

Approche du mémoire professionnel universitaire

Françoise Demaizière – Université Paris 7
Jean Uebersfeld – Université Paris 6

Version 1 – 2002-2003

Note préliminaire

Vous trouverez ci-après une étape intermédiaire de notre texte. Merci de tenir compte de ce caractère inachevé dans votre lecture.

1. Développement des enseignements professionnels universitaires

1.1. Qu'est-ce qu'un enseignement professionnel ?

S'il n'est pas question de discuter ici de manière approfondie la nature précise d'un enseignement professionnel, on peut dire qu'il a pour but de donner aux apprenants les savoirs professionnels utilisables dans un contexte de travail défini par les activités (on aurait dit autrefois "métiers") auxquelles prépare le diplôme. Bien entendu, on ne saurait oublier l'importance des connaissances générales et fondamentales nécessaires, y compris les "compétences d'arrière-plan" ou "compétences-ressources" comme la maîtrise du langage (nous reprenons ici l'expression de P. Zarifian, 1999, *Objectif compétence*, Éditions Liaison, pp 197-198). Autrement dit, dans le contexte de travail, les diplômés font preuve de "professionnalité".

1.2. Qu'est-ce que la "professionnalité" ?

Sans chercher à donner une définition précise qui pourrait prêter à discussion, on peut dire que la professionnalité est faite d'un mélange de connaissances (données par l'université), de "compétences ressources" (données à la fois par l'université et par l'expérience de la vie) et de compétences professionnelles (données par l'entreprise).

La définition du Medef de la compétence professionnelle qui "est une combinaison de connaissances, de savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable" montre la parenté, selon le Medef, entre la compétence professionnelle et la professionnalité ; toutefois il manque, par rapport à la professionnalité, la référence aux compétences ressources (P. Zarifian, op. cit.) qui s'articulent autour de notions telles que maîtrise du raisonnement abstrait et du langage, capacité de prise de distance réflexive vis-à-vis de soi et de son environnement, comportement d'autodiscipline et de socialisation, comportements civils.

Quelles que soient les définitions, on voit bien que la "professionnalité" ne peut être construite que par l'association de l'université et de l'entreprise.

1.3. L'université, les enseignements professionnels et le partenariat université/entreprise

Contrairement à une idée fautive mais assez répandue, l'université a toujours développé des enseignements conduisant à des métiers, ceux de la recherche pour toutes les disciplines, ceux de médecins ou de chirurgiens et de pharmaciens dans le domaine médical, et celui d'ingénieur.

On peut d'ailleurs souligner que beaucoup d'écoles d'ingénieurs, les ENSI (Écoles Nationales Supérieures d'Ingénieurs) par exemple, aujourd'hui indépendantes, ne sont que les successeurs d'"instituts de faculté" qui se sont développés dans les années 1920.

La nouveauté, c'est depuis plus de quarante ans le développement très rapide - par suite de la demande sociale - d'enseignements professionnels nouveaux, les DUT, les DESS, les MST, les diplômes d'IUP, les DEUST, tout récemment les licences professionnelles et, bien entendu, les formations universitaires d'ingénieurs.

Il faut noter que ces formations ont été le plus souvent élaborées avec l'appui - sinon à la demande - des entreprises et des branches professionnelles qui ont facilité la mise en place de périodes de formation en entreprise. Un partenariat université/entreprise s'est mis progressivement en place et a été d'ailleurs renforcé par le développement de la formation continue universitaire. (Le terme entreprise désigne toute structure opérationnelle du monde socioéconomique et qui fait partie de l'environnement de l'université. L'entreprise peut donc être une entreprise au sens classique du terme, mais aussi une administration, une collectivité locale, une ONG...)

1.4. Le paradigme du "travail formateur" et les systèmes d'enseignement par alternance

Que travail en milieu professionnel soit formateur n'est pas une idée neuve, le "compagnonnage" en est, dès le Moyen Âge, une brillante illustration ; la construction en entreprise de la professionnalité de l'apprenant en est une autre.

Mais ce qui est nouveau aujourd'hui c'est l'utilisation du concept de "travail formateur" dans pratiquement tous les domaines de la vie socio-économique. L'usage du concept est si massif que l'on peut parler du paradigme du travail formateur en usage non seulement dans les enseignements professionnels mais aussi dans la "validation des acquis professionnels et de l'expérience" (VAPE) et dans le très vaste domaine du "management des savoirs" ("knowledge management") en milieu industriel.

Que le travail en milieu professionnel soit générateur, à la fois, de compétences et de connaissances induites constitue un fait nouveau aux conséquences multiples tant dans le domaine de l'organisation du travail (entreprise "apprenante") et de la gestion des ressources humaines que dans celui de la formation.

La conséquence essentielle du paradigme du travail formateur dans le domaine de l'enseignement professionnel est le développement de systèmes d'enseignement par alternance : si le travail en entreprise est créateur de compétences et de connaissances, il devient partenaire à part entière de l'enseignement fondamental délivré par l'université ; la présence de l'apprenant en entreprise n'est plus un simple stage de prise de contact avec les réalités de l'entreprise et du travail à effectuer, c'est une période de formation en entreprise qui est en interaction forte avec la période de formation à l'université.

La coexistence de deux groupes de périodes de formation (à l'université et en entreprise) et leurs interactions didactiques et pédagogiques constituent les caractéristiques essentielles des systèmes d'enseignement par alternance.

2. Les systèmes de formations professionnelles par alternance

2.1. Remarques préliminaires

2.1.1. Formation professionnelle et formation par alternance

Nous ne discuterons que les systèmes de formation professionnelle par alternance c'est-à-dire ceux où coexistent et **interagissent** des formations académiques (universitaires) et des formations en entreprise. Nous ne parlerons donc pas des enseignements dits professionnels se terminant par un "stage de fin d'étude en entreprise", stage dont le caractère formateur est loin

d'être assuré et qui donne lieu généralement à un simple "rapport de stage" descriptif des tâches réalisées par l'apprenant au cours du stage.

2.1.2. Formation initiale et formation continue

Il faut noter que dès qu'il y a coexistence, dans une formation diplômante, d'une formation académique et d'une formation en entreprise (c'est-à-dire d'un travail), les problématiques de la formation initiale et de la formation continue sont les mêmes ; c'est-à-dire que l'ingénierie de la formation sera la même, qu'il s'agisse d'étudiants en formation initiale ou de salariés en formation continue.

2.2. Caractérisation de l'alternance

Définie par la coexistence et l'interaction d'une formation académique et d'une formation en entreprise, l'alternance sera caractérisée par deux paramètres.

- Le pourcentage du temps de formation en entreprise par rapport au temps total de la formation. Ce pourcentage est le plus souvent de 50 % en moyenne. Dans les enseignements pluriannuels il peut être inférieur à 50 % en début de formation pour dépasser ce chiffre en fin de formation et même atteindre 100 %.

- Le rythme de l'alternance, c'est-à-dire le rythme auquel se succèdent les périodes de formation académique et les périodes de formation en entreprise et leurs durées respectives.

Les rythmes de l'alternance sont très variés et dépendent beaucoup de la nature, du niveau, de la durée de l'enseignement par alternance. Il existe des alternances en jours (par exemple trois jours de formation académique suivis de deux jours de formation en entreprise la première semaine, puis deux jours de formation académique suivis de trois jours de formation en entreprise la deuxième semaine et ainsi de suite), des alternances hebdomadaires (une semaine, une semaine), mensuelles (un mois, un mois), voire plurimensuelles (six mois, six mois). On doit d'ailleurs noter que la durée de six mois est un maximum pour que l'on puisse parler d'alternance et seulement si la formation complète dure plusieurs années.

2.3. Ingénierie de la formation professionnelle par alternance

Les finalités du diplôme, son niveau et son programme académique ayant été définis, cinq points doivent être étudiés et précisés.

- Le pourcentage du temps de formation en entreprise par rapport au temps total de formation et le rythme de l'alternance.

- La nature des entreprises formatrices (grandes entreprises, petites et moyennes entreprises)

Si les grandes entreprises disposent, entre autres, des moyens humains nécessaires pour assurer l'accueil et le suivi des stagiaires, il n'en est pas de même des petites et moyennes entreprises, qui offrent, en revanche, des possibilités d'initiative importantes au stagiaire. Si l'on veut utiliser ces possibilités, le choix des petites et moyennes entreprises doit être minutieusement fait (contacts personnels de l'équipe pédagogique...).

- Le statut de l'apprenant dans l'entreprise. Ce statut peut être un statut d'étudiant (cas général en formation initiale), un statut de salarié (cas de la formation initiale par "apprentissage" au sens légal du terme), un statut de salarié ou de demandeur d'emploi (cas de la formation continue).

- L'aide pratique et pédagogique apportée à l'apprenant dans l'entreprise. Cette aide est apportée par des "tuteurs" en entreprise qui sont généralement des cadres de l'entreprise et dont le rôle est d'accompagner l'apprenant dans l'entreprise et de vérifier le caractère formateur de l'activité professionnelle qui lui est proposée.

- La gestion du dispositif académique et la relation avec l'entreprise : organisation pratique de la formation. Ce dernier point est très important, car une bonne gestion assure de bonnes

conditions matérielles de la formation, conditions nécessaires pour un déroulement pédagogique optimal ; elle assure une aide pédagogique ("tuteurs" académiques) ; elle assure enfin une liaison efficace entre la formation académique et l'entreprise.

Par cette liaison la direction académique de la formation a la responsabilité de l'acceptation des stages en entreprise (éventuellement leur recherche avec ou sans l'apprenant), le suivi de ces stages, des réunions entre personnels académiques et personnels de l'entreprise (réunion de tuteurs, coordination, jury).

Lorsque la formation est une formation par "apprentissage" au sens légal du terme, la gestion est le plus souvent assumée par "un centre de formation d'apprentis" (CFA) doté de moyens en personnel et de moyens financiers relativement importants pour assurer la formation et réaliser de manière optimale la liaison avec les entreprises.

2.4. Émergence du mémoire professionnel

C'est de la double nécessité de développer les interactions entre formation en entreprise et formation universitaire, d'une part, et d'évaluer et valider la professionnalité acquise par l'apprenant, d'autre part, qu'émerge le mémoire professionnel.

L'évaluation et la validation de la professionnalité de l'apprenant en vue de la délivrance du diplôme s'impose d'un triple point de vue :

- a) la qualité du diplôme professionnel délivré par l'université et notamment les capacités d'insertion immédiate données au titulaire de ce diplôme ;
- b) la qualité du dialogue pédagogique université-entreprise organisé par l'équipe enseignante universitaire ;
- c) la définition des objectifs de travail assignés à l'apprenant par les entreprises associées à la formation.

Le mémoire professionnel, texte écrit, rédigé par le stagiaire qui décrit et analyse de manière critique le travail effectué dans l'entreprise associée à sa formation, peut-être à la fois l'outil fondamental d'évaluation et de validation de la professionnalité du stagiaire et celui d'évaluation de la qualité de la formation délivrée à l'apprenant. Mais pour qu'il en soit ainsi un certain nombre de conditions doivent être satisfaites à la fois par le système de formation professionnelle et par la conception et la méthode de rédaction du mémoire professionnel lui-même.

3. Le mémoire professionnel : projet, acte et action

3.1. Quelques remarques préliminaires

3.1.1. Le mémoire professionnel s'inscrit dans un double contexte

Le mémoire professionnel s'inscrit dans un double contexte. Ce double contexte est celui de l'entreprise et celui de l'université. L'activité que déploie le stagiaire se partage en une activité d'apprentissage "fondamental" (on pourrait dire "théorique") et une activité d'apprentissage "professionnel".

Les lieux, les circonstances et le temps de ces activités sont variables. Il convient de bien les définir et donc de préciser dans le mémoire les différents aspects, spatial, circonstanciel et temporel, et donc de répondre aux questions "où ?", "dans quelles circonstances ?", "quand ?". On retrouvera l'aspect temporel dans le paragraphe suivant.

3.1.2. Le mémoire professionnel s'inscrit dans un projet

Ce projet constitue une action au sens de Paul Ricoeur et d'ailleurs aussi au sens de Gérard Mendel (*L'acte est une aventure*) qui sépare "action" et "acte" comme nous le verrons ultérieurement, alors que P. Ricoeur, emploie, lui, "acte" et "action" comme synonymes.

Même si le projet porte sur un domaine technique, l'action associée est une action humaine ; les remarques de P. Ricoeur sur l'action sont très pertinentes et montrent en particulier que l'action porte sur un système clos, ce qui implique un état initial dont la description est très importante et qui constitue donc un élément essentiel du mémoire. Qui dit projet dit déroulement à partir de l'état initial vers un état final, on retrouve ici l'aspect temporel mais centré principalement sur l'activité professionnelle. on voit apparaître le contenu technique du mémoire, puisqu'il est défini par l'objectif de projet.

Il est intéressant de noter que P. Ricoeur insiste sur la similitude que la notion de système clos induit entre "cause" pour l'évolution des systèmes naturels et "motif" ou "raison" pour l'action humaine, ce qui est une manière de dépasser ce que E. Anscombe (cité par P. Ricoeur) appelle l'opposition des "jeux de langage". P. Ricoeur écrit pour caractériser cette opposition (p 189) : "Dans un cas je demande une cause, dans l'autre une raison. E. Anscombe a fortement opposé les deux jeux de langage, dans l'emploi des mots 'why' et 'because of'. Dans l'un je suis dans l'ordre de la causalité, dans l'autre, dans celui de la motivation."

3.1.3. Le mémoire professionnel est un "texte"

Cette affirmation paraît évidente mais elle signifie quelque chose de très précis : le mémoire professionnel doit se suffire à lui-même ; il peut être jugé en dehors de toute "soutenance orale", c'est-à-dire en dehors de tout dialogue avec les tuteurs, les membres du jury...

Les remarques de P. Ricoeur au sujet du texte sont très éclairantes lorsqu'il discute des rapports dialectiques entre compréhension et explication. P. Ricoeur écrit (p 184) : "La compréhension appelle l'explication dès que n'existe plus la situation de dialogue où le jeu des questions et des réponses permet de vérifier l'interprétation en situation au fur et à mesure de son déroulement. Dans la situation simple du dialogue, expliquer et comprendre se recouvrent à peu près. Quand je ne comprends pas spontanément, je vous demande une explication ; l'explication que vous me donnez me permet de mieux comprendre. L'explication n'est ici qu'une compréhension développée par questions et réponses. Il en va tout autrement avec des œuvres écrites qui ont rompu leur lien initial avec l'intention de l'auteur, avec l'auditoire primitif et avec la situation commune aux interlocuteurs. L'autonomie sémantique du discours écrit – (il faut se référer à la définition du texte donnée par P. Ricoeur : "Appelons texte tout discours pensé pour l'écriture", p 154) constitue, comme l'avait d'ailleurs vu Dilthey, une des conditions les plus fondamentales d'objectivisation du discours. ; plus loin (p 185) : "... c'est le discours qui appelle ce processus toujours plus compliqué d'extériorisation à soi-même qui commence par l'écart entre le dit et le dire, se continue par l'inscription dans la lettre et s'achève dans les codifications complexes des œuvres du discours entre autres celles du récit. Cette extériorisation dans les marques matérielles et cette inscription dans des codes de discours rendent non seulement possible mais nécessaire la médiation de la compréhension par l'explication dont l'analyse structurale du récit constitue la plus remarquable exécution."

3.2. Quelques conséquences importantes

3.2.1. Techniques de rédaction du "texte" mémoire professionnel

Les techniques de rédaction de ce "texte" s'inscrivent dans les techniques de rédaction habituelle d'un texte décrivant des événements et des activités, avec les réponses aux questions fondamentales habituelles.

- Où et dans quelles circonstances ? (contexte)
- Quand et comment ? (déroulement du projet)
- Pourquoi ? (objectif du projet)

Mais il faut noter dès maintenant que le souci d'"autonomie sémantique" et d'"extériorisation" (P. Ricoeur) devra prévaloir, ce qui signifie que l'utilisation du "je" devra être limitée (nous verrons qu'il ne devra concerner que certains aspects de l'acte).

3.2.2. Action et acte dans le mémoire professionnel

Le sujet du mémoire professionnel est la description d'un acte professionnel qui résulte d'une action (préparée) au sens de la distinction établie par G. Mendel entre action et acte dans son ouvrage.

Le mémoire professionnel devra rendre compte de ces deux aspects, acte et action.

3.2.3. Les aspects académiques dans le mémoire professionnel

Le contexte universitaire ne doit jamais être oublié. Le mémoire professionnel doit en toutes circonstances relier les diverses étapes de l'acte aux connaissances académiques acquises (ou manquantes) et donc constituer une sorte d'analyse critique des outils académiques face aux besoins de l'action.

C'est certainement cette partie du travail dans le mémoire qui est la plus difficile et la plus essentielle ; c'est là que la qualité du stage apparaît ; nous avons vu que certains stages ne permettent pas de rédiger un mémoire professionnel efficace. Il faut en tenir compte dans l'"évaluation du mémoire" qui est aussi pour l'équipe enseignante une "évaluation du stage".

3.3. La structure du mémoire professionnel : principes généraux

Comme nous l'avons remarqué, le mémoire s'inscrit dans un projet. Ce projet décrit l'objectif à atteindre à partir d'un point de départ (état initial) fixé, les ressources disponibles (en personnes et en matériel, y compris le stagiaire), en un mot le contexte professionnel.

Le projet décrit donc une action à entreprendre et les résultats attendus comme résultats de cette action.

3.3.1. La description de l'action

La description de l'action constitue donc la première partie du mémoire professionnel. Une introduction à cette partie peut d'ailleurs être constituée par une réflexion du stagiaire sur son passé - personnel, professionnel, académique.

Quoi qu'il en soit, cette première partie - y compris la réflexion du stagiaire sur son passé - ne constitue en aucun cas un récit temporel. Quelle que soit l'époque de sa rédaction (l'idéal - en général non réalisé - est que cette époque soit le début du travail professionnel), elle ne doit pas, comme nous l'avons déjà dit, concerner le seul "calendrier" du travail.

Le texte rédigé par le stagiaire doit lui permettre de montrer - à l'équipe académique comme aux responsables de l'entreprise et notamment au tuteur - qu'il a compris la tâche à entreprendre et les conditions concrètes de son déroulement.

3.3.2. La description de l'acte

L'acte c'est le travail concret, tel qu'il se déroule effectivement, qui peut différer de l'action - le travail prévu - et qui en fait en différera toujours peu ou prou car des situations non prévues et le plus souvent non prévisibles apparaîtront toujours (d'où le titre de l'ouvrage de G.

Mendel, *L'acte est une aventure*). La description de l'acte constitue la deuxième partie du mémoire.

Même si le facteur "temps" est inclus dans le projet - action programmée - il ne joue qu'un rôle de contrôle et de pilotage, alors que dans l'acte il joue un rôle essentiel ; c'est lui qui jalonne les étapes du travail réalisé ; qui mesure l'importance des obstacles, des initiatives concrètes pour les contourner, etc. Il ne peut pas être absent de la rédaction ; c'est lui qui donnera un aspect "récit" à cette partie du mémoire ; c'est pourquoi le mémoire a déjà été qualifié d'un terme peut-être ambigu - de "récit finalisé et circonstancié" ; "récit" à cause de la deuxième partie du mémoire, "finalisé et circonstancié" à cause de la première partie.

Nous entendons par "récit" un texte qui analyse le déroulement de l'acte et qui donc, prend en compte le rôle essentiel du temps, mais nous n'entendons pas par "récit" un "rapport de stage" qui se contenterait de dresser un calendrier des étapes réalisées.

La définition utilisée ici du mot "récit", même complétée par "finalisé et circonstancié", ne correspond peut-être pas à la définition classique, et peut-être faut-il en choisir une autre plus adaptée, mais nous voulons souligner dès maintenant l'importance de la différence entre "récit finalisé et circonstancié" et rapport de stage.

Il est extrêmement important de montrer à l'apprenant cette différence notamment en insistant sur ce que nous avons appelé le rôle limité de l'emploi du "je". C'est sans doute une difficulté majeure pour l'apprenant de sentir et comprendre cette différence et le risque est grand de voir le mémoire professionnel se transformer en un rapport de stage.

En tout cas, c'est dans la deuxième partie du mémoire professionnel que l'apprenant pourra démontrer, d'abord aux professionnels de l'entreprise, ensuite à l'équipe enseignante, sa maîtrise du - ou des - métier(s) préparé(s) ou au moins de certains de leurs éléments importants.

3.3.3. Les rapports entre l'action, l'acte et les connaissances enseignées

Même si dans la deuxième partie du mémoire (description de l'acte) les références aux savoirs académiques enseignés doivent être présentes en permanence, c'est-à-dire chaque fois que nécessaire, c'est dans la troisième (et dernière) partie du mémoire que se fait en principe la synthèse sur l'ensemble de la formation reçue, formation académique et formation en entreprise.

Les résultats de l'acte doivent être clairement comparés aux objectifs de l'action. L'apport des connaissances académiques, doit être analysé en terme d'action (apport escompté) et d'acte (apport effectivement réalisé).

L'apprenant devra montrer comment les connaissances acquises lui auront permis de travailler avec un nouveau point de vue. Sans entrer dans le détail de cette affirmation, il faut souligner, par exemple, qu'un même problème technique peut être abordé du point de vue du technicien supérieur qui réalise une solution pratique et du point de vue de l'ingénieur qui trouve et optimise la solution pratique. La capacité du technicien supérieur en formation continue d'ingénieur de passer d'un point de vue à l'autre doit apparaître clairement dans le mémoire professionnel ; elle montre sa maîtrise des outils conceptuels de l'ingénieur et donc, son aptitude à exercer le métier d'ingénieur.

Quoi qu'il en soit, et au-delà de l'exemple pratique donné, la maîtrise des nouveaux points de vue fait partie de l'exercice du métier auquel prépare la formation professionnelle et son évaluation est donc essentielle.

Bien rédigée, la troisième partie du mémoire permet à l'équipe pédagogique et aux professionnels d'évaluer une partie essentielle de la professionnalité du stagiaire.

4.Problèmes didactiques

4.1. Le mémoire professionnel dans une formation – Qui est concerné ?

Les problèmes didactiques évoqués dans notre titre sont tout aussi bien ceux du responsable de la formation que des enseignants intervenant dans cette formation, et de l'étudiant qui doit rédiger et soutenir le mémoire.

Il est important que l'ensemble de l'équipe enseignante soit au fait de l'exercice qui sera demandé à l'étudiant. Les enseignants encadrant les étudiants pendant leur rédaction, ceux qui participent au jury ne sont pas seuls concernés. Si l'on veut véritablement aider l'étudiant dans sa démarche, il convient que la perspective soit aussi homogène que possible dans l'ensemble des interventions. Ceci pose immédiatement, et de front, le problème de la collaboration entre universitaires et professionnels, intervenants du monde de l'entreprise et de l'univers académique. Nous y reviendrons.

Pour ce qui est de l'équipe enseignante de la formation (nous entendons là les personnes qui interviennent régulièrement et participent au pilotage de diplôme, plutôt que celles qui ne font que des interventions ponctuelles, plus "extérieures", présentées et perçues par tous comme telles), il faut distinguer le ou les enseignants chargés plus spécialement de la préparation à la rédaction du mémoire de ceux qui interviennent dans le cadre des contenus professionnels et/ou académiques proprement dits. Les premiers, enseignants de français, de communication..., ont un rôle méthodologique général. Ils doivent apporter des contenus relevant de la linguistique textuelle, de l'argumentation, etc... Il est important qu'ils ne soient pas isolés dans leur intervention. Des interventions communes avec un ou plusieurs enseignants de l'équipe permettent d'établir les ponts nécessaires, de lier "forme et "contenu" d'intervenir plus efficacement auprès des étudiants pour que les liens s'opèrent et qu'apparaisse la pertinence des enseignements centrés sur la rédaction du mémoire. Cela aide en particulier à éviter le côté "recette de rédaction", écueil toujours présent : on demande à l'enseignant spécialisé dans l'aide au mémoire comment satisfaire le jury. On établit mal la nécessaire liaison entre activités professionnelles et travail universitaire. En effet, la rédaction d'un rapport écrit qui doit ensuite être défendu devant une assemblée de responsables-décideurs est une activité professionnelle courante pour un cadre. Il importe que l'étudiant sente cette relation de manière à ne pas vivre le travail sur le mémoire comme déconnecté de sa future pratique professionnelle. Un effort constant doit être fait par l'ensemble de l'équipe enseignante pour entraîner les étudiants aux types d'analyses, de raisonnements, d'argumentation, de mise en forme (par écrit, et à l'oral) qui seront demandés pour le mémoire mais aussi (surtout ?) plus généralement dans la pratique professionnelle d'un diplômé du niveau concerné.

Le mémoire ne doit en aucun cas venir se plaquer plus ou moins artificiellement sur le reste des activités de l'étudiant en formation professionnalisante. Il est le lieu où doit se construire la liaison harmonieuse entre points de vue académique et professionnel, entre action et réflexion ; entre concepts, méthodologies et prises de décisions ancrées dans la situation professionnelle.

4.2. Le mémoire professionnel, objet universitaire à identifier.

4.2.1. Entre rapport de stage et mémoire de recherche, une voie (étroite ?) pour le mémoire professionnel.

Le mémoire professionnel doit se situer, d'une part, par rapport au mémoire de recherche (mémoire de maîtrise ou de DEA, diplôme d'études avancées, préliminaires à une thèse) et, d'autre part, par rapport au rapport de stage. Nous considérons qu'il doit se distinguer de l'un comme de l'autre. Nous n'entrerons pas ici dans un débat qui serait sans fin, avec les tenants de rapports de stage si élaborés et argumentés qu'ils peuvent devenir, de fait, des mémoires professionnels. De même, nous n'envisagerons pas les cas de mémoires professionnels qui devraient être des contributions à la recherche, et sont alors en général au mieux des récitations de cours ou des accumulations de citations ou références que l'étudiant ne peut avoir eu le temps d'intégrer à un traitement de données.

On remarque, dans un certain nombre de formations professionnalisantes, que l'on demande à l'étudiant deux types d'exercices qui restent assez largement dissociés tout au long de la formation, et ne se rejoignent pas dans une mise en forme finale combinant les points de vue universitaire et professionnel (ce que doit être pour nous le mémoire professionnel). L'étudiant doit alors rédiger un rapport de stage, qui reste donc largement distinct des contenus et méthodes académiques. Il complète ce rapport par un mémoire qui est conçu comme une reprise des enseignements universitaires et pour lequel on n'exige pas de lien systématique avec le terrain de stage. Cette dissociation est commode de plusieurs points de vue. On est dans une formation en alternance conceptuelle et intellectuelle. Les contenus théoriques et méthodologiques universitaires fonctionnent à un niveau d'abstraction, de non-connexion avec le terrain et la pratique. Ils sont proposés, contrôlés quasi exclusivement par et dans ce point de vue. L'étudiant montre qu'il a retenu les cours, fait des lectures, qu'il peut produire des citations appropriées, faire une synthèse d'idées et de points de vue généraux.

Les enseignants universitaires qui se sont risqués à intervenir dans une formation à visée professionnelle, ne sont pas trop tirés vers des terrains et des contraintes qui ne leur sont pas familiers.

Le rapport de stage peut alors se situer à un niveau tout autre. Largement descriptif, il sera lu et évalué à un autre niveau (par exemple par les intervenants "professionnels" de la formation plutôt que par les universitaires).

Nous argumentons ici qu'il s'agit là d'une position de facilité, qui, certes, rassure beaucoup de participants, enseignants ou étudiants, mais qui ne correspond pas à la vocation de l'université. Rappelons que les universités sont des EPSCP, établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel. On oublie trop souvent ce dernier point pour se contenter de plaquer une professionnalisation mal intégrée à la science et à la culture.

4.2.2. Le mémoire professionnel n'est pas un mémoire de recherche.

Le mémoire de recherche doit montrer la capacité de l'étudiant à produire de la connaissance scientifique, à intégrer la communauté des chercheurs. En ce sens on pourrait dire d'ailleurs qu'il est un mémoire professionnel relevant du métier de chercheur. C'est indéniablement le cas du mémoire de DEA, qui doit démontrer la capacité à entreprendre une thèse et donc à devenir un chercheur professionnel. Pour ce qui nous occupe ici, il faut clairement poser que le mémoire professionnel doit démontrer la professionnalité de l'étudiant, une professionnalité correspondant au niveau universitaire de diplôme concerné : un étudiant de DESS doit démontrer qu'il est un professionnel ayant un diplôme de niveau bac +5. Il doit montrer sa capacité à mobiliser des savoirs théoriques, des références méthodologiques telles qu'on peut

les élaborer et les transmettre en milieu universitaire (on est dans le domaine des compétences d'arrière-plan) pour analyser et traiter une situation professionnelle en apportant une solution au problème rencontré sur le terrain. Cette solution est une solution personnelle, alimentée par le savoir d'arrière-plan, et la compétence professionnelle. Elle va au-delà de la simple application d'une procédure ou d'une technique restituées telles quelles si l'on peut dire, dès lors que l'on est à un niveau de diplôme de type DESS. En ce sens la qualité de la démarche personnelle attendue de l'étudiant n'est pas forcément différente de ce qui est attendu de l'étudiant de DEA. C'est le point d'appui, le ou les éléments déclencheurs qui sont différents. Ici les paramètres de la situation professionnelle de stage sont prépondérants par rapport aux données expérimentales recueillies dans une situation de recherche qui sont, elles, les déclencheurs principaux d'une recherche.

4.2.3. Le mémoire professionnel n'est pas un rapport de stage.

Le mémoire n'est pas un rapport. Il ne se borne pas à rendre compte du travail effectué pendant le stage. Comme indiqué ci-dessus, il doit aller au-delà dans l'imbrication entre références théoriques et situations professionnelles. Certes le stage est central dans le mémoire professionnel tout comme dans le rapport. Les deux textes vont, en général, débiter par une description de l'environnement du stage, par exemple. Par contre, un certain nombre d'éléments les distinguent et doivent démontrer la qualité de mémoire universitaire du mémoire professionnel. On peut énumérer : le rapport à la chronologie du stage, le titre, le choix d'une problématique, le plan, l'énoncé d'hypothèses à confirmer ou infirmer, la conclusion apportée par l'étudiant, le rapport aux données de terrain, les citations à insérer (quelles autorités convoquer pour expliquer ses choix ?), le niveau de langue, l'univers de discours. Ces éléments font que le mémoire professionnel exige de l'étudiant une véritable contribution personnelle démontrant ses capacités à faire face aux situations de terrain à l'aide des outils de référence fournis par l'université et de la connaissance du milieu, de la culture professionnelle apportée. Une "bonne" formation professionnalisante doit permettre aux étudiants de connaître les positions antagonistes ou divergentes, les points d'entrée différents retenus par différents acteurs du secteur professionnel concerné. L'étudiant doit être capable de situer son stage par rapport à d'autres pratiques professionnelles existantes ou préconisées. On a, là encore, un élément qui dépasse le rapport de stage, lequel peut se limiter à considérer l'univers de l'entreprise où s'est déroulée la mise en situation. Regard analytique et critique, appui sur une culture générale, une connaissance de l'historique des débats agitant le milieu concerné sont attendus du rédacteur de mémoire plus que du rédacteur d'un rapport de stage.

4.2.4. Le mémoire professionnel, quel objet pour quelle finalité ?

Le mémoire professionnel est un objet universitaire. Il doit être soutenu devant un jury, suivant des procédures de soutenance similaires à celles d'un jury de mémoire de recherche. Quand il existe, il est l'élément principal de la délivrance du diplôme.

Il existe quelques cas de diplômes professionnels, de type DESS, qui peuvent être obtenus sans rédaction d'un mémoire. Ils sont rares et en contradiction avec l'esprit même de tels diplômes. On y reproduit la dissociation entre contenus académiques et situations professionnelles évoquées ci-dessus.

Le mémoire professionnel, tout comme le mémoire de recherche, est le "produit" le plus important de la formation. Il est prépondérant pour la note finale, il est l'objet le plus important pour l'étudiant et ses enseignants. C'est par lui qu'émerge la qualité du postulant au diplôme. Son statut et son poids sont ainsi très différents de ceux du rapport de stage.

L'étudiant diplômé montrera son mémoire de DEA au directeur de thèse qu'il sollicite. Le mémoire professionnel doit pouvoir, lui, être montré, "exhibé" comme preuve de la qualité de l'étudiant diplômé qui souhaite être accepté dans le monde professionnel où il souhaite opérer. La procédure est similaire : montrer son mémoire comme preuve la plus synthétique et la plus parlante de sa qualité. Elle est en même temps différente quant à celui à qui elle s'adresse : il faut montrer sa professionnalité à un employeur potentiel, en démontrant la qualité de ses acquis académiques mais aussi sa capacité à traiter les problèmes de l'entreprise. On voit la spécificité et la difficulté pour l'équipe universitaire en charge du diplôme (et donc pour l'étudiant) : il faut sortir du monde clos de l'université, ne pas juger un futur pair potentiel (l'étudiant de maîtrise et plus encore celui de DEA est sur la route qui le conduit à être un futur collègue de ses enseignants universitaires), mais ainsi établir un pont entre les exigences de l'université et celles de l'entreprise.

5. Quelques réflexions sur la rédaction du mémoire

Comme on l'a indiqué, le mémoire comprend trois aspects, la description de l'action en premier lieu, la description de l'acte en second lieu, et enfin la synthèse, discussion critique sur les rapports entre l'action, l'acte et les connaissances enseignées.

5.1. Mise en œuvre des ressources

Dans la rédaction du mémoire, le candidat devra mettre en œuvre trois types de ressources.

5.1.1. Les connaissances fondamentales et méthodologiques acquises dans le cadre de l'enseignement " théorique " reçu à l'université

Le candidat devra trier dans l'ensemble des connaissances reçues celles qui sont réellement mises en œuvre dans le travail professionnel effectué. C'est un travail particulièrement délicat dont la réussite démontre une double maîtrise, celle de la pratique et celle des outils théoriques ; c'est cette double maîtrise qui, comme nous l'avons vu, fonde la professionnalité.

5.1.2. Les compétences professionnelles

Il est inutile d'insister sur ce point tant il est à la fois évident et important ; c'est le stage en entreprise qui donne les compétences professionnelles (voir la définition par le Medef des compétences professionnelles).

Le candidat devra savoir mettre en avant avec précision les compétences qu'il pensait acquérir et mettre en œuvre pendant son stage (action) et celles qu'il a effectivement acquises et mises en œuvre (acte).

5.1.3. Les compétences "ressources" ou "d'arrière plan"

Nous avons déjà parlé des cinq capacités principales mises en avant par P. Zarifian, données par l'enseignement et notamment par l'enseignement supérieur, qu'il soit d'ailleurs généraliste ou professionnel, à savoir :

- a- la maîtrise des raisonnements abstraits ;
- b- la maîtrise du langage ;
- c- la capacité de prise de distance réflexive vis-à-vis de soi ;
- d- la capacité de prise de distance réflexive vis-à-vis de l'environnement ;
- e- les comportements d'autodiscipline et de socialisation.

On peut y ajouter, nous semble-t-il, une sixième capacité :

- b'- la capacité à lire et à comprendre des documents, les résumer, en tirer les concepts et les résultats essentiels.

Cette capacité est particulièrement importante pour le travail individuel en particulier dans le cas des dispositifs d'autoformation.

5.2. Procédure concrète

C'est à l'aide des compétences "ressources" que le candidat devra expliciter de manière critique, d'une part, les connaissances qui lui ont réellement servi dans la pratique, et, d'autre part, les compétences professionnelles acquises. Les compétences ressources sont une bonne grille d'entrée pour mettre en évidence les points les plus importants du mémoire. Ce sont elles qui, comme nous allons le voir, favorisent l'élaboration d'une grille d'évaluation du diplôme.

6. Quelques réflexions sur l'évaluation du mémoire

Les quelques réflexions données sur la rédaction du mémoire montrent que l'évaluation par les enseignants (et les professionnels associés) peut suivre un chemin parallèle.

Tout d'abord le jury devra vérifier la qualité "langagière" du "texte". Il devra ensuite vérifier la pertinence des connaissances et des compétences professionnelles revendiquées par le candidat, il devra vérifier que les compétences "ressources" du candidat ont bien été mises en œuvre.

Plus généralement, l'ensemble des compétences "ressources" peut constituer une grille d'évaluation du mémoire.

Enfin et symétriquement à la vérification des qualités langagières, le jury devra vérifier que le mémoire est bien un "texte" au sens de P. Ricœur, qu'il "se suffit à lui-même" en dehors de toute soutenance orale.

Il est clair aussi que la soutenance orale, avec le jeu de questions-réponses associé, permettra au jury de se faire une meilleure idée de la maîtrise des problèmes théoriques et pratiques rencontrés par le candidat.

7. En guise de conclusion : l'avenir du mémoire professionnel

On peut prédire un important avenir au mémoire professionnel au 21ème siècle en notant un certain nombre de faits.

7.1. La similitude de situation d'un apprenant en formation initiale et d'un apprenant en formation continue dès lors que sont associées pour une même personne des périodes de travail en université et des périodes de travail en entreprise.

7.2. La validation des acquis professionnels (loi de 1992) qui permet d'obtenir 80% d'un diplôme sans passer les examens universitaires correspondants, et la future loi en discussion qui permettra d'obtenir la totalité du diplôme, développent le rôle du mémoire professionnel. Deux types de mémoires professionnels sont ainsi en jeu :

- un mémoire de validation des acquis qui permettra au candidat de décrire et faire valoir ses compétences professionnelles et les connaissances théoriques qu'elles induisent ;
- un mémoire de vérification sur un thème proposé par le jury (quelques semaines ou mois avant sa remise et sa soutenance par le candidat) qui permettra au candidat de démontrer ses connaissances théoriques et ses compétences professionnelles dans le champ du diplôme préparé.