



HAL
open science

L'écriture du mémoire professionnel

Marc Nagels

► **To cite this version:**

Marc Nagels. L'écriture du mémoire professionnel : Entre autonomie prescrite et autonomie perçue. 7e colloque européen sur l'autoformation " Faciliter les apprentissages autonomes ", May 2006, Auzeville, France. <http://www.enfa.fr/autoformation/>. hal-00172373

HAL Id: hal-00172373

<https://hal.science/hal-00172373>

Submitted on 15 Sep 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'ÉCRITURE DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL. ENTRE AUTONOMIE PRESCRITE ET AUTONOMIE PERÇUE.

Nagels Marc, Ecole nationale de la santé publique

Parmi les quelques paradoxes que recèle l'écriture du mémoire professionnel, il en est un remarquable. Si les élèves de l'école nationale de la santé publique (ENSP) écrivent et si l'ENSP écrit à propos des mémoires, le mémoire est d'abord une pratique orale. Le flot langagier qui accompagne la production du mémoire est intense et soutenu, il en constitue la majeure partie sinon la meilleure part. C'est en parlant que l'écrit se structure et que l'apprenant acquiert la conscience de sa production. Ecrire mais surtout dire son action en santé publique se construit en un projet « potentiellement judicieux et anthropologiquement consistant » (LECLERCQ, 2006). Dans l'interaction, surtout verbale avec ses pairs, avec les accompagnateurs du module mémoire et avec des professionnels personnes-ressources, l'élève acquiert peu à peu une compétence à l'écriture du mémoire et, le cas échéant, en tire profit pour ses activités professionnelles.

Cette recherche exploratoire procède de ce même paradoxe. Ce n'est pas avec les écrits existants que nous comprendrons la relation pédagogique conçue par l'école pour guider l'écriture. Devons-nous accepter l'idée que l'oralité soit le vecteur privilégié pour l'analyse de la relation pédagogique ? De fait, les textes rédigés par les membres de l'école ou commandités par l'ENSP traitent de questions aussi essentielles que la validité épistémologique de la méthode scientifique de construction de l'objet ou des nécessités de se conformer à la réglementation, les arrêtés de formation énonçant parfois quelques injonctions de réalisation. Le mémoire est aussi analysé comme un chaînon reliant l'intérieur et l'extérieur de l'école : les mémoires des élèves peuvent-ils nourrir l'enseignement et la recherche de l'école au moment où l'école prétend proposer un master de santé publique ou impactent-ils les pratiques professionnelles dans les hôpitaux ou les services déconcentrés du Ministère des affaires sociales ? Quant à la production pédagogique, le savoir-faire technique orienté vers la réussite et la validation de la formation statutaire des élèves, elle n'est traitée que marginalement par écrit. C'était un motif suffisant pour s'interroger et prendre le parti d'analyser les développements cognitif et opératoire que le dispositif « module mémoire » favorise.

Le « module mémoire » : un dispositif de soutien méthodologique

L'école accueille des élèves en formation statutaire issus de trois grandes familles de métier : des dirigeants d'établissements sanitaires et sociaux (directeurs d'hôpital, directeurs des soins, etc.), des régulateurs de l'action sanitaire et sociale publique (médecins et pharmaciens inspecteurs, inspecteurs des affaires sanitaires et sociales, etc.), des experts de la santé environnementale, par exemple des ingénieurs de génie sanitaire. Mis à part les ingénieurs de génie sanitaire et les élèves directeurs d'hôpital, six filières de formation professionnelle statutaire bénéficient du « module mémoire », soit 400 élèves en file active et un volume horaire annuel total de 3 084 heures. Parmi les neuf personnes qui interviennent dans les ateliers, nous trouvons deux enseignants permanents de l'ENSP ; huit sont sociologues. L'accompagnement est décrit comme « collectif » et ne portant que sur la « méthodologie ». Entendons par « méthodologie » la démarche de recherche en sciences sociales, à ceci près que son niveau d'exigence serait plus faible que pour un mémoire universitaire puisque « adapté » à la production d'un mémoire professionnel, notamment concernant l'analyse des données que les élèves ne peuvent pas vraiment conduire à leur terme au vu des contraintes temporelles des cycles de formation. Le soutien repose sur des ateliers obligatoires en groupe (de dix à trente stagiaires par groupe) destinés à construire le projet de mémoire, puis de manière facultative, à préparer le recueil de données, à les analyser et à préparer la soutenance. Chaque atelier comprend plusieurs séances. Deux productions écrites : un projet de mémoire et une note d'étape sont transmises à un « binôme », composé parmi huit enseignants de l'ENSP et cinquante-six professionnels de santé publique. Le « binôme » envoie un avis à l'aide d'une grille standard sur les différents points du document, assorti, s'il y a lieu, de commentaires et de conseils. L'avis est adressé uniquement à l'apprenant et ne fera pas l'objet d'un travail en atelier collectif. Le suivi individuel est

expressément considéré comme hors champ du module, les apprenants pouvant toujours s'assurer les conseils d'une personne ressource, à leur initiative, appartenant ou non à l'ENSP. Liberté est laissée aux élèves d'assister aux ateliers après la première phase qui est consacrée à la délimitation du sujet de mémoire, et les enseignants ne sollicitent pas les élèves qui ne produisent pas. Néanmoins, selon les filières les élèves suivent la totalité des ateliers dans une proportion qui varie d'environ 75 à 100 %.

Caractéristique notoire, ce dispositif pédagogique se distingue par sa centration méthodologique mais surtout par son refus d'une approche individuelle. Les élèves interviewés, appartenant à différentes filières, regrettent ce principe. Ils attendent d'un dispositif de soutien à l'écriture qu'une expertise soit apportée individuellement sur leur sujet, qu'elle ne se limite pas à une validation méthodologique et qu'elle statue sur le fond professionnel de leur travail. Pour des enseignants aussi, la demande paraît légitime et, comme l'affirme l'un d'entre eux, ils « négocient avec la règle » et offrent des opportunités, certes limitées, d'accompagnement plus individuel sur tous les aspects du mémoire. Ainsi l'offre de formation ne saurait être tout à fait homogène. Même dans un dispositif très régulé comme celui-ci, les enseignants font état de préférences subjectives et leurs intentions pédagogiques varient, dans le temps ou d'un apprenant à l'autre. Le dispositif institutionnel prescrit des pratiques pédagogiques qui sont interprétées à la lumière du cadre de référence pédagogique des enseignants et qui se trouvent confrontées à l'autonomie des élèves, à leurs choix et à leurs décisions. A la lumière de cette confrontation, quelques questions structurantes de la relation pédagogique apparaissent. Les styles d'intervention s'accordent-ils aux modes d'apprentissages des élèves, à la diversité de leurs situations professionnelles, aux buts qu'ils poursuivent ? Quels sont les ressorts de cette situation pédagogique singulière, le « module mémoire » apporte-t-il les savoirs méthodologiques pour agir sur le monde ? Permet-il d'étayer l'élève dans son développement cognitif pour un plus grand accès à l'autonomie ? S'agit-il de reconnaître inconditionnellement l'élève comme sujet épistémique et sujet pragmatique en devenir ? Pour éclairer modestement ces questions liées au mémoire professionnel, nous avons conduit des entretiens d'explicitation (VERMERSCH P., 2004) avec des enseignants du module et des élèves pour interpréter avec les uns les motifs qui les poussent et les buts qui les tirent ainsi que les actes qu'ils posent, avec les autres leurs stratégies de prise d'information et leurs motivations d'« écrivain », leurs modes d'autorégulation et une partie de leur expérience subjective, émotionnelle dans le cadre des ateliers. Nous tenterons d'analyser avec cet appareillage les activités productives et constructives (RABARDEL P. & PASTRE P., 2005) auxquelles se livrent les élèves dans la rencontre avec des pratiques pédagogiques elles aussi engagées, l'écriture du mémoire résultant d'un double processus. D'une part, un dispositif prescrit par l'ENSP fixe des attendus et propose des méthodes de recueil de données et d'organisation de l'écriture. D'autre part, l'apprenant choisit son sujet, le présente en atelier et recherche une validation. Lors de travaux autonomes, il rédige des textes intermédiaires jusqu'à la production finale qui ne sera pas relue dans le cadre du module. La production du mémoire résulte ainsi de pratiques pédagogiques favorisant plus ou moins le travail autonome et l'émergence de la réflexivité sur ses pratiques (SCHÖN D., 1994) et d'apprentissages plus ou moins orientés et régulés par l'apprenant se situant dans le cadre prescrit. Les pratiques d'autoformation viennent ici s'insérer dans un dispositif existant et ne s'y substituent pas. L'apprenant utilise pour son propre compte les ressources offertes par le dispositif et les conjugue avec celles qu'il mobilise à l'extérieur de l'ENSP (ALBERO B., 2000). L'apprenant développe une interprétation subjective des ressources du dispositif d'accompagnement du mémoire en même temps qu'il pilote ses apprentissages. Le pilotage et l'autorégulation des apprentissages apparaissent d'autant plus efficaces que l'apprenant prend conscience de son travail et de ses comportements (HEYRAUD C., 2002).

La mise en œuvre de l'offre de formation ne saurait être homogène. Dans un cadre qui fait l'objet de régulations institutionnelles, les enseignants du module expriment des intentions pédagogiques (AUZIOL E., 2004) que l'on peut décrire sous forme de références objectives à un projet pédagogique explicite, celui-ci peut être sensiblement différent du projet structurant le module, et de préférences subjectives sur leur manière de conduire l'action. Ici, les enseignants visent à stimuler et à conforter, dans des proportions variables, la posture de praticien réflexif chez les apprenants. Les pratiques varient d'un enseignant à l'autre, elles peuvent se modifier dans l'interaction avec de multiples apprenants ou se transformer à des moments différents du processus d'accompagnement.

Pour sa part, l'apprenant dispose d'une « culture d'apprentissage » autonome (BARBOT M-J. & CAMATARRI G., 1999) par laquelle il définit ses objectifs, se motive, oriente et conduit son projet de

mémoire. Apprendre à apprendre et apprendre quelque chose sur le champ professionnel sont liés dans une même dynamique, celle de l'autodirection des apprentissages (CARRE P. & MOISAN A., 2002). Le sentiment d'efficacité personnelle étaye cette capacité à autodiriger ses apprentissages et l'apprenant réussira d'autant mieux l'épreuve du mémoire qu'il développera un fort sentiment d'efficacité personnelle lié à la conception et à la soutenance du mémoire (BANDURA A., 2002). L'efficacité perçue soutient sa motivation, sa capacité à faire des choix et à réguler ses comportements d'apprentissages (CARRE P., MOISAN A., POISSON D., 1997). Nous pouvons estimer que lorsque des pratiques pédagogiques favorables à l'émergence de la réflexivité rencontrent des capacités à autodiriger ses apprentissages, le travail de mémoire présentera des caractéristiques propres à sa validation. Il est aussi vraisemblable qu'une forte capacité à l'autodirection permette de mobiliser des ressources bien au-delà de celles offertes par le module de préparation du mémoire.

Les enseignants, des motifs et des buts

Le cadre d'intervention défini pour le module fait l'objet d'interprétations et de réappropriations par les enseignants. Il est vrai que l'activité d'enseignement ne se réduit jamais à la tâche prescrite ni même à ce que l'enseignant fait effectivement, ce qui est observable (CLOT Y., 2000), l'activité réelle ne se confondant pas avec le réel de l'activité. Les rôles dans l'activité telle que les décrivent les enseignants s'écartent dans des proportions variables de ce qui est prescrit dans le guide du « Module mémoire ». Certains, comme Antoine ou Auguste¹, bornent leur rôle au cadre strict de l'intervention méthodologique : « En aucune manière, je ne me positionne en tant qu'expert d'une question ou d'une thématique », ce qui les conduirait, disent-ils, à faire du soutien individuel. C'est une différence majeure avec Arsène qui reconnaît que sa forme d'intervention, le « béquillage », dépasse les prescriptions. Les élèves savent comment le joindre en dehors des ateliers pour obtenir des « commentaires et des conseils » sur le contenu ou encore pour faire relire une partie du mémoire. Alain, convaincu que les ateliers ne respectent pas la notion de « juste à temps pédagogique » apportent des ressources soit trop tôt soit trop tard en fonction des calendriers de formation, en stage notamment, ouvre plus grand encore son champ d'intervention. Il s'autorise à traiter des points qui ne sont pas liés à la méthode de recherche parce qu'il juge que la frontière est « ténue » entre l'aide méthodologique et l'expertise sur un thème professionnel. Pour autant, les enseignants rencontrés centrent tous leur intervention sur la méthodologie et une phase particulière de la démarche de recherche en sciences sociales. Sans équivoque, il s'agit bien de leur objet de travail mais c'est leur rapport au groupe qui varie en fonction de leurs intentions pédagogiques. Lors des entretiens, nous observons que Auguste et Antoine insistent sur la présence du groupe, véritable partenaire pédagogique : « l'expert [des sujets], c'est le groupe ». Ils en attendent aussi une fonction de réassurance des individus. Alain et Arsène évoquent peu spontanément la situation de travail collectif et portent davantage leur attention sur les individus. Ils s'orientent plus favorablement vers une « guidance [individuelle] de mémoire ».

Les préférences pédagogiques divergent donc sur la place du collectif. Si Antoine et Auguste inclinent pour une approche socioconstructiviste, leurs collègues privilégient le dialogue, la relation duelle à l'intérieur d'un atelier collectif et nous pouvons presque y voir une forme de dialogue socratique où l'enseignant organise le cheminement particulier d'un élève avec un effet attendu d'orientation, ou de désorientation, à l'issue des ateliers. Le dialogue socratique s'accorderait-il avec le développement de la pensée réflexive ? En effet, l'entraînement à la réflexivité est un but poursuivi par les enseignants. Défini par Antoine comme l'acquisition d'une « tournure d'esprit », la pensée réflexive devient une sorte de compétence professionnelle dès lors que « l'élève est capable de lier une décision avec ses déterminants ». Appliquée au mémoire professionnel, nous y retrouvons l'influence piagétienne où la pensée se prend elle-même comme objet et analyse son rapport à son environnement professionnel. L'exercice imposé du mémoire est considéré comme une opportunité pour l'élève de devenir un praticien réfléchi, sinon réflexif, et d'analyser ses modes opératoires avant de retourner à la pratique armé d'un bagage critique et constructif. Arsène utilise une « stratégie du détour » pour inciter à

¹ Tous les prénoms sont fictifs.

explorer le contexte, les éléments incidentels et leur faire « faire un pas de côté », en effet : « ils ont tendance à construire le monde comme si tous leurs interlocuteurs avaient les mêmes préoccupations qu'eux ». Cela ne va pas sans remise en cause et sans perplexité, la prise de conscience de son rapport à la méthode étant à ce prix. La perspective autoformatrice est sous-entendue pour Alain qui voulant former les élèves à la « recherche – action » attend qu'ils trouvent du plaisir et de la motivation « en dehors du cadre très formel des cours magistraux » à l'ENSP.

D'un point de vue pragmatique, les enseignants ne réfèrent pas leurs actes à des courants pédagogiques mais la filiation peut être retrouvée aisément. Antoine décrit toute la démarche d'un « débat » en atelier, organisé sur le mode du conflit sociocognitif (VYGOTSKI L., 1997). Les enseignants, tirant argument que l'atelier mémoire est un moment clé de la genèse conceptuelle du sujet, mettent en scène les variables sociales présentes par l'action du groupe pour provoquer ou accélérer le développement cognitif des apprenants. Néanmoins, le vocable « enseignement » qui fait appel à un modèle transmissif et non constructiviste est repris par certains pour un effet d'affichage : « On enseigne une méthode et pas deux » mais aussi parce que les enseignants transmettent aussi des connaissances méthodologiques. C'est le cas d'Alain estimant qu'il peut « enseigner les techniques de l'entretien semi-directif pendant quarante-cinq minutes sur un atelier de trois heures. »

Pour les enseignants, le dispositif est complexe pour son articulation de deux mouvements. Missionnés pour que les élèves se conforment relativement aux méthodes de la recherche en sciences sociales, leur prescription est d'enseigner et de transmettre. Le deuxième mouvement est qualifié par Auguste de « laisser-faire », les élèves accèdent en dehors des ateliers à des certitudes sur la pertinence de leur sujet rapporté à un état des milieux et des enjeux professionnels. Le sujet de mémoire se voit ainsi déconnecté de la méthodologie qui servirait à le traiter. Face à cette situation, les enseignants transigent, ils élaborent des arrangements et des écarts à la norme. L'organisation du conflit sociocognitif peut apparaître comme une alternative à l'enseignement et des guidances individuelles peuvent être observées dans le but d'accéder partiellement aux demandes de guidance et de validation du sujet de mémoire. Dans tous les cas, les élèves ne disposent que de rares feedback, formels ou informels, sur leur production. C'est donc en pleine autonomie qu'ils élaborent leur mémoire, comptant sur leurs ressources propres et leur capacité à l'autodirection de leurs apprentissages.

A la recherche des principes qui gouvernent son propre apprentissage

Après avoir examiné une partie des modalités pédagogiques déployées par les enseignants du module, il faut nous intéresser aux élèves et à leurs motivations, déclencheur de d'apprentissages, aux stratégies autorégulatrices sur lesquelles ils s'appuient et finalement à la qualité de l'expérience subjective qui est la leur.

Ils portent un regard critique sur la forme pédagogique de l'atelier méthodologique. Albert ne s'estime pas très motivé pour assister à tous les ateliers, récusant le style pédagogique qu'il assimile à du « laisser-faire ». Le groupe, composé de cadres et de dirigeants, est, d'après lui, suffisamment autonome pour fonctionner seul et ne nécessite pas la présence d'un enseignant dont la fonction essentielle se résumerait à la régulation du temps de parole et à susciter une « discussion » comme s'en plaint Aubin. Les élèves interviewés se sentent peu disponibles pour suivre les ateliers et en bénéficier. Comme Alexis et Abel, certains avouent se sentir « surchargés de travail » et ne pas disposer d'assez de temps personnel pour « digérer et métaboliser » les apports éventuels des ateliers. Comme les « vraies difficultés [d'élaboration du mémoire] ne sont pas d'ordre méthodologique », ils y investissent peu de temps et d'énergie, l'essentiel de leur production se fait donc en dehors du module. L'évaluation que l'ENSP avait confiée à un cabinet de consultants, remise en juin 2005, mentionnait déjà que « 56 % des stagiaires estiment (qu'ils aient ou non participé à tous les ateliers) que cela n'a pas eu d'impacts sur la qualité de leur mémoire [...] Ils sont 80 % à le penser lorsqu'ils n'ont pas participé à tous les ateliers. [Pour autant] A plus de 68 % les élèves estiment que les ateliers obligatoires étaient véritablement nécessaires et intéressants. » Rappelons que seul le premier atelier de définition de son projet de mémoire est obligatoire. L'investissement des élèves est donc variable selon les ateliers et les thèmes traités. Nous pouvons inférer de ces opinions que la qualité des interventions et des enseignants n'est pas en cause mais que la situation didactique est jugée majoritairement inefficace. La proposition pédagogique est-elle inappropriée ? L'organisation du module est-elle pertinente eu égard à la population et à ses besoins de formation ? Nous avons

rencontré des élèves dont les motivations sont multiples et couvrent un large spectre. Albert évoque à loisir le plaisir épistémique pris à la rédaction de son mémoire et d'autres avec lui mettront en avant des motivations intrinsèques liées à leur propre développement professionnel stimulé par la rédaction du mémoire. Des motivations extrinsèques sont plus rarement reconnues, Armel nous dira « travailler également pour que le jury valide sa formation ».

Le couplage d'une forte motivation des élèves et d'une centration méthodologique du module amène les élèves à constater que le module ne répond pas à leur demande de suivi individuel. Dès lors, ils utilisent peu les ressources à leur disposition comme Aubin et Albert qui préfèrent solliciter des « experts de notre sujet » à l'extérieur de l'école. Le risque d'une telle stratégie est somme toute assez faible : une forte proportion d'élèves validera son mémoire. Quel bénéfice les élèves tirent-ils alors du module quand ils décident de le suivre ? Ils y repèrent l'opportunité de développer leurs capacités cognitives autorégulatrices. L'autoformation avance masquée derrière la méthodologie de recherche. Les élèves décrivent une expérience subjective, celle d'apprendre à apprendre, de piloter leurs apprentissages, de les évaluer et de se sentir résilient face à la « douleur de l'écriture ». C'est une expérience forte et qui engage leur avenir d'apprenant. Certes le module est ainsi organisé qu'il oblige à anticiper sur les échéances, à canaliser son énergie et que tout « non directif » qu'il apparaisse aux yeux d'Aubin, il développe une dose de contraintes qui « sécurise » Aristide ou Armel. Les élèves se confrontent à une situation à travers laquelle ils gèrent leur temps « pour prendre le temps de la réflexion » avec rigueur et concentration. Abel évoque l' « auto monitoring » de ses apprentissages et Aristide redécouvre ses capacités mnésiques à la quarantaine passée. Cela ne va pas sans efforts ni échecs parfois. Aubin aimerait bien partager son sentiment de solitude dans cet exercice et il note, comme Abel, combien il est délicat d'autoévaluer ses acquis.

La satisfaction sur le versant métacognitif est exprimée par tous les élèves rencontrés, satisfaction du travail bien mené à son terme, résultat de « décisions personnelles prises sans l'aide des enseignants ». Albert dira le « plaisir intellectuel jubilatoire » insoupçonné pris à l'acte d'écrire. Quant à Armel, être « heureux de vivre » se conjugue à la réussite finale qu'il anticipe.

Faut-il le rappeler ? Le module poursuit un objectif explicite de perfectionnement méthodologique. La priorité n'est pas le développement métacognitif des élèves... C'est donc à l'insu des concepteurs que le module joue un rôle imprévu mais si apprécié par les élèves, celui de favoriser des formes de rétroaction interne qui renseigne l'élève sur sa marche en avant vers la connaissance et la compétence professionnelle.

Un dispositif insu

Du point de vue des élèves réaliser son mémoire professionnel s'apparente à un double processus. Le premier consiste en la rédaction du mémoire et sa soutenance devant un jury. Il s'agit d'une activité productive en ce sens qu'elle vise à transformer le monde, à faire valider sa formation mais aussi à se faire intégrer dans les milieux professionnels tout en les impactant grâce à la portée novatrice du mémoire. L'élève fait son métier d'élève, se conforme aux attentes et donne à lire une cinquantaine de pages qui vont éclairer un problème professionnel de santé publique. Ce mémoire ne sera pas seulement apprécié par le jury final mais aussi par les réseaux professionnels et par les futurs élèves qui l'exhumeront de la bibliothèque. Suivre une formation statutaire, c'est ainsi produire un certain nombre de traces, le mémoire est l'une d'entre elles et l'une de celles à forte valeur symbolique ajoutée. Produire son mémoire est une activité qui requiert une compétence à la réflexion, à l'analyse, à l'investigation. Les élèves se forment à la démarche de recherche en sciences sociales et, à chaque étape, améliorent leur savoir-faire. Par exemple, certains avouent ruser avec les enseignants, avec la méthode, pour produire de manière non conforme au modèle canonique mais sur la base d'une efficacité supposée. Ainsi, un élève annonce lors de l'atelier consacré au traitement des données qu'il transcrira complètement ses entretiens alors qu'il s'est contenté d'extraire quelques bribes immédiatement classées dans des catégories thématiques. Le procédé est un expédient face aux contraintes de temps et une adaptation au niveau d'exigence supposé pour un mémoire professionnel. Cette activité de détournement montre que la structure conceptuelle de la situation est acquise ou peu s'en faut, en effet, l'élève connaît manifestement les paramètres de la situation de traitement de données qu'il faut prendre en compte pour agir efficacement. Il s'est bâti un modèle cognitif qui intègre des connaissances précises sur la démarche épistémologique à suivre et son modèle opératif est une construction originale destinée à produire le mémoire avec une économie de

moyens et de temps. Il sait dorénavant comment « fonctionne un mémoire » et ce qu'il faut faire pour qu'il soit validé.

Dans l'action, les élèves mettent en route un deuxième processus, celui de la construction de soi. Si l'autoformation n'est pas un objectif explicitement visé par le module, nous avons constaté les effets de l'autodirection des apprentissages chez les élèves interviewés. S'autoformer à l'écriture du mémoire contribue à faire émerger le sujet capable. Ce processus de développement s'origine dans l'activité productive de rédaction du mémoire mais ne s'y réduit pas. Simultanément, le sujet oriente son action de plus en plus consciemment. Ses décisions sont mûries et sont moins le jouet d'influences multiples et subies. Le sujet capable s'extrait de l'action pour construire les invariances inter situationnelles d'atelier en atelier, de rencontres en rencontres. Comment expliquer l'effet de sidération d'élèves qui décrivent l'organisation brusquement devenue évidente des pièces du puzzle méthodologique ? La structure sous-jacente de la démarche de recherches en sciences sociales ne se révèle pas si facilement et ils ont besoin d'utiliser toutes leurs ressources pour fonder et réajuster leur activité de recherche. Le sujet capable, pragmatique, s'empare du dispositif mémoire pour le transformer et le faire sien. Il construit un certain nombre d'invariances, que ce soit à l'université ou à l'ENSP, un mémoire emprunte la même voie méthodologique. L'élève analyse également les conditions de l'adaptation à la situation qui se présente toujours de manière singulière, « Mon sujet porte sur l'information des professionnels de santé dans le contexte d'une pandémie grippale », le recueil de données évoluera au gré des opportunités de la mise en route du nouveau plan blanc. Un schème se constitue et évolue vers plus de généralisation et d'abstraction à mesure que l'élève multiplie les expériences de réflexion et d'écriture du mémoire. Les avis et conseils des binômes semblent d'ailleurs constituer une étape cruciale dans ce processus. Ces avis particulièrement attendus puisqu'ils introduisent un peu d'individualisation dans un dispositif essentiellement collectif, marquent une étape et relancent la réflexion. Les avis sont replacés dans la dynamique d'ensemble, confrontés à ceux reçus par les collègues de formation. C'est une activité de production de sens qui s'attache à ces avis. Ils contribuent à l'autodiagnostic que l'élève porte sur ses capacités d'élaboration du mémoire et déterminent l'activation de règles d'action spécifiques, revoir son plan, arrêter les entretiens, parfaire ses connaissances théoriques en management, etc. L'écriture du mémoire étayée par le module mémoire agit sur le niveau du sujet épistémique mais aussi surtout du sujet pragmatique en capacité d'agir efficacement dans des classes de situation qui dépassent de loin la simple production du mémoire. Or c'est à la marge que les enseignants conduisent leur action pédagogique sur ce niveau. Il semblerait ainsi que l'atelier mémoire soit le lieu d'une interaction croisée : les enseignants visent explicitement une appropriation relativement conforme de la méthodologie de recherche et les élèves, fortement autodirigés, y développent une activité constructive, de transformation de soi et de conceptualisation dans l'action. Au final, les deux activités convergent bien dans une perspective plus large de professionnalisation. Les mérites de l'atelier mémoire ne sont pas exactement, là où ils sont attendus, ils résident moins dans la transmission d'une démarche que dans ses effets professionnalisants à long terme.

A l'issue de cette recherche exploratoire, nous pouvons considérer que les apprenants, fortement autodirigés, bénéficient du module selon un usage qui leur est propre et qui se situe souvent dans les marges de l'ingénierie pédagogique prescrite. Les apprenants rencontrés analysent leurs comportements et leurs pratiques de formation. Quand ils ne sont pas satisfaits de leurs résultats, ils poursuivent leur effort et persistent dans le pilotage de leurs apprentissages. Leur rapport au savoir et aux pratiques professionnelles se transforme et ils acquièrent une plus grande autonomie dans leurs stratégies d'apprentissage. Ils reconnaissent que la réflexivité joue un rôle déterminant dans l'accès aux compétences professionnelles.

Les résultats obtenus pourront être analysés dans le but d'optimiser l'ingénierie pédagogique de l'accompagnement du mémoire pour notre population spécifique de cadres de la santé publique. Dans les pratiques, ce dispositif de formation supérieur professionnel possède un degré certain d'ouverture et de flexibilité, d'autoformation (JEZEGOU A., 2005), répondant en partie aux pratiques d'autoformation cognitive, d'autodirection des apprentissages observées à l'occasion de cette étude.

7^e colloque européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonomes »

Enfa, Auzeville - 18 –19- 20 mai 2006

ALBERO B. 2000. *L'autoformation en contexte institutionnel*. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie. Paris : L'Harmattan.

AUZIOL E. 2004. « Formateurs et enseignants : quelles différences identitaires ? » in : HEBRARD P. 2004. (coord.) *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé*. Paris : L'Harmattan.

BANDURA A. 2002. *Auto-efficacité*. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles : De Boeck

BARBOT M-J. & CAMATARRI G. 1999. *Autonomie et apprentissage*. L'innovation dans la formation. Paris : PUF.

CARRE P. & MOISAN A. (Dir.). 2002. *La formation autodirigée*. Aspects psychologiques et pédagogiques. Paris : L'Harmattan.

CARRE P., MOISAN A. & POISSON D. 1997. *L'autoformation*, psychopédagogie, ingénierie, sociologie. Paris : PUF.

CLOT Y. 2000 *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF

HEYRAUD C. 2002. *Autoformation et pratique réflexive*. Le cas des adultes en formation à l'école nationale de la santé publique. Thèse de doctorat, Université François Rabelais de Tours.

JEZEGOU A. 2005. *Formations ouvertes*. Libertés de choix et autodirection de l'apprenant. Paris, L'Harmattan.

LECLERCQ Gilles. 2006. « Ecrire un mémoire professionnel, une activité potentiellement professionnalisante ? Le cas d'un institut universitaire professionnalisé ». in CROS Françoise. 2006. *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

RABARDEL P. & PASTRE P. 2005. *Modèles du sujet pour la conception*. Dialectiques activités développement. Toulouse : Ed. Octarès.

SCHÖN D. 1994. *Le praticien réflexif*. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Les éditions logiques.

VERMERSCH P. 2004. *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

VYGOTSKI L. 1997. *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.

Nagels Marc, Responsable du développement de la qualité pédagogique

Ecole nationale de la santé publique
Direction de l'évaluation et du développement pédagogique
Avenue du Professeur Léon Bernard
35000 Rennes
marc.nagels@ensp.fr