

D'où une réflexion sur les limites des changements identitaires liés à l'alternance.

La conclusion est intéressante par plusieurs aspects parce qu'elle va à l'encontre des idées reçues. Ainsi, l'alternance semble ajouter aux difficultés d'adaptation des jeunes plutôt qu'être un dispositif aménagé de la transition école - travail. C'est donc un dispositif qui sollicite « une mobilisation accrue de métacompétences et d'aptitudes métacognitives » (p. 181) et, comme nous le remarquons nous-mêmes, sollicite l'existence d'un projet associée à une compasante identitaire fondamentale, l'estime de soi.

L'ensemble des représentations liées au futur apparaît déterminant quant à la capacité des jeunes à utiliser l'alternance, mais c'est aussi dans le cadre de l'alternance que cette capacité d'anticipation se développe, donnant ainsi l'occasion aux étudiants de « réduire l'écart entre le soi idéal et le soi actuel » (Higgins, 198, p. 182).

Le rôle de l'estime de soi comme régulateur et variable clé est confirmé dans la construction de perspectives anticipatrices : « Pour réguler ces changements vécus et engager vers des évolutions identitaires, le niveau d'estime de soi paraît un facteur clé » (p. 184). Cependant dépassant la mise en évidence fréquente des liens entre identité professionnelle et identité sociale, la première n'étant qu'un sous-produit de la seconde, ou encore une sorte « d'identité sociale contextualisée dans un champ professionnel », elle affirme très justement, et elle est la première à le faire de façon aussi précise à notre connaissance que, puisqu'on ne peut parler d'identité professionnelle sans évoquer le soi et l'estime de soi : l'identité personnelle serait bien le fondement de l'identité professionnelle. En effet, plus que les catégorisations sociales mobilisées par l'identité sociale, l'identité professionnelle fait intervenir les dimensions intimes de l'identité et particulièrement les croyances et les jugements sur soi ». (p. 190).

Au total, donc, ce travail précise les questions de recherche concernant les rapports entre alternance et construction de l'identité professionnelle et des résultats importants sur le mode de construction de l'identité professionnelle. Ce que Dubar avait déjà posé dans ses propres travaux (1991, pp. 113-114) en référence à Laing (1961). Cependant, la lecture n'en est pas aisée du fait de l'accumulation d'approches théoriques dans les trois premiers chapitres dont on ne voit véritablement l'usage et l'intérêt que dans le quatrième chapitre. Sans doute, aussi, parce que ces approches sont souvent associées à des typologies descriptives et que l'approche dynamique des identités n'est véritablement présente que chez quelques auteurs comme Tapia, Camilleri, Dubar par exemple. Le versant positif de cette critique c'est que Valérie Cohen-Scali nous fait ainsi voyager dans des univers conceptuels peu visités et montre leurs apports respectifs à ce thème où les recherches ne sont pas légion.

Marie-Laure CHAIX
ENESAD, Dijon.

COMPTES RENDUS

GOMEZ F. (2001). – *Le mémoire professionnel – Objet de recherche et outil de formation*, Bruxelles, De Boeck, Université, 166 p.

Né avec les IUFM, le mémoire professionnel est associé à la formation des maîtres à la fois en tant qu'élément de validation et instrument de formation mais aussi qu'organe des architectures d'initiation professionnelle et de répartition des responsabilités parmi les formateurs. Dans cet ouvrage, Florent Gomez fait le point sur cette dizaine d'années au cours de laquelle des débats et des études ont contribué à l'existence de cet objet complexe. Il met alors en évidence les tensions qu'il porte. À la façon d'une revue de question, l'auteur examine ce mémoire professionnel dans ses conditions de genèse et de développement ainsi que les enjeux qu'il représente. Il recense ainsi les différentes fonctions formatrices attribuées selon ses caractéristiques : acte d'écriture, de récit, d'analyse des pratiques, d'appropriation, de production et de transformation des savoirs sur et pour l'enseignement. L'examen comparé de l'ensemble des études empiriques (traces des compétences, principes fondateurs, opinion des acteurs, modalités d'accompagnement, identité professionnelle...) situe les forces et les faiblesses de ce produit/processus et les écarts entre attentes et réalités.

Cette analyse permet à Florent Gomez de discuter ses propositions antérieures (Gomez, Hostein, 1996, 1997) afin de proposer l'inscription du mémoire dans un processus de « perfectionnement professionnel ». Il contribue ainsi à l'objectivation des modalités de formation du point de vue des actions et des connaissances des jeunes enseignants. Ce perfectionnement professionnel défini comme « la quête d'accroissement de sa professionnalité déployée par un acteur individuel ou collectif en vue d'une meilleure satisfaction pour ses clients, ses audiences et lui-même » (p. 112) est alors examiné dans sa dynamique d'élaboration. Toutefois, ne sont pas vraiment discutées les conditions et les contraintes de ce perfectionnement, en particulier le rôle et la fonction de l'expérience unique qu'est le mémoire professionnel. Quelles sont en effet les extensions possibles de celle-ci dans le processus temporel de formation ? Quels sont éventuellement les seuils qualitatifs assurant l'intégration des différents composants identifiés ? Quelles sont les autres expériences d'enseignement et quels sont les autres dispositifs de formation susceptibles d'accompagner ces progrès ? Quelles sont aussi les résistances à ce perfectionnement ?

Joël LEBEAUME
ENS Cachan

ZAY D. (ed) (1999). – « Conceptualising reflective practice through partnerships : european perspectives », *Revue Pedagogy, Culture & Society*, 7 (2), pp. 185-358.

Le concept de « pratique réflexive », depuis sa création par Schön en 1983, est devenu à ce point familier qu'il a pris des significations diverses dans les secteurs professionnels, mais aussi dans les milieux de recherche et de formation de différents pays. Au-delà de la diversité des significations, ce concept mobilisateur a débouché sur un foisonnement de dispositifs et de pratiques de formation. D'où l'intérêt majeur du réseau européen initié par Danielle Zay (France), Christopher Day (Royaume-Uni) et Elisabeth Ahlstrand (Suède) dans le cadre d'un « *Thematic Network on Teacher Education in Europe* ». Ce réseau regroupe des chercheurs issus de 17 pays européens et nord-américains. Son thème est « Développer une pratique réflexive dans la profession enseignante et dans la formation des enseignants à travers des partenariats entre chercheurs et praticiens ».

Le numéro thématique de la revue *Pedagogy, Culture & Society* (anciennement *Curriculum studies*) constitue pour ce réseau une première étape : son objectif premier est de clarifier le concept clé de « pratique réflexive ». Celui qui a déjà collaboré à des projets européens sait qu'un tel objectif est particulièrement ambitieux : il ne s'agit pas seulement de se mettre d'accord sur des équivalences sémantiques entre les différentes langues ; les concepts de chacun s'arriment sur des conceptions parfois très différentes de l'éducation et de la formation, elles-mêmes ancrées sur d'importantes différences culturelles. Et, dans un tel contexte qui rassemble un grand nombre de partenaires (issus ici de 57 institutions d'enseignement supérieur), il serait illusoire d'unifier les points de vue.

226

« L'objectif de ce numéro est bien de clarifier les concepts dans une perspective européenne en vue de faciliter les interactions entre les membres du réseau », précise Danielle Zay dans l'éditorial. Mais, continue-t-elle, « nous n'essayerons pas de présenter une théorie homogène ; nous n'attendons même pas d'homogénéiser les perspectives. Au contraire, nous estimons que la variété des points de vue des membres du réseau est une première étape nécessaire pour inviter d'autres chercheurs à se joindre aux efforts de conceptualisation ».

C'est que les conceptions de la « pratique réflexive » génèrent des points de tension et des conflits. Les idées fondatrices de Donald Schön ont marqué une rupture entre les théories académiques et les logiques de fonctionnement des professionnels : ceux-ci ne sont pas des applicateurs de théories. Elles tendent à une situation paradoxale : En effet, d'une part, elles amènent à mettre en cause la formation académique à l'université (en quoi l'université actuelle est-elle prête à former des enseignants à une pratique réflexive ?) D'autre part, dans le cadre d'un courant de professionnalisation des enseignants, les pouvoirs publics dans la plupart des pays tendent à universita-