

- offrir des aperçus sur la situation dans six IUFM différents, ce qui n'est pas anodin, compte tenu des différences de cultures et de pratiques d'un institut à l'autre : plusieurs chapitres du livre, après d'autres études, le confirment (1) ;
- présenter des points de vue forts différents sur le mémoire : les manières de faire d'un stagiaire élaborant son mémoire sont une chose, celles d'un formateur accompagnant les mémoires de ses stagiaires autre chose. Considérer le mémoire comme une source d'informations pour comprendre les spécificités des disciplines ou le sort réservé aux savoirs de la recherche dans la formation, se poser la question des effets du mémoire sur le formé, autant de manières de s'intéresser au mémoire.

En même temps, l'ouvrage évite les risques de l'incohérence. Son introduction tisse les fils qui courent d'une contribution à l'autre. Elle est beaucoup mieux qu'une simple présentation, c'est là que se structurent les grandes questions que pose le mémoire aux praticiens et aux chercheurs, et que sont croisées les réponses partielles apportées par les différentes recherches présentées ensuite. Y a-t-il réellement rejet du mémoire par les formés ? Jusqu'où peut-on accepter les divergences actuelles sur les pratiques du mémoire ? Lequel privilégier des deux pôles de tension de l'écriture, processus d'expression de soi et de développement professionnel personnel, et de l'écriture, moyen de partage et de construction de compétences collectives ?... Si certaines des questions posées renvoient à des choix pédagogiques, d'autres engagent des politiques d'éducation. Les coordinateurs de l'ouvrage concluent leur introduction de manière prudente, par un refus d'être normatif et par un éloge de « l'indécis » : « C'est la prise en compte permanente des indécisions qui permet d'entrer dans des dynamiques constructives ».

164

Dans le chapitre 1, pour étudier « l'expérience » du mémoire par les stagiaires (au sens que Dewey donne à ce terme), Florent Gomez et Bernard Hostein ont mis au point un outil « d'observation assistée ». 28 volontaires ont répondu chaque jour à une liste de questions pendant tout le temps de l'élaboration du mémoire, de son début au lendemain de la soutenance. Trois types d'analyses sont proposés.

- Une « approche standardisante » renseigne sur le nombre de jours où les stagiaires s'occupent de leur mémoire, le temps qu'ils y passent (en moyenne 71 heures pour la rédaction et 18 heures pour des lectures), les moments où ils s'en occupent (un pic d'activité est constaté dans le mois précédent la soutenance), le rôle déclenchant des

1 - Et il faudra donc rester très prudent avant de généraliser tel ou tel résultat. D'autant plus qu'on connaît aussi les incidences sur cette diversité de situations, des cultures disciplinaires ou des conceptions individuelles des formateurs (voir, par exemple, le chapitre 2 de cet ouvrage). Peut-être même les coordinateurs ne sont-ils pas allés jusqu'au bout de leur logique : peu de place est consacrée aux professeurs des écoles stagiaires ; l'ouvrage s'intéresse surtout aux professeurs du second degré, avec une forte présence des professeurs de lettres.

formateurs et des lectures plus que des élèves et des problèmes rencontrés dans l'exercice professionnel. L'écriture, réalisée par petites doses, a une fonction d'organisation plutôt que de clarification. Les stagiaires lisent surtout des publications de CRDP consacrées à la mise en œuvre d'activités.

- Une « approche contrastive » indique des écarts importants d'un stagiaire à l'autre. Par exemple, l'écart est de un à sept pour le nombre de jours accordés au mémoire, l'écriture peut être précoce ou tardive, etc.

- Deux études de cas constituent le volet le plus riche du chapitre, qui dans ses approches quantifiées, présentait des résultats plus attendus. Le premier cas présenté est celui d'Arnold. Celui-ci consacre à son mémoire plus de temps que la moyenne et le produit sera jugé bon par le jury. Mais son expérience est uniquement orientée parce qu'attend l'institution, et l'ennui domine dans ses commentaires. Chez Darius, on constate un maillage, dans la durée, entre écriture à visée épistémique, expérience professionnelle et lectures ; mais il s'essouffle dès qu'il ne s'agit plus d'écrire pour agir, et le produit final posera problème lors de la soutenance. Ces études de cas montrent bien l'ambiguïté, voire l'ambivalence, de l'expérience du mémoire. « Dans la plupart des cas, il n'y a pas d'expérience professionnalisante acquise par le mémoire professionnel », affirment même les auteurs.

Quatre formateurs de disciplines différentes ont été interviewés par Suzanne Nadot (chapitre 2). Des mémoires suivis par chacun de ces formateurs ont été analysés. À chaque fois, les mémoires traduisent, totalement ou partiellement, la conception du formateur. Cette influence ne signifie pourtant pas que ces mémoires sont toujours ce que le formateur en attend. Ainsi, par exemple, l'usage fait de l'évaluation par les stagiaires de X, simple constat là où X proposait un outil destiné à infléchir la pratique. Les stagiaires font avec ce qu'ils interprètent du discours de leur formateur.

Le chapitre 3 (Annette Gonnin-Bolo) s'attache aux interactions entre formateurs et formés à partir d'entretiens conduits auprès des uns et des autres. Quelles sont les discordances de représentations ? Les formateurs mettent en général l'accent sur le processus : le bon mémoire est celui dans lequel le stagiaire s'interroge, renonce à ses certitudes, réfléchit plutôt que de trouver des réponses toutes faites. Les stagiaires sont au contraire persuadés que c'est le produit fini qui compte, un produit qui correspond à des normes : nombre de pages, équilibre des parties, plan, nombre de lectures citées... À l'authenticité réclamée par les premiers répond la méfiance des seconds, qui pensent par exemple qu'il vaut mieux ne pas évoquer ses difficultés en classe. Les formateurs conseillent de prendre connaissance de résultats de recherche, alors que les stagiaires disent apprendre plus en discutant avec leurs conseillers pédagogiques qu'en consultant des livres.

Les formateurs voient dans le mémoire un moyen d'apprendre à analyser des situations complexes, à réfléchir sur sa pratique. Les stagiaires préfèrent réfléchir oralement, en groupe : un des stagiaires interviewés parle même d'« autopsie de leurs pratiques » pour dénoncer l'assèchement de la réalité que produirait la mise par écrit de l'expérience. Les attitudes envers le mémoire deviennent beaucoup plus positives

une fois passée la soutenance et écarté le risque de ne pas être validé. Mais subsiste chez beaucoup la représentation selon laquelle « c'est en faisant qu'on apprend » et l'idée que le mémoire est un travail « à côté de » leur professionnalisation. La difficulté que rencontrent les formateurs est d'aller à contre-courant de ces représentations pour faire du mémoire un instrument de professionnalisation. La solution pourrait être, conclut l'auteur, de faire reconstruire collectivement le sens du mémoire.

Y a-t-il des produits de la recherche dans les mémoires et quels rôles jouent-ils ? demandent Bernard Hostein, Florent Gomez, Winston Brugsman et Jean Oudot dans le chapitre 4. Les auteurs ont relevé, dans 146 mémoires, les notions théoriques présentes, les méthodologies de recherche invoquées et l'existence d'une attitude critique. Au-delà de la présence plus ou moins dense (jusqu'à l'absence dans certains mémoires) de ces critères considérés comme caractérisant la recherche, ils évoquent une déformation des produits de la recherche dans leur migration vers le mémoire, voire une dissolution. Reste la question fondamentale évoquée rapidement dans la conclusion : de quelle manière la présence des produits, des méthodes ou des postures de la recherche a-t-elle à voir avec la démarche réflexive et avec la professionnalisation ? En tout cas, les attitudes des formateurs vis-à-vis de la recherche divergent fortement.

Le chapitre 5 (Jean-Pierre Benoit) est consacré aux cultures et pratiques professionnelles de stagiaires de lettres : en dix ans, de 1991 à 2001, peut-on, à travers les mémoires, constater des évolutions ? Et y a-t-il des spécificités propres à chacun des deux IUFM étudiés ? L'étude montre une prise en compte croissante de dimensions multiples dans un même mémoire, une diminution du nombre de mémoires à entrée « littéraire » au profit des préoccupations pédagogiques et en particulier des apprentissages des élèves. Les références bibliographiques utilisées confirment cette tendance (augmentation des références en sciences de l'éducation et en sciences humaines à la fin de la période). Elles mettent aussi en évidence des cultures locales différentes : chacun des deux établissements possède ses propres caractéristiques quant à la diffusion des savoirs disponibles.

Dans le chapitre 6, Andrée Loigerot et Carole Azoulay veulent, à partir du vocabulaire de 60 mémoires de professeurs des écoles, étudier la rationalisation de l'expérience vécue et les rapports entre les savoirs scientifiques et les savoirs spontanés. Les classes dégagées par l'analyse statistique (analyse des correspondances) montrent la diversité des contenus abordés par les mémoires et des préoccupations des stagiaires – mais était-il besoin d'une méthodologie aussi lourde pour en rendre compte ? On reste en outre perplexe devant certaines formulations des auteurs, généralisations imprudentes de résultats locaux, démentis par d'autres contributions.

C'est aussi à la lexicométrie qu'a recours Jean-Louis Charbonnier dans le chapitre 7. Il analyse les titres, les mots clés et les résumés d'un corpus de 146 mémoires de cinq disciplines du second degré. La classification obtenue met évidemment au premier plan des différences liées aux thèmes des mémoires, mais aussi des sensibilités

liées aux didactiques disciplinaires : ainsi les littéraires mettent en avant les programmations et les séquences, quand les scientifiques s'intéressent aux représentations, aux obstacles et aux situations-problèmes. La terminologie utilisée par les stagiaires, si élémentaire qu'elle paraisse, atteste une première distanciation, une posture d'écriture réflexive.

Gilles Lazuech et Franck Rimbert, dans le chapitre 8, considèrent le mémoire comme un élément indissociable de l'ensemble de la formation et même de la socialisation professionnelle du débutant. Ils ont suivi, pendant cinq ans, une cohorte de 550 stagiaires du second degré. Parmi les nombreux résultats de cette étude, l'un des plus intéressants est sans doute la relation qu'ils construisent entre l'origine des stagiaires et leur attitude à l'égard du mémoire, et plus généralement de la formation à l'IUFM. Les « héritiers », anciens bons élèves dotés d'un capital culturel élevé, sont plus nombreux à trouver la formation insuffisante pour faire face à la réalité du métier. Les « oblats », pour qui la profession d'enseignant représente une promotion sociale, sont soit plus satisfaits, soit plus mécontents de la formation. Cette distinction s'ame- nise après quelques années d'exercice : désormais, l'image négative vis-à-vis de la formation initiale va souvent de pair avec la déception que suscite le métier.

En ce qui concerne plus particulièrement le mémoire, la résistance à celui-ci peut être interprétée comme liée à une conception du métier fondée implicitement sur le niveau des savoirs académiques. En revanche, les jeunes enseignants qui mettent en avant la compétence – l'art de faire, la personnalité de chacun, les savoir-faire – ont une image positive du mémoire, qui permet de travailler ce nouveau rôle de l'enseignant. Avec un autre cadre interprétatif, le chapitre 9 permet aussi de mieux poser la question du rapport des stagiaires au mémoire. Quand elles parlent du mémoire, les personnes en formation sont loin d'être unanimes. Pascal Guibert et Michèle Ayraud le montrent bien à partir d'entretiens cliniques de stagiaires et de débutants du premier et du second degrés. Comment le mémoire contribue-t-il à la construction de l'identité professionnelle ? Deux idéaux-types distincts semblent structurer les discours des interviewés. L'un, à dominante « spatiale », privilégie l'action immédiate et la relation aux autres, dans l'espace de la formation. Le second, à dominante « temporelle », se réfère au passé et se projette dans l'avenir. Dans le premier cas, on refuse ce qui n'est pas utile ici et maintenant (le « théorique ») et on reproche à l'institution de ne jamais donner ce qu'elle devrait pour répondre aux angoisses présentes, voire d'infantiliser. Le mémoire n'échappe pas au discours de disqualification et au sentiment que les choses ne se font pas au moment opportun, ni dans une durée suffisante.

Dans le deuxième cas, la formation s'inscrit dans une histoire personnelle, qui donne sens à ce qui est vécu, permet d'importer des ressources dans le présent et de prendre du recul par rapport à celui-ci. Le mémoire prend alors sens dans une continuité, et il est vécu sans dramatisation. Le mémoire devient « un lieu où le temps appartient au stagiaire ».

Le mémoire, au centre des préoccupations pendant l'année de stage, est rarement évoqué dans les entretiens avec les titulaires débutants (T1 et T2). Les outils de la

formation ont été assimilés, dépassés. C'est lorsqu'il y a difficulté à trouver sa place dans la profession qu'on revient sur le mémoire, sur le mode du ressentiment.

Marie-Hélène Roques, Nadine Barrière et Marine Martinel (chapitre 10) croisent enquête par questionnaires auprès des acteurs et analyses d'introductions, de conclusions et de citations de mémoires de professeurs de lettres. Les stagiaires évoquent dans leurs réponses des effets de l'élaboration du mémoire, sur leur pratique (il oblige à faire le point), sur le regard accordé aux élèves (être obligé d'écrire fait mieux comprendre à ces professeurs de français les situations où ils mettent eux-mêmes leurs élèves), sur les échanges avec leurs collègues, sur le plaisir d'écrire que développe le mémoire. Dans les mémoires mêmes, les stagiaires évoquent aussi les compétences que le mémoire leur a permis de développer : distanciation critique, expérimentation ambitieuse, capacité à agir dans une discipline qui n'est pas la sienne (pour les professeurs de lycées professionnels, bivalents), remise en question des représentations de l'apprentissage construits en tant qu'élève, compétences rédactionnelles.

Dans le chapitre 11, Anne Jorro propose une réflexion sur l'accompagnement du stagiaire par le formateur, issue d'un travail avec un groupe de formateurs. Quatre grandes dimensions sont pointées, fondamentales pour le formateur dans son dialogue avec le stagiaire.

- Le formateur, qui cherche à faire intégrer les savoirs théoriques dans l'action, a aussi à tenir compte des conceptions « pratico-pratiques » des stagiaires, qui constituent un obstacle épistémologique. L'élaboration du mémoire est l'occasion, pour le stagiaire, de découvrir l'hétérogénéité des savoirs professionnels : savoirs institutionnels, savoirs pédagogiques, savoirs théoriques, savoirs pratiques, savoirs « d'accomplissement », savoirs d'expérience...

- L'accompagnement commence par l'écoute, l'accueil, la valorisation des centres d'intérêt du stagiaire. La fonction du formateur est ensuite multiple lorsque le stagiaire s'est engagé dans la tâche d'écriture : réassurance, incitation à objectiver ses idées et ses références, renvois contradictoires, etc.

- La définition claire et collective des paramètres du mémoire professionnel, des modalités et des échéances du suivi, des critères d'évaluation, font apparaître d'autres exigences de l'accompagnement.

- Plusieurs postures peuvent être mobilisées par le formateur, successivement ou de façon conjointe : contradicteur, médiateur, traducteur, régulateur, pisteur, témoin extérieur.

L'ouvrage se clôt sur une « mise en perspective » proposée par Françoise Cros. Considérant l'innovation que constitue le mémoire professionnel, celle-ci avance trois propositions. 1. Le mémoire professionnel, comme toute innovation, « traduit » localement les principes qui ont présidé à sa création. Autrement dit, adopter une innovation, c'est l'adapter. 2. Le mémoire professionnel est la partie émergée de l'iceberg de la formation professionnelle initiale. 3. Le mémoire professionnel constitue une

introduction à la recherche professionnelle, le point de départ d'une formation tout au long de la vie.

Si les propos conclusifs de Françoise Cros sont optimistes, le mémoire, on l'aura cependant compris, est loin de tenir toutes ses promesses en tant qu'outil dans le parcours de professionnalisation des professeurs stagiaires. Cet ouvrage a le mérite de le montrer, avec les mille nuances liées à la diversité des situations. Mais après tout, ne pourrait-on pas en dire autant de la plupart des dispositifs de formation ou d'enseignement? Plutôt qu'à remettre en cause l'outil, ces constats parfois sévères nous incitent à mieux le définir et à rendre les formateurs plus compétents pour l'accompagner. Soyons reconnaissants à Annette Gonnin-Bolo et à Jean-Pierre Benoit de nous y aider par cet ouvrage utile : c'est à coup sûr en multipliant les publications de telles études que nous pourrions cerner peu à peu la réalité fragmentée et multiforme de la formation des maîtres.

Jacques CRINON
IUFM de Créteil et université Paris VIII (Escol)

PAPATSIBA Vassiliki (2003). – *Des étudiants européens. « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*, Berne : Peter Lang, 292 p.

VANISCOTTE Francine, HOUGUENAGUE Aude, WEST Anne (dir.) (2003). – *La mobilité étudiante en Europe, mythe ou réalité? Comparaison France – Royaume-Uni*, Paris : L'Harmattan, 248 p.

Voici deux ouvrages portant apparemment sur le même sujet et pourtant bien différents dans leurs ambitions, leurs orientations et leurs conclusions. Leur quasi-simultanéité n'a rien pour étonner. La mobilité étudiante s'inscrit en effet de plus en plus dans les discours. Les déclarations politiques l'affichent comme un moyen de construction d'une conscience européenne mais aussi comme une nécessité économique. Mais qu'en est-il réellement? Quels sont les obstacles rencontrés par les étudiants candidats à la mobilité? Est-il possible d'effectuer un cursus entier à l'étranger? Comment les différentes universités gèrent-elles les admissions des étudiants étrangers? Comment les étudiants vivent-ils cette expérience. Quels bénéfices en tirent-ils? Les objectifs visés sont-ils atteints? Voici quelques-unes des questions qu'affrontent ces deux ouvrages.

Commençons par le second. Issu d'une étude menée par l'Institut EPICE (Institut européen pour la promotion des innovations et de la culture en éducation) et la *London School of Economics and Political Science* sur le thème « Enseignement supérieur, participation et mobilité des étudiants dans l'Union Européenne », cet ouvrage tente de répondre à plusieurs de ces questions après avoir défini ce que l'on entend par mobilité, notion qui prend de nombreuses acceptions suivant les pays.