

De quel enseignant a besoin l'école de 2007 ?

La place du mémoire professionnel dans l'ensemble d'un dispositif de formation

Depuis une vingtaine d'années s'affrontent deux conceptions de la formation des enseignants.

La première, aujourd'hui portée par les passéistes, nostalgiques d'une école du 19^e siècle idéalisée, et relayée par les partis de droite, considère que, pour bien enseigner, il suffit de maîtriser les contenus (la preuve, la place à l'agrégation permet de déterminer la première note pédagogique), que l'enseignement est un don et qu'il suffit d'observer de bons enseignants pour avoir les bases du métier. Tout le reste ne serait qu'élucubrations de pédagogues ou de didacticiens bien éloignés des réalités du terrain. Cette conception privilégie le temps passé dans les établissements scolaires, dénie l'existence de savoirs sur les pratiques professionnelles, vilipende le jargon des « pédagogues » et tourne en dérision les analyses de pratiques.

La seconde conception, illustrée par la mise en place des IUFM au début des années 90, défend l'idée d'une formation professionnelle des enseignants nécessitant une théorisation des gestes professionnels et accorde une place importante à l'analyse des pratiques et à la réflexivité, notamment par le biais de l'écriture du mémoire professionnel. Elle demande une formation professionnelle aussi longue pour un enseignant que pour un ingénieur ou un médecin, accorde une place importante aux connaissances scientifiques issues des recherches, notamment didactiques, s'appuie sur des dispositifs de formation permettant un traitement réfléchi de l'alternance et indique que la réflexivité est un élément important de la construction de l'identité professionnelle, pour les enseignants comme pour d'autres professions. Ces principes, partagés par d'autres pays, notamment en Europe, sont en accord avec les travaux de recherche portant sur la formation professionnelle, notamment ceux qui ont été conduits au CNAM autour de Jean-Marie Barbier ou de Pierre Pastré.

Les premières années de mise en place des IUFM ont vu s'affronter ces deux positions, notamment autour de l'obligation pour les agrégés de rédiger un mémoire professionnel. Diverses campagnes d'opinion dans les médias et les résistances de certains stagiaires qui leur ont fait écho ont bien montré la difficulté à faire admettre l'existence de savoirs professionnels pour l'enseignant comme pour l'ingénieur. A voir les mesures prises ces derniers mois et les contenus du cahier des charges qui vient d'être publié, conditions de mise en place du stage filé dans le premier degré, allongement de la durée du stage en établissement pour les stagiaires du second degré, absence de mention du mémoire professionnel dans le cahier des charges, on voit bien que la première conception a marqué beaucoup de points ces dernières semaines.

Le mémoire : un élément nécessaire de la professionnalisation

Mettre des mots sur l'expérience professionnelle dans le cadre d'un mémoire professionnel ne correspond pas directement aux tâches que l'enseignant doit assurer au quotidien (corriger des copies, préparer des cours, rédiger des projets pédagogiques, des séquences, concevoir des évaluations..) et, à ce titre, il peut apparaître à certains stagiaires comme un travail supplémentaire non directement utile professionnellement.

Or, le mémoire permet d'identifier un problème professionnel et de le formuler, de faire appel à des lectures théoriques pour éclairer les pratiques d'enseignement, de collecter des données objectives sur les pratiques de classe, de rendre compte objectivement d'une pratique de classe pour quelqu'un qui n'a pas assisté à la séance et analyser sa pratique

professionnelle, d'observer finement des productions orales ou écrites de ses élèves, de concevoir des démarches possibles, et aussi de rédiger un travail au long cours pour qu'il constitue une ressource documentaire pour un collègue qui aurait à résoudre le même problème professionnel, et de soutenir oralement ce travail. Pour certains étudiants, de formation scientifique par exemple, cette écriture de mémoire professionnel est la première et parfois la seule écriture au long cours qui diffère de la dissertation ou des devoirs scolaires.

L'élaboration du mémoire est ainsi un moment privilégié de développement et d'évaluation des compétences professionnelles inscrites dans le nouveau cahier des charges, notamment « se former et innover » mais aussi « maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer », « concevoir et mettre en œuvre son enseignement », « prendre en compte la diversité des élèves », « évaluer les élèves » et « maîtriser les technologies de l'information et de la communication ». Elle participe à la construction de la compétence à « travailler en équipe », dans la mesure où elle consiste à parler à d'autres de ses pratiques professionnelles. Elle permet de refuser l'opposition théorie/pratique, car la théorie éclaire et permet de comprendre l'action et les questions posées par la mise en œuvre sur le terrain incitent à consulter des travaux théoriques. La réalisation du mémoire professionnel permet ainsi de développer les liens avec la recherche mais aussi, plus largement, de construire une posture universitaire par rapport aux savoirs, en les faisant considérer comme provisoires et évolutifs. Le suivi du mémoire professionnel apparaît comme un lieu de régulation individualisée de la formation. Redouté et parfois critiqué en début d'année de formation, le mémoire est souvent apprécié très positivement par les stagiaires, à l'issue de l'année de formation, comme ont pu le montrer les enquêtes réalisées anonymement à l'IUFM Midi-Pyrénées auprès des stagiaires : plus de 80% d'entre eux considèrent que le mémoire les a aidés à développer leurs compétences professionnelles (chiffre à vérifier).

Efficacité du mémoire professionnel dans le dispositif de formation : à quelles conditions ?

Stagiaires et formateurs sont d'accord aujourd'hui pour déplorer la durée insuffisante accordée à l'élaboration du mémoire professionnel. En effet, les calendriers actuels ne permettent pas toujours d'affiner le questionnement professionnel avec une maturation suffisante. Il est nécessaire de dégager du temps pour l'accompagnement dans l'élaboration du mémoire, notamment pour aider le stagiaire à focaliser ses observations, à collecter et à analyser ses données, à les croiser avec les lectures théoriques qu'il est conduit à faire. Plus les problématiques retenues sont en adéquation avec les problèmes professionnels réellement rencontrés sur le terrain, plus la dynamique de formation peut jouer. Encore faut-il que les directeurs de mémoire soient convaincus de l'intérêt du mémoire et qu'ils soient eux-mêmes en contact avec les savoirs en train de se construire, qu'ils soient enseignants-chercheurs et enseignants du second degré impliqués dans des projets de recherche.

Le mémoire : malgré tout

De quel enseignant a besoin l'école aujourd'hui ? Non pas d'un exécutant technicien ni d'un imitateur docile de leçons-modèles, comme au début du siècle, mais d'un enseignant réflexif, capable de s'adapter à des exigences toujours nouvelles dans son métier, de travailler en équipe, de prendre en compte les élèves dans leur diversité. On peut, du coup, constater une certaine contradiction entre l'affichage de dix compétences professionnelles dans le cahier des charges, qui relève de la logique de professionnalisation, et l'omission du mémoire ou l'allongement du temps sur le terrain, qui relèvent de la logique héritée du XIX siècle.

Malgré les tentations d'abandonner le mémoire professionnel, pour éviter les surcharges de travail au cours de l'année de formation, il serait suicidaire pour les IUFM d'abandonner le mémoire professionnel dans la conjoncture actuelle. En effet, le seul

avantage potentiel de l'intégration des IUFM dans les universités est de faire évoluer les formations universitaires en amont et en aval de l'école professionnelle et de faire en sorte que le mémoire professionnel constitue un élément permettant d'obtenir des crédits d'ECTS pour un Master. Le mémoire doit donc, plus que jamais, constituer un élément central de nos dispositifs de formation.

Claudine GARCIA-DEBANC

Professeur des universités de Sciences du langage et de didactique du français
IUFM Midi-Pyrénées

Présidente du Conseil Scientifique de l'IUFM Midi-Pyrénées de 2000 à 2005

Membre de la commission Pietryk en 2005

Co-directrice de GRIDIFE (Groupe de Recherche sur les Interactions
Didactiques et la Formation des Enseignants), ERTé 46, IUFM Midi-Pyrénées