

https://doi.org/10.1590/1980531411435_fr

LES APPORTS DES MÉMOIRES DE MASTER POUR LA FORMATION DES INSTITUTEURS EN FRANCE

 Silvia Lopes da Silva Macedo¹

¹ Université Paris-Est Créteil (UPEC), Val de Marne, France ; silvia.lopes-da-silva-macedo@u-pec.fr

Résumé

À partir de l'analyse de mémoires de master produits par des étudiants en formation initiale au métier d'instituteur à l'Institut Supérieur du Professorat et de l'Éducation (Inspé) en France et en Guyane, cet article cherche à mettre en évidence les apports et les limites de cet exercice pour la formation des futurs enseignants en tant que professionnels réflexifs. Si l'exercice d'écriture favorise une première réflexion sur la formation, il ne suffit pas à dépasser la fragmentation caractéristique des formations d'enseignants, ni à atteindre les compétences professionnelles listées dans les textes ministériels qui légifèrent sur le métier.

FORMATION DES ENSEIGNANTS • MÉMOIRE DE MASTER • RÉFLEXION ENSEIGNANTE •
ÉDUCATION POUR LA DIVERSITÉ

CONTRIBUIÇÕES DAS DISSERTAÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA FRANÇA

Resumo

Por meio da análise de dissertações de mestrado produzidas por estudantes em formação inicial para se tornarem professores do ensino fundamental I do Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation [instituto superior do professorado e da educação] (Inspé) da França e da Guiana Francesa, este artigo busca delinear as contribuições e os limites desse exercício para a capacitação dos futuros professores como profissionais reflexivos. Se o exercício de escrita favorece uma primeira reflexão sobre a formação, ele não é suficiente para superar a fragmentação característica dos cursos de formação de professores, assim como para atingir as competências profissionais elencadas nos textos ministeriais que legiferam a profissão.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • DISSERTAÇÃO DE MESTRADO • REFLEXIVIDADE DOCENTE •
EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

CONTRIBUTIONS OF THESES TO THE TRAINING OF EARLY EDUCATION TEACHERS IN FRANCE

Abstract

This article analyzes some master's theses written by students in initial training to become elementary school teachers at the Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation [higher institute of teachers and education] (Inspé) in France and French Guiana. It seeks to outline the contributions and limitations of this exercise for training future teachers as reflective professionals. While the writing exercise provides an initial reflection on teacher training, it is neither sufficient to overcome the fragmentation characteristic of teacher training courses, nor to achieve the professional competences listed in the ministerial texts that legislate for the profession.

TEACHER TRAINING • MASTER'S THESIS • TEACHING REFLECTIVENESS •
EDUCATION FOR DIVERSITY

CONTRIBUCIONES DE LAS TESIS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN FRANCIA

Resumen

A partir del análisis de los escritos de máster elaboradas por los alumnos en formación inicial para convertirse en profesores de enseñanza primaria en el Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation [instituto superior de profesores y educación] (Inspé) de Francia y Guayana Francesa, este artículo pretende esbozar las aportaciones y los límites de este ejercicio para formar a los futuros profesores como profesionales reflexivos. Si bien el ejercicio de escritura favorece una primera reflexión sobre la formación, no basta para superar la fragmentación característica de los cursos de formación de profesores, ni para alcanzar las competencias profesionales enumeradas en los textos ministeriales que legislan la profesión.

FORMACIÓN DE PROFESORES • TESIS DE MAESTRÍA • ENSEÑANZA DE LA REFLEXIÓN •
EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD

Reçu le : 16 SEPTEMBRE 2024 | **Accepté pour publication le : 22 AVRIL 2025**



Il s'agit d'un article en accès libre, distribué sous la licence Creative Commons BY.

« **JE NE SUIS PAS SÛR QUE MA FORMATION AIT EU BEAUCOUP D'INFLUENCE SUR CE QUE JE FAIS, malheureusement** », déclare Bertrand,¹ professeur des écoles titularisé au cycle 2, dans sa première année d'enseignement.

Cette affirmation, fréquente parmi les enseignants en formation initiale, met en évidence une fragmentation caractéristique de la formation initiale des professeurs en France, entre « d'un côté les savoirs académiques, et de l'autre les savoirs professionnels développés principalement lors des stages » (Adé & Lescouarch, 2015, p. 8).

L'alternance, dans la formation des futurs enseignants, entre les cours à l'université, la rédaction d'un mémoire de master et les stages en milieu scolaire tend à dessiner « une formation cloisonnée entre deux milieux, et laissant au formé la responsabilité d'y construire des ponts formatifs » (Adé & Lescouarch, 2015, p. 8).

Si Bertrand, ici cité, comme la majorité de ses collègues débutants (Broccolichi et al., 2018 ; Condette, 2007 ; Filâtre, 2018 ; Perrenoud et al., 2008), valorise l'expérience des stages accompagnés réalisés au cours de sa formation, son analyse met en lumière la place centrale qu'ils occupent dans sa professionnalisation.

Cette perception d'une fragmentation de la formation initiale se fait encore plus évidente lorsqu'il est question de la rédaction du mémoire de master, exercice qui valide le niveau de diplôme actuellement requis pour la titularisation des enseignants lauréats des concours en France. Les étudiants y voient souvent peu d'intérêt, percevant le mémoire comme un travail éloigné et déconnecté des préoccupations urgentes liées à la gestion des élèves durant leurs stages.

Le mémoire de master est un exercice académique qui poursuit plusieurs objectifs, notamment celui d'articuler les pratiques de classe expérimentées en stage avec les enseignements théoriques et universitaires. Sa réalisation vise à initier les étudiants à la pratique de la recherche, dans l'objectif principal de les former à une posture réflexive.

La définition de l'enseignant comme professionnel réflexif semble se consolider à partir de la publication de l'ouvrage *The Reflective Practitioner*, de Donald Schön, en 1983, qui a suscité un « tournant réflexif » dans les processus de formation des enseignants (Schön, 1996, cité par Wentzel, 2012). La réflexivité est devenue une pratique : une manière de réfléchir sur la pratique et une manière d'agir en réfléchissant à ce que l'on fait. Cette autorégulation pragmatique vise à adapter, voire à anticiper, les actions de l'enseignant. Son apprentissage passe par la recherche, qui permet aux enseignants de devenir capables de produire des projets de recherche guidés par leurs missions éducatives, de comprendre les résultats de leurs travaux et de les transposer dans leurs pratiques pédagogiques. Pour ce faire, « être en recherche » consiste à développer une « disposition intériorisée, parmi lesquelles des compétences, mais aussi un rapport réflexif au monde et au savoir, une curiosité, un regard distancié, des attitudes, l'envie de comprendre » (Perrenoud, 2001, cité par Wentzel, 2012, p. 155). Dans ce processus, le mémoire, son encadrement et son apprentissage sont continus et nécessitent du temps pour construire des compétences, telles que celles énumérées par Wentzel (2012, p. 157) : la distanciation nécessaire pour adopter et conserver une distance émotionnelle face au fait analysé ; la capacité à mobiliser un cadre conceptuel pour comprendre le réel à transformer ; la capacité à questionner, à dépasser les préjugés et à problématiser ; être à l'écoute et

1 Ces affirmations ont été recueillies dans le cadre de la recherche collective menée en 2022-2023 et coordonnée par Julien Netter, de l'Université Paris-Est Créteil (UPEC), sur la « formation intégrée ». L'objectif de cette recherche était d'évaluer l'expérience d'une formation de professeurs intitulée « formation expérimentale intégrée ». Les résultats de cette recherche sont analysés dans le rapport cité en bibliographie (Netter, 2024) ainsi que dans le dossier de la revue *Recherche et Formation* (sous presse).

faire preuve d'empathie ; observer de manière participante les effets de ses actions et les imprévus de toute situation pédagogique ; savoir analyser, être capable d'interpréter – donner du sens, expliciter les significations qui éclairent le réel analysé.

L'expérience de réalisation d'un mémoire devient significative en formation professionnelle lorsqu'elle aboutit à la connaissance fine d'un objet en lien avec la pratique, à la construction de ressources pour observer et comprendre le réel, au développement d'un état d'esprit de praticien en recherche et, plus globalement, à la structuration d'une identité de praticien réflexif. (Wentzel, 2012, p. 157).

Le professionnel réflexif est l'une des compétences énoncées dans le « Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation »,² qui régit la profession enseignante en France. Il est attendu du futur enseignant qu'il réfléchisse à sa pratique et réinvestisse les résultats de cette réflexion dans ses actions pédagogiques et didactiques.

La formation initiale des enseignants, les stages et la rédaction du mémoire de master sont donc des moyens de formation proposés pour permettre aux futurs enseignants d'accéder à cette pratique réflexive. Mais les mémoires contribuent-ils réellement à cet objectif ? Et comment ? Sur quels sujets les étudiants mènent-ils leurs recherches ? Et en quoi ces productions écrites participent-elles à l'articulation entre la théorie et la pratique pédagogique ?

Dans cet article, nous analyserons quelques mémoires de master produits par des étudiants de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (Inspé) des universités de Guyane française et de Paris-Est Créteil. À travers cette analyse, nous chercherons à montrer les dispositions que cet exercice d'écriture contribue à développer, ainsi que ses limites pour la formation des futurs enseignants.

Pour cela, nous proposerons d'abord un bref retour sur l'histoire récente de la formation des enseignants en France, avant d'analyser les apports et les limites de cet exercice d'écriture dans la formation initiale des enseignants. Toutefois, avant de développer ces aspects, il convient de revenir sur la méthodologie employée dans cette recherche et de l'explicitier.

Méthodologie de recherche

Entre 2017 et 2024, j'ai dirigé 78 mémoires de master dans les programmes de formation des enseignants du premier et du second degré (cycles 1 et 2) au sein des Inspé de Guyane française et de Paris-Est Créteil. Le nombre d'étudiants inscrits chaque année dans ces deux établissements est en moyenne de 700 en Guyane française et de 3 000 à Créteil.³

Les mémoires examinés dans cet article sont ceux que j'ai dirigés et qui relèvent de mes domaines d'expertise : la sociologie et l'anthropologie de l'éducation. Les thématiques des mémoires étant choisies librement par les étudiants, ceux-ci sollicitent l'encadrement des enseignants spécialistes des disciplines correspondantes à leurs sujets, ce qui engendre, in fine, une concentration thématique et disciplinaire autour de certains formateurs.⁴

2 <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

3 Le nombre d'étudiants inscrits dans les Inspé diminue chaque année. Une baisse liée à plusieurs facteurs, tels que la perte d'attractivité de la profession, ainsi que les nombreuses modifications de la législation et du programme de formation, qui ont imposé, en 2022, l'inscription en master 2 comme condition pour devenir fonctionnaire titulaire.

4 Cet article ne se veut pas exhaustif quant à l'analyse de tous les mémoires produits pendant cette période. Si leurs sujets recourent favorisent une bonne visibilité des questions travaillées dans les domaines concernés, la méthodologie

Au-delà des mémoires que j'ai dirigés, j'ai également participé à un nombre équivalent de jurys pour des mémoires encadrés par des collègues, dont les thématiques relèvent de disciplines proches de la sociologie et de l'anthropologie, telles que la sociolinguistique et l'éducation interculturelle.

Dans cet article, j'analyse cet ensemble de mémoires, qui constitue une part significative des travaux réalisés en sociologie et en anthropologie de l'éducation dans ces instituts, en m'appuyant sur les comparaisons et récurrences repérées dans les productions écrites : thématiques traitées, types d'argumentation développés, bibliographie mobilisée, terrains décrits et analyses produites.

Cette comparaison résulte d'une lecture attentive et d'un suivi régulier lors de la réalisation des mémoires que j'ai encadrés, ainsi que d'une lecture critique des mémoires présentés lors des soutenances. Elle repose également sur les argumentations développées par les étudiants au moment de la soutenance, ainsi que sur les postures professionnelles qu'ils adoptent en classe – postures que j'ai pu observer lors des visites de suivi en stage, qui font partie des missions des enseignants d'Inspé.

Il est d'usage dans les Inspé de demander aux étudiants une autorisation écrite pour la diffusion de leur mémoire. Une fois cette autorisation accordée par l'auteur et son encadrant, le mémoire devient consultable publiquement. Conformément à la déontologie de toute recherche en sociologie ou en anthropologie, toutes les informations permettant d'identifier les auteurs des travaux cités dans cet article ont été anonymisées.

Bref historique de la formation des enseignants et de son processus d'universitarisation⁵

« Les savoirs contrôlés par les jurys autorisés [des concours] évoluent au rythme des programmes scolaires : les futurs enseignants doivent montrer qu'ils maîtrisent ce qu'ils devront enseigner » (Chartier, sous presse).

Tout au long de l'histoire de la formation des enseignants, le niveau de diplôme exigé a suivi de près les contenus à enseigner dans les écoles du primaire. La formation à la pratique professionnelle, quant à elle, a connu des évolutions : tantôt valorisée, tantôt écartée des parcours de formation initiale.

De la fin de la Seconde Guerre mondiale jusqu'aux grandes réformes éducatives des années 1960-1970, le niveau requis pour se présenter au concours était celui du baccalauréat, et la séparation entre études académiques et formation professionnelle était totale.

Les écoles normales préparaient en deux ans les candidats à l'obtention du baccalauréat (BAC), puis proposaient une année de formation pratique (portée à deux ans en 1969), comprenant une année dans une école d'application et une autre en responsabilité dans une classe. Malgré ce dispositif de formation, le prolongement de l'obligation scolaire de quatorze à seize ans au début des années 1960 et l'augmentation du nombre d'élèves dans le secondaire ont nécessité le recrutement rapide d'enseignants. Ainsi, de nombreux enseignants ont été intégrés avec un niveau bac mais sans formation professionnelle.

ci-présentée est du type qualitatif et cherche, à travers l'analyse de la construction des ces écrits, en ce qui concerne leur contenu et leurs choix thématiques, leur bibliographie et leurs enjeux, à mettre en évidence les apports et les limites de l'exercice de l'écriture dans la constitution d'un professionnel réflexif.

5 Synthèse élaborée sur la base de l'article « La formation des enseignants primaires au long cours: Variantes et constantes » (Chartier, sous presse).

En 1972, les écoles normales cessent de préparer au baccalauréat et deviennent des centres de formation professionnelle. Les étudiants intègrent la formation par concours et deviennent élèves-maîtres rémunérés. En parallèle de la formation initiale, une formation continue est instaurée, comprenant 36 semaines réparties sur l'ensemble de la carrière.

En 1979, la durée de la formation initiale est prolongée d'un an, et un nouveau diplôme devient exigé : le Diplôme d'études universitaires générales (DEUG), délivré après deux années d'études universitaires. Ce dispositif évolue en 1989, lorsque les instituteurs deviennent « professeurs des écoles », recrutés désormais à bac +3 (licence).

En 1990, ces nouveaux lauréats intègrent les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), remplaçant les écoles normales. Les étudiants préparant le concours y réalisent leur première année de formation, avec des stages d'observation et de pratique accompagnée. Après la réussite au concours, ils deviennent professeurs-stagiaires et effectuent des stages en responsabilité de trois semaines dans chacun des trois cycles de l'école élémentaire.

Les réformes politiques des années 2000 en France ont apporté de fortes critiques envers les IUFM, qui sont intégrés aux universités en 2005. Entre 2010 et 2013, la suppression de la seconde année de stage rémunéré, combinée à l'exigence d'un niveau master 1 pour se présenter au concours, entraîne une baisse significative du nombre de candidats à la formation.

En 2013, les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (Espé) sont créées pour assurer la formation initiale et continue de tous les enseignants. Cette formation devait articuler un diplôme universitaire (master), une épreuve administrative (concours) et une évaluation pédagogique (cours et stages). Les étudiants réalisaient un stage d'observation et de pratique accompagnée en première année, puis, en deuxième année, étaient rémunérés et responsables d'une classe, selon un régime d'alternance entre périodes de stage dans les écoles et cours à l'université. En 2019, les Espé sont devenues Inspé, et le niveau requis pour se présenter au concours est passé au master 2. Les stages sont devenus ponctuels et le nombre d'heures passées dans les établissements scolaires a été réduit : en première année, quelques semaines sont consacrées à un stage d'observation ; en deuxième année, à un stage encadré, pour lequel une modeste rémunération est attribuée aux étudiants-stagiaires.

Si ce cadre est celui de la formation actuelle des enseignants en France, il semble toutefois transitoire, dans la mesure où une nouvelle réforme en cours – proposée en juin 2024 et réaffirmée en 2025 – prévoit d'avancer le concours de recrutement à la dernière année de licence. Une formation professionnalisante débiterait alors dès la deuxième année de licence, pour se conclure avec la fin du master, soit deux années de formation en alternance pour les étudiants admis au concours, qui seraient rémunérés.

L'« universitarisation » des années 1990, suivie de la « masterisation » de la formation dans les années 2000, a imposé aux étudiants la réalisation d'un mémoire de master, un exercice qui valide l'obtention du diplôme. Si l'objectif de ce mémoire est de développer une culture de la recherche et une capacité réflexive sur les pratiques pédagogiques et didactiques, il représente en pratique, pour nombre d'étudiants, une obligation formelle venant s'ajouter à une charge déjà lourde de cours, préparation de séquences pédagogiques, stages et autres activités liées à la formation.

Sur quoi écrivent les étudiants-stagiaires en formation ?

Durant mes quatre années à l'Inspé de Guyane française et mes quatre années à l'Inspé de l'UPEC, la majorité des mémoires que j'ai dirigés portaient principalement sur deux

thématiques :⁶ la relation entre les enseignants et les parents d'élèves issus de cultures éloignées de celle véhiculée par l'école ; la diversité linguistique, sociale et culturelle des élèves en classe.

Les mémoires sont élaborés dans le cadre de cours spécifiques qui leur sont dédiés. Tout au long des deux années du master préparant aux métiers de l'enseignement primaire, les étudiants travaillent sur leur mémoire, encadrés par des enseignants-chercheurs et par des formateurs de terrain – professeurs des écoles du premier et du second degré, « maîtres formateurs » et autres agents du Ministère de l'Éducation nationale enseignant dans les Inspé. Spécialistes de champs disciplinaires tels que les sciences humaines et sociales, les mathématiques, le français, etc., les enseignants-chercheurs garantissent la rigueur scientifique et méthodologique des travaux, appuyés par les formateurs, porteurs d'un savoir théorique et pratique de la réalité de la classe.

Les thématiques sont élaborées au cours de la première année. Durant cette période, les étudiants établissent une problématique appuyée sur une revue de la littérature, ainsi que des hypothèses et une première esquisse de méthodologie.

La deuxième année du master est consacrée à l'enquête de terrain : observations, entretiens et expérimentations de séquences didactiques. C'est également durant cette année que s'effectuent l'analyse des données, la rédaction finale du mémoire et sa soutenance. Les terrains sont variés, mais on observe une préférence – à la fois pour leur pertinence dans le cadre d'un apprentissage réflexif et pour des raisons pragmatiques de faisabilité – pour la classe dans laquelle les étudiants effectuent leur stage.

Les mémoires, dont les thématiques sont librement choisies, offrent un bon indicateur de la manière dont ces futurs enseignants s'approprient la production scientifique et les méthodologies de recherche.

Pour illustrer et interroger ce processus, nous analysons ici les mémoires ayant pour thème la diversité socioculturelle telle qu'expérimentée en stage, ainsi que les questions éducatives qui en émergent. À cette diversité, nous ajoutons les travaux portant sur d'autres formes d'inclusion, telles que celles liées à l'éducation spécialisée et inclusive des enfants à besoins éducatifs particuliers.

Relevant d'un même cadre normatif, celui de « l'inclusion », l'« école inclusive » est définie comme celle qui garantit une scolarisation de qualité, respectueuse des singularités et des besoins éducatifs spécifiques des élèves. Cette diversité inclut des situations de handicap diagnostiquées et institutionnellement reconnues ; des adaptations pédagogiques ponctuelles pour compenser des lacunes d'apprentissage ; un accompagnement personnalisé face à des troubles du langage ou des apprentissages ; et l'accueil d'élèves atteints de pathologies chroniques.⁷ La majorité des travaux s'appuient sur une revue de littérature et sur les premières expériences de stage. À travers cet exercice d'écriture et d'analyse, les étudiants établissent des liens entre le discours prescriptif du Ministère de l'Éducation nationale concernant la gestion de la diversité en classe, les débats scientifiques sur la question, et leurs propres pratiques didactiques expérimentées en stage.

Les titres de certains mémoires illustrent cette orientation thématique : « La relation entre les enseignants débutants et les familles immigrées » ; « L'intégration des élèves nouvellement arrivés dans le système scolaire » ; « La valorisation de l'hétérogénéité linguistique des élèves » ; « Comment les enseignants intègrent-ils les élèves à besoins particuliers dans leurs classes ? » ;

6 Ce choix thématique est directement lié au profil des formateurs, dans mon cas une anthropologue spécialisée en éducation interculturelle et amérindienne, comme décrit dans la partie méthodologique.

7 <https://eduscol.education.fr/3890/enseigner-des-eleves-besoins-educatifs-particuliers>

« L'impact des différences de représentations entre école et famille sur la scolarisation et l'engagement des élèves du primaire en Guyane française ».

Les professeurs-stagiaires cherchent des réponses à leurs préoccupations pédagogiques et didactiques face à la « diversité » qu'ils observent en classe. Ils se demandent comment enseigner à un public aussi hétérogène, et comment – ou s'il faut – entrer en relation avec les familles.

En plus de répondre à la réalité du terrain, ces futurs enseignants cherchent aussi à répondre aux nombreuses injonctions ministérielles figurant dans les textes officiels qu'ils doivent respecter. Parmi celles-ci nous pouvons citer : promouvoir et garantir l'égalité des chances ; favoriser la réussite scolaire de tous les élèves ; prendre en compte la diversité sociale, culturelle et linguistique en classe ; adapter les pratiques pédagogiques à l'hétérogénéité du public ; et pratiquer la coéducation, en impliquant les familles comme partenaires de l'école.

Quelles définitions de la diversité sont mobilisées ? Et comment est-elle enseignée aux étudiants ?

La prescription ministérielle : Enseigner la diversité

Souvent mobilisée par les anthropologues pour marquer les frontières entre groupes sociaux – et reprise par les groupes eux-mêmes – la notion de « diversité » est régulièrement interrogée (Amselle, 2010) voire déconstruite (Laplantine, 1999). Selon Lorcerie (2021), il ne s'agit pas d'un concept théorique, ni en France ni ailleurs. Elle se définit par ses usages, étant en France une catégorie discursive servant à désigner des membres de la société issus des immigrations récentes, identifiés comme « non fondus » au « nous » d'une communauté nationale imaginée (Lorcerie, 2021, p. 13).

Pourtant, le ministère de l'Éducation nationale s'approprie cette notion et demande aux futurs enseignants de prendre en compte la diversité de leurs élèves, de la valoriser et de l'intégrer dans leurs pratiques pédagogiques. Cette diversité, au spectre très large, s'étend des handicaps physiques ou cognitifs, mais aussi la variabilité linguistique, sociale et culturelle des élèves. La polysémie du terme vise à englober les différences individuelles, sociales, cognitives et ethniques de la population scolaire. Celle-ci inclut des enfants issus de différentes classes sociales ; des enfants plurilingues dont la première langue de socialisation peut être ou non le français ; des enfants présentant des troubles socio-cognitifs, neuromoteurs ou autres ; des enfants d'origine immigrée ou migrante ; des enfants issus des « gens du voyage » ; des enfants en difficulté scolaire, entre autres. Toute situation qui dévie d'une « norme imaginée » – jamais réellement définie mais implicite dans les représentations que se font les futurs enseignants de leurs futurs élèves – est considérée comme relevant de la diversité.

En réponse à cette injonction ministérielle, les Inspé proposent dans leurs maquettes des enseignements consacrés à cette thématique. Et bien que les programmes scolaires français soient inclusifs, ayant pour objectif de prendre en compte tous les élèves dans leur diversité, dans la pratique de la formation des enseignants comme dans la pédagogie mise en œuvre par les enseignants dans leurs classes, cette diversité se manifeste de façon variable et selon les contextes territoriaux.

C'est ce que révèle l'analyse comparée des deux programmes de formation des enseignants du 1er degré proposés par les Inspé de Guyane française et de Créteil.

Ces deux départements – la Guyane et Créteil (Seine-Saint-Denis) – partagent une même « identité nationale » française ainsi que des contextes socioculturels et socio-économiques com-

parables : dans les deux départements, on trouve un grand nombre d'établissements classés en éducation prioritaire,⁸ accueillant des publics plurilingues et pluriculturels. Pourtant, l'enseignement de la diversité et sa place dans les curricula de formation diffèrent sensiblement.

À l'Inspé de Guyane française, certaines unités d'enseignement affichent explicitement la notion de « diversité » dans leur intitulé, comme par exemple les unités d'enseignement intitulées « Prendre en compte les élèves dans leur diversité » ou encore « Connaissance des contextes professionnels : plurilinguisme et pluriculturalité ». Des cours sont spécifiquement consacrés à l'étude de la situation plurilingue et pluriculturelle qui caractérise les classes du territoire (Alby & Léglise, 2017). À l'inverse, l'Inspé de Créteil ne mentionne pas cette notion dans les intitulés de ses cours. Elle apparaît plutôt dans les contenus des enseignements, témoignant ainsi de la polysémie et de la variabilité des disciplines mobilisant la notion de diversité (psychologie, sociologie, sciences de l'éducation, valeurs de la République, philosophie, etc.). À Créteil, la caractérisation de la diversité socioculturelle et linguistique du public scolaire n'est pas traitée de manière transversale par tous les formateurs, mais essentiellement par certains enseignants – en général de français – qui s'intéressent personnellement au plurilinguisme, à l'enseignement du français comme langue seconde ou langue étrangère.

Pour les formateurs des Inspé, cette formation n'a de sens que si elle permet aux futurs enseignants de se décentrer pour comprendre la logique et les actions d'autrui (individus et groupes), sans jugement moral a priori. Cette posture est jugée nécessaire pour favoriser des pratiques pédagogiques respectueuses de la diversité présente à la fois entre les groupes socioculturels, mais aussi en leur sein. L'objectif est d'aider les étudiants à développer une posture d'écoute et d'action sans tomber dans le double piège de la stéréotypie culturelle ou du relativisme.

Mais dans les maquettes de formation, peu d'heures sont véritablement dédiées à l'« enseignement de et pour la diversité » (moins de 10 % du total de la formation). Et si certains apports peuvent être notés, comme la sensibilisation des futurs enseignants à la pluralité des groupes sociaux et ethniques, plusieurs limites apparaissent : le peu d'heures consacrées à ces thématiques entraîne parfois une réduction de l'enseignement à un catalogue d'informations sur les composantes linguistiques, sociales et culturelles d'un territoire scolaire ; le principe du droit à la diversité est souvent répété sous forme d'un discours moralisateur, déconnecté des réalités du terrain. Ces deux approches pédagogiques risquent, paradoxalement, de renforcer les stéréotypes essentialistes déjà présents chez les étudiants. Quant au discours sur l'impératif d'une coexistence tolérante – selon lequel les différences ne seraient pas un obstacle à la « fraternité républicaine » –, il peut rapidement devenir aussi vertueux en théorie qu'inefficace en pratique.

Que nous apprennent les analyses des mémoires ?

La majorité des travaux analysés témoignent d'une attitude bienveillante des futurs enseignants, qui affirment leur respect et leur curiosité pour la diversité, ainsi que leur volonté de l'intégrer à leurs pratiques en classe. C'est ce que montre le mémoire d'une étudiante sur la relation de ses élèves du primaire avec leur langue de première socialisation : *«[Je] comprends qu'il est fondamental d'intégrer la langue et la culture familiales à l'environnement scolaire, afin d'éviter que la famille et,*

8 L'éducation prioritaire s'insère dans la politique française d'allocation d'importantes ressources humaines et financières dans des territoires éducatifs qui cumulent des difficultés d'apprentissage ainsi que des difficultés sociales, économiques, etc. Voir Brun (2010), qui nous informe la vision de J.-Y. Rochex à propos de cette politique.

par conséquent, les élèves ne se sentent exclus ou ne s'excluent d'eux-mêmes de la participation aux activités de la classe » (E1, mémoire de master, Inspé de Guyane française, 2020, p. 30).⁹

Cependant, malgré cette posture positive, la lecture des pratiques didactiques décrites dans les mémoires permet de dégager deux constats récurrents.

Le premier est que la « diversité culturelle » des élèves est souvent réduite à des activités de danse, de musique ou de cuisine, considérées comme des « traditions culturelles » stéréotypées. Celles-ci sont mobilisées dans des séquences pédagogiques dans l'intention d'intégrer et de valoriser la diversité sociolinguistique des élèves. L'intention des stagiaires est louable : mettre en valeur les spécificités de chacun pour que les enfants issus des « communautés » ou des « vagues migratoires » se sentent reconnus comme partie intégrante du tissu social de leur classe et de leur quartier. Mais cette approche décontextualisée et simplifiée des « cultures » des élèves aboutit à une présentation appauvrie, voire « folklorisante », des pratiques socioculturelles des enfants, qui deviennent les représentants figés de pratiques qu'ils ne reconnaissent pas nécessairement comme les leurs.

C'est ce que l'on observe dans une série de projets de classe analysés par les étudiants dans leurs mémoires. Ces projets valorisent la diversité sociolinguistique via des événements festifs de type « fête des nations », où chaque élève est invité à apporter de chez lui des plats typiques, des vêtements traditionnels de « son pays », des musiques ou des légendes.

Le deuxième constat est que les mémoires attribuent quasi systématiquement les difficultés scolaires observées en classe à la culture et à la langue des élèves et de leur famille. Le bi- ou plurilinguisme est perçu non comme une ressource, mais comme un obstacle, aggravé par la pauvreté économique. Il est vu comme un état de manque, voire un handicap pour l'apprentissage. Cette vision déficitaire est renforcée par la supposée distance des familles vis-à-vis de l'école, accusées de ne pas s'impliquer ou de ne pas s'intéresser à la scolarité de leurs enfants.

Le mémoire portant sur la pertinence des devoirs à la maison au collège, dans un contexte de forte diversité culturelle, linguistique et sociale, illustre cette vision déficitaire :

Mes élèves viennent de ces quartiers sensibles (Zones urbaines sensibles – [ZUS]), la moitié d'entre eux sont issus de familles immigrées avec une grande diversité de langues coexistant en classe, ce qui génère une certaine dynamique. Ma classe est de niveau moyen, et composée d'un public jeune qui ne maîtrise pas, ou très peu, la langue française. La diversité culturelle, linguistique, économique et sociale de la population se reflète dans les apprentissages. La qualité de vie des familles – absence de livres, de matériel scolaire, d'ordinateur, de connexion internet, et parfois même de repas – ne favorise pas la réussite scolaire. Compte tenu de ce public, je m'interroge sur la pertinence des devoirs à la maison. (E4, mémoire de master, Inspé de Guyane française, 2021, p. 5).

Cette même interprétation, très présente dans les années 1980 lorsque les difficultés de lecture des enfants d'immigrés étaient expliquées par un supposé « déficit linguistique » (Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire [C.R.E.S.A.S.], 1978 ; Guérin, 2013), résiste au temps. L'interprétation des attitudes des familles « ouvrières » (Périer, 2005) et des difficultés scolaires supposément liées à cette origine demeure également dans le discours partagé par la communauté éducative dans son ensemble, et pas seulement par les enseignants.

⁹ Toutes les citations ont été traduites par l'auteure de l'article, et l'anonymisation des étudiants a été effectuée par leur identification à l'aide d'un code alphanumérique.

La large diffusion et la stabilisation de ces interprétations dans le discours public finissent, aux yeux des étudiants, par les valider comme explication légitime des difficultés scolaires rencontrées par leurs élèves.

Cette perception négative des langues et des cultures des élèves, de leurs familles et du stigmatisme qui leur est associé oriente la manière dont les futurs enseignants interprètent les situations de classe décrites dans leur travail. Ces prédispositions façonnent également leur rapport avec les familles (notamment non francophones), souvent tenues pour responsables des difficultés d'apprentissage de leurs enfants. Elles contribuent, par ailleurs, à décharger ou alléger les enseignants de leur propre responsabilité face à l'échec scolaire qu'ils ne parviennent pas à surmonter.

Lorsque les étudiants en master choisissent de travailler sur la coéducation et la relation école/famille, leur posture initialement bienveillante se transforme souvent en un stigmatisme socio-culturel. Bien qu'ils se disent critiques vis-à-vis de la théorie du « handicap socioculturel », leurs travaux finissent souvent par la réinvestir car, confrontés à leur impuissance didactique en tant que jeunes enseignants face à la « diversité » de leurs élèves, issus de familles « ouvrières », immigrées ou allophones, ils développent des représentations analytiques des difficultés de leurs élèves fondées sur la non-master du français et le fait que ces élèves soient « exogènes » au territoire.

Ces résultats, fréquemment observés dans les mémoires consultés pour cet article, rejoignent ceux d'autres recherches sur les relations entre les enseignants/l'école et les familles d'origine immigrée ou issues des classes populaires (Lahire, 1995 ; Dubet, 1997 ; Payet, 1998, 2015).

Surmonter ces deux constats, de la représentation initiale des enfants allophones et de leur famille comme déficitaires, et de la folklorisation de leur culture, semble être l'un des principaux objectifs des formateurs. Ces derniers tentent, à travers la réflexion sur les pratiques pédagogiques de leurs étudiants et par la réflexivité induite par l'exercice du mémoire, de remettre en question ces représentations.

Pourtant, la plupart des mémoires ne permettent pas de vérifier que les observations empiriques initiales des futurs enseignants ont été dépassées. Les stéréotypes se retrouvent dans la manière dont les étudiants analysent ou interprètent leurs données, comme l'illustre la conclusion d'un mémoire portant sur le lien entre connaissance et apprentissage :

L'objectif de notre mémoire était de déterminer pourquoi nos élèves n'étaient pas actifs et attentifs au processus d'apprentissage en classe de CE1. Ainsi, nous nous sommes demandé si leur rapport au savoir était efficace, si nous pouvions le mesurer à la lumière de la démographie de la ville de Maripasoula [Guyane française]¹⁰ et du contexte social et familial de ses habitants. Autrement dit, si cette démographie et ce contexte étaient ou non favorables à la relation que les élèves entretiennent avec le savoir et avec l'école. Nous avons donc proposé aux élèves, dont le niveau était très faible, une petite séquence de lecture autour d'un conte local issu de leur culture. Nous pensions que cette activité rendrait l'apprentissage plus attrayant et plus efficace. Pendant ces expériences, nous avons été partiellement satisfaits, car il n'a pas été possible de s'accorder sur les critères d'évaluation. Toutefois, dans notre volonté d'aider nos élèves à réussir – ce qui est le rôle de l'enseignant –, nous avons eu le plaisir de les voir progresser un peu dans leur apprentissage. (E2, mémoire de master, Inspé de Guyane française, 2018, p. 35).

10 La ville de Maripasoula s'étend par une vaste région le long de la rivière Maroni, à Guyane française, et sa population présente une énorme diversité ethnique et sociolinguistique. Les populations *quilombola* (bushinengue) et indigène cohabitent avec des français métropolitains, des brésiliens et des populations créoles (des guyanais, des martiniquais...), parmi d'autres.

Considérations finales : Limites et apports de l'exercice du mémoire

Il est sans doute difficile de se passer des stéréotypes, qui constituent une première entrée des différences socioculturelles ou linguistiques encore inconnues. Ces stéréotypes, produits du corps social, fournissent aux étudiants une première lecture de l'altérité. Dans cette perspective, la rédaction d'un mémoire en début de formation apparaît comme une forme partiellement efficace de sensibilisation des enseignants à la diversité et à la posture de décentration nécessaire.

Si cette décentration est essentielle à l'analyse du fait observé et à la professionnalisation du futur enseignant – lequel doit apprendre à questionner et à surmonter ses préjugés, problématiser les situations, observer de manière participante les effets de ses propres actions et gérer les imprévus pédagogiques (Wentzel, 2012) – elle reste, dans les mémoires analysés, encore largement à l'état embryonnaire.

La difficulté de cet exercice de décentration accompagne celle de dépasser la fragmentation propre à la formation : que ce soit dans l'élaboration de ponts entre contenus théoriques et pratiques de classe, ou dans le développement de la réflexivité, tout cela nécessite du temps et l'enrichissement progressif des expériences vécues sur le terrain.

Les mémoires analysés témoignent d'une remise en question initiale de la part des étudiants, qui amorce un premier exercice de réflexivité, dans lequel ils essaient d'articuler les thématiques abordées dans les cours théoriques de l'université avec les expériences vécues lors des stages. Cependant, si l'exercice du mémoire de master ne semble pas, dans ces exemples, suffisant à cet effet, quelles en sont les raisons ?

Plusieurs facteurs expliquent ce résultat timide.

Un premier facteur est la surcharge et la fragmentation de la formation, souvent décrite par les étudiants comme chronophage et stressante, et la coexistence des objectifs multiples (Broccolichi et al., 2018 ; Netter & Benveniste, sous presse).

Parmi ceux-ci, nous pouvons citer en premier lieu la préparation au concours d'entrée dans la fonction publique, qui valorise l'apprentissage de la législation et des prescriptions du ministère,¹¹ laissant peu de temps pour la construction d'une posture critique et réflexive envers ces contenus.

Deuxièmement, la (ré)appropriation de savoirs disciplinaires prescrits par les programmes officiels, avec une forte concentration sur le français et les mathématiques (plus de 50% du volume horaire), au détriment d'autres disciplines, telles que l'histoire, les arts, les sciences de la vie et de la terre, ainsi que celles liées à l'enseignement de la méthodologie et des résultats des recherches.

Un troisième objectif est l'enseignement de la didactique de ces savoirs, souvent abordé superficiellement car les connaissances de base des étudiants peuvent être fragiles.

Le quatrième objectif est l'apprentissage pratique du métier à travers les stages, durant lesquels les étudiants doivent faire face à toutes les réalités du terrain.

Les diplômes proposés aux étudiants sont divers,¹² mais pour tous, il est requis qu'ils effectuent soit des stages d'observation et de pratique accompagnée durant les années de formation, soit qu'ils se forment en régime d'alternance – c'est-à-dire en tant qu'étudiants-stagiaires responsables d'une classe pendant 50% du temps de la formation. Au cours de ces stages, les étudiants sont confrontés à des situations concrètes et doivent trouver des solutions pour la gestion de la classe, la préparation d'une séquence pédagogique, la réalisation d'évaluations, etc. L'urgence du travail en

11 <https://www.education.gouv.fr/programmes-et-horaires-l-ecole-elementaire-9011>

12 <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/>

classe et dans les écoles engendre un stress important chez les étudiants qui, face aux nombreuses sollicitations de la formation, tendent à privilégier les cours dans lesquels sont enseignées des stratégies et des pratiques pédagogiques qu'ils identifient comme reproductibles et immédiatement applicables dans leurs classes.

Enfin, l'initiation à la recherche, par la rédaction d'un mémoire, dont l'objectif est de familiariser les futurs enseignants avec les travaux scientifiques en éducation et de les former comme professionnels réflexifs. Mais cette activité ajoute à la déjà longue liste l'acquisition d'une grammaire de la recherche qui n'est pas identique à celle de la pédagogie, de la didactique ou institutionnelle.

Si la rédaction du mémoire peut donc constituer un outil pertinent pour former un professionnel réflexif, comme le propose Wentzel (2012), cela se fait à condition de répondre à certaines exigences. Le développement de compétences telles que la mise à distance du fait analysé, le recours à un cadre conceptuel solide, le questionnement des faits et de la pratique, l'écoute, l'observation participante et l'analyse, nécessite d'un accompagnement actif du directeur de mémoire, d'un engagement de l'étudiant et, surtout, du temps – une ressource rare dans cette formation initiale de deux ans,¹³ soumise à de multiples sollicitations.

La production des mémoires analysés dans cet article, bien qu'insuffisante quant à la réalisation de leurs objectifs, constitue néanmoins une véritable « épreuve du feu » pour les formateurs, qui peuvent confronter les intentions de leurs cours à ce que leurs étudiants ont réellement appris.

Reste à savoir si, face à la contribution partielle de l'exercice d'écriture à la formation d'un professionnel réflexif, l'expérience concrète de ces futurs enseignants, confrontés à des individus singuliers (élèves, parents) dans l'école, rendra avec le temps ces premières approches stéréotypées de la diversité plus rigides ou, au contraire, plus complexes.

Références

- Adé, D., & Lescouarch, L. (2015). Introduction – Les réformes dans des métiers de l'interaction humaine: Propos introductifs à une analyse pluridisciplinaire centrée sur les ressources des entrants dans le métier. *Les Sciences de l'éducation: Pour l'Ère nouvelle*, 48(4), 7-16.
<https://doi.org/10.3917/lsdle.484.0007>
- Alby, S., & Léglise, I. (2017). Plurilinguisme et éducation en Guyane. *Langues et cité*, (29), 10-11.
<https://hal.science/hal-01674473>
- Amselle, J.-L. (2010). *Logiques métisses: Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*. Payot.
- Broccolichi, S., Joigneaux, C., & Mierzejewski, S. (Dirs.). (2018). *Le parcours du débutant: Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*. Artois Presses Université.
- Brun, M. (2010). Jean-Yves Rochex: Les ZEP de la lutte contre les inégalités à l'élève à problèmes. *Le café pédagogique*. <https://cafepedagogique.net/2010/12/10/jean-yves-rochex-les-zep-de-la-lutte-contre-les-inegalites-a-leleve-a-problemes/>
- Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire (C.R.E.S.A.S.). (1978). *Le handicap socioculturel en question*. ESF.
- Chartier, A. M. (sous presse). La formation des enseignants primaires au long cours: Variantes et constantes. *Recherche et Formation*.
- Condette, J.-F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France*. L'Harmattan.

¹³ La formation d'enseignants présente quelques variations permettant à ceux qui se destinent au cours élémentaire dès la licence de commencer sa formation à l'avant-dernière année du cours universitaire (deuxième année de la licence). Cependant aujourd'hui ces étudiants ne sont pas la majorité des élèves des instituts concernés dans cette étude.

- Dubet, F. (Dir.). (1997). *École, familles: Le malentendu*. Textuel.
- Filâtre, D. (2018). *Améliorer la formation initiale de professeur des écoles* [Rapport]. Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants. <https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/184000534.pdf>
- Guérin, E. (2013). La validité de la notion de “handicap linguistique” en question. *Le français aujourd'hui*, (183), 91-104. <https://doi.org/10.3917/lfa.183.0091>
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles: Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Gallimard/Seuil.
- Laplantine, P. (1999). *Je, nous et les autres*. Le Pommier.
- Lorcerie, F. (Dir.). (2021). *Éducation et diversité: Les fondamentaux de l'action*. Presses Universitaires de Rennes.
- Netter, J. (2024). *Favoriser la cohérence de la formation professionnelle des enseignant.e.s du premier degré pour développer les pratiques qui réduisent les inégalités scolaires. Réflexions sur les suites de l'expérimentation de “formation intégrée”* [Rapport]. Inspé de l'Université Paris-Est Créteil.
- Netter, J., & Benveniste, C. (sous presse). La formation des enseignants au défi de l'intégration. *Recherche et Formation*.
- Payet, J.-P. (1998). La “proximité” entre école et familles populaires: Une figure idéologique et une question pratique. *Education et Formation*, (101), 39-48. https://www.unige.ch/fapse/satie/application/files/6914/2771/3145/71_1998_Proximite-ecole-famillespopulaires.pdf
- Payet, J.-P. (2015). “Collaborer avec les parents”. La symétrisation de la relation enseignants parents à l'épreuve de la gestion des risques sociaux. In J.-P. Payet, & A. Purenne (Dirs.), *Tous égaux? Les institutions à l'ère de la symétrie* (pp. 121-141). L'Harmatan.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires: Sociologie d'un différend*. Presses Universitaires de Rennes.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (Dirs.). (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants: Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. De Boeck Supérieur.
- Wentzel, B. (2012). Réflexivité et formation professionnelle des enseignants: Actualités d'un paradigme en construction. In M. Tardif, C. Borgès, & A. Malo (Dirs.), *Le virage réflexif en éducation: Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (pp. 143-160). De Boeck Supérieur.

Disponibilité des données

Les contenus sous-jacents au texte de cet article (données, codes des programmes et d'autres matériaux validant les résultats de cette recherche) ne seront pas disponibles dans son intégralité, au moment de sa parution. Une partie des données consultées se trouvent disponibles en accès libre. Les autres données nécessitent l'autorisation de l'auteur du mémoire, ainsi que de son encadrant, pour être consultées.

Rédacteurs responsables

-  Rodnei Pereira
-  Patrícia Albieri de Almeida

Comment citer cet article

Macedo, S. L. da S. (2025). Les apports des mémoires de master pour la formation des instituteurs en France. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Article e11435. https://doi.org/10.1590/1980531411435_fr