Le mémoire professionnel des éducateurs spécialisés

L'expérience de la relation éducative à l'épreuve des savoirs théoriques

The professional dissertation of teachers of children with special needs: the experiment of the educational relationship put to the test of theoretical knowledge

El informe profesional de los educadores especializados: la experiencia de la relación educativa con la prueba de los saberes teóricos

Die Diplomarbeit der spezialisierten Erzieher: die auf die Probe der theoretischen Kenntnisse gestellte Erfahrung

François Bouchard

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/736>

DOI : 10.4000/rechercheformation.736

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2008

Pagination : 115-130

ISBN : 978-2-7342-1130-3

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

François Bouchard, « Le mémoire professionnel des éducateurs spécialisés », *Recherche et formation* [En ligne], 58 | 2008, mis en ligne le 01 mai 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/736> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.736

LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL DES ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS L'EXPÉRIENCE DE LA RELATION ÉDUCATIVE À L'ÉPREUVE DES SAVOIRS THÉORIQUES

FRANÇOIS BOUCHARD*

Résumé *Le texte présente une recherche menée entre 2001 et 2006 sur les mémoires d'éducateurs spécialisés en formation initiale. Elle montre pour ces étudiants la difficulté à pouvoir soutenir, au-delà des énoncés descriptifs et interprétatifs, les discours narratifs et pragmatiques caractérisant la nature du lien éducatif et social. Les mémoires se présentent dès lors comme des écrits à visée plutôt stratégique cherchant à exhiber, à moindre risque, les savoirs emblématiques d'un métier tout en escamotant la dimension intersubjective de la relation éducative.*

Mots clés : *mémoire professionnel, éducateur spécialisé, expérience, discours, intersubjectivité.*

115

Introduction

Le mémoire professionnel se présente comme un objet de formation transversal par excellence. Il rassemble et cristallise de multiples dimensions qui se rapportent à l'apprentissage : épistémologique, expérientiel, social, identitaire. Depuis une dizaine d'années, une masse importante de données ont été produites par les enseignants sur le mémoire des IUFM (1). Peu de travaux en revanche ont été effectués sur les mémoires de travail social : Djaoui (1992) signale dans cet objet le rapport paradoxal des logiques praticiennes avec les sciences humaines ; Fournet et Bedin (1998)

* - François Bouchard, CREN (Nantes).

1 - Crinon et Guigue, 2006 ; Gonnin-Bolo et Lemaître, 2005 ; Mackiewicz (dir.), 2004 ; Gonnin-Bolo et Benoit (coord.), 2004 ; Gomez, 2001 ; *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* n° 4-5, 1999 ; Guigue, 1995 ; Cros (éd.), 1994 ; *Recherche et Formation* 1992, n° 12.

et Mackiewicz (2004), à propos du mémoire de DSTS (2), constatent le parallélisme irréductible du paradigme de la recherche et de celui de l'action. Si le mémoire professionnel est censé être une des principales clés d'accès au métier, il est en fait difficile de le prouver. Comme l'affirme F. Cros (*in* Mackiewicz, 2004, p. 9), la recherche n'a jamais réussi à montrer que le mémoire puisse « produire des compétences professionnelles nouvelles », même si pour Djaoui, le mémoire est certainement « un rouage fondamental » dans la production des compétences identitaires (1992, p. 74).

Il nous paraissait utile de poser toutes ces questions au mémoire d'éducateur, qui existe depuis la création du diplôme, il y a quarante ans, et qui à notre connaissance, n'avait jamais fait l'objet d'une recherche approfondie. Le hasard a voulu que notre recherche soit menée dans un contexte sociopolitique du secteur extrêmement mouvementé, avec l'apparition des lois de 2001 et 2005 relatives à l'Action sociale, la construction du référentiel du métier d'éducateur en 2004 et la réforme du diplôme d'état d'éducateur en 2007. Toutes ces réformes ont notablement renforcé la place de l'écrit dans le métier. Elles auront très certainement des retombées sur les écrits de formation, et par conséquent sur les mémoires, que nous n'avons pas pu prendre en compte. Notre étude méritera donc d'être poursuivie en fonction de l'évolution du paysage de la formation.

L'enquête présentée ici a été menée sur un corpus restreint de mémoires d'éducateurs spécialisés sur la région des Pays-de-Loire entre 2001 et 2006. Son objectif était de comprendre, du point de vue des acteurs, ce qui était en jeu dans l'écrit de mémoire, en regard des textes et des diverses attentes dont il est l'objet. L'une des interrogations principales portait notamment sur la manière dont les étudiants prenaient en compte l'expérience du monde vécu dans leur démarche de construction du mémoire.

CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET PROBLÉMATIQUE

Contexte

Dans les métiers d'accompagnement des personnes en difficulté, la médiation essentielle reste la relation éducative. Aujourd'hui, l'accent est mis de plus en plus sur la qualité de la relation entre soi et autrui. De ce fait, le discours écrit qui la désigne, requiert un maniement de plus en plus subtil des dimensions objective, subjective et intersubjective, et dont l'articulation est source de grandes difficultés pour l'écriture

2 - Diplôme supérieur de travail social créé en 1978.

du mémoire. Le problème réside à la rédaction, dans la forme que va prendre la problématisation de l'expérience de ladite relation. Comment, par exemple, écrire avec objectivité le caractère intersubjectif du lien éducatif?

Les textes officiels (3) donnent peu d'indications. On trouve un cadre assez large duquel se dégage cependant l'axe suivant : le mémoire doit porter sur une question fondée sur la pratique éducative et doit s'apparenter à une initiation à la recherche selon des procédures inscrites dans les sciences humaines. On pourrait s'attendre, au vu de ces consignes minimalistes, à une relative souplesse des centres de formation et des instances évaluatives autorisant les étudiants à des contenus, des expressions ou des styles innovants. Nous verrons que tel n'est pas le cas et que cette liberté fait en réalité ressortir des contraintes inattendues.

Équilibres et enjeux

Des trois pôles de formation repérés par M. Fabre (1992), les savoirs et les méthodes, le contexte professionnel, le développement personnel, nous avons privilégié le troisième pour aborder le mémoire. Dans ce pôle qui met en jeu le processus personnel de formation, le projet, l'objet et le sujet s'interpellent et se répondent à des niveaux différents. Sur le plan épistémique par exemple, la découverte objective de l'objet est en même temps une rectification subjective : « Si l'objet m'instruit, il me modifie » (Bachelard, 1993, p. 249). L'enclenchement de la dynamique personnelle suppose par ailleurs un travail de double transaction, relationnelle et biographique (Dubar, 2000), mais aussi une élaboration sociale et psychique liées au « sentiment d'identité » (Berry, 1987) ainsi qu'au processus identificatoire (Giust-Desprairies, 2002). L'identité se cherche doublement à travers la quête des savoirs et de la connaissance de soi. Le sujet du savoir voisine avec l'ombre que l'objet projette à l'intérieur de soi, parfois étrangement proche, jusqu'à rejoindre son roman familial (Freud, 1985 [1919]; De Certeau, 1975). Les thématiques des mémoires qui touchent de près à la problématique du lien (Cifali, 1994) apparaissent au premier abord déterminées par une banale situation de stage, mais alimentent de façon sous-jacente un « moteur » identitaire, qui vient en retour questionner le projet de recherche. Le mémoire devient ainsi le lieu d'un nouage de rapports techniques, objectifs, cognitifs et de rencontres multiples où s'entremêlent des relations affectives, biographiques, intersubjectives et intrapsychiques.

3 - L'arrêté 6 juillet 1990 ; la circulaire n° 93-30 du 10 septembre 1993 ; les accords régionaux entre centres de formation et rectorats.

Conséquence de sa complexité, le mémoire est aussi un objet de travail au carrefour de multiples enjeux : enjeux pour le dispositif qui l'établit (les centres de formation) et pour ses formateurs ; pour les accompagnateurs (qui souhaitent voir le maximum de leurs étudiants réussir) ; pour les instances de certification (reconnaissance de la profession) ; pour les terrains (valorisation des pratiques ou des projets pédagogiques) ; enjeux de récompenses pour les étudiants eux-mêmes, à la mesure de leurs efforts ou tout simplement pour obtenir leur diplôme. Mais si l'objectif semble globalement le même pour tous, les moyens utilisés sont-ils tous en cohérence ?

La pédagogie de suivi de mémoire est assez variable et dépend de plusieurs facteurs. Pour décharger leurs formateurs, les centres de formation recrutent souvent des accompagnateurs en dehors des écoles. Ceux-ci ont des parcours différents : universitaires (sociologue ou psychologue), psychanalystes, cadres éducatifs, éducateurs expérimentés. Selon leur cursus ou leur formation, ils peuvent orienter ou guider différemment les mémoires : par exemple, en privilégiant l'observation ou l'interprétation des situations, l'implication des acteurs, la rigueur méthodologique ou encore le développement de certaines notions. Même avec une orientation pédagogique des écoles affichée, la conduite des mémoires est ainsi plus ou moins soumise aux idées que les accompagnateurs se font de la recherche en travail social : soit de façon empirique, soit en référence à un modèle de recherche parfois même « sur-normée » (Cros, in Mackiewicz, 2004, p. 11). Manifestement en effet, le niveau universitaire des formateurs et des accompagnateurs ne cesse de progresser. Beaucoup sont titulaires de diplôme universitaire de niveau 1. Comme le remarquait une formatrice interrogée, les centres de formation de travailleurs sociaux « *ont beaucoup de mal à s'identifier comme organismes de formation professionnelle, et sont dans une espèce de fascination par rapport à l'université en général* ».

Les jurys, quant à eux, sont théoriquement composés de membres appartenant à quatre ministères de tutelle signataires du décret (Santé, Éducation nationale, Jeunesse et sports, Justice). En pratique, les trois quarts des membres des jurys sont des professionnels de terrain, ce qui n'en fait pas moins un groupe très hétérogène difficile à identifier, tant du point de vue des étudiants que des accompagnateurs de mémoire.

Loin de se réduire au cadre de l'interaction étudiant/accompagnateur, le mémoire se construit en réalité dans un réseau complexe de dispositifs et de données institutionnelles et, en fin de compte, de toutes les interprétations que les acteurs de la formation en font et qui se croisent au risque de faire surgir des attentes non explicitées, voire des malentendus. On reprendra pour le compte des mémoires d'éducateurs les questions qu'A. Gonnin-Bolo (2004, p. 63-79) pose clairement à propos des mémoires des IUFM : le mémoire est-il un récit de pratique où prime l'authenticité, la « vraie » pratique, avec ses difficultés et ses aléas, ou un processus de recherche ? Dès lors, faut-il mettre en valeur le récit de l'action ou le processus de réflexion sur

l'action ? Se centrer sur la réflexion en action, après l'action, sur la problématisation ou la solution du problème ?

Du côté des étudiants, le mémoire a pour objectif annoncé de se projeter dans le métier : à travers la construction d'une question professionnelle, l'ajustement d'un corpus théorique, l'exploration des actions pratiques, la description des postures professionnelles. D'une part, le mémoire est un produit fini, un *écrit* figé qui cherche à montrer une certaine image de la profession, mais c'est aussi un processus d'*écriture* temporel au cours duquel les étudiants cheminent pour s'approprier des « signifiants clés » du métier. La question reste à savoir si l'injonction globale à produire soutient le processus ou s'il le bride. Le dispositif en place favorise-t-il le développement de compétences réflexives génériques, comme apprendre à voir, à faire, à expliciter, à analyser, ou incite-il plutôt à la réalisation d'un produit lissé aux formes rhétoriques plus prestigieuses et prétendant à une certaine professionnalisation ?

La spécificité des mémoires d'éducateurs : le je de la connaissance est en même temps le je de la relation à autrui

Comment penser et communiquer le problème d'une situation interhumaine, relationnelle, où l'on est soi-même en mouvement, où l'on occupe à la fois la position d'acteur et d'observateur ? Traduisons cette question sous la forme de l'énoncé suivant : la problématisation attendue pour ce genre d'écrit doit d'une part, s'effectuer à partir d'une expérience sociale ou relationnelle vécue, intersubjectivement partagée, et d'autre part, pouvoir s'énoncer comme un problème objectivable pour s'écrire selon des critères sémiotiques (textuels), épistémologiques et méthodologiques recevables par un destinataire. Du point de vue théorique, nous avons par conséquent privilégié la question du sens : d'abord comme « événement » de langage (Deleuze, 1969) ; ensuite comme sens qui s'incarne dans l'expérience d'une historicité humaine (Gadamer, 1976) ; et enfin, dans la transcription du sens oral de l'expérience à son sens écrit, à travers les discours narratifs et pragmatiques (Ricoeur, 1983 et 1990). Nous nous sommes également référés au courant de la pragmatique contemporaine, développé par Habermas (1987) dans lequel l'action engage le sujet vers une thématisation grammaticale du monde vécu, dans une perspective communicationnelle et partagée de l'expérience (Ferry, 1991).

Nous l'avons dit, l'élaboration du mémoire consiste en une mise en texte d'un ensemble de données complexes : techniques, scientifiques, expérientielles, relationnelles et biographiques. Or, la mise en forme d'un texte long est aussi une sorte de mise en histoire où je suis impliqué : elle passe nécessairement par un je énonciatif. En me demandant de re-produire mon action, le texte me conduit à me penser

comme auteur de cette action devant autrui. À la suite de Ricœur, nous voyons le récit comme le maillon qui rassemble dans un discours à la première personne la connaissance et l'action (Ricœur, 1986). On le voit, le *je* énonciatif dont il est question est en réalité pluriel. En écrivant mon texte, *il m'est difficile de séparer ce que je pense, de ce que je sais, de ce que je fais et de ce que je suis.*

Avec cet éclairage et à la suite de ce qui précède, le mémoire d'éducateur se présente donc comme un objet en équilibre précaire, au croisement de pôles entre lesquels se tiennent des injonctions épistémiques, professionnelles et identitaires plus ou moins paradoxales : entre rationalisation des savoirs sur l'autre, efficacité et pragmatisme professionnels, et recommandation de subjectivité. Ou encore, entre objectivation du métier selon des savoirs référenciés, conformité à des pratiques administrativement et juridiquement normées, et subjectivation témoignant de postures d'implication et de réflexivité.

On comprend, face à ces contraintes épistémologiques et professionnelles, que la tâche du candidat sera rude : il doit donc présenter une question théorique qui fait sens, en prise sur une expérience relationnelle vécue avec son caractère d'authenticité et de sincérité, tout en utilisant une grammaire adaptée à la description objective du lien social qui repose le moins possible sur une représentation du « ressenti ». Par ailleurs, il doit montrer que sa pratique est acceptable et performante tout en s'appuyant sur une argumentation scientifiquement valide.

DISPOSITIF DE LA RECHERCHE ET RÉSULTATS

Outre une enquête préliminaire à partir des représentations individuelles des formateurs sur le mémoire, le corpus de la recherche se fonde : 1. sur une analyse qualitative de la démarche en cours : cinq stagiaires ont été suivis par des entretiens réguliers dans la progression de leur travail ; 2. sur une observation de leur soutenance au jury du DEES (à laquelle j'ai pu être témoin sans pour autant assister à la délibération des jurys) ; 3. sur une analyse des produits, dans l'intégralité de leur texte. La méthodologie suit la double approche de l'objet : sémantique et pragmatique. L'une permet de dégager les significations et le sens des contenus, l'autre, les postures pragmatiques relatives au discours et à l'action. C'est en définitive une démarche philosophique herméneutico-pragmatique de l'expérience qui a guidé *in fine* l'interprétation globale de ces analyses.

Pour les entretiens et les textes, nous avons utilisé une analyse de l'énonciation (Bronckart, 1985 ; Guibert, 2003) ; pour le repérage des traces de l'action dans les textes, il était nécessaire de disposer en plus d'une analyse pragmatolinguistique du discours (Galatanu, *in* Cros, 1998 ; Kerbrat-Orecchioni, 2001). Étant donné la

différence de nature des éléments du corpus, nous n'avons pas obtenu des données du même ordre. Les entretiens visent une explicitation sans souci d'évaluation, alors que le texte et les échanges à l'oral de soutenance répondent à une exigence de normativité liée à la certification. Chacun obéit à une logique d'énonciation et de temporalité différente : les récits contenus dans les entretiens mettent en évidence la construction de l'objet par le biais de l'identité narrative et biographique dans une logique d'expression intersubjective, alors que le texte vise également la réalisation de l'objet, mais dans une logique d'objectivation répondant à une démarche identitaire plus « statutaire ». La mise en rapport des récits, du texte et du dialogue de soutenance, a permis de découvrir si ces logiques pouvaient, à certains moments, être compatibles ou conciliables, si des transactions, pour reprendre le terme de Dubar, étaient possibles pour le sujet et à quelles conditions.

Quatre *je* énonciatifs

À partir de la lecture et de l'analyse des matériaux, nous avons identifié quatre discours identitaires à l'œuvre dans le mémoire (assez proches des catégories énoncées par Guibert, 2003), lesquels sont dérivés de quatre postes énonciatifs (ou *je* énonciatifs) :

- **le *je* de l'acteur** : il restitue et traduit l'action aussi fidèlement que possible. L'acteur dit : *j'ai fait ou j'ai dit telle chose avec tel enfant, il s'est passé ceci à tel moment, à tel endroit, j'ai ressenti cela, ensuite j'ai fait ou j'ai dit ceci et il s'est passé cela...*, ce qui ne l'empêche pas de commenter son action ou d'exprimer ses sentiments ; dans le cas d'un récit, il aboutit à dégager un événement, une intrigue, un moment où il s'est passé quelque chose ;

- **le *je* du chercheur** : il met en scène les éléments de la construction du problème à partir d'une question personnelle. Il tente de reproblématiser l'action en mettant en rapport les hypothèses, les données, la méthode, les concepts. Il argumente ses propos en disant *je pense que, j'en déduis que*, explicitant et discutant les idées, faisant se rapprocher ou s'opposer les textes ou les auteurs ;

- **le *je* du narrateur** : il met en forme le texte, orchestre les différentes voix. Ce *je* est soumis à des contraintes de présentation : cohérence, lisibilité, clarté, conformité à des normes réelles et supposées d'écriture. Il présente la conduite de sa démarche et assure le montage linguistique des énoncés en mettant en relief une perspective générale du texte. Le *je* du narrateur est aussi celui qui peut se donner à voir « théâtralement » au destinataire dans l'écriture et dans l'oral de la soutenance, selon la représentation implicite ou explicite qu'il se fait des destinataires ;

- **le je de l'auteur** : il enracine le discours dans son existence, son parcours, son histoire. L'auteur est pris au sens de celui qui fonde et établit : il désigne son œuvre dont il estime être à l'origine, il a un rôle identitaire central, *reconstructif* au sens de Ferry (1996) ; il a une fonction d'appropriation du discours, à la fois historisante et subjectivante. Il situe le mémoire et sa problématique dans son parcours de formation, il peut faire référence à son expérience biographique pour resituer le sens global du mémoire.

Tableau de correspondances des postes, des logiques et des discours

Le je de l'acteur	discours pragmatique	logique de l'action
Le je du chercheur	discours épistémique	logique de recherche
Le je du narrateur	discours communicationnel	logique de présentation
Le je de l'auteur	discours singulier	logique de subjectivation

Les catégories

La distinction des catégories a eu, méthodologiquement parlant, un effet opératoire. Pour autant ces catégories ne sont pas, dans la réalité, totalement étanches entre elles ; elles ne se manifestent pas non plus de la même façon dans le texte, les entretiens ou la soutenance. Très présents dans le texte, le *je* du chercheur et le *je* de l'acteur s'entrecroisent : le *je* du praticien qui écrit l'action, est aussi le *je* du chercheur qui se voit rétrospectivement en train de faire. Il devient alors le narrateur qui, en réécrivant l'action, la refigure (Ricoeur, 1983). De son côté, le *je* du chercheur se dédouble d'un *je* cognitif (pensée du sujet qui acquiert des connaissances) et d'un *je* épistémique (pensée du sujet qui se voit en train d'apprendre) et qui caractérise d'une certaine manière le *je* de l'auteur qui s'approprie son savoir. Le *je* du narrateur, quant à lui, porte sur deux registres : celui des acteurs à qui il s'adresse sur le terrain dans ses récits d'action, et celui plus lointain du destinataire du mémoire. Le *je* narratif, qui dessine le profil de ce destinataire (lecteur ou auditeur), se repère dans les modalisations du discours et la variation de la distance énonciative (Galatanu, in Cros, 1998) dans le texte, alors qu'il est naturellement plus visible dans les dialogues de la soutenance. Enfin, le *je* de l'auteur émane du positionnement progressif de l'étudiant vis-à-vis de son sujet au cours des entretiens successifs : avec le surplomb de l'expérience et l'émergence du contexte biographique dégagé du parcours de formation. Dans le texte, il se donne surtout à voir dans les parties introductives et conclusives et dans le paratexte du mémoire.

C'est en définitive la complémentarité des structures des données (entretien, texte, soutenance) qui a permis l'élaboration des quatre postes. Une démarche heuristique qu'il aurait sans doute été très difficile de concevoir seulement à partir de l'une ou l'autre des données.

Les résultats

Quatre points essentiels ressortent de l'étude.

Une sous-représentation du discours de l'acteur

L'analyse des textes montre, pour trois des mémoires, qu'il y a peu de savoirs d'action. Le relevé des discours d'action indique qu'ils sont en majorité constatifs : les éléments descriptifs n'arrivent pas à se développer dans un discours narratif. Les récits de situation, lorsqu'ils existent, laissent trop vite place à un discours explicatif qui prive le lecteur des données élémentaires préalables à l'interprétation. Beaucoup de récits incluant des séquences d'actions sont des exemples trop courts et décontextualisés. Ils ne mettent pas en scène les agents, avec leur place, leur posture, leur qualité. Les séquences d'actions manquent d'indices liés au contexte et au déroulement des situations (déictiques de lieux, de temps, de mouvements, description des agents, place de l'auteur et de l'acteur). Le jeu des pronoms est souvent très réduit ; le *je* de l'acteur est quasi inexistant et ne s'accompagne que rarement de verbes d'action et encore moins de verbes performatifs. Le *tu* (ou le *vous*) n'est quasiment jamais utilisé car c'est le discours indirect qui est employé : c'est le *il* qui sert le plus souvent à désigner autrui, ce qui a pour effet de le réifier. Comme le jeu des pronoms et des performatifs est réduit, il est difficile de repérer l'énonciateur et ses intentions. Qui parle en réalité : est-ce le chercheur, l'auteur de l'action, y a-t-il co-énonciation ? Il reste finalement peu d'espaces pour le déploiement des échanges, des dialogues, là où se trouvent les interactions et l'intersubjectivité. Comme pour compenser cette difficulté d'entrer dans le vif de l'action, on trouve beaucoup d'énoncés sur des considérations techniques de la relation. Comme le dit Alice, il ne s'agit pas de « *montrer mon action, ce serait montrer comment je pense mon action, comment je réfléchis et comment je vois ma manière d'agir [...], parce que montrer sa pratique, je trouve qu'il y a d'autres moments pour faire ça, que le mémoire* ».

123

Pour les deux autres mémoires, les discours ont parfois recours au récit narratif pour décrire de multiples situations ; de multiples acteurs sont sollicités, les points de vue sont exposés avec une énonciation maîtrisée. Pour l'un d'eux, la partie théorique reste très ample et dense, soutenue par une forte quête identitaire relative au savoir. Pour le second, les analyses sont davantage présentées dans le contexte de l'ici et du maintenant, avec les autres acteurs, les équipes ; les situations sont contextualisées et font exister la communauté professionnelle.

La mise en avant du discours du chercheur qui se traduit par une survalorisation des savoirs théoriques

Les parties théoriques sont dominantes dans la plupart des mémoires, parfois de manière disproportionnée. On note la présence constante et importante de concepts emblématiques (psycho-psychanalytique) qui ne sont pas en lien direct avec l'objet du mémoire. La partie théorique, qui ne vient pas toujours s'associer aux données de l'expérience de stage, très réduite, a tendance à se constituer en système autonome. Les auteurs « théoriciens » mentionnés dans la partie théorique laissent en général la place à d'autres auteurs « praticiens » qui sont convoqués pour la partie projet/action. Il y a d'un côté les théoriciens qu'il est important de nommer (Freud, Lacan, Winnicott...) et les autres qui servent au terrain. On note que les anthropologues, les philosophes, les pédagogues sont peu cités.

Dans ces mémoires dopés à la théorie, la question initiale de l'étudiant, si elle s'appuie souvent au départ sur une véritable intuition personnelle, se perd au fil des détours théoriques sans pouvoir se raccrocher aux branches de l'expérience vécue et sentie. La théorie semble capable de mieux dire ce qu'il faut faire et comment il faut le faire : *« Je suis allé au centre de doc et j'ai pris un mémoire, dit Xavier. D'un côté, ça m'a déçu parce que je trouvais que c'était pas trop personnel [...]. Et ça m'a rassuré parce que moi je ne suis pas capable comme ça de sortir soixante pages de moi-même... ! Parce qu'en fait, je trouvais qu'il y avait des trucs entiers, de pompés, quoi [...]. Donc, après, moi, j'ai conclu que c'était en gros allier les deux, pour expliquer le sujet dans notre pratique ».*

124

Souvent, la logique intellectuelle de l'action semble déconnecter la logique du sentir et de l'éprouvé dans l'action, de la logique du sens de l'action. Les théories d'interprétation empruntées aux disciplines dominantes sont utilisées par les étudiants pour expliquer la raison pratique. Elles interviennent à la façon d'un savoir-analyser (Altet, 1998 ; Perrenoud, 2004), qui fonctionnerait comme une clé universelle de compréhension de l'action. Ce qui est visé semble-t-il, est la formulation immédiate du sens sans passer par son élaboration depuis la situation évoquée.

Des attentes multiples en décalage : un narrateur qui a du mal à identifier son adresse

Au lieu d'offrir un espace de liberté, le peu d'instructions données semble ici compliquer la tâche du rédacteur et des formateurs eux-mêmes. Rappelons les caractéristiques du dispositif : textes officiels minimalistes, grande hétérogénéité dans les jurys (quatre ministères), différenciation des coefficients oral (coef.2)/ écrit (coef.1), hétérogénéité des suivis du mémoire qui entraîne une multiplicité de codes et de références. Les étudiants ont du mal à identifier leur jury : *« Je ne me suis pas trop posée la question en fait, dit Alice, ça aurait pu être des personnes qui avaient un statut*

plus bureaucratique, je n'en sais rien enfin là, c'est vrai que c'était... je suis tombée sur des gens de terrain, mais ça aurait pu être l'un ou l'autre ». En général, les présidents de jury donnent très peu de consignes, ce qui était le cas ici. De fait, lors des soutenances, les critères d'évaluation des jurys nous ont parus flous, insaisissables : on questionne tantôt les choix épistémologiques, la bibliographie, tantôt l'expérience de stage, son analyse, la population. Ces critères sont également perçus comme imprécis par les accompagnateurs qui tentent de préparer les candidats à « l'imprévisible ». Devant cette incertitude, des normes et des modèles apparaissent de manière sous-jacente et parfois même contradictoire (divergences méthodologiques, épistémologiques, praxéologiques). Dans les soutenances, les débats portent en définitive moins sur la compétence à problématiser une situation éducative par écrit que sur les représentations générales du métier, le mémoire servant alors seulement de prétexte. Les étudiants tentent d'« assurer » un écrit dont le coefficient vaut la moitié de l'oral, ce qu'ils avouent ne pas très bien comprendre : *« Je trouve pas ça très légitime [...], on passe quand même une année dessus, je trouve que c'est très peu valorisé. Surtout quand on voit les autres coefficients des autres épreuves [...], je préférerais que l'écrit soit plus valorisé parce que c'est quand même de ça dont on va parler après »*.

Les savoirs théoriques paraissent alors constituer un terrain de discussion plus abordable, pour les étudiants, que les situations d'actions où ils sont impliqués et sur lesquels ils préfèrent laisser planer un certain voile. Même si les étudiants craignent un débat sur les savoirs, celui-ci paraît plus « jouable » qu'un débat sur les valeurs de l'agir.

Le discours de l'auteur marqué par un désaveu de « soi » et des stratégies de prudence

125

Le quatrième constat est un peu la conséquence des trois autres. Dans les textes, le discours de l'auteur apparaît souvent désubjectivé, c'est-à-dire dépouillé de toutes les caractéristiques d'un discours qui singularise : expressif, sensible, affectif, émotif, mais aussi évaluatif et critique. La sécheresse de la ponctuation (points d'interrogation, d'exclamation, de suspension) témoigne du peu de questionnements, d'étonnements et de doutes. D'un point de vue général, c'est une attitude de retrait, de désaveu de la dimension de soi que l'on observe. L'investissement « *à la limite, tu préfères le faire dans la pratique quoi... c'est-à-dire que je sais que dans l'écrit, je ne ferais pas passer euh... tout de moi-même quoi. [...] parce que ce n'est pas le... c'est pas la chose que je vais au mieux gérer, non plus, pour retranscrire ce que je ressens aussi quoi* ». Dans ce discours, la subjectivité désigne non pas ce point de vue humain, singulier et inaliénable, mais cet aspect péjoratif, partial du discours toujours discutable à l'oral et indigne de figurer à l'écrit.

On relève dans le discours de l'auteur très peu de marques énonciatives personnelles pour qualifier la démarche (sauf dans la méthodologie). Les étudiants qui ne font pas

état de leur pratique emploient beaucoup d'énoncés techniques, théoriques ou normatifs et c'est dans cette démarche que le sujet tend à se dissoudre, qu'il se désengage d'abord du discours de l'acteur, puis de celui de l'auteur. Traiter de situation où l'on est humainement impliqué est difficile, il s'agit donc, dit Xavier « *de ne pas trop en donner pour aller se faire titiller sur des choses trop personnelles* ».

Dans ce contexte d'incertitude, les postures originales ou personnelles sont difficiles à tenir. La prétention à la sincérité ou l'authenticité est une démarche plus risquée que la prétention à la vérité scientifique. L'exigence d'une écriture de la relation comporte le risque de voir le sujet comme acteur se retirer du texte. Pascal qui s'est fait sanctionner pour son premier mémoire sur le thème du désir a retenu la leçon : « *Là, j'essaye de le faire avec plus de rigueur et qu'il soit moins polémique. C'est-à-dire que je ne parle quasiment jamais du désir, je vais faire une ouverture à la fin sur ma conclusion. Sinon je vais parler du projet... ça va être très éducatif et beaucoup moins psychanalytique. Bon, je sais qu'il faut faire des compromis. [...] ce que j'ai compris, c'est qu'on ne peut pas dire ce qu'on pense dans un mémoire, ou alors si on le fait, on doit le faire de manière très, très nuancée* ».

Ces stratégies de contournement, qui conduisent à promouvoir les savoirs les plus éminents et les plus reconnus de la formation (savoirs théoriques, savoirs d'interprétation) satisfont ainsi à une forme de sécurité minimale pour s'assurer d'une note correcte. Mais en cela, ne finissent-elles pas par éloigner le mémoire de son caractère professionnel ? Car il s'agit davantage, en fin de compte, de maîtriser des codes de jugement et d'évaluation convenus que de chercher à démontrer la validité d'une démarche éducative.

CONCLUSION

Les résultats font donc apparaître globalement une préférence des étudiants pour une écriture stratégique sèche (mise en avant des savoirs théoriques et désaveu de positions subjectives) au détriment d'une écriture communicationnelle reflétant ce qui pourrait être une posture praxéologique propre à la démarche éducative. Là où nous attendions une élaboration de l'expérience par sa dimension intersubjective, nous avons une reconstruction de la question qui s'effectue plutôt par le biais d'une problématique théorique, selon un modèle qui se rapprocherait du type universitaire (Altet et Fabre, 1994) sans en avoir toutefois les attributs de fiabilité méthodologique.

Le peu de recours aux savoirs d'expérience mis en avant ne permet qu'une élaboration assez artificielle, « pédagogiquement correcte » du métier. Le candidat cherche en somme à suivre une fabrique artificielle du sens selon les ficelles d'une mise en scène dont Goffman (1973) a décrit les mécanismes en prenant en compte

les contraintes institutionnelles telles qu'il les appréhende, et les normes qu'il suppose être celles du genre attendu. Ce résultat affiché est certes un peu décevant, même s'il est confirmé par des recherches proches (Guigue, 1995 ; Gomez et Holstein 2004 ; Gonnin-Bolo et Lemaître, 2005). Mais il est décevant surtout parce que le dispositif ne semble pas permettre une expression satisfaisante des pratiques relationnelles d'intersubjectivité. L'expérience pédagogique de la relation éducative, compétence pour le moins attendue dans ce type de métier, ne paraît pas constituer l'argument principal de la problématisation des mémoires.

Notre recherche a montré par ailleurs que le mémoire est bien sous-tendu par une dynamique identitaire narrative, mais que cette dynamique est fondée sur un vécu expérientiel et biographique qui n'a pas vraiment de statut et de visibilité professionnelle dans le texte.

On conclura par quelques hypothèses qui pourraient expliquer le résultat global.

En premier lieu pour l'étudiant, il y a la difficulté d'associer la démarche expérientielle (celle de la prudence aristotélicienne) à la démarche épistémologique du chercheur. Il semblerait que l'élaboration de la question socio-éducative peine à se sortir de la dualité : logique d'élaboration du vécu (je-identitaire)/ logique de rationalisation théorico-technique (il-objet), pour aller vers une logique praxéologique intersubjective : aller du *il* au *tu* en passant par le *je*. Autrement dit : penser sur l'autre, pour autrui, à partir de soi. Pour reprendre des termes de Lipiansky (2002), l'écart existant entre le « soi intime » et le « soi social » qui se creuse dans l'expérience vécue, se renforce encore devant le flou perçu des valeurs et des normes du discours évaluatif.

127

Il faut aussi souligner, en deuxième lieu, le maniement délicat des différents niveaux de discours et d'énonciation dans le texte qui doivent accompagner les changements de postures, et que les étudiants ne maîtrisent pas toujours : différenciation des *je* de l'acteur, du chercheur, du narrateur, de l'auteur, distinction des registres narratif, interprétatif, argumentatif et reconstitutif ; mais aussi les règles de formulations grammaticales complexes : discours directs, indirects, insertion du discours d'autrui dans son propre discours, citations, dialogues avec les acteurs ou les auteurs cités, reprise du discours de la recherche. Il y aurait là une véritable piste de travail pour l'articulation des discours énonciatifs et interlocutifs dans les trois plans sémantique, syntaxique (grammatical) et pragmatique.

En troisième lieu, il ne faut pas oublier que les mémoires sont des outils de publicité et de rayonnement pour les formations, et rentrent par conséquent dans le processus de professionnalisation d'un métier. À ce titre, le mémoire est sans doute tiraillé entre une exigence éthique qui valorise l'authenticité de la démarche professionnelle

irréductible à la rationalité scientifique, et la présentation d'un produit de prestige, compétitif sur le marché des diplômes et des professions.

En quatrième lieu, il est probable que ce repli stratégique ait une certaine fonction de protection : les conflits du terrain ainsi que les dilemmes éthiques sont nombreux et complexes. Leur médiatisation fait peur. La précaution commande de réfléchir à partir de la valeur positive de ses actes plutôt qu'en se fondant sur ses tâtonnements ou ses erreurs.

Signalons pour terminer, que les centres de formation d'éducateurs appliquent depuis la rentrée 2007 de nouveaux textes régissant la formation des éducateurs spécialisés. Ceux-ci ont été repensés à partir des compétences génériques du référentiel métier établi en 2003 à l'occasion de la mise en place de la VAE. Il est probable qu'ils modifieront de façon substantielle les profils des mémoires dans le sens où leur objectif est désormais placé dans une section dite « conception et conduite de projet éducatif spécialisé ». Il serait donc plutôt ancré sur un projet d'action ou un parcours professionnel. À première vue, cette tendance pourrait compenser une des anomalies que nous avons soulignées. Mais n'y a-t-il pas le risque de passer d'un excès à l'autre, du mémoire actuel qui se cherche du côté du modèle universitaire, vers un modèle de mémoire tourné vers une logique d'activité de projet ? Que deviendrait alors la dimension de la recherche dont H. Drouard (2006) a récemment souligné, dans le travail social, la dynamique formative ?

Quoi qu'il en soit, cette nouvelle donne nous pousse à continuer la recherche sur cet objet. Sur le fond, il est essentiel d'approfondir la question du lien socio-éducatif ou du lien social en général comme objet spécifique de la recherche, qui ne doit se résumer, ni à un simple développement théorique, ni à une position purement subjectiviste, ni à la seule pédagogie du projet. Je pense ici aux travaux de J.-M. Ferry dans le sillage d'Habermas, sur l'hypothèse d'une grammaire ontologique de l'individu sur le mode du « *je-tu-il* », dont la portée s'inscrit dans une raison communicationnelle de l'individu (Ferry, 1991, 2004). Une réflexion serait aussi à mener sur les conditions techniques et esthétiques d'une écriture, sur « la réserve infinie » y compris littéraire de ses formes (Cifali et André, 2007), ouvrant à des possibilités d'expressions très variées de l'expérience. Enfin, ce travail suppose de s'entourer d'outils méthodologiques et épistémologiques appropriés, comme le concept de problématisation dans une acception plus « pédagogique » (Fabre, 1999 ; Fabre et Houssaye, 2005), qui renouvellerait pour le mémoire, la notion très usitée de problématique.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1996). « Les compétences de l'enseignant professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser », in L. Paquay et al., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles: De Boeck Université.
- ALTET M., FABRE M. (1994). « Logiques et problématiques de l'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation », *Recherche et Formation*, n° 17, p. 77-92.
- BACHELARD G. (1993 [1938]). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris: Vrin.
- BERRY N. (1987). *Le sentiment d'identité*, Paris: Éditions universitaires Bégédès.
- BOUCHARD F. (2006). *Le mémoire professionnel des éducateurs spécialisés. De l'expérience personnelle à la construction de savoir: mise en scène théorique et désaveu de subjectivité*, thèse de doctorat de Sciences de l'éducation: université de Nantes.
- BRONCKART J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours, un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- CIFALI M. (1994). *Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique*, Paris: PUF.
- CIFALI M., ANDRÉ A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris: PUF.
- CRINON J., GUIGUE M. (2006). « Écriture et professionnalisation », *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 117-169 [note de synthèse].
- CROS F. [éd.] (1994). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants, un processus de construction identitaire*, Paris: L'Harmattan.
- de CERTEAU M. (1975). *L'écriture de l'histoire*, Paris: Gallimard.
- DELEUZE G. (1969). *Logique du sens*, Paris: Éditions de minuit.
- DROUARD H. (2006). *Former des professionnels par la recherche, initier à la démarche scientifique*, Paris: L'Harmattan.
- DUBAR C. (2000). *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*, Le lien social, Paris: PUF.
- FABRE M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris: PUF.
- FABRE M. (1992). « Qu'est-ce que la formation », *Recherche et Formation*, n° 12, p. 119-134.
- FABRE M., HOUSSAYE J. (2005). *Peut-on parler d'une problématisation pédagogique ?* *Recherche et Formation*, n° 48, p. 107-117 [entretien].
- FERRY J.-M. (2004). *Les grammaires de l'intelligence*, Paris: Éditions du Cerf.
- FERRY J.-M. (1996). *L'éthique reconstructive*, Paris: Éditions du Cerf.
- FERRY J.-M. (1991). *Les puissances de l'expérience. Essai sur l'identité contemporaine*, t. 1 : « Le sujet et le verbe » ; t. 2 : « Les ordres de la reconnaissance », Paris: Éditions du Cerf.
- FOURNET M., BEDIN V. (1998). « Le mémoire professionnel, un discours-objet médiateur entre pratiques et praxis professionnelles et scientifiques », *Recherche et formation*, n° 27, p. 123-138.

- FREUD S. (1985 [1919]). *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, Paris : Gallimard.
- GADAMER H.-G. (1976). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris : Le Seuil.
- GIUST-DESPRAIRES F. (2002). « Approche psychosociale clinique de l'identité », *Recherche et formation*, n° 41, p. 49-63.
- GOFFMAN E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*, t. 1 : « la présentation de soi », Paris : Éditions de Minuit.
- GOMEZ F. (2001). *Le mémoire professionnel, objet de recherche et outil de formation*, Bruxelles : De Boeck Université.
- GOMEZ F., HOLSTEIN B. (2004). « Le mémoire professionnel au quotidien », in A. Gonnin-Bolo, J.-P. Benoit [coord.], *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherches et questions vives*, Paris : INRP.
- GONNIN-BOLO A., LEMAÎTRE D. (2005). « Le mémoire comme mise en scène d'une problématisation », *Recherche et formation*, n° 48, p. 31-45.
- GONNIN-BOLO A. (2004). « Regards croisés de formateurs et de stagiaires sur le mémoire professionnel. Questions au mémoire professionnel », in A. Gonnin-Bolo, J.-P. Benoit [coord.], *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherches et questions vives*, Paris : INRP.
- GUIBERT R. (2003). *Former des écrivains*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- GUIGUE M. (1995). *Les mémoires en formation, entre engagement professionnel et construction de savoir*, Paris : L'Harmattan.
- HABERMAS J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris : Fayard.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (2001). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*, Paris : Nathan.
- LIPIANSKY E.-M. (2002). « Le soi entre cognitiviste et phénoménologie », *Recherche et formation*, n° 41, p. 11-30.
- MACKIEWICZ M.-P. [dir.] (2004). *Mémoires de recherche et professionnalisation, l'exemple du Diplôme supérieur de travail*, Paris : L'Harmattan.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER É., PERRENOUD P. [dir.] (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- PERRENOUD P. (2004). « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », *Éducation permanente*, n° 160.
- RICCEUR P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris : Le Seuil.
- RICCEUR P. (1986). *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique*, t. 2, Paris : Le Seuil.
- RICCEUR P. (1983). *Temps et récit*, t. 1, Paris : Le Seuil.