



L'écriture du mémoire professionnel, un dispositif insu

Marc Nagels

► To cite this version:

Marc Nagels. L'écriture du mémoire professionnel, un dispositif insu. Éducation permanente, 2008, 2008 - 4 (177), pp.179-187. hal-00358159

HAL Id: hal-00358159

<https://hal.science/hal-00358159>

Submitted on 2 Feb 2009

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, un dispositif insu.

Résumé.

Écrire un mémoire professionnel à l'École des hautes études en santé publique résulte de la rencontre d'une offre de formation à la méthodologie et d'attitudes caractéristiques d'une autoformation en contexte institutionnel. L'analyse de la relation pédagogique et de l'activité des apprenants montre que tout ne se passe pas comme prévu. Chacun transige avec les règles mais les apprenants connaissent un développement cognitif et professionnel notable. C'est parce que ce dispositif est insu qu'il est efficace.

La pratique des écrits professionnels dans l'enseignement supérieur a fait l'objet d'un intérêt certain ces dernières années mais peu de travaux se sont attachés à analyser la production des mémoires de fin d'études. Il en est ainsi tout particulièrement des mémoires professionnels dans les écoles de service public dont l'École des hautes études en santé publique (EHESP) fait partie. La production y est pourtant abondante et sa valorisation reflète toujours le débat sous-jacent dans les écoles : compétence professionnelle versus savoir académique. Ce débat est symboliquement chargé du poids des représentations sur la place des institutions dans le champ de la formation aux compétences et sur les stratégies de coopération interinstitutionnelles. Nous ne pouvons pas prévoir les issues de ce labyrinthe mondialisé et aux évolutions rapides. C'est pourquoi cet article se propose modestement d'analyser ce que nous avons sous les yeux et ce dont nous parlons finalement si peu : l'écriture d'un mémoire professionnel est le résultat d'une lente élaboration, d'une notable autoformation, en contexte institutionnel. Écrire son action en santé publique se construit en un projet « potentiellement judicieux et anthropologiquement consistant » (Leclercq, 2006). Dans l'interaction, avec ses pairs, avec les accompagnateurs du dispositif 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. Au moment où l'école pilote un master européen de santé publique labélisé Erasmus mundus par la Commission européenne, nous avons un motif suffisant pour analyser les développements cognitif et opératoire que le dispositif « module mémoire » de l'EHESP favorise.

Le « module mémoire » : uniquement un soutien méthodologique ?

L'école accueille des élèves en formation statutaire issus de trois types de métiers : dirigeants d'établissements sanitaires et sociaux (directeurs d'hôpital, directeurs des soins, etc.), régulateurs de l'action sanitaire et sociale publique (médecins et pharmaciens inspecteurs, inspecteurs des affaires sanitaires et sociales, etc.), experts de la santé environnementale, par exemple des ingénieurs de génie sanitaire. Mis à part ces ingénieurs et les directeurs d'hôpital, six filières de formation bénéficient du « module mémoire », soit 400 élèves en file active et un volume horaire annuel total de 3 084 heures. Parmi les neuf intervenants du dispositif, deux sont permanents, huit sont sociologues. L'accompagnement est décrit comme « collectif » et ne portant que sur la « méthodologie » de la recherche en sciences sociales. Le soutien repose sur des ateliers, obligatoires en groupe, destinés à construire le projet de mémoire, puis de manière facultative, à préparer le recueil et l'analyse de données ainsi que la soutenance. Un projet de mémoire et une note d'étape sont transmis, pour avis, à un « binôme », composé parmi des enseignants de l'EHESP et des professionnels. Le suivi individuel est expressément considéré comme hors champ, les apprenants pouvant toujours s'assurer les conseils d'une autre personne ressource, à leur initiative. Liberté est laissée aux élèves d'assister aux ateliers. Environ 75 à 100 % d'entre eux le font et les enseignants ne sollicitent pas les élèves qui ne produisent pas.

Une première phase exploratoire montre que les élèves regrettent que le dispositif ne soit pas individualisé. Ils attendent qu'une expertise soit apportée individuellement sur leur sujet. Pour les enseignants aussi, la demande paraît légitime et, certains « négocient avec la règle » et s'engagent sur des ouvertures. Ainsi l'offre de formation ne saurait être tout à fait homogène, les enseignants exprimant des intentions pédagogiques (Auziol E., 2004) que l'on peut décrire sous forme de références objectives à un projet pédagogique explicite et de préférences subjectives sur leur manière de conduire l'action. Ici, les enseignants visent à stimuler et à conforter la posture de praticien réflexif chez les apprenants.

Quelques questions structurantes de la relation pédagogique apparaissent alors. 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 ? Le dispositif permet-il d'étayer l'élève dans son développement cognitif et son accès à l'autonomie ? Faut-il reconnaître inconditionnellement l'élève comme sujet épistémique et sujet pragmatique en devenir ? Pour éclairer ces questions, nous avons conduit des entretiens d'explicitation avec des enseignants

et des entretiens biographiques avec les 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 de leurs apprentissages. Nous analyserons les activités productives et constructives (Rabardel P. & Pastré P., 2005) auxquelles se livrent les élèves.

L'écriture du mémoire résulte d'un double processus. D'une part, un dispositif prescrit par l'EHESP fixe des attendus et propose des méthodes. 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 en principe pas relue dans le cadre du module. La production du mémoire résulte ainsi de pratiques pédagogiques favorisant plus ou moins le travail autonome, l'émergence de la réflexivité sur ses pratiques (Schön D., 1994), et d'apprentissages orientés et régulés par l'apprenant. 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'EHESP (Albero B., 2000). Il développe essentiellement une interprétation subjective des ressources du dispositif 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). 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 (Carré 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 (Carré 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 confond pas avec le réel de l'activité. Les rôles dans l'activité tels que les décrivent les enseignants s'écartent dans des proportions variables de ce qui est prescrit dans le guide du « Module mémoire ». Certains, comme Cyrille ou Célestin (tous les prénoms ont été changés), 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 Camille 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. Clément, pour sa part, est convaincu que les ateliers ne respectent pas la notion de « juste à temps pédagogique » et apportent des ressources soit trop tôt soit trop tard en fonction des calendriers de formation, en stage notamment. Il ouvre alors plus grand encore son champ d'intervention. Il s'autorise ainsi 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. 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. Nous observons que Célestin et Cyrille 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. Clément et Camille 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 Cyrille et Célestin 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 Cyrille 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. Camille utilise une « stratégie du détour » pour inciter à explorer le contexte et les éléments incidents et leur faire « faire un pas de coté », tant 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 est à ce prix. La perspective autoformative est sous-entendue pour Clément 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'EHESP.

D'un point de vue pragmatique, les enseignants ne référencent pas leurs actes à des courants pédagogiques mais la filiation peut être retrouvée aisément. Cyrille décrit toute la démarche d'un « débat » en atelier, organisé sur le mode du conflit sociocognitif (VYGOTSKI L., 1997). Néanmoins, le vocable « enseignement » qui fait appel à un modèle transmissif et non constructiviste est repris par certains : « On enseigne une méthode et pas deux ». C'est le cas de Clément qui estime qu'il peut « enseigner » les techniques de l'entretien semi-directif pendant quarante-cinq minutes sur un atelier de trois heures.

Les enseignants sont missionnés pour que les élèves se conforment aux méthodes de la recherche en sciences sociales, leur prescription est d'enseigner et de transmettre. Cela s'accompagne pour autant d'attitudes typiques du « laisser-faire » puisque c'est en dehors des ateliers que les élèves acquièrent des certitudes sur la pertinence professionnelle de leur sujet. Le sujet de mémoire se voit ainsi déconnecté de la méthodologie qui servirait à le traiter. Face à cette situation, les enseignants transigent et 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 feed-back, 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.

Les principes qui gouvernent son propre apprentissage

Les élèves 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 en formation, 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. Avec 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. 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 ? 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.

Quel bénéfice les élèves tirent-ils alors du module ? 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 ». 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'auto-évaluer 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.

L'objectif du module n'est pourtant 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. L'élève fait son métier d'élève, se conforme aux attentes et donne à lire un texte qui va éclairer un problème de santé publique.

Produire son mémoire est une activité qui requiert une compétence à la réflexion, à l'analyse et à l'investigation. 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 (Rabardel P. & Pastré P., 2005) 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. 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. Le sujet capable s'extrait de l'action pour construire les invariances intersituationnelles d'atelier en atelier, de rencontres en rencontres. Comment expliquer l'effet de sidération d'élèves qui décrivent l'organisation brusquement devenue évidente 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'EHESP, 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. 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. 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 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. Les apprenants 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.

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. 2003. *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.

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

Carré 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.

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

Rabardel P. & Pastré 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.

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

Nagels Marc

06 14 1 12 25

École des hautes études en santé publique.

Avenue du professeur Léon Bernard

CS 74312

35043 Rennes cedex

marc.nagels@ehesp.fr

Centre de Recherche Éducation et Formation – Équipe d’Accueil 1589

Université Nanterre - Paris 10