

Conceptions du mémoire professionnel et figures de la professionnalité

Jean-Yves Bodergat¹

En prenant appui sur des entretiens que nous avons réalisés à la HEP-BEJUNE², nous nous proposons de montrer qu'à partir d'un canevas commun relativement strict défini par l'institution, quatre conceptions fort divergentes et même antagonistes du mémoire professionnel coexistent chez les formateurs qui se sont vu confier la direction de ces travaux. La logique de chacune conduit à des traitements contrastés de tous les composants du mémoire, engage des enjeux épistémologiques majeurs et infléchit sensiblement la direction de mémoire. Elle révèle des conceptions de la formation et de la professionnalité parfois très discordantes.

1. L'intérêt d'un cadre commun pour cette étude

Des conceptions ou des logiques différentes chez les acteurs se mettent davantage en évidence si elles s'inscrivent dans un cadre institutionnel commun définissant l'objet à produire. L'étude peut alors porter soit sur les étudiants ou les stagiaires soit sur les formateurs.

1.1 Différenciation par les auteurs de mémoire

Dans le premier cas, des travaux de recherche se sont attachés aux différenciations à l'œuvre chez les producteurs du mémoire : soit ils déploient des logiques distinctes, toutes tenues pour légitimes au même degré, soit ils relèvent de genres différents, qui s'inscrivent avec réticence ou, à l'inverse, avec détermination dans le mouvement de professionnalisation que veut initier l'institution.

Etudiant le mémoire professionnel institué en IUFM, Michel Fabre (1995) distingue ainsi trois types de démarche de recherche de la part des stagiaires. Il dégagerait trois logiques et caractérise chaque type, le situant à l'intersection de deux logiques privilégiées sur ces trois.

Le mémoire I, à l'intersection d'une logique psychologique de développement personnel et d'une logique épistémique d'acquisition des savoirs, a pour type de démarche *l'initiation à la recherche*. Le mémoire II, à l'intersection d'une logique psychologique de développement personnel et d'une logique d'insertion socio-professionnelle, a pour type de démarche *la quête de soi*. Le mémoire III, à l'intersection d'une logique d'insertion socio-professionnelle et d'une logique épistémique d'acquisition des savoirs, a pour type de démarche *la production d'outils professionnels*.

Il s'agissait pour cet auteur, en 1995, de proposer à l'institution (l'IUFM de Basse-Normandie) et aux formateurs un choix ouvert entre ces trois types, afin de ne pas limiter les potentialités qu'offre le mémoire et en faisant en sorte que le stagiaire puisse réellement conduire la démarche qui corresponde au mieux au type de problème professionnel qu'il se pose. Pour chaque type de démarche, il dégagerait les effets formateurs escomptés.

¹ IUFM de Basse-Normandie, France.

² Entretiens réalisés en mai 2004 auprès de quinze directeurs de mémoire de la HEP-Bejune, choisis selon différents critères de représentativité : le genre, l'âge, l'ancienneté dans la formation et dans l'Ecole, le site (deux sites ont été retenus), la nature de la formation initiale (école normale ou Université), la reprise ou non d'études universitaires, l'expérience antérieure de direction de mémoire, les responsabilités de recherche au sein de l'Ecole, enfin les attitudes présumées à l'égard de ce nouveau travail institutionnel.

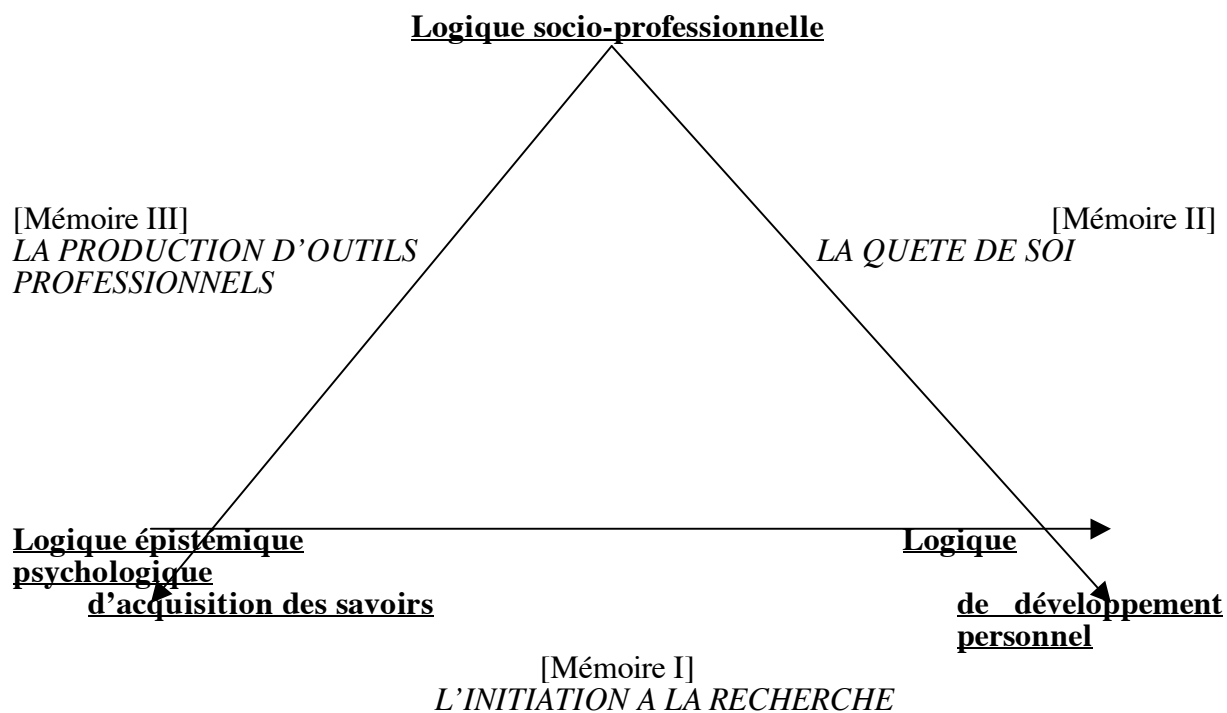


Tableau n° 1
Trois logiques, d'après Michel FABRE
chaque type se situant à l'intersection de deux logiques privilégiées

En revanche, d'autres auteurs ont porté leur attention sur les mémoires réellement produits. Ainsi Pierre-Marie Mesnier (1998: 201-203) un peu plus tard, distingue des genres selon le critère suivant : le degré de généralité de construction de l'expérience relatée. La hiérarchisation ainsi induite permet d'établir des effets formateurs tout à fait inégaux. Ainsi le genre descriptif-prescriptif concerne ceux qui s'en tiennent à la relation de leurs expériences en la référant à la didactique officielle de leur discipline. Les effets de leur dispositif sur les élèves ne sont quasiment jamais pris en considération. La professionnalité de l'enseignant, comme quelqu'un qui conçoit lui-même ses dispositifs en fonction d'une évaluation diagnostique et de la spécificité de la situation, est donc peu stimulée. C'est comme si l'élève n'existait pas vraiment.

D'autres travaux plus récents ont pu dégager les paradigmes dans lesquels s'inscrivent les étudiants. Ainsi Michèle Ayraud et Pascal Guibert (2004) ont distingué deux axes : un axe à dominante spatiale privilégiant les tâches et les urgences imposées par la situation présente (les cours à préparer et à assurer) ainsi que les relations établies avec les collègues sur le terrain, et un axe à dominante temporelle qui inscrit la formation dans la durée, s'appuie sur un projet déjà élaboré dans le passé et envisage l'intérêt de la formation pour l'avenir.

1.2 Différenciation selon les conceptions des formateurs

Pour notre part, nous avons invité les directeurs de mémoire à dresser le bilan d'une année d'institutionnalisation de ce travail au premier degré. Nous leur demandions de dire comment ils concevaient la direction de mémoire et comment ils l'avaient effectivement conduite (difficultés rencontrées, moments de perplexité, conditions d'avancées décisives) et quels étaient alors les apports effectifs du mémoire pour la formation ; ils étaient ainsi amenés à porter des jugements sur le cadre qui avait été mis en place par l'institution. Particulièrement intrigué par l'écart d'une part entre la volonté affichée par tout un chacun de respecter le cadre, les procédures de suivi et les normes de production fixés par l'institution et d'autre part les divergences dans les appréciations, les attentes, les jugements sur le travail du mémoire chez les étudiants et sa portée

pour leur formation, nous avons cherché à identifier des conceptions différentes du mémoire chez les formateurs en dégagant ce qui, pour eux, fait ou ferait du mémoire un instrument de formation appréciable, voire majeur.

Cette étude est sous-tendue par l'idée que l'efficacité d'un instrument de formation ne dépend pas seulement de sa définition institutionnelle, fût-elle très élaborée et référée aux travaux de recherche les plus solides³, ni même des conditions matérielles de mise en œuvre mais aussi des conceptions des acteurs qui conditionnent grandement la nature et le degré de leur investissement.

Nous avons dégagé quatre types de conceptions. Deux d'entre elles relèvent de positions tranchées à l'égard du cadre : l'une émet de sérieuses réserves tout en jouant le jeu, alors que l'autre l'approuve complètement. Les deux autres, médianes, acceptent volontiers le cadre mais estiment que le mémoire ne prend tout son sens et ne réalise ses potentialités formatrices que si l'accent est mis sur la dimension qu'ils jugent décisive : si toutes les deux tiennent pour constitutive la problématisation, l'une des conceptions la tourne résolument vers la pratique qu'elle permet de mieux assurer, alors que l'autre l'infléchit dans l'autre sens puisqu'elle en fait le déclencheur et l'expression d'un questionnement qui ouvre l'étudiant sur « *l'univers des pensées* ».

2. Quatre conceptions du mémoire divergentes

Nous avons ainsi retenu quatre conceptions du mémoire :

- la production d'une œuvre ;
- une démarche de recherche ;
- une problématisation sur la pratique du stagiaire ;
- l'émergence d'une pensée questionnante.

2.1 La production d'une œuvre

Le directeur de mémoire le plus représentatif de cette conception s'inscrit malaisément dans le canevas proposé. Il oppose systématiquement « *l'ancien système* », celui de l'école normale, qui comportait un travail de fin d'études, au nouveau régime de la Haute Ecole Pédagogique qui a institutionnalisé le mémoire professionnel. Il exprime ses réserves à l'égard de la théorisation et plaide pour un autre type de travail qui, à travers la manifestation d'une œuvre, réaliserait, comme « *autrefois* », le « désir de métier ».

2.1.1 L'opposition de l'avant et du maintenant

Cette opposition est structurée et systématique.

Elle concerne d'abord l'idée initiale que l'étudiant a pour son mémoire.

Le directeur propose de garder « *l'idée de départ* » : elle va s'enrichir, « *on ne se sent pas obligé de la modifier par rapport au canevas* ». Alors que ce canevas impose de restreindre le champ d'étude, de focaliser sur une question précise pour mieux l'élucider, il importe au contraire de maintenir une question plus large. Le système actuel brise la dynamique de l'étudiant, « *on casse son élan* ». Le canevas entrave, « *là, on complique les choses* » et l'expérimentation qui est demandée est trop limitée : avec deux élèves, on ne peut pas établir des conclusions valides.

Avant, la relation étudiant/directeur de mémoire était souple et ouverte, on parlait de manière plus libre. Le directeur de mémoire suivait l'étudiant dans une relation privilégiée. Maintenant, la relation est entravée car le directeur reçoit une masse de documents élaborés par d'autres concernant les procédures d'investigation et les normes de production et qu'il estime difficiles à assimiler. Lui-même manque donc d'aisance pour bien s'investir dans la relation.

L'ancien système permettait des travaux interdisciplinaires qui s'inscrivaient dans une dynamique de projet. Par exemple, il s'agissait de donner sa place à la créativité dans toutes les

³ Cette référence peut d'ailleurs constituer un obstacle, d'où la substitution de la problématique de la circulation des savoirs à celle du transfert. Voir le numéro de *Recherche et Formation*, 40, 2002.

disciplines. Avec une question restreinte, les étudiants délaissent les disciplines qui ne sont pas tenues pour fondamentales.

Le directeur de mémoire pouvait suivre le déroulement et en être partie prenante. Il était en mesure de « *voir les choses se poser, prendre forme dans une logique de mise en place, de construction, avant ça se passait très bien, on arrivait à une conclusion positive* ». Ce n'est plus le cas maintenant !

L'aboutissement consistait dans la présentation des travaux qui avaient été faits et c'était un grand moment, évoqué en termes quasi-lyriques. L'étudiant ayant créé du matériel, tel un C.D. ou un album, une exposition de l'ensemble des résultats était alors organisée : « *c'était magnifique !* ». L'exposition donnait lieu à partage et communication. C'était donc une forme d'intronisation du nouveau, intégré dans la communauté professionnelle.

2.1.2 Une théorisation source de complications

Dans cet entretien, nous avons repéré l'absence de plusieurs mots, la connotation négative d'autres et des souhaits. Plusieurs mots ne sont jamais prononcés : *la problématique, la question de départ et l'hypothèse*. D'autres formules sont connotées négativement, comme *le caractère théorique* – « *Formuler sa question, ça complique les choses* ». Nous trouvons bien le mot « problématique » mais c'est l'adjectif et il signifie « catastrophique » : il désigne non pas l'élaboration de la question mais l'étudiant lui-même. Enfin le directeur souligne « *l'angoisse de répondre à un canevas : il faut intellectualiser* ».

2.1.3 Les souhaits pour un autre type de mémoire

Le souhait le plus vif est qu'il y ait moins de recherche. Le directeur préconise de se focaliser sur une pratique, qu'il s'agit « de mettre en place et d'expérimenter ». Cette pratique prendrait la forme d'une réalisation socialisée : l'étudiant serait invité en début de parcours à présenter les travaux qu'il se propose de réaliser puis à créer du matériel pédagogique utilisable dans les classes. Dans cette optique, l'écriture n'intervient qu'à la fin : revenant aux travaux de fin d'études, l'auteur rappelle qu'« *on partait avec une autre démarche, on rédigeait plus vers la fin* ». Puisque l'écriture est d'abord un compte rendu, elle ne contribue donc pas à l'élaboration de la pensée et du mémoire lui-même. L'idée de départ doit être conservée, le directeur récuse toute notion de rupture. Ce qui compte pour le mémoire, c'est qu'il y ait une idée directrice et que l'étudiant ait et garde son idée générale « *avec plein de choses qui se greffent* ». La conception d'ensemble est continuiste. Enfin puisque le but est de produire une œuvre, la collaboration avec les formateurs en établissement est nécessaire : ils aideront à la mise en œuvre et permettront qu'il y ait cet aboutissement.

2.1.4 La nostalgie du compagnonnage

La direction de mémoire consiste à suivre quelqu'un dans une relation privilégiée afin de l'aider à concevoir et réaliser des travaux dans la classe, qui aboutissent à une mise en commun et une cérémonie qui intronise le nouveau collègue à l'occasion de la présentation de sa réalisation, donc de son « chef d'œuvre ». L'écriture, comme nous l'avons souligné, ne contribue pas à l'élaboration, « elle refait une synthèse ». Elle est par ailleurs utile pour « fixer des techniques », celles qui ont été mises en place, elle a donc un rôle de mémoire (« retenir les choses »).

Le mémoire est donc la trace de ce qui se passe ailleurs, c'est à dire sur le terrain. La réalisation par l'étudiant de son projet appelle la collaboration des formateurs de terrain, pour qu'ils aient le souci de la formation et évitent deux écueils identifiés actuellement : d'une part l'imposition d'un sujet par un de ces formateurs en établissement (comme ce fut le cas pour un étudiant qui s'est vu cantonner dans une question hyper-technique qui n'avait de réel intérêt que pour le Maître), d'autre part la logique productive qui conduit à donner tous les cours à faire à l'étudiant (et à s'en dispenser soi-même !).

L'assistance des aînés auprès de qui on travaille fait d'eux des compagnons. Dans cette conception du métier, la socialisation est essentielle. L'idée directrice est que l'étudiant parte de

son idée, l'enrichisse (sans l'intellectualiser) et la concrétise à travers une réalisation magnifique, qui lui permet de faire ses preuves devant la communauté professionnelle.

Se trouve ainsi réactivé ce que Florence Osty appelle « le désir de métier ».

« La résurgence d'un désir de métier [...] convoque l'expérience de métier comme une opportunité de subjectivation au travail. Le désir de métier correspond à une intense dynamique de construction d'une identité au travail dans l'entreprise et s'inscrit dans une relation ancestrale des gens de métier, cherchant à travers la production d'une œuvre, les voies d'un accomplissement de soi » (Osty, 2004: 233).

A travers son œuvre, le jeune postulant noue des liens professionnels avec le groupe qu'il veut rejoindre. C'est une des formes de « subjectivation au travail » par laquelle est recherchée activement la reconnaissance.

2.2 Une méthodologie de recherche

Cette deuxième conception se réclame d'une démarche scientifique et se propose de mobiliser des instruments de mesure suffisamment rigoureux pour aboutir à des résultats valides et évaluer ainsi l'efficacité de telle action pédagogique ou de telle intervention. Le schème d'intelligibilité dominant qui est activé est celui de causalité. La tâche de l'apprenti-chercheur est de bien fixer un état initial afin de pouvoir le comparer à l'état final à la suite d'une intervention dûment contrôlée.

Un tel mémoire se propose de prendre à son compte les caractères constitutifs d'une démarche scientifique. Le travail intellectuel requis rompt avec la seule impression ou l'effet de suggestion et évite par exemple d'apprécier l'efficacité d'un dispositif en fonction de la seule personnalité de son auteur (un Maître qui en impose par son charisme). Il conduit, dans une ascèse toute bachelardienne, à prendre de la distance avec sa conviction initiale.

Cette fonction est activée par la référence à la théorie, qui permet d'apprécier la pertinence de ses énoncés, d'en déterminer le fondement et la limite.

L'ambition est de s'inspirer de la démarche de recherche scientifique qui n'est pas seulement une recherche minimale mais aussi une recherche au second degré, pour reprendre la distinction de Jacky Beillerot (1991). D'après sa classification, la recherche est dite minimale lorsqu'elle vise la production de connaissances nouvelles (critère n° 1), met en œuvre une démarche rigoureuse d'investigation (critère n° 2) et s'assure d'une communication des résultats (critère n° 3). La recherche de second degré dépasse le stade empirique car elle s'emploie à assurer la validité et la portée des résultats qu'elle a produits ; elle comporte trois nouveaux caractères : une dimension critique et réflexive par la justification de ses sources, de ses méthodes et de son mode de travail (critère n° 4), une systématisation du recueil de données (critère n° 5) et une interprétation dans des théories reconnues (critère n° 6).

Ceci implique une formation préalable aux méthodes scientifiques (enquêtes, entretiens, analyses de contenus, etc.), commençant avant l'année du mémoire et comportant de véritables essais sur le terrain. C'est ce que la HEP-BEJUNE a mis en place.

Le stagiaire est donc invité à utiliser des instruments de mesure bien éprouvés pour valider son hypothèse, laquelle doit être formulée dans le cadre d'une théorie établie. Néanmoins, il ne s'agit que de s'inspirer de cette démarche de recherche. Un tel mémoire ne peut produire des connaissances nouvelles à partir d'échantillons aussi réduits. Le critère n° 5 ne pouvant être appliqué, le critère n° 1 ne peut être satisfait. Le but d'un tel mémoire est alors d'apprendre à interroger le réel et à évaluer sa propre action. Le bénéfice visé ne s'adresse ni à la communauté scientifique ni même à la communauté professionnelle mais à l'étudiant lui-même.

« ...le savoir produit en l'occurrence est la capacité d'interroger une situation alors c'est bien ce savoir là qui est produit mais ce n'est pas un savoir du genre : pour plus avoir peur, il faut faire ça. D'accord ? Parce qu'on travaille avec des effectifs beaucoup trop petits et les marges d'interprétation sont trop petites. On apprend à regarder, à prendre des résultats et à les réinterroger... »

Ces limites sont donc expressément posées. Mais la centration est bien sur la démarche scientifique. Dans un des entretiens qui relèvent de ce paradigme, les occurrences des termes sur la méthodologie de la recherche sont au nombre de 167 alors que celles des termes portant sur l'accompagnement et sur le parcours de l'étudiant sont de 45.

Méthodologie de la recherche		L'accompagnement et le parcours de l'étudiant	
Termes	Occurrences	Termes	Occurrences
Recherche	22	Vouloir	6
Modèles	17	Accompagnement	5
Méthodologie	14	Avec	4
Questions	13	Echanges, Suivre, Investissement,	
Théorie	10	Résonance, Empathie, Gratifiant	2
Démarche, Problème	8	Trouvé, Reconnu, Initiatives, L'idée de,	
Hypothèses, Relations	7	Nœuds, Dialogue, Initiatives, Intéressé,	
Appliquer	6	Maïeutique, Mettre à jour, Responsable, Faire	
Question de départ, Fonctionner	5	émerger, Faire évoluer, Avait besoin de,	
Recueil de données, Objectifs,		Voies un peu impérieuses, Eclairer ses choix,	
Construction, Plan,	4	Garant du cadre, Trapu (pour le directeur),	
Résultats	3	<i>Autres</i>	1
Mesure(r), Schéma, Instruments			
Variables, Procédure, Objectiver,			
Cibler, Entretiens, Démonstratif	2		
Cadre, Technique, Vérifier, Matériel,			
Rigoureux, Outil, Dispositif, Indicateur			
<i>Autres</i>	1		
Total	167	Total	45

Tableau n° 2
Occurrences lexicales (texte entretien - conception n° 2)

2.3 Une problématisation sur la pratique

2.3.1 Un ancrage dans l'expérience

Une autre conception du mémoire part d'une donnée tenue pour décisive : l'étudiant a choisi cette voie pour être dans la classe, donc il est d'abord préoccupé de ses pratiques, celles qu'il doit mettre en place et dont la réussite le préoccupe au premier chef. Le raisonnement consiste à dire que pour l'intéresser à la théorie, il faut lui en montrer les avantages pour sa pratique, en mettant en évidence une plus grande efficacité, en lui apprenant à tirer profit d'expériences et de réussites antérieures et en l'amenant à tenir compte du maximum de conditions et de paramètres pour que son projet ait des chances sérieuses d'aboutir.

2.3.2 La démarche de problématisation comporte trois grands temps.

Elle part d'une pratique qui a posé problème et suscité des interrogations. Elle conduit alors et alors seulement à engager une recherche, à aller voir ce qu'on peut trouver au niveau des ressources théoriques. Les directeurs qui relèvent de cette catégorie accordent peu d'utilité à une démarche scientifique dans laquelle l'étudiant ne serait pas directement impliqué et concerné. Le troisième temps n'est pas nécessairement actualisé dans le mémoire lui-même mais c'est la perspective : le but pour l'étudiant est de faire évoluer sa pratique professionnelle et que ça lui serve.

« [...] La problématique doit avoir un lien scolaire donc la question doit être en rapport avec le scolaire et ça doit bien sûr avoir un lien **avec sa propre pratique et son questionnement**⁴, ça doit apporter quelque chose à l'individu dans le recul conceptuel qu'il

⁴ C'est nous qui soulignons.

aura pour pouvoir comprendre [...], pour pouvoir utiliser la question de recherche et la réponse à cette question qu'il a eue. »

Le formateur apprécie la nature du travail demandé qui oblige l'étudiant à interroger sa pratique professionnelle (conduite lors du stage ou à venir).

*« Avant ce n'était pas le cas, donc ça veut dire tout simplement, si un étudiant avant, proposait comme thématique de recherche de travailler sur les hyperactifs, ça pouvait être un dossier médico, psycho machin, sans avoir un **lien réel** avec : « comment je gère une telle hétérogénéité dans une classe et quelle est la perception de l'hyperactif face aux autres élèves ou bien face aux autres collègues, etc. ».*

Le général est récusé car relevant d'un exercice académique complaisant, au profit du problématique⁵, qui impose une démarche intellectuelle rigoureuse prenant en compte les contraintes de la situation et obligeant à se confronter à sa propre expérience.

*« [Voilà] **l'exigence nouvelle** qui a été posée maintenant mais qui n'a pas été sans problème, parce que ça veut dire que l'on oblige les personnes, on les oblige à **problématiser leurs expériences**, et puis tout le monde n'aime pas ça, on préfère évacuer et [de] faire un machin général. Ça a aussi demandé aux personnes qui accompagnent les étudiants de repenser leur rôle. C'est autre chose, ce n'est **pas simplement un exercice de style**. »*

2.3.3 Trois notions clés

C'est d'abord *l'implication* de l'étudiant par un sujet qui concerne directement sa pratique, laquelle appelle une *problématique* pour la penser en établissant un lien nécessaire entre les textes de référence et les expériences en classe, ce qui met l'ensemble de la démarche sous le signe d'une *pragmatique* soucieuse d'une pratique mieux armée et plus efficiente.

2.4 L'émergence d'une pensée questionnante

2.4.1 Une place centrale dans la formation

Dans cette dernière conception, le mémoire est conçu comme un instrument d'intégration des différentes composantes de la formation. Il est en effet un instrument approprié pour :

- traiter toutes les questions posées en formation et chercher à les résoudre ;
- échapper à des catégories sommaires portant sur les apprentissages, avec la bonne méthode et les mauvaises ;
- institutionnaliser les acquis des différentes unités de formation disciplinaire ;
- intégrer la recherche aux différents domaines de la formation, ce qui signifie que le mémoire ne conduit pas à faire de la recherche pour elle-même mais au service de la formation.

2.4.2 Une démarche pour que le stagiaire se constitue comme « *Je théorique* »

Au modèle d'ordre objectif qu'il conviendrait d'appliquer, se trouve opposée une démarche dans le registre subjectif qu'il s'agit de favoriser. La démarche de recherche se présente comme un « trajet ». L'idée d'un modèle à suivre est récusée car il pourrait devenir un carcan, en étant trop cadré, ou cantonner l'étudiant dans un traitement technique : il serait quitte en effectuant des mesures, en faisant des statistiques, en isolant des variables. L'auteur oppose ici le calcul à la pensée. Cette démarche propre au mémoire favorise le trajet du stagiaire appelé à problématiser.

⁵ Notons que la pensée de Gilles Deleuze (1968) opère un rejet de la catégorie du général, au profit du problématique qui permet d'échapper à l'image dogmatique de la pensée : « ...notre plus haute tâche [...] consiste à déterminer les problèmes, à porter en eux notre pouvoir décisif et créateur » (p. 344).

Son but, c'est de comprendre. Son objet peut être très variable. Il porte sur tout ce que le stagiaire identifie comme question donnant lieu au traitement comme problème. Ce peut être un problème d'enseignement ou de classe mais aussi un problème plus théorique, par exemple sur l'histoire de l'éducation ou encore il peut s'agir d'un problème lié à la formation elle-même, par exemple l'image que le stagiaire donne de lui-même et de la formation auprès des enseignants en poste ; enfin le problème peut être d'ordre réflexif et engager un questionnement sur ses propres convictions et ses propres formes d'enseignement.

Cette question une fois posée ouvre « une porte », un « espace de pensées » dans lequel l'étudiant va s'inscrire. La démarche ainsi spécifiée va l'engager dans trois opérations de la pensée. La première est de déterminer les conditions d'intelligibilité de la question qu'il a identifiée. Par exemple, « *qu'est-ce que transmettre ?* ». Et non pas comment ou pourquoi ? La seconde est d'acquérir le sens de la complexité, en rattachant la transmission à son contexte et en mettant en rapport l'élève et l'enfant, l'élève et la société. Enfin l'étudiant est en mesure d'entrer dans un débat qui suppose que la question est ouverte, qu'on s'adresse à un interlocuteur : il écrit pour quelqu'un. Et le débat exige qu'il argumente. C'est s'inscrire dans un univers de pensées où on sollicite les lectures mais où on parvient aussi à les discuter. Cette inscription dans l'univers de pensée conduit l'étudiant à franchir un seuil, c'est à dire à accéder à la conceptualisation.

C'est seulement s'il y a eu cette démarche, ce détour théorique et même ce séjour dans l'univers de pensée (le directeur parle très souvent d'inscription dans un espace) que l'étudiante peut, et encore c'est conditionnel et ce n'est pas le plus important, « peut-être résoudre le problème « *qu'elle vit* », et clore certaines discussions qu'elle a pu engager. La solution qui s'esquisse n'a d'intérêt et de pertinence que si elle est suspendue au questionnement de l'étudiant déclenché par son souci de comprendre (et non pas d'abord de faire), par la volonté de mettre en question et de se mettre en question et rendu opérationnel par l'acquisition du pouvoir de conceptualiser.

2.4.3 Une priorité donnée au sens et garantie par l'ouverture

Le thème de l'ouverture est décliné sur plusieurs registres. Nous le présentons sous forme synthétique dans le tableau n° 3.

D'abord c'est « *un mémoire professionnel ouvert à* » : il est central car il est le lieu où peuvent se rencontrer et se traiter trois catégories de questions : les questions propres à l'étudiant, les questions soulevées en formation et les questions rencontrées sur le terrain.

Ensuite, c'est « *un mémoire professionnel ouvert comme type* » : comme nous l'avons vu, ce directeur conçoit différents types possibles de mémoire, ce n'est pas le choix de tel type qui est le plus important. C'est alors « *un mémoire professionnel qui ouvre l'étudiant à* » : il l'ouvre à l'univers de pensées qui lui permettront de comprendre sa question. Enfin, c'est « *un mémoire qui laisse ouverte la question* » : tout est en débat et doit le rester, il n'existe pas de réponse univoque et obligée. Du moment que l'étudiant s'est constitué en « *Je théorique* », qu'il a conceptualisé et su s'approprier et discuter les auteurs de référence, alors il peut se donner une réponse qui clôt provisoirement le débat et qui correspond à l'état d'avancée de son questionnement.

Ce directeur privilégie la question du sens. Certes la vérité constitue toujours l'horizon des pensées, elle donne une impulsion à l'étudiant et le fait avancer et elle peut même rendre compte du trajet effectué. Mais c'est le sens qui est décisif et la conception du mémoire, comme instrument central de la formation, garantit la présence de ses trois dimensions constitutives : *la désignation, la manifestation, la signification* (Deleuze, 1969: chap.3). La référence aux questions rencontrées sur le terrain assure la dimension de la désignation : c'est concret, c'est le rapport au réel. Les questions que se pose l'étudiant et qui lui sont propres (« *comment suis-je perçu en tant que stagiaire ?* », par exemple) actualisent la dimension de la manifestation, c'est le rapport à soi. Enfin, les questions traitées en formation ouvrent sur la dimension de la signification. Les différentes formations disciplinaires offrent des ressources conceptuelles.

2.4.4 Une conception du mémoire et de sa direction en mesure de surmonter les obstacles institutionnels et les difficultés majeures des étudiants

En retravaillant cet entretien, nous avons cherché à dégager la logique du discours, en partant des principales difficultés que le formateur diagnostique chez cette catégorie d'étudiants. Nous les avons confrontées à trois rubriques que notre interlocuteur mobilise et avec lesquelles nous sont apparus des rapports étroits et cohérents : le conditionnement et parfois les obstacles institutionnels susceptibles de rendre compte de l'origine et de la persistance de ces difficultés, la conception du mémoire qui permettrait de prendre en compte ces difficultés et de les surmonter, enfin le style souhaité de direction, qui accompagnerait l'étudiant dans son chemin pour intégrer la communauté de pensées (en débat) partagée par les formateurs. Nous présentons dans le tableau n° 4 le croisement entre ces difficultés et leur explication probable ainsi que leur traitement approprié en termes de formation.

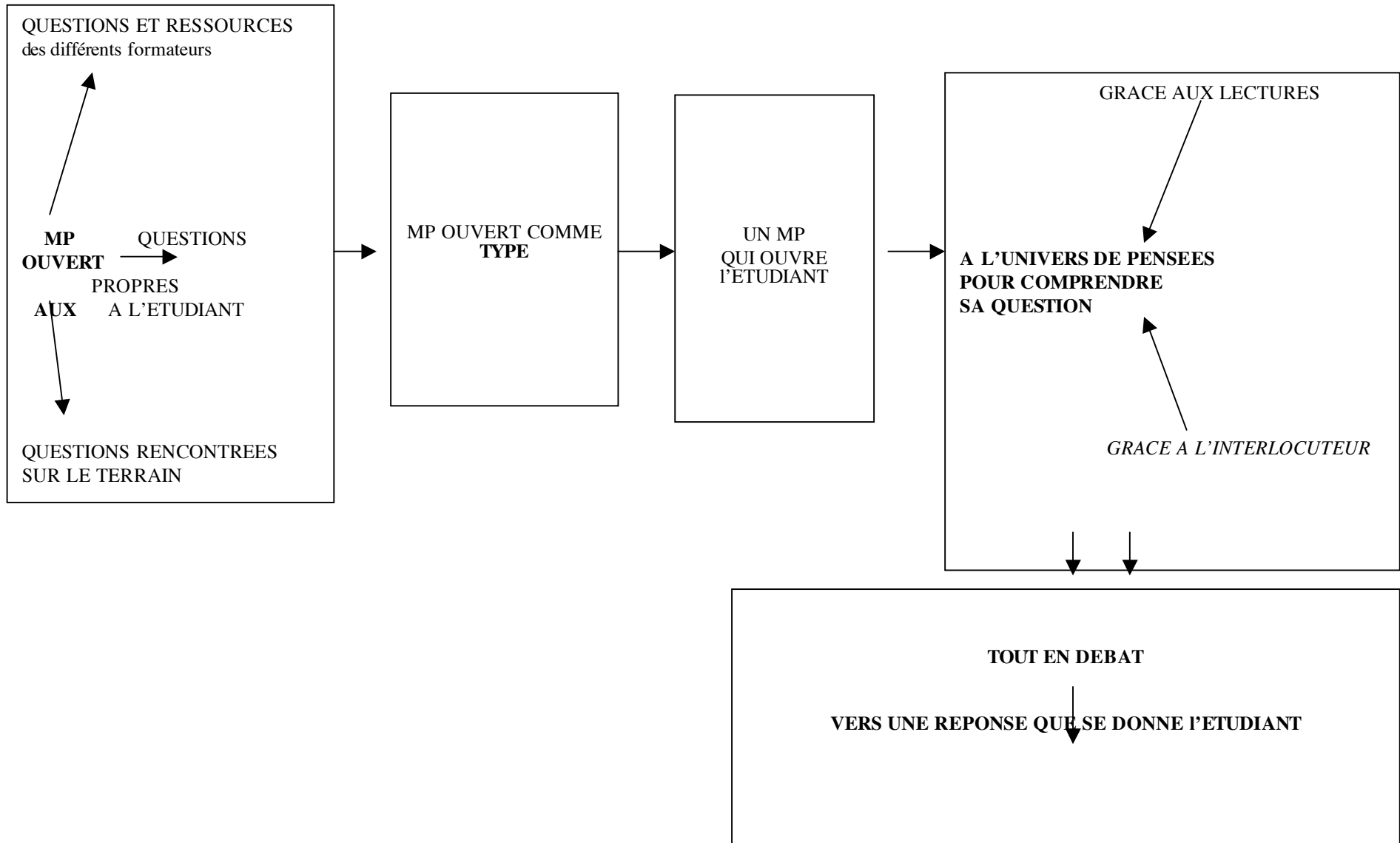


Tableau n ° 3 Déclinaison du thème de l'ouverture (4^{ème} conception)

DIFFICULTES	EVITEMENT	REGULARISER, SE CONFORMER	EMPILER, JUXTAPOSER	PEUR D'ETRE JUGE
Pression et conditionnement institutionnels pouvant les expliquer	Ceux qui ont fait un mémoire universitaire ne perçoivent pas ce que le mémoire professionnel peut leur apporter	Imposer un modèle étroit et attendre un traitement technique uniforme, avec des procédures reproductibles dans tous les mémoires	Tous les travaux de fin d'étude	L'étudiant a toujours été évalué, contrôlé (depuis le début de sa scolarité)
Conception du mémoire professionnel à promouvoir	Proposer aux étudiants un trajet personnalisé qui les fasse avancer, donc éviter de définir "une norme critique" qui définit <i>a priori</i> l'acceptabilité du mémoire	Subordonner ces questions techniques à une conception du mémoire centrée sur l'ouverture à l'univers de pensées	Poser un problème qui oblige à chercher des savoirs pouvant y répondre (donc qui ne se trouvent pas automatiquement dans le même thème)	Constituer l'étudiant comme un Je qui rentre dans des débats où des positions différentes peuvent s'argumenter et alors sont recevables
Rôle de l'accompagnant	Aller chercher les étudiants, exiger deux rencontres, au moins dans les débuts	Refuser d'évaluer les productions intermédiaires (afin de susciter et de maintenir le questionnement)	Etre soi-même chercheur, capable de « problématiser »	Se poser comme interlocuteur de l'étudiant dans un dialogue théorique

Tableau n° 4

DES DIFFICULTES A CERNER ET A SURMONTER (4^{ème} conception)

3 La professionnalité recherchée

La confrontation des différents discours sur chacune des questions et composantes du mémoire fait apparaître des points d'accord sur les grandes lignes fixées par l'institution mais l'analyse des significations que leur confèrent les acteurs fait ressortir rapidement des positions divergentes quant à la formation à mettre en œuvre, selon l'idée que chacun se fait de la pratique professionnelle à restaurer, à promouvoir ou à conforter.

3.1 Figure dominante, qualité professionnelle majeure et effets professionnels visés

Nous nous attacherons d'abord aux effets professionnels visés : nous les confrontons dans le tableau n° 5.

Dans la première conception, la figure du métier est celle de *l'artisan-compagnon* et la qualité professionnelle majeure recherchée est la *créativité* portant sur des objets à produire. Une telle conception privilégie la *poiesis* ; la fabrication d'une œuvre atteste de l'investissement de l'étudiant, apporte une contribution manifeste à la communauté qui pourra se servir de l'outil créé et garantit sa reconnaissance par les pairs, qui sont les enseignants de terrain. Dans la seconde conception, la figure est celle de *l'apprenti-chercheur*, qui développe des qualités de *rigueur* par l'acquisition d'une méthode. La troisième promeut un *acteur* qui mobilise des ressources théoriques. Sa qualité principale est *l'ingéniosité* qui porte sur les manières de faire. Cette conception ne s'inscrit pas dans la catégorie de la *poiesis* mais celle de la *praxis*. La dernière privilégie la figure de *l'auteur-penseur*. Il prend de la distance. Lui aussi parvient à la reconnaissance mais avec les formateurs et en tant qu'interlocuteur théorique et non pas praticien, à la différence de la première figure. Sa qualité principale est la *réflexivité*. Il sait pourquoi il choisit par exemple telle méthode d'enseignement, dans un équilibre entre la maîtrise suffisante des références théoriques et la juste appréciation de ses capacités. La réponse qu'il adopte est celle qui lui convient le mieux à ce moment-là de son trajet professionnel.

3.2 Une pratique qui donne lieu à des traitements opposés

Les quatre conceptions partageraient volontiers la définition de la pratique proposée par Gilles-Gaston Granger (1968: 6): « La pratique, c'est l'activité considérée avec son contexte complexe et en particulier les conditions sociales qui lui donnent signification dans un monde effectivement vécu ». Seulement elles en tirent des implications tout à fait différentes.

La première conception voit dans le travail une des formes majeures de la pratique, tout à fait dans la ligne de la pensée de Granger : le travail est bien considéré comme « l'activité pratique s'objectivant dans des œuvres » (idem). A partir de là, elle décide de lui accorder toute son importance en l'appréhendant dans son effectivité, qu'il s'agit alors de restituer une fois qu'il a abouti. C'est pourquoi l'écriture n'arrive qu'après.

La conception la plus éloignée de celle-ci s'attache d'abord à prendre la mesure de la complexité de la pratique et donc cherchera à en élucider les composantes, à l'inscrire dans son contexte, à en saisir les tenants et les aboutissants et à en comprendre les conditions de possibilité. Puisque le mémoire ne peut produire les savoirs incorporés que seule apporte l'expérience sur le terrain, mieux vaut profiter du détour théorique pour accéder à une plus grande intelligibilité de cette pratique et en garantir à terme l'efficacité, par les qualités d'analyse ainsi développées.

	QUALITE PROFESSIONNELLE MAJEURE	PROCESSUS LE PLUS ACTIVE	RAPPORT PRIVILEGIE AUX MODELES ET DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES
<i>LA PRODUCTION D'UNE ŒUVRE</i>	<u>La créativité</u>	<u>L'affiliation</u>	<u>La finalisation</u>
<i>UNE METHODOLOGIE DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE</i>	<u>La décentration</u>	<u>L'expérimentation</u>	<u>Leur évaluation</u> (mesure de leurs effets)
<i>UNE PROBLEMATISATION SUR LA PRATIQUE DU STAGIAIRE</i>	<u>La capacité à concevoir ses actions</u> (construire la démarche théorique pour garantir l'efficacité et la pertinence de l'action)	<u>L'opérationnalisation</u> des théories et concepts didactiques et pédagogiques	<u>Leur réinvestissement</u> possible dans de nouveaux contextes, en raison de leur validité scientifique
<i>L'EMERGENCE D'UNE PENSEE QUESTIONNANTE</i>	<u>La réflexivité</u> la distanciation critique	<u>L'institution</u> de l'étudiant comme Je théorique	<u>Leur signification</u> Leur réinscription dans la complexité de l'activité et du contexte sociologique

Tableau n° 5 Effets professionnels recherchés propres à chaque conception

Le souci de la réussite de l'action sera alors diversement partagé.

Pour la 1), le mémoire sert à montrer comment l'étudiant a réussi et, en soumettant son œuvre unique au regard et à l'approbation des aînés, cette prestation écrite et publique contribue à affirmer sa personnalité professionnelle.

Pour la 2) et la 3), le mémoire est l'occasion de déterminer à quelles conditions l'étudiant peut réussir une action professionnelle centrée sur les apprentissages, conditions suffisamment rigoureuses pour que la démarche soit transférable. Il s'agit non pas de créer une œuvre une fois pour toutes, mais d'instituer chez l'étudiant une *hexis*, une disposition acquise, celle de problématiser pour déterminer une solution efficace, appropriée à des situations toujours spécifiques.

Pour la 4), en jouant sur les atouts du mémoire, le temps disponible et le débat institué avec le directeur, cet écrit permet non pas de montrer comment on a réussi ni de déterminer à quelles conditions on peut conduire efficacement une action mais d'interroger les pratiques professionnelles et les dispositifs institutionnels ainsi que les réalités scolaires auxquelles est confronté l'étudiant pour en rechercher prioritairement la signification. La pratique n'est alors intéressante que par les questions authentiques qu'elle suscite chez l'étudiant et qui lui offrent la chance de s'approprier des enjeux théoriques.

Si nous prenons ainsi les deux figures les plus éloignées, telles que nous les sélectionnons dans le tableau n° 6, nous voyons que sur les deux points centraux du mémoire professionnel, la théorie et la pratique, les approches sont opposées. La première conception estime que la théorie complique inutilement le travail du stagiaire alors que l'autre la tient pour essentielle. Sur la pratique, la première met en évidence ce qu'a réellement fait l'étudiant, le mémoire intervient donc en aval alors que l'autre cherche à comprendre ce qu'il pourrait faire.

Orientation pour traiter de la pratique	Par l'amont	Par l'aval
Démarche privilégiée	En élucidant sa complexité	En mettant en œuvre cette pratique
Support	L'écriture du mémoire	Le travail comme « l'activité pratique s'objectivant dans des œuvres »
Gains escomptés	Comprendre ce qui se joue dans la réalité scolaire Identifier les ressorts d'une action pédagogique efficiente	Une affirmation de soi grâce à la médiation de l'œuvre exposée au regard et à l'approbation des pairs

Tableau n°6

*Confrontation des deux traitements les plus opposés sur la pratique
("par l'amont" : 4^{ème} conception ; "par l'aval" : 1^{ère} conception)*

3.3 Les constituants du mémoire et les postures d'accompagnement appropriées

Les différents constituants du mémoire ne font pas non plus l'objet du même traitement. Si tous se soucient de l'idée de départ de l'étudiant, ils n'entendent pas la voir évoluer de la même manière. Quant à la problématique, elle est acceptée dans la première conception mais sans conviction alors qu'elle est décisive pour les trois autres. Enfin la centration du mémoire est largement différente pour chacune des conceptions. La posture qui semble alors requise pour diriger le travail met en jeu des rapports contrastés au savoir mais aussi au pouvoir, même si tous se réclament de l'accompagnement, avec ses valeurs d'autonomie et de respect de l'étudiant⁶ et sont prêts à faire preuve de la sollicitude constitutive de l'accompagnement.

La première conception privilégie *la personne-ressource*, qui se met au service de l'œuvre à réaliser, donne des conseils et facilite les conditions matérielles et institutionnelles de réalisation. La seconde institue *l'expert, garant de la méthode*, prêt à aider s'il le faut pour que l'étudiant puisse l'appliquer. Dans la troisième, le directeur se préoccupe du sens du mémoire par rapport à la pratique. Il met en garde contre toute méthode, tout concept, tout savoir théorique qui ne serait pas pensé par rapport à la pratique du stagiaire. Il est *le garant d'un trajet professionnalisant*. La quatrième érige la figure de « *l'éveilleur* » : c'est quelqu'un qui promeut l'étudiant comme un interlocuteur capable de rentrer en débat avec lui.

Le tableau n° 7 présente les positions spécifiques de chacune des conceptions sur ces constituants du mémoire et sur la posture dominante alors revendiquée ou souhaitée.

3.4 Les points d'accord acquis ou souhaités

Toutes ces divergences n'excluent pas des points d'accord, certes limités mais significatifs car ils attestent de l'attachement des formateurs eux-mêmes à leur communauté professionnelle et font apparaître des avancées communes sur une idée renouvelée de la formation.

Un premier souci commun est de prendre en compte le trajet de l'étudiant aux prises avec son mémoire. Tous les directeurs y sont attachés. A ce titre ils se réclament tous, comme nous l'avons déjà souligné, de la posture privilégiée de l'accompagnement, même si certains se désolent de ne pas pouvoir la mettre en œuvre autant qu'ils le souhaiteraient.

Les tenants de la seconde conception accordent une importance décisive au choix du sujet par l'étudiant et aux phases de travail en autonomie. Seulement la référence à une méthodologie de la recherche qui n'est pas dans la culture de l'étudiant et qui au départ est éloignée de ses préoccupations oblige à se défaire de la seule posture d'accompagnement et à pratiquer la *guidance*⁷ : il faut lui rappeler les règles du jeu, faire comprendre par exemple l'articulation entre la théorie et la problématique. Et aussi le guidage – le directeur intervient, prescrit et aide : « *Je les avais tellement bétonnées avec ces entretiens* ».

L'accompagnement ne dépend pas seulement d'un choix de posture du formateur mais des objectifs de l'institution et de l'appréciation de ces objectifs par le formateur : est-il d'accord avec cette conception du mémoire et quelle marge de manœuvre il se donne en fonction des étudiants qu'il a en face de lui ?

Le second point d'accord porte sur l'existence d'un cadre commun pour définir le mémoire lui-même :

- pour éviter des sujets aberrants, qui répondent à des intérêts personnels de l'étudiant mais restent sans rapport avec les problèmes professionnels ;
- pour savoir ce que l'institution attend des formateurs et ne pas se trouver en porte-à-faux ;
- pour légitimer auprès des étudiants qui s'en passeraient volontiers des exigences dûment énoncées.

⁶ Paul (2003: 333) les tient pour « deux valeurs effectivement liées à l'accompagnement ».

⁷ Dans un article publié dans *European Journal of Teacher Education*, 2001, nous avons distingué trois modalités majeures de direction, qui à un moment ou à un autre nous semblent nécessaires à mettre en œuvre : le *guidage* à la fonction prescriptive, la *guidance* qui rappelle les règles du jeu de l'objet à produire (fonction normative) et l'*accompagnement* soucieux de favoriser, par une attitude d'empathie et d'écoute mais aussi par une implication personnelle ainsi que par des aides appropriées, le chemin propre du stagiaire (pp. 286-288).

Le troisième point concerne la demande de critères de validation communs et le souhait d'une fixation d'un nombre maximum de rencontres. Les directeurs ont estimé leur investissement trop important, voire démesuré, en raison des difficultés rencontrées par les étudiants pour appliquer une méthodologie de recherche. Ils aimeraient en conséquence qu'on limite de concert le nombre de rencontres pour mieux résister à la tentation du coaching, voire dans certains cas de l'assistance.

	Idée de départ de l'étudiant	Importance ou non de la problématique	Centration		Posture du directeur de mémoire
<i>LA PRODUCTION D'UNE ŒUVRE</i>	Une idée qui se développe	Non (pas évoquée), peut même être une entrave : elle contraint à intellectualiser		La réalisation d'une production	La personne-ressource
<i>UNE DEMARCHE DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE</i>	Une idée à structurer et à restreindre	Décisive pour la rigueur	La méthode		L'expert, garant de la méthode
<i>UNE PROBLEMATISATION SUR LA PRATIQUE DU STAGIAIRE</i>	Une question simple à respecter puis à conceptualiser	Incontournable pour éclairer sa pratique et interpellier la théorie, donc relier les deux mondes		La réalisation d'une action (élaborée dans un cadre théorique)	Garant d'un trajet professionnalisant
<i>L'EMERGENCE D'UNE PENSÉE QUESTIONNANTE.</i>	Une conviction à interroger, voire à remettre en cause	Condition de l'accès à la pensée (sinon compilation)	Le questionnement		Un « éveilleur »

Tableau n° 7 Organisation du travail du mémoire selon chacune des conceptions

4 Les difficultés et risques propres à chaque figure

L'institutionnalisation du mémoire professionnel a conduit chacun à faire le point sur sa conception de la formation et à se positionner pour défendre sa conception. La cohérence interne propre aux discours ainsi produits induit une certaine radicalité et expose chacune des conceptions à des difficultés, en général identifiées avec lucidité, mais aussi à des points plus critiques que nous nous proposons de souligner.

4.1 La problématisation est incontournable

La première figure ne se réfère jamais à la problématisation, se méfie de la théorisation qui éloigne de la pratique et du terrain et ne reconnaît pas de rôle à l'écriture dans la production de la pensée. C'est un point critique de cette conception : les publics évoluent, ainsi d'ailleurs que les champs disciplinaires et il est utile, il devient même nécessaire pour le praticien lui-même de savoir analyser les difficultés rencontrées afin d'avoir prise sur elles : qu'est-ce qui est en jeu dans cette situation-là ? Sur quoi peut-on agir ? Quelles sont les ressources disponibles ?

Pour cela deux conditions sont requises. La première c'est d'apprendre à problématiser comme y invite la démarche du mémoire, avec l'aide du directeur. La seconde, c'est de disposer de références que les différentes théories fournissent de première main pour élucider un comportement, une difficulté, un obstacle dans l'acquisition du savoir. Il arrive à des stagiaires ou titulaires de dire qu'« ils ont tout essayé » mais ils n'ont essayé que ce qui leur venait à l'esprit ! L'intérêt et la puissance de la théorie, c'est qu'elle ouvre le champ des possibles, en permettant de repérer et de comprendre ce qui se passe (par exemple la stigmatisation). Elle permet aussi de mobiliser des savoirs que Van Der Maren appelle stratégiques et dont peut s'emparer au besoin l'étudiant pour orienter sa propre action.

4.2 Des méthodes difficiles à assimiler et à mettre en œuvre

La seconde figure se heurte à trois difficultés.

D'abord les étudiants ont du mal à acquérir les méthodes de recherche. Même quand ils ont eu des cours sur celles-ci, ils désarçonnent leur directeur par leur difficulté à les mettre en œuvre mais aussi par leur peu d'empressement à s'y frotter car ils se veulent d'abord praticiens.

La deuxième grande difficulté tient aux conditions d'expérimentation. Le terrain ne s'y prête guère, l'échantillonnage reste insuffisant, les résultats ne peuvent prétendre à la validité scientifique. Ces difficultés sont identifiées par les uns et les autres mais donnent lieu à des positionnements différents. Plusieurs directeurs critiquent le canevas trop rigide, y détectent « *un semi-formalisme* » pas adapté à cette catégorie d'étudiants et relevant davantage à leurs yeux d'« *un genre académique universitaire* » que d'un mémoire proprement professionnel. En revanche, un des directeurs tout à fait favorables à ce canevas souhaite prendre en compte les difficultés rencontrées et tirer le bilan d'une première année qui, aux yeux de tous, doit être tenue pour une année d'expérimentation. S'il estime difficile de promouvoir une culture de la recherche en éducation pour plusieurs raisons. (notamment le peu de résonance des étudiants pour les articles même écrits en français - « *ça ne leur parle pas* »- et le constat qu'aucun enseignant du primaire ne lit d'articles ou d'ouvrages scientifiques), cela le conduit à préconiser la constitution d'une équipe plus restreinte prenant en charge avec toute la rigueur nécessaire une démarche méthodologique de recherche.

Une telle expertise ne dispenserait pas néanmoins de la nécessité d'une vigilance épistémologique, voire d'une veille philosophique. En effet, une démarche rigoureuse ne mobilise pas nécessairement le seul schème de causalité. Dans le champ des sciences sociales, d'autres schèmes d'intelligibilité⁸ sont tout à fait légitimes et peuvent mieux convenir à l'élucidation du sujet étudié. L'autre risque est que les étudiants appliquent les méthodes de calcul et les procédures d'enquête qu'on leur a enseignées, sans se préoccuper suffisamment des enjeux en termes d'éducation, d'enseignement et d'apprentissage.

4.3 Une vigilance à l'égard de la tentation applicationniste

⁸ Voir Quivy & Campenhoudt (1995 : 94-97) qui se réfèrent à « la typologie des schèmes d'intelligibilité » de Jean-Marie Berthelot, tout comme Cros (2000).

La troisième conception comporte le risque que l'étudiant la détourne pour se centrer sur la résolution de problème. Cette conception ne peut être pertinente en termes de formation que si l'étudiant prend bien en compte la spécificité de chaque situation pour laquelle il cherche une solution.

L'analyse de celle-ci conditionne en effet les chances de la modifier dans le sens souhaité : quelle est la dynamique propre de la classe ? Quel est le profil cognitif des élèves ? Quel est leur rapport au savoir ? Ne pas en tenir compte expose à des déconvenues et compromet alors le crédit que le stagiaire accordera dorénavant à la théorie pour penser et conduire son action d'enseignant. C'est notamment ce que souligne J.Y Rochex à propos des mémoires dont le genre relève du projet, de la proposition, voire de l'ingénierie didactiques ou pédagogiques :

« Un autre risque auquel expose le choix de ce genre de mémoire est la difficulté de l'enseignant stagiaire à dépasser la tension, voire l'écartèlement, entre la tentation applicationniste et le désarroi face aux résistances que le réel des classes et des élèves ne manque jamais d'opposer à une telle tentation, difficulté qui peut conduire à une attitude de dénigrement de toute proposition didactique ou théorique émanant de la formation ».⁹

Cette singularité doit donc être prise en compte mais elle ne peut vraiment l'être que si le stagiaire mobilise des concepts construits dans le champ théorique. L'enjeu est de pouvoir se les approprier.

4.4 Un défi : susciter l'engagement dans la réflexion théorique

La quatrième conception se prémunit contre tout risque d'applicationnisme mais fait le pari que l'étudiant s'attaque résolument à une question théorique qui le préoccupe sans que soient nécessairement déterminées, dans le temps même du mémoire, les conditions d'une action qui permettraient de la traiter efficacement en milieu scolaire. C'est un pari car la plupart des directeurs soulignent la difficulté à susciter une véritable adhésion au travail d'élaboration théorique : à notre sens, le mémoire a donc plus de chances de la provoquer s'il porte non pas seulement sur une action possible mais sur une action réellement conduite par l'étudiant lui-même. Il sera plus facilement impliqué et pourra mieux comprendre, preuves et expérience à l'appui, l'intérêt de la théorie, perçue alors comme une ressource pour mieux réussir l'action en fonction des finalités qu'il poursuit. L'adhésion de l'étudiant sera sous l'étroite dépendance de l'intérêt contagieux que peut manifester le formateur lui-même pour la réflexion théorique ainsi que de la qualité de son accompagnement invitant l'autre à s'affirmer comme interlocuteur digne de rentrer dans un débat.

⁹ Rochex (2003 : 99). Voir notre article (Bodergat, 2005).

Conclusion

Dans les quatre conceptions, un mémoire ne peut jouer un rôle formateur pour la professionnalité qu'à certaines conditions.

Il doit traiter d'une question **qui compte** pour l'étudiant, que celle-ci s'origine dans une expérience fondatrice de l'enfance (thème récurrent des entretiens), qu'elle corresponde à une conviction déjà bien ancrée (mais disposée à être mise en débat) ou encore à une préoccupation centrale qui a pu motiver le choix de cette profession (comment aider des enfants à reconquérir l'estime d'eux-mêmes ?). Il doit conduire l'étudiant à **l'objectivation**, qu'elle soit celle d'une œuvre pédagogique, d'une méthode ou d'une élaboration théorique afin que l'idée de départ se confronte à l'épreuve de la réalité et à des travaux de référence. Il doit lui permettre enfin de **s'affirmer** car le mémoire comme écrit est son œuvre propre.

La recherche d'une plus grande convergence, sans doute éminemment souhaitable tant sur les attendus épistémologiques du mémoire que sur le type de professionnalité à construire, pourrait prendre appui sur ces points d'accord.

Références

Ayraud, M. & Guibert, P. (2004). Mémoire professionnel, rapport au savoir et construction de l'identité professionnelle. In Gonnin-Bolo, A. & Benoit, J.-P. (Ed.) (2004). *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherches et questions vives*. Lyon : INRP, 165-181.

Beillerot, J. (1991). La recherche, essai d'analyse. *Recherche et Formation*, 9, 47-31.

Bailleul, M. & Bodergat, J.-Y. (2001). Diriger un mémoire professionnel. Entre dispositif institutionnel et problématique relationnelle. Le cas de la formation des enseignants en France. *European Journal of Teacher Education*, 24, 3, 263-289.

Bailleul, M. & Bodergat, J.-Y. (2001). Le travail du mémoire professionnel en deuxième année d'IUFM. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 34, 4, 59-123.

Bodergat, J.-Y. (2001). La problématisation, démarche constitutive du mémoire professionnel. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 34, 4, 147-161.

Bodergat, J.-Y. (en col.) (2005). Le mémoire professionnel : un outil pour « y voir clair » dans une situation complexe. *Colloque transdisciplinaire La complexité : ses formes, ses traitements, ses effets*. Cahiers de la MRSH, Caen, 447-456.

Bodergat, J.-Y. (2005). La théorie comme ressource à mobiliser dans le mémoire professionnel des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, "Le mémoire, un moyen pour penser sa pratique ?", 2, 27-48.

Bourdoncle, R. & Chaix M.-L. (2000). *La direction de mémoires et de thèses*. Bulletin de l'A.E.C.S.E, 22, septembre 2000, 27-31.

Cros, F. (Ed.). (1998). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan.

Cros, F. (2000). La recherche professionnelle : épistémologie et écriture. In Mackiewicz, M.-P. *Praticien et chercheur, Parcours dans le champ social*. Paris : L'Harmattan.

Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. Paris : PUF.

Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*. Paris : Éditions de Minuit.

Fabre, M. (1995). Le mémoire professionnel second degré à l'IUFM de Basse-Normandie : analyse d'une innovation (1991-1994). *Document du CERSE*, Université de Caen, n° 65.

Gonnin-Bolo, A. & Benoit, J.-P. (Ed.) (2004). *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherches et questions vives*. Lyon : INRP.

Granger, G.G. (1968). *Essai d'une philosophie du style*. Paris : A. Colin.

Le Roux, A., Bailleul, M. & Lerbet-Sereni, F. (Ed), avec Bodergat J.-Y., Thémines, J.-F. (2001). *Entre régulation et régularisation : le mémoire professionnel en IUFM et son accompagnement. Recherches multiréférentielles dans une académie*. Paris : L'Harmattan.

Mesnier, P.-M. (1998). Construction de l'expérience professionnelle et reflets identitaires dans le mémoire. In Cros, F. (Ed.), (1998). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan, 185-208.

Osty, F. (2003). *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes: Presses universitaires.

Paul, M. (2003). *Ce qu'accompagner veut dire : entre tradition et post-modernité*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Nantes.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Rochex, J.-Y. (2003). Mémoire professionnel et genre professionnel en crise. In Crinon, J. (dir.) *Le mémoire professionnel des enseignants observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan.

Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université, 2^{ème} édition.