

# ÉTUDES ET RECHERCHES

---

*Le lecteur trouvera ici :*

- *des comptes rendus d'études et de recherches en cours ou achevées ;*
- *des articles de réflexion sur les problèmes de la formation ;*
- *des articles abordant les problèmes méthodologiques de la Recherche sur la Formation.*

## 1. LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL

### REMARQUES PSYCHOSOCIOPÉDAGOGIQUES SUR LE MÉMOIRE (1)

**Jean DUBOST\***

*Sommaire. L'exercice du mémoire oblige à une pédagogie du projet, avec ses deux sens possibles, proposition d'action pour résoudre un problème préalablement posé ou activité autonome se fixant des buts et programmant leur réalisation. Dans tous les cas, même quand on travaille le plus en extériorité, le plus loin de soi, comme en sciences expérimentales, le mémoire reste une création personnelle, où le moi s'investit et s'exprime peu ou prou, ce qui ne va pas sans quelque inhibition. Partant de son expérience d'une maîtrise de psychologie sociale, l'auteur distingue trois types de mémoires : la mini-recherche, la résolution de problème et le projet sur soi d'autoconnaissance et d'amélioration de la maîtrise personnelle. Quant au mémoire de DESS, son but est de situer, décrire et conceptualiser suffisamment la pratique que l'on a choisie pour que n'importe quel praticien-lecteur puisse soit la reproduire, soit s'en faire une idée suffisamment concrète pour pouvoir l'évaluer. Tous ces mémoires qui s'accumulent dans les universités, sont-ils intéressants du point de vue de la recherche ? En tant que production de connaissances étayées de manière suffisamment argumentée pour pouvoir circuler sur le marché scientifique, non. En tant que réflexion sur des concepts formalisant le formalisable d'une pratique, oui. Mais quel traitement leur appliquer pour leur extraire cette vertu-là ?*

---

(1) Extrait d'un exposé-discussion enregistré en 1989.

\* Jean Dubost est professeur émérite, Université Paris X.

*Summary.* The exercise of dissertation requires a project-based teaching method with its two possible meanings: a proposal of action to solve a previously put problem or an autonomous activity setting aims and planning their achievement. In all cases, even when working the most outwardly, the furthest from oneself, as in the applied sciences, the dissertation remains a personal creation in which the self is involved or more or less expressed, which does not go without some inhibition. Starting from his experience of a master's degree in social psychology, the author distinguishes three types of dissertations: the mini-research, the solving of a problem, the project of self-understanding and improvement of self-control. As for the DESS dissertation, its aim is to situate, describe and sufficiently conceptualize the practice one has chosen so that any professional reader might either reproduce it or get a concrete enough idea of it to be able to appraise it. Are all these dissertations piling up in universities interesting from a research viewpoint? As a production of knowledge backed up by proper arguments to circulate on the scientific market, they are not. As a reflection on concepts theorizing what can be theorized in a practice, they are. But what treatment should be applied to extract that particular quality from them?

Je n'ai pas fait de recherches sur cette question et, par conséquent, c'est seulement en tant que praticien de la formation et de l'enseignement que j'interviens ici pour témoigner à partir de mon expérience personnelle, pour communiquer des réflexions de praticien. Mon expérience des mémoires se situe à l'Université, au niveau de la maîtrise, du DESS, du DEA. C'est la base à partir de laquelle j'essaierai de proposer quelques réflexions. Mais auparavant, je voudrais situer rapidement dans quel contexte il me semble qu'on peut réfléchir à la question des mémoires, notamment ceux qui sont liés à une pratique, pas forcément professionnelle, aussi bien militante ou bénévole, mais disons des mémoires qui prennent comme objet une pratique sociale. Il me semble que cet exercice, qui consiste à composer un texte à partir d'un tel objet, renvoie à certaines pédagogies plutôt qu'à d'autres et si on cherchait un des mots qui pourraient désigner le type de pédagogie à laquelle renvoie la notion de mémoire, on pourrait l'appeler, sans doute, une « pédagogie du projet ». Le mot « projet » désigne, en fait, une activité qui est demandée à l'élève, ce n'est pas une activité du maître justement et ça renvoie à la façon dont le maître ou l'institution éducative structure la situation pédagogique.

Il me semble qu'il y a deux acceptions de la notion de projet, une qui consiste à inviter les élèves individuellement ou par groupe à construire un projet, c'est-à-dire à envisager des actions possibles, à se donner des buts, à préciser des intentions, à programmer leur activité. Et puis, il y a une orientation plus restrictive que l'on peut formuler ainsi : des objectifs étant donnés ou un problème étant exposé, inviter à conduire un travail préparatoire à la réalisation d'une solution. Dans le deuxième sens, on donne un problème et puis on invite les élèves à réfléchir à ce problème et à dégager une solution. Toutes les pédagogies actives, notam-

ment dans les courants issus de Freinet, utilisent abondamment la notion de projet ; même dans des formes atténuées des pédagogies actives, dans des formes peu exigeantes, tout ce qui est activité d'éveil, constitue bien à un niveau un peu microscopique une activité de projet. Mais quelquefois, et ça peut devenir le cas au fur et à mesure que l'élève prend de l'âge et peut s'affirmer comme adulte, c'est tout le système de formation qui se définit par la notion de projet au sens fort. L'École Normale de Tvind, au Danemark, ou le Doctorat d'État ès Lettres et Sciences humaines (ancien régime), en France, me semblent de bons exemples de pédagogies qui laissent ouvertes très largement le choix de l'objet de travail, de la fonction de la recherche, de sa problématique, des hypothèses, des théories de référence, de l'orientation épistémologique, des méthodes, des techniques, même s'il subsiste des contraintes formelles et des traditions à respecter. La liberté du choix du Directeur de recherche par le candidat au Doctorat et la diversité des maîtres garantissent cette ouverture ; la domination trop écrasante d'un modèle de scientificité, le souci d'accroître la productivité de la recherche, la scolarisation du DEA, la position d'autorité accordée aux structures d'accueil la menaceraient au point de développer des activités à consignes là où régnaient les activités à décision. Mais pour en rester à la notion de pédagogie du projet, il me semble possible de pointer les critères suivants.

Premièrement, l'activité dans laquelle l'élève est engagée revêt une certaine importance, elle comporte une certaine durée et de ce point de vue elle s'oppose clairement au devoir sur table, à l'étude de cas, à la dissertation, à la résolution de problèmes dans les disciplines scientifiques, etc.

Deuxièmement, pour reprendre cette distinction de G. Palmade, cette option pédagogique induit plus des activités à décision que des activités à consigne, c'est-à-dire que l'élève développe des questionnements, rencontre et doit résoudre des problèmes à *double question* (sans algorithme de résolution ni méthodologie connue au moment où il engage leur étude).

Troisièmement, le maître et l'institution de formation reconnaissent une certaine liberté à l'élève en même temps que ce dernier doit l'exercer par des options dont il est reponsable. Il doit toujours décider de sa stratégie de recherche et souvent il est amené à explorer ses intérêts, ce qui lui donne du plaisir, à clarifier ses buts, ses visées, certains de ses désirs, à quelles conditions il pourra investir son projet, le valoriser d'un point de vue narcissique, reconnaître son travail d'écriture comme un travail d'auteur, au même titre qu'un article, un livre, un poème.

Un autre critère encore, me semble-t-il, de la pédagogie de projet, c'est l'activité de l'ordre de l'invention, de la conception. Dans la mesure où elle est de l'ordre de la création, elle oppose aussi quelquefois le travail préparatoire de la pensée aux réalisations qui pourront suivre ; le mémoire peut être un travail préparatoire à un projet professionnel de longue durée. Ce n'est pas forcément quelque chose qui achève une séquence ; ce peut être, au contraire, quelque chose qui l'inaugure et qui prépare par la pensée des réalisations qui pourront suivre.

Enfin, l'activité est en rapport avec la réalité, elle est ancrée dans une pratique réelle et dans ce sens-là il ne s'agit pas d'un exercice d'école, d'une situation de simulation ou d'une situation de jeu. Il s'agit de quelque chose qui relève d'une situation tout à fait concrète et dans laquelle l'acte qui est posé par le mémoire a un caractère irréversible, à la différence de ce qui se passe dans une activité de simulation.

D'où la question : le mémoire de recherche s'inscrit-il dans une pédagogie du projet au sens où j'ai essayé de clarifier cette notion ou non ? S'il relève de ce type d'orientation, l'énoncé de la consigne qui oriente le mémoire est-il plutôt de l'ordre de la résolution d'un problème qui est déjà tracé par le maître ou par l'institution ou est-ce quelque chose qui est entièrement construit par l'élève, par l'étudiant, par le praticien en l'occurrence, le praticien-chercheur, puisque son projet est un projet de recherche ?

Même s'il s'agit d'un mémoire de sciences expérimentales, au sens le plus exigeant du terme, qui inspire un genre littéraire très sobre et toujours en extériorité, et qui obéit à toutes sortes d'exigences, même dans ce cas-là, on peut dire que c'est une création littéraire. Or, quand on réunit des gens qui ont des projets d'écriture, nombreux sont ceux qui rencontrent des difficultés à réaliser ces projets, des blocages, des inhibitions ; qui n'a pas de difficulté au moment où il commence à rédiger un texte d'une certaine longueur, concernant quelque chose qui lui est personnel, quelque chose dont il est l'auteur, non pas pour rendre compte, comme dans un rapport administratif, des activités d'une année écoulée ou pour demander des crédits, mais une écriture qui l'engage justement, parce qu'il est l'auteur non seulement de la mise en forme mais aussi de ce qui est à l'origine du projet, du projet lui-même, de ce qui se traduit finalement par ce texte ? C'est de l'ordre de la création littéraire, quelles que soient les exigences de formalisation qu'on peut avoir par ailleurs, et pour cette raison, cela se heurte à des difficultés particulières, qui sont liées notamment à tous les tabous qui peuvent s'exercer dans notre société quant à un travail de ce genre. Toute organisation, toute institu-

tion tend à réprimer les écrits d'auteurs, ils encouragent toutes sortes d'autres écrits, mais les écrits d'auteurs sont généralement réprimés. Quand on lit son journal à son bureau, s'il rentre un visiteur, on le cache dans un tiroir pour ne pas avoir l'air de perdre son temps à lire. Il existe des consignes implicites de même nature quand il s'agit d'écrire en son nom quelque chose qui sera non pas un journal justement individuel, mais quelque chose qui sera diffusé à un public, même si ce public se réduit aux membres d'un jury d'examen.

Ces difficultés d'écriture sont d'autant plus fortes que l'activité est plus investie, que la responsabilité est plus grande dans la conception du projet. C'est inévitable que ce soit plus valorisé narcissiquement, et cela apparaît aussi comme un paiement en nature en quelque sorte, un prix à payer, comme le coût d'un diplôme, c'est-à-dire d'un titre qui reconnaît, qui vous accorde une reconnaissance dans un champ donné, d'un titre qui vous habilite à un certain type d'activités ou qui vous donne même éventuellement un statut. Mais si c'est vécu comme une espèce de paiement, c'est un paiement de quoi ? C'est un paiement des dons qui ont été octroyés par l'institution éducative, par les enseignants : cela s'inscrit dans une activité d'échange, don contre don. Au don de l'enseignant, du formateur, tout ce qu'il accepte d'accorder, tout ce qu'il sort de lui-même, quelquefois difficilement, pour le communiquer, pour ne pas le garder pour lui, pour ne pas travailler dans la rétention, mais au contraire dans la générosité, tout ce qu'il parvient à transmettre, en échange l'œuvre littéraire, cette création, ce travail du rédacteur de mémoire. Le formateur est gratifié par cette réponse, et c'est une des raisons qui rendent l'écriture du mémoire difficile pour son auteur, dans la mesure où il idéalise, pour les raisons que j'évoquais ci-dessus, l'œuvre, c'est un petit peu comme le chef-d'œuvre du compagnon du Tour de France, il survalorise, il idéalise, il est obligé de faire le deuil de son idéal de mémoire pour le rendre, sinon il ne sera jamais fini et il est obligé aussi de faire le deuil de peut-être toute la gratification qu'il aurait voulu apporter à ses maîtres, si effectivement il investit ses maîtres en tant que pédagogues généreux.

J'avais envie de proposer ces remarques au sujet du contexte pédagogique et du sens psychosocial que l'on pouvait donner à la pratique du mémoire parce que si on se place seulement dans une perspective administrative par exemple (et il faut bien qu'on se place aussi dans une telle perspective quand on élabore la critériologie de l'évaluation, quand on donne des consignes au jury sur la manière dont il doit noter), on risque d'oublier peut-être la manière dont la situation qu'on a structurée en tant qu'institution éducative peut être vécue par les intéressés, d'être

trop indifférent ou étranger aux richesses et aux difficultés de cet exercice spécifique.

Je vais évoquer maintenant les mémoires de psychologie sociale à Nanterre. En maîtrise, il y en a trois sortes, parce qu'il y a trois options ; dans l'option « Initiation à la Recherche », le mémoire est le compte rendu d'une recherche ; c'est une mini-recherche, parce qu'elle a des moyens pauvres, le travail sur le terrain est généralement bloqué sur quelques mois, parce qu'il a fallu plusieurs mois pour élaborer le projet et puis que les ateliers qui accompagnent le processus de production de la recherche sont des ateliers hebdomadaires ; dès le mois de mai, les étudiants sont invités à conclure et donc l'activité de terrain n'est pas une activité très importante, ce qui importe plus que la portée des résultats, c'est la scientificité, je pense, de la démarche et la capacité du candidat à s'inscrire dans l'épistémologie de ses maîtres. C'est de toute évidence un mémoire qui est fait en extériorité, c'est un compte rendu, qui rend compte d'une recherche. Mais, même dans ce cas-là, on est invité à justifier ses hypothèses, à expliquer comment on les a élaborées, à justifier ses options théoriques ; et puis étant donné l'insuffisance des résultats pour des raisons techniques, pratiques, de moyens disponibles et de coût de la recherche, on essaie de compenser par des commentaires qui ont un caractère plus individuel : on essaie d'évaluer la portée ou d'imaginer les conditions dans lesquelles les résultats obtenus pourraient être prolongés, complétés, remplacés par un nouveau projet, c'est-à-dire cela se traduit de nouveau par une activité plus imaginative.

Il y a une deuxième option qui s'appelle « Psychologie du travail », qui dépend de la section « psychologie expérimentale » : le mémoire est construit à partir d'un problème issu du terrain. Les étudiants doivent faire un stage dans une entreprise ou dans une administration. Ils sont placés sous la direction de maîtres de stages qui leur passent commande d'un problème. Ce problème issu du terrain doit obéir justement à la méthodologie des enseignants. Le maître de stage est du même genre que le directeur de thèse, c'est-à-dire qu'il n'est pas le maître de grand chose, mais il a accepté tout de même d'accueillir quelqu'un, qui est là à temps complet ou à mi-temps pendant quelques mois et quand il lui commande quelque chose c'est une manière de s'en débarrasser, mais c'est aussi éventuellement parce que la question qu'il lui transmet est une vraie question, mais c'est un problème d'action ; il lui communique une difficulté qu'il rencontre dans sa pratique, pose un problème d'action : comment faudrait-il s'y prendre pour supprimer telle difficulté ? Ou face à telle situation pour espérer atteindre tel objectif, est-il raisonnable d'envisager telle solution ?

Mais l'étudiant ne doit pas résoudre ce problème d'action en tant que problème d'action, il doit le traiter dans une perspective de problème de connaissance, c'est-à-dire qu'il doit valoriser le critère « validité des informations » qui sont produites par son étude plutôt que les critères de fécondité de la solution et les critères de pertinence.

Or, dans l'entreprise, le demandeur, celui qui lui a indiqué ce problème, va évaluer sa solution en termes d'action, c'est-à-dire en termes de pertinence, en termes de fécondité, alors que du côté de l'institution académique, on va évaluer en termes de validité, et là on rencontre déjà quelque chose qui est intéressant parce que l'étudiant est tiraillé entre deux logiques, une logique d'action, une logique de connaissance.

Quand il n'est pas tiraillé par une logique de troisième type, que l'on pourrait appeler celle des problèmes d'existence. Parce qu'en tant que jeune professionnel ou en tant que futur professionnel, il a des problèmes d'identité ; par exemple est-ce qu'il sera, comme le diront certains, le valet du patronat ou un agent de productivité ou un défenseur du personnel. Il a à se situer idéologiquement, il a aussi à se situer par rapport aux pressions qui s'exercent sur lui, il a à éviter d'être trop instrumentalisé par les personnes dont il va dépendre, il a donc des problèmes d'existence, des problèmes de projet professionnel, des problèmes d'avenir, de destin en quelque sorte, son destin professionnel est en train de se jouer. Il va avoir une maîtrise (ou il va avoir un DESS, c'est le même problème avec un DESS) et ses résultats seront peut-être indicatifs de la manière dont il va établir une relation avec un métier, dont il va poursuivre la structuration de sa personnalité, notamment de sa personnalité sociale, à travers la manière dont il s'engagera dans une activité professionnelle.

Le mémoire est donc tiraillé entre trois pôles : les problèmes d'existence, les problèmes de connaissance et les problèmes d'action, au moins dans le cadre de cette maîtrise-là ; une troisième maîtrise est aussi un peu dans ce cas là, mais elle relève d'une épistémologie plus clinique, elle ne relève pas d'une épistémologie objectiviste, comportementaliste en tout cas.

Elle s'appelle « initiation à la formation et aux relations dans les groupes et organisations » et le mémoire demandé n'est pas comme dans les deux cas précédents un travail en extériorité, mais un travail qui combine une observation clinique de phénomènes de groupe dans des lieux de stage qui ont été choisis par l'étudiant au cours de cette année de maîtrise et un travail sur lui-même, induit par sa participation à des

sessions de formation psycho-sociale dans et surtout hors l'institution académique.

Le mémoire demandé relève clairement d'un projet dans la mesure où l'étudiant choisit son thème, construit sa problématique, opte pour une orientation théorique ; l'observation exige déjà une analyse de son implication ; en outre le mémoire invite, puisqu'il prépare à devenir formateur, animateur de stage de formation psycho-sociale, à utiliser les situations qu'il a vécues tout au long de l'année comme moyen de poursuivre un travail d'auto-analyse, d'auto-diagnostic, un effort pour saisir ses affects, ses émotions en situation, ses conduites et le sens qu'elles prennent pour autrui, la manière dont elles sont vécues par les autres. Ce qui fait de son mémoire un mémoire en première personne. Un mémoire qui n'est pas, à la différence des précédents, stocké dans les bibliothèques de section, mais qui reste confidentiel : les enseignants garantissent la non-communication à des tiers sans l'autorisation de l'auteur.

J'en viens maintenant au DESS : « conseil et formation », il regroupe les gens qui se professionnalisent dans le domaine de la formation psycho-sociale et psycho-sociologique, ceux qui tentent de devenir ou qui sont déjà plus ou moins consultants, conseils, intervenants, etc., dans des organisations ou dans des systèmes socio-éducatifs. La population comporte à la fois quelques praticiens confirmés qui éprouvent le besoin d'un recyclage ou qui n'ont pas achevé un cycle supérieur, quelquefois qui n'en n'ont même pas commencé, mais qui sont depuis si longtemps dans le métier que l'on juge possible de les accepter directement en troisième cycle de DESS ; et puis d'un autre côté, à l'autre pôle, il y a des étudiants qui sont issus de maîtrise et qui n'ont encore que quelques vacances à se mettre sous la dent pour constituer une expérience professionnelle.

Mais l'une des conditions d'accès à ce DESS est d'avoir un terrain ; non pas un terrain comme observateur-stagiaire mais un terrain dans lequel l'étudiant est impliqué lui-même déjà, au moins de façon modeste, à travers quelques vacances étalées sur l'année dans une activité de formation, de consultation ou d'intervention. Le mémoire n'est plus, comme dans le cas de la maîtrise « initiation à la formation », un mémoire seulement en première personne, ce n'est plus un mémoire qui aurait pour visée de produire des observations cliniques, de les commenter d'un point de vue théorique mais aussi de produire des fragments en quelque sorte d'une auto-analyse. Ce n'est pas ce qui est demandé dans le cadre du DESS ; c'est tout d'abord de choisir comme objet une pra-



tique déterminée, une pratique sociale déterminée dans laquelle le candidat lui-même est sinon engagé du moins associé provisoirement. Il est invité à fournir une présentation descriptive de cette pratique, c'est-à-dire à en présenter une analyse morphologique mais aussi une analyse de la genèse, de la situer dans le temps, de la situer dans l'espace, et de décrire les formes qu'elle prend. Cette description porte à la fois sur le contexte institutionnel et organisationnel et sur le processus, sur les actes qui constituent la pratique, sur la manière dont ces actes sont enchaînés, sur leurs effets, si les effets sont évaluables, etc. ; tous ces aspects-là impliquent un travail de conceptualisation ; on ne peut pas décrire une pratique sans concept, sans notions, et l'exigence qui est posée est que cette description soit suffisamment précise, suffisamment référée à un champ théorique, à une orientation théorique, à un corpus conceptuel, pour que n'importe quel autre praticien lisant, étudiant attentivement ce mémoire puisse soit reproduire la pratique qu'il découvrirait à la lecture, soit se faire une idée suffisante des propriétés de cette pratique pour décider de la rejeter ou pour pouvoir construire à son sujet un travail d'examen critique.

Autrement dit le mémoire est un acte de communication qui s'adresse à d'autres praticiens du même champ professionnel que l'auteur ou qui deviendra celui de l'auteur, et qui a une précision suffisante pour pouvoir inspirer un choix et des actes professionnels à un confrère, à un collègue. C'est aussi l'occasion de discuter des notions, des concepts avec lesquels un praticien peut procéder à cette présentation descriptive, de les justifier, d'examiner les alternatives, etc. ; l'auteur est aussi invité à porter une évaluation de cette pratique, à donner les résultats d'une réflexion.

Cette réflexion a des aspects qui sortent tout à fait du champ de la scientificité, parce que cette pratique, comme toute pratique d'action, ne relève pas seulement de la psychologie sociale ou d'autres disciplines (sociologie, pédagogie, etc.), elle relève de toute évidence de projets sociaux, de projets politiques et elle doit être examinée au niveau idéologique : le futur praticien est invité, par conséquent, à réfléchir sur les valeurs qui sont mises en actes, agies, qui sont porteuses de certaines des propriétés de la pratique qu'il a décrite. Il est invité donc à retrouver à ce niveau-là une position d'acteur impliqué ; une activité qui ne relève pas seulement de la recherche, mais de l'analyse de ses engagements et de l'examen de la compatibilité entre les engagements qu'il voudrait prendre, les choix qu'il voudrait faire et puis aussi ce qu'il est lui-même, c'est-à-dire les caractéristiques de sa personnalité, les désirs qui poussent à choisir telle voie plutôt que telle autre, tel type d'activité plutôt

que tel autre. On retrouve ici une dimension qui est en intériorité mais qui peut aussi constituer un discours qui s'adresse à des tiers puisque ce qui est proposé à travers cet examen, c'est une critique de la pratique.

Alors, à tort ou à raison, quand le candidat entend faire de la recherche, même si c'est un praticien, on l'oriente vers le DEA, c'est-à-dire vers la préparation d'un doctorat. Quand il n'a pas l'ambition de se définir dans une identité professionnelle de chercheur, on l'oriente vers un DESS, c'est-à-dire vers un diplôme de professionnalisation qui est supposé ouvrir ou au moins accélérer l'insertion professionnelle de l'étudiant.

Une autre exigence du mémoire de DESS, qui est aussi une espèce de degré zéro de la scientificité, est de rendre compte de la manière dont on s'y est pris pour produire le texte, pour produire le mémoire, de ne jamais omettre dans le texte, que ce soit en introduction, en annexe ou dans le corps même du texte, peu importe, mais que le lecteur sache toujours par quel chemin le rédacteur est passé, ce qui lui permet de dire, de produire ces énoncés, non pas de les valider, de les démontrer, puisque en général ce n'est pas quelque chose de possible dans ce genre-là, mais en tout cas de rendre compte du processus par lequel il est passé pour les produire et cela il me semble que c'est quelque chose d'important ; dans la littérature clinique ou socio-clinique, jusqu'à un certain point, c'est bien l'équivalent du protocole que l'expérimentaliste peut produire en même temps que les résultats de sa recherche. Une recherche n'a de sens dans les sciences expérimentales qu'à partir du moment où on peut la répéter ; dans le domaine clinique on ne peut jamais répéter, mais on peut transposer plus ou moins et c'est cette transposabilité qui peut être surveillée, aidée, précisée par cette exigence centrale pour tout mémoire.

En conclusion, voyons une question à propos de laquelle je n'ai pas encore de réponse ; jusqu'à quel point ce genre littéraire particulier du mémoire de DESS constitue une œuvre, je parle du sygma des mémoires : il y en a une bonne vingtaine par an, cela fait une bonne douzaine d'années qu'on a commencé, cela fait donc deux bonnes centaines de mémoires ; est-ce que cela constitue quelque chose d'intéressant du point de vue de la recherche, du point de vue de la production de connaissances ?

En tant qu'analyse, en tant que témoignage, observation, en tant que réflexion sur les concepts pour formaliser ce qui est formalisable dans une pratique, oui. En tant que production de connaissances étayées d'une manière suffisamment démonstrative, non, sans doute, mais je

n'ai jamais pu, bien que je les ai soigneusement stockés, je ne me suis jamais donné le temps de les reprendre dans une telle perspective justement.

Quel traitement mériterait tout ce travail accumulé par tous ces jeunes praticiens ou praticiens confirmés qui se sont donnés du mal pour produire cette œuvre, à la fois pour être reconnus professionnellement, pour avoir un titre mais aussi pour essayer sans doute de prendre la distance qui est toujours nécessaire à l'acteur par rapport à sa pratique et pour tenter de penser sa pratique ? Telle est la question que je me pose encore.