préoccupations des enseignants stagiaires qui ont manifesté à plusieurs reprises d'une part leur méfiance à l'égard du mémoire professionnel et d'autre part la nécessité d'être mieux armés pour aborder leurs premières années. Or si ces préoccupations doivent être prise en compte, elles ne peuvent pas éluder une analyse moins superficielle des conditions dans lesquelles sont formés les enseignants. La situation est plus complexe qu'il n'y paraît et elle doit être appréhendée dans sa globalité pour éviter de nombreux écueils tant au niveau du diagnostique que des solutions proposées. Quelques enseignants chercheurs d'IUFM (Goigoux, Cèbe, Robert, Elalouf, 2005) présentent une analyse probablement plus recevable que celle qui s'appuierait sur un simple constat de ces préoccupations des stagiaires, notamment parce qu'elle ne condamne pas sans retour ce qui fonctionne et qu'elle permet au contraire d'envisager des améliorations possibles de cette formation :

La formation des enseignants doit être conçue comme une formation en alternance entre le terrain professionnel et l'institut universitaire [...] La pertinence d'une formation en alternance réside dans l'association progressive de trois composantes : l'action professionnelle (c'est pourquoi les stages sont indispensables très tôt dans le parcours de formation), la réussite de l'action (c'est pourquoi ces stages doivent être fortement encadrés par différents tuteurs), la compréhension de l'action et des conditions de sa réussite (c'est pourquoi l'institut de formation doit donner aux stagiaires les moyens de redécrire leurs expériences sans que pèse l'urgence de l'action quotidienne). On ne peut faire l'économie d'aucune de ces trois composantes : un débutant, par exemple, ne peut vraiment comprendre que ce qu'il a préalablement réussi, au moins partiellement. Les dispositifs de formation qui consacrent trop de temps, trop tôt et trop vite, à l'analyse de pratiques insuffisamment maîtrisées sont inefficaces comme ceux qui placent prématurément les jeunes lauréats aux concours de recrutement en pleine responsabilité d'une classe en primaire ou de plusieurs classes dans le second degré. D'une part, parce qu'on ne les protège pas assez des échecs qui sont lourds de conséquences pour leur devenir professionnel. D'autre part, parce que les débutants engagent toutes leurs ressources physiques, intellectuelles et émotionnelles dans la gestion de la classe. Pris par l'urgence de la situation et absorbés par les exigences des préparations et des réalisations quotidiennes, ils ne peuvent pas trouver le temps de suspension qui permet le recul nécessaire. Ils ne parviennent pas à «penser la classe», justement parce qu'ils la font trop ! Dans ce cas, ils n'attendent plus de la formation que des conseils immédiatement utilisables, délaissant les nécessaires détours requis par des apprentissages professionnels plus complexes, plus structurés et plus fondamentaux. La satisfaction de besoins immédiats peut asphyxier la réflexion et priver le débutant des ressources qui lui permettraient d'évoluer favorablement et durablement. Les bénéfices à court terme s'opposent alors aux progrès à moyen terme. Par démagogie, on peut ainsi combler des débutants et sacrifier un système éducatif. La tentation de concevoir une formation essentiellement basée sur le compagnonnage relève de ce calcul à court terme. (p. 2)

Ainsi, cette analyse qui conçoit la formation des enseignants dans sa complexité invite à prendre avec précaution les critiques que les stagiaires adressent à l'épreuve du mémoire, tout en relativisant leurs revendications d'une formation davantage orientée vers la pratique. Elle rappelle qu'il est nécessaire de conserver ces dimensions que sont la «pratique» et la «réflexion sur la pratique» dans la formation des enseignants mais elle insiste surtout sur la nécessité de mettre l'enseignant stagiaire en condition de bien les assimiler.

Cette analyse que l'on pourrait juger partisane—compte tenu du fait qu'elle est le fruit d'une réflexion d'enseignants chercheurs qui travaillent dans des IUFM—est largement corroborée par l'évaluation du CNE (2001) que l'on peut plus difficilement accuser de partialité, étant donné sa fonction et la distance que ses membres entretiennent avec les IUFM. Le CNE dès le début de son rapport affirme :

Pour l'essentiel, et dans un contexte souvent difficile dont ce rapport fait état, les IUFM remplissent les missions pour lesquelles ils ont été créés. Les avis sur la qualité des jeunes enseignants qui en sortent, recueillis auprès des inspecteurs et des chefs d'établissement rencontrés sont convergents: ils sont mieux préparés au métier qu'auparavant. Le CNE ne peut donc pas valider le bien-fondé d'un certain nombre de procès faits aux IUFM—«pensée pédagogique unique» ; «emprise des sciences de l'éducation» ; «mépris pour les savoirs disciplinaires»—ou de certaines généralisations

hâtives à partir de tel ou tel incident, de tel ou tel témoignage, de telle ou telle statistique ou de tel ou tel article de presse. (p. 7).

Ainsi, le CNE entend mettre un terme aux polémiques qui s'appuient plus sur la rumeur que sur une véritable analyse du travail effectué par les IUFM. Dans l'ensemble, les IUFM ont donné satisfaction et il est davantage question de prendre appui sur l'existant pour faire des propositions visant à améliorer leur fonctionnement que de minimiser leur rôle dans la formation des enseignants. Les propositions du CNE rejoignent les analyses des enseignants chercheurs. Elles rappellent la nécessité d'articuler besoins immédiats et exigences sur le long terme :

Maintenir, voire renforcer le caractère à la fois universitaire et professionnel de la formation des maîtres, c'est le meilleur moyen de répondre aux besoins immédiats des maîtres en formation et de l'institution et aux exigences d'une adaptabilité permanente aux évolutions que connaissent le métier et l'école. La capacité à se former tout au long de sa vie se construit pour l'essentiel dans la formation initiale. (p. 8)

Le CNE précise d'ailleurs cette recommandation d'ordre général et demande, entre autres, aux IUFM «d'accompagner les jeunes enseignants dans les trois premières années d'exercice». Il propose aussi à l'université de faire un pas en direction des besoins des IUFM en constituant «des viviers correspondant aux besoins de recrutement, en aménageant des cursus universitaires...». Un assez long passage de son rapport est par ailleurs consacré à la nécessité d'encourager la recherche dans les IUFM qui souffre, comme la recherche en éducation en général, d'une absence de structuration. Un certain nombre de propositions sont faites qui doivent permettre de développer cette recherche: renforcer la collaboration avec l'université, créer des laboratoires, recruter davantage d'enseignants chercheurs...

Ainsi, de ce rapport comme des propositions des enseignants chercheurs, émerge assez explicitement le souhait de voir l'État renforcer le rôle des IUFM. Les recommandations vont davantage dans les sens d'une amélioration des conditions dans lesquelles les actions antérieures ont été menées que dans celui d'un bouleversement du fonctionnement de ces instituts qui semblent avoir globalement fait la preuve de leur efficacité. Ce qui ne semble pas avoir été la lecture faite par les derniers ministres de l'Éducation nationale.

Si le ministre de l'éducation actuel confirme dans les faits les orientations qui semblent se dessiner concernant le mémoire professionnel, et bien sûr au-delà, celles qui concernent plus généralement la formation des enseignants, les IUFM peuvent être amenés à jouer un rôle moins décisif dans ce domaine. Certes, l'État tirerait au moins deux bénéfices des choix qu'il effectuerait. Il pourrait trouver une solution à son souci majeur qui est de faire face à ses besoins immédiats et il pourrait aussi répondre aux exigences premières d'une grande partie des enseignants stagiaires. Ce qui peut paraître tout à fait légitime, mais des décisions hâtives en ce sens conduiraient probablement à rendre les enseignants moins autonomes, moins capables de s'adapter aux évolutions à venir de la population scolaire et à d'éventuels nouveaux contenus d'enseignement. Ce qui en dernière instance hypothèque les progrès envisageables à moyen et à long terme.

Conclusion

La population scolaire s'est transformée au cours des dernières décennies en raison de la démocratisation de l'enseignement secondaire mais aussi de l'évolution des conditions de vie dans certains quartiers. C'est une des raisons pour lesquelles l'État souhaite remodeler la formation des enseignants au début des années 1990. Ceux-ci doivent en effet être capables de s'adapter à des publics scolaires toujours plus hétérogènes. Et si un écueil doit être évité, c'est celui d'une formation figée qui risquerait de conforter l'enseignant dans des routines de fonctionnement dont il ne saurait pas se libérer pour faire face aux évolutions à venir. C'est dans cette perspective que l'épreuve du «mémoire professionnel» est créée. Elle doit permettre à l'enseignant de prendre du recul sur sa pratique afin qu'il devienne plus autonome en s'appropriant les outils intellectuels de sa propre transformation. Aussi l'État ne peut-il pas définir trop précisément les exigences de cette épreuve. Il ne peut en tout cas lui donner un contenu positif au risque d'obtenir les effets inverses de ceux qu'il souhaite.

L'épreuve n'en est pas pour autant satisfaisante. Elle est parfois mal vécue par les enseignants stagiaires et quelques mémoires témoignent d'un certain nombre de travers. Ils peuvent par exemple se limiter à vérifier la simple appropriation d'un vocabulaire officiel en usage dans les formations. Autrement dit, bien loin de développer ou de créer les capacités des futurs enseignants à s'adapter à l'évolution des publics scolaires, cette épreuve vérifierait au mieux la transmission des traits les plus apparents d'une certaine culture de la profession, au pire celle d'un vocabulaire en usage, mais en l'occurrence les deux seraient mal assimilés. Les formateurs qui dirigent les mémoires ont alors mis en place des stratégies pour redonner son sens à cette épreuve. Des réflexions communes ont permis de faire émerger des savoir-faire susceptibles de limiter les dérives les plus manifestes. Un certain nombre de dispositifs ont permis le partage et la diffusion de ces savoir-faire. La formation des formateurs en est l'un des exemples. La production scientifique relative à cette épreuve, quant à elle, témoigne aussi de l'intérêt qu'elle suscite chez les enseignants chercheurs en IUFM. Elle fait aussi partie du processus de régulation de l'épreuve.

Il semble pourtant que cette épreuve pourrait disparaître. Emblématique des compétences que l'IUFM fait acquérir aux jeunes enseignants, elle est, à côté du stage, une des dimensions essentielles de la formation. Ceci étant, elle permet moins que le stage de préparer les enseignants à être immédiatement opérationnels dans une classe. Or dans le cadre de l'intégration des IUFM à l'université, quelques discours ont laissé entendre—ou ont été interprétés dans ce sens—que la dimension académique serait reprise en main par l'université et que la dimension pratique confiée à «des praticiens de terrain». Ce qui tend à laisser peu de place au travail de professionnalisation accompli par les IUFM, et qui vraisemblablement, pourrait condamner ce qui n'est pas immédiatement utile dans la formation des enseignants. Or le «mémoire professionnel» constitue un remarquable emblème de ce qui apparaît pour certains comme «peu utile dans l'immédiat». Un tel choix donnerait doublement satisfaction à l'État-employeur qui pourrait à la fois disposer d'enseignants tout de suite prêts à prendre en charge des classes et répondre aux souhaits des professeurs

stagiaires. Mais derrière ce choix se profile une analyse simpliste de la situation qui privilégie l'immédiatement utile en ignorant les analyses qui intégreraient les besoins sur le plus long terme. Il semble pourtant nécessaire que les modalités de mise en œuvre de la loi du 23 avril 2005, qui concernent l'intégration des IUFM à l'université, n'échouent pas d'un simple revers de la main cette question des moyen et long termes car les enseignants qui sont actuellement nommés exerceront leur métier jusqu'à la fin des années 2030 et pendant cette période ce sont 30 millions d'élèves qui seront passés par le système scolaire (CNE, 2001).

Les formateurs en IUFM sont sensibles à cette question. Il semble qu'ils ne soient pas dans leur globalité prêts à accepter la disparition d'un écrit réflexif comme le mémoire. Si l'État venait à le faire disparaître des textes officiels qui encadrent les formations dispensées dans les IUFM ou à le rendre facultatif, probablement les formateurs engageraient-ils des réflexions pour lui substituer d'autres formes d'écrit qui recèlent des dimensions formatives identiques: des portfolios qui sont des recueils de documents que le stagiaire a composés au cours de sa formation; des écrits courts qui prennent appui sur des problèmes rencontrés lors des stages en situations... sont parfois évoqués pour remplacer le mémoire. Il reste cependant à éprouver leurs vertus formatives, mais aussi les modalités d'évaluation dont ces formes écrites pourraient faire l'objet.

Notes

1. Le Recteur d'académie est le représentant du ministre de l'éducation nationale dans l'académie qui est une circonscription administrative de l'éducation nationale. Nommé par le président de la République sur proposition du ministre de l'éducation nationale, il est chargé de veiller à la mise en œuvre de la politique nationale dans l'académie pour l'enseignement secondaire et primaire. Il est aussi «chancelier de l'université», ce qui lui confère une autorité sur les universités. Cependant ces dernières sont autonomes car elles ont un président élu et elles rendent des comptes (dans le cadre le contrats quadriennaux) directement au ministère. Ce qui tend à minimiser le rôle qu'exerce le Recteur dans l'enseignement supérieur.
2. Au début du siècle, il existe en France deux mondes scolaires séparés: l'enseignement primaire destiné aux enfants issus des milieux populaires, qui scolarise les enfants jusqu'à l'âge de 12 ans et l'enseignement secondaire avec ses lycées, qui scolarise les enfants issus des milieux favorisés de la classe de seconde jusqu'à la classe de terminale à l'issue de laquelle ils passent leur baccalauréat. La démocratisation de l'enseignement secondaire a consisté à ouvrir l'enseignement secondaire aux enfants issus des milieux populaires. Une «école moyenne» a été créée à la fin des années 1950 pour les enfants âgés de 12 à 14 ans. Il s'agissait du «collège d'enseignement général» qui a rejoint l'enseignement secondaire pour devenir après un certain nombre de transformations «le collège» avec ses quatre classes (sixième, cinquième, quatrième, troisième). Cependant cette structure unique a conduit un certain nombre d'élèves à l'échec ou dans des filières peu valorisées. En 1985, l'objectif de conduire quarante pour cent d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat a obligé les collèges à se constituer en une réelle passerelle entre l'enseignement primaire et les lycées. A l'issue du collège, après la classe de troisième, les élèves peuvent rejoindre trois types de lycées (le lycée d'enseignement général, le lycée technologique ou le lycée professionnel). La fréquentation de ces lycées est dans les faits liée aux origines sociales des élèves: ceux qui sont issus des milieux les plus favorisés se dirigent en grande partie vers les lycées d'enseignement général (avec une préférence pour les classes scientifiques), les autres se dirigent vers les lycées technologiques et professionnels.

3. Les universités ont conservé dans leur giron la préparation au concours de l'agrégation. Il faut d'ailleurs mentionner que les agrégés stagiaires (deuxième année) ne sont pas obligés de se confronter à cette épreuve du mémoire.
4. Cet alarmisme peut en tout cas se justifier par les propos critiques de François Fillon en 1993 à l'égard des IUFM. Alors qu'il était ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, donc responsable de la formation des enseignants dans les IUFM, il avait émis un certain nombre de reproches en direction de ces instituts. Il avait été question de les supprimer ou de les réformer profondément... Mais François Bayrou, ministre de l'Éducation nationale et à ce titre «employeur», portait un avis plus positif sur le travail effectué par les IUFM. Il semble alors qu'une conciliation ait conduit à des mesures réformatrices modérées... On peut se reporter sur ce point à A. D. Robert et H. Terral, *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, (Paris, PUF, 2000, pp. 109–116).
5. Concernant plus précisément les enseignants du premier degré, la formation académique se poursuit en première année d'IUFM.

Notes on contributors

Guy Lapostolle, Maître de conférence en sciences de l'éducation, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Bourgogne, rattaché à l'IREDU-UMR CNRS 5225, Université de Bourgogne. Guy poursuit des recherches relatives à la démocratisation de l'enseignement, aux politiques d'éducation et de formation en France. IUFM de Bourgogne.

Laurence Maurel, Maître de conférence en sciences du langage, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Bourgogne. Maurel poursuit des recherches relatives à l'apprentissage de la langue écrite, aux pratiques enseignantes et à la formation des maîtres.

Nicole Verney-Carron, Maître de conférence en histoire contemporaine, (XIX^{ème} et XX^{ème} siècle), Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Bourgogne, rattachée au Centre de recherche en histoire EA 3722, Université Jean Monnet, Saint-Etienne. Nicole poursuit des recherches sur l'histoire économique et sociale de la France. Elle s'intéresse aussi aux questions relatives au domaine scolaire (santé; formation des enseignants).

Bibliographie

- Amigues, R., Azoulay, C. & Loigerot, A. (2002) Le mémoire professionnel des professeurs des écoles ou comment instrumenter l'action? Les savoirs entre pratique, formation et recherché, *Recherche et Formation*, 40.
- Auduc, J.-L. (2005) Formation des enseignants: on tourne le dos aux besoins, *Le café pédagogique*. Available online at : [Http://www.Cafepedagogique.Net/Lesdossiers/Pages/If11.aspx#A3](http://www.cafepedagogique.net/Lesdossiers/Pages/If11.aspx#A3).
- Baileul, M. & Bodergat, J.-Y. (2001) Le travail du mémoire professionnel en deuxième année d'IUFM: entre dispositif institutionnel et problématique relationnelle. Le point de vue des stagiaires, in: A. Vergnion (dir.), *Le mémoire professionnel en IUFM, Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* (CERSE, université de Caen), 34(4), 2001.
- Bancel, D. (1989) *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, rapport du Recteur Daniel Bancel au Available online at : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/894185300/0000.pdf>.

- Caspar, P. (2002) *Réflexions sur la formation des formateurs en IUFM*. Rapport de mission à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale. Available online at : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/024000216/index.shtml>.
- CDIUFM (2006) *Identification des problèmes relatifs à l'intégration des IUFM à l'Université, à la demande du ministre de l'Éducation nationale, examen de la situation et réponses proposées par la CDIUFM*. Available online at : <http://www.iufm.fr/connaitre-iufm/actualites>.
- Chatillon, J.-A. (2000) *Le mémoire professionnel à l'épreuve de la réflexivité*, IUFM de la Réunion. Available online at : <http://www.reunion.iufm.frRecherche/Expression/28 : Biblio.pdf>.
- CNE (2001) *Les IUFM au tournant de leur première décennie. Panorama et perspectives*. Available online at : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/pdf>.
- Comiti, C., Nadot, S. & Saltiel, E. (1999) *Le mémoire professionnel. Enquête sur un outil de formation des enseignants* (Publications de l'IUFM de Grenoble, Internet).
- Crinon, J. & Guigue, M. (2002) Être sujet de son écriture: une analyse de mémoires professionnels, *Spirale*, 29.
- Crinon, J. (dir). (2003) *Le mémoire professionnel, observatoire des pratiques et levier pour la formation* (Paris, L'Harmattan).
- Cros, F. (1996) *Le mémoire professionnel. Un moyen pour développer des compétences professionnelles?* (Document ronéoté, IUFM de Versailles).
- Cros, F. (1999) *Le mémoire professionnel en formation d'enseignants, un processus de construction identitaire* (Paris, L'Harmattan).
- Demailly, L. (1987) La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants, *Sociologie du travail* (Paris, Dunod), XXIX-1.
- Direction de l'Evaluation et de la Prospective, Evolution de l'orientation des élèves de cinquième et de troisième (Public+Privé), *Education et Formation*, N°48, décembre 1996.
- Direction de l'Evaluation et de la Prospective (2006) *Les enseignants des écoles publiques et la formation*, Note d'information n° 06-17, (mai 2006).
- École d'été du pôle Grand Est des IUFM (1997) *Le mémoire professionnel en IUFM*. (Dijon) Available online at : Http://.Reims.Iufm.Fr/Pole_Ne/Pdf.
- Favre, M. & Lang, V. (2000) Le mémoire professionnel en IUFM est-il professionnalisant. Formes et dispositifs de la professionnalisation, *Recherche et formation*, 35.
- Goigoux, R., Cebe, S., Robert, A. & Elalouf, M-L. (2005) Améliorer la formation initiale des enseignants, *Le café pédagogique*. Available online at : <http://www.cafepedagogique.org/disci/article/58.php>.
- Gomez, F. (2001) *Le mémoire professionnel. Objet de recherche et outil de formation* (Bruxelles, De Boeck université).
- Gomez, F. (2001) Le mémoire professionnel: professionnel? Un qualificatif à interroger, *Recherche et Formation*, 36.
- Gonin-Bolo, A. (2002) Le mémoire professionnel en IUFM: traduction des savoirs, médiation des formateurs, *Recherche et Formation*, 40.
- Gonin-Bolo, A. & Lemaitre, D. (2005) Le mémoire professionnel comme mise en scène d'une problématisation, *Recherche et Formation*, 48.
- Goodson, I. (2003) Changement de l'éducation et processus historiques: une perspective internationale, (De Boeck université), *Éducation et Société*, n° 11.
- Lang, V. (1999) *La professionnalisation des enseignants* (Paris, PUF).
- Lapostolle, G. (2006) Du bon usage de l'expertise dans les politiques éducatives, *Politiques et Management Public*, 24(1).
- Lavarde, A. (2004) *Le mémoire professionnel en IUFM. Aide méthodologique* (SCEREN, CRDP Académie d'Amiens).
- Losego, P. (1999) La construction de la compétence professionnelle et sa mesure: le cas des futurs enseignants formés dans les IUFM, *Revue Française de Sociologie*, XL-1.

- Meirieu, P. (2001) *Cahier des charges de la deuxième année en IUFM*, document remis à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale le 5 novembre. Available online at : www.meirieu.com/rapportsinstitutionnels.pdf.
- Mexandeau, L. & Quilliot, R. (1978) *Libérer l'école. Plan socialiste pour l'éducation nationale* (Paris, Flammarion).
- Ministère de l'Éducation Nationale (1991) Circulaire n° 91-202 (2 juillet 1991), Contenu et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres, *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, 27 (11 juillet 1991).
- Ministère de l'Éducation Nationale (2002) Circulaire n° 2002-070 (4 avril 2002), Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation des enseignants et des conseillers d'éducation stagiaires, *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, 15 (11 avril 2002).
- Ministère de l'Éducation Nationale (2007) Circulaire n° 2007-045 (27 février 2007), Mise en œuvre du cahier des charges de la formation des enseignants, *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, 9 (1^{er} mars 2007).
- Parlement (1989) Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989, *Journal Officiel de la République Française* (11 juillet 1989).
- Parlement, (2005) Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école n° 2005-380 (23 Avril 2005), *Journal Officiel de la République Française* (24 Avril 2005).
- Ricard-Fersing, E., Dublant-Birglin, M.-J. & Crinon, J. (2002) Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative, *Revue Française de Pédagogie*, 139.
- Robert, A. D. & Terral, H. (2000) *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui* (Paris, PUF).
- SE-UNSA, SGEN-CFDT, SNEP-FSU, SNESup-FSU, SNUEP-FSU, SNUIPP-FSU (2003) Journée nationale de débats et d'action dans les IUFM, Communiqué de presse (27 mars 2003)., Available online at : <http://www.sgen-cfdt.org/actu/article169.html>.
- Vergnioux, A. (dir). (2001) Le mémoire professionnel en IUFM, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* (CERSE, université de Caen), 34(4).

Copyright of European Journal of Teacher Education is the property of Routledge and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.