

LE STATUT DES SCIENCES HUMAINES DANS LE MÉMOIRE EN TRAVAIL SOCIAL

Élian DJAOUÏ*

Sommaire. Le mémoire, dans les formations sociales, est une pratique pédagogique ancienne. Elle recouvre des réalités différentes : dossier à partir d'une question pratique, rapport de recherche, élaboration d'un projet d'action. Cette diversité reflète la multiplicité des professions sociales et donc des filières de formation.

Les théories de référence sont issues des sciences humaines. Pourquoi ? Tout simplement parce que la professionnalité n'est plus liée à des « qualités personnelles » (générosité, par exemple), mais à des apprentissages en Sciences humaines. Voilà le paradoxe : la professionnalité est recherchée du côté de discours dont la logique est en opposition avec celle, pragmatique, du Travail social.

La pédagogie du mémoire est une entreprise semée d'embûches. Elle met à jour les relations problématiques entre Travail social et Sciences humaines. Elle pose la question, brutale, de « l'utilité » de ces dernières ainsi que de leur complicité méconnue avec la morale.

Summary. The dissertation is an old teaching practice in the field of social studies. It refers to different realities: it can be a file about a practical question, a research report, the working out of an action project. This diversity reflects the great variety of social jobs and consequently of training channels.

The reference theories stem from social sciences. Why? Simply because professionalism is no longer due to "personal qualities" (generosity for instance) or value peculiar to ideological institutions (such as the Church) but to the learning of Social Sciences. Here is the paradox: professionalism is sought in theories whose logic is opposed to the pragmatic logic of social work.

The process of teaching through dissertation is a tricky undertaking. It reveals the problematical relations between social work and social sciences. It raises the blunt question of the usefulness of the latter as well as their unrecognized complicity with ethics.

* Élian Djaoui est psycho-sociologue, responsable de la formation à l'Institut de formation sociale des Yvelines.

Le mémoire existe comme mode de validation dans de nombreuses formations de travailleurs sociaux (1).

Cette épreuve possède un statut particulier, et cela à plus d'un titre. Elle est le produit d'une élaboration qui s'est poursuivie durant toute la formation. Elle a exigé une implication à différents niveaux. Affectif tout d'abord, le mémoire prend sa source dans les interrogations ou préoccupations que la réalité professionnelle soulève chez l'étudiant. Cette confrontation avec cette réalité touche des niveaux profonds de la personnalité du sujet (identité personnelle dans ses liens avec les représentations du futur métier que l'étudiant véhicule). L'investissement intellectuel est incontestable : le mémoire doit articuler des éléments de théorisation avec une réflexion tirée du terrain et proposer des actions possibles. Autres marques de cet investissement le temps et l'argent (ce dernier point n'est, pour ainsi dire, jamais évoqué).

Une autre spécificité de cette épreuve est l'importance donnée à l'écrit. Est soulignée, là, l'importance de la transmission : une trace est laissée et cela longtemps après la passation de l'épreuve. L'écriture suppose toujours une prise de risque dans la mesure où cela veut dire accepter d'être confronté à la critique de l'autre. Écrire implique d'une manière plus violente que la parole. L'écrit peut se conserver, subir toutes les exégèses possibles de lecteurs inconnus et s'ouvrir au malentendu. En un mot, il engage d'autant plus le scripteur qu'il lui échappe.

On comprend que le mémoire occupe une place spécifique que ne possèdent pas les autres épreuves telles que dissertations diverses, travaux écrits de synthèse, questionnaires de connaissances, études de cas, etc.

L'origine de l'intitulé est le champ de la formation universitaire (2), en particulier celui des filières en sciences humaines et sociales.

-
- (1) En formation initiale :
- Assistant de service social
 - Éducateur spécialisé
 - Éducateur de l'Administration Pénitentiaire
 - Conseillère en Économie sociale et familiale
 - animateur
- En formation supérieure :
- Diplôme supérieur en Travail social
 - Certificat d'aptitude à la fonction de Directeur d'établissements sociaux.

(2) F. LOICQ : Le mémoire dans la formation des assistants sociaux, Revue d'Action sociale, n° 2-3, mai-juin 1986, pp. 32-37.

N. FREDEFON : Le mémoire des assistants sociaux, thèse de doctorat de 3^e cycle, Sciences de l'Éducation, Nanterre-Paris X, 1986.

La transplantation d'un domaine, celui de la recherche et du développement des savoirs, à un autre celui de l'action et de la résolution de problèmes n'est pas sans poser un certain nombre de questions.

Le mémoire propose une coexistence entre deux pôles, sciences humaines d'une part et action sociale, d'autre part. Cette coexistence est problématique. Elle ne se juxtapose pas tout à fait à l'opposition classique théorie-pratique. En effet, les sciences humaines ne sont jamais revendiquées comme une théorisation des pratiques de travailleurs sociaux, et l'action sociale ne s'est jamais présentée comme une application de conceptualisations.

L'histoire des formations sociales révèle une sorte de co-occurrence de trois faits : introduction du mémoire professionnel dans les modes de validation de ces formations, reconnaissance officielle de ces nouvelles professions par l'instauration de diplômes ou de certificats garantis par l'État, recours massif aux sciences humaines.

On se trouve face à quelque chose qui ressemble à un paradoxe : la professionnalité est garantie par le recours à des conceptualisations extérieures aux logiques, projets et valeurs du travail social.

On devine que le recours à ces conceptualisations dans le mémoire (et donc dans ces filières) ne répond pas, en tout cas pas seulement, à une nécessité pédagogique (former des praticiens de meilleure qualité) ou à une logique scientifique (répondre à de nouvelles problématiques) mais révèle une volonté de définition d'une légitimité de la profession.

On devine aussi les effets paradoxaux que cela entraîne chez les praticiens formés quant à la relation au savoir (et aux sciences humaines en particulier) quant à la construction d'une identité professionnelle.

Mon travail se veut une tentative d'élucidation de ce paradoxe. C'est pourquoi, il paraît nécessaire de préciser, dans un premier temps, ce que recouvre cet intitulé « mémoire ». Les professions sociales sont nombreuses. Ce qui a entraîné la mise en place de filières bien spécifiques. Les mémoires exigés revêtent souvent des formes variées. Les sciences humaines invoquées diffèrent suivant les compétences supposées du type de praticien visé. Toutes ces variations ont sûrement une justification.

Ainsi, on pourra pousser l'analyse plus loin. Les sciences humaines ont l'ambition de proposer des schémas explicatifs sur les comportements individuels et le fonctionnement social, le travail social propose

des modes d'intervention qui font référence aussi à des savoirs. Comment faire coexister ces deux types de savoirs ?

Ceci amènera à mettre à jour les difficultés que l'on rencontre lorsqu'il est question de pédagogie du mémoire (3). L'hypothèse proposée est que ces difficultés prennent leurs sources dans ces enjeux externes de défense et de légitimation de la profession et non pas dans les défaillances et les inadaptations supposées du dispositif pédagogique.

1. LES MÉMOIRES EN TRAVAIL SOCIAL

Concernant le mémoire, les textes officiels qui régissent ces formations, sont assez peu explicites. Ils insistent sur les aspects formels et techniques de l'épreuve, tels que le nombre de pages, les conditions concrètes de la soutenance orale, la composition des jurys, les modalités de la notation. Comme toujours, lorsqu'il est difficile de définir un objet, on opte pour une définition négative : ce que l'objet n'est pas. Ainsi le mémoire ne doit pas être une compilation d'ouvrages, un rapport descriptif de stages, une dissertation plus ou moins étoffée à partir de concepts tirés des sciences humaines, une recherche universitaire stricto sensu, ni un mémoire de type universitaire. À partir de ces orientations, les centres de formation doivent mettre en place des dispositifs pédagogiques. Le pourquoi et le comment de cette épreuve ne sont pas vraiment explicités. Comme si ces points problématiques étaient renvoyés aux centres de formation. Pour avoir quelques éléments de réponse à ces questions, il faut s'aider d'autres textes émanant de comptes rendus de groupes de travail ou de commissions réunissant des représentants d'écoles et d'instances de tutelle, de notes d'orientation, de projets pédagogiques d'établissements.

Ce mémoire doit marquer un intérêt professionnel mais aussi posséder la rigueur conceptuelle des travaux universitaires. On peut s'interroger sur cette notion d'intérêt professionnel ainsi que sur le fait que, très souvent, la rigueur conceptuelle dans les sciences sociales se paie par un désintérêt ou un refus des retombées pragmatiques éventuelles de ces recherches.

(3) A. ALVARENGA, G. ARNAULD, J.-M. LEVERATTO : Pour une pédagogie du mémoire, *Éducation permanente*, n° 65, octobre 1982, pp. 38-52.

L'intitulé « mémoire » recouvre une multiplicité de travaux que l'on peut regrouper en quatre catégories :

- *Le dossier.* Il se présente comme une étude plus ou moins approfondie liée à la pratique professionnelle future de l'étudiant. Ce dernier réunit un certain nombre d'informations tirées de ces expériences de stage, des enseignements reçus à l'école, de ses travaux personnels. Ce dossier peut prendre pour thème les éléments du fonctionnement de l'organisation qui l'a accueilli en stage, la population prise en charge, les modes d'intervention des différents praticiens, les projets pédagogiques ou sociaux des établissements. Cette étude ne se situe pas à un niveau purement descriptif, elle exige une analyse réflexive-critique et doit se terminer par des propositions d'actions.

- *L'élucidation d'une pratique.* Dans ce travail, l'étudiant décrit une (ou plusieurs) intervention(s) qu'il a eu à mener en situation « pré-professionnelle » (c'est-à-dire en stage). Dans un second temps, il doit être capable d'analyser les significations de ses démarches, en mesurer les implications personnelles, les investissements du « client » (4) pris en charge, mais aussi les enjeux institutionnels que son action peut dévoiler. Enfin, l'étudiant doit évaluer son action.

Ce travail autorise le développement d'une réflexion de type « clinique » (au sens de la psychologie clinique).

On retrouve ce type de mémoire dans le diplôme d'éducateur spécialisé ou de diplômes supérieurs en travail social pour ceux qui se destinent à occuper des postes de formateurs.

- *La recherche.* L'étudiant soutient un travail de recherche devant un jury. Ce mémoire s'inspire de celui qui se pratique à l'université dans les filières « sciences sociales ». L'étudiant doit démontrer ses capacités à théoriser ainsi qu'à maîtriser la mise en place d'un projet de recherche. Le professionnel visé peut être amené à collaborer avec une équipe de chercheurs voire être promoteur de travaux de ce type. À la différence des travaux proprement universitaires, ces recherches doivent avoir une finalité dans l'action. L'on parle donc de « recherche appliquée », de « recherche-action », de « recherche évaluative », voire de « recherche praxéologique ». Certains mémoires de diplôme supérieur en travail social et le mémoire d'assistant de service social doivent répondre à ces exigences.

(4) Dans le vocabulaire des praticiens, les termes « clients », « clientèle », désignent les usagers des services sociaux.

• *La définition d'un projet d'action.* L'étudiant, à partir d'une observation de la réalité du terrain professionnel, doit proposer les grandes étapes d'une intervention qui peut viser soit une population « cliente », soit une organisation comme un service ou un établissement, soit une équipe de praticiens. Les compétences privilégiées que veut mettre en valeur ce mémoire sont celles de futurs responsables ou cadres de l'action sociale tels que directeurs de services, encadrants d'équipe, etc. Le Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Directeur d'Établissement Social (CAFDES) demande ce type d'épreuve.

Cette classification des mémoires peut paraître schématique. Dans la réalité des travaux produits par les étudiants, ces distinctions peuvent s'estomper. Cependant, dans la grande nébuleuse des professions du social, les métiers tentent de se distinguer à tous prix. Les savoirs sollicités, les compétences impliquées ne sont pas interchangeables, ne se superposent pas obligatoirement. Le mémoire est, souvent, l'épreuve qui marque nettement les niveaux d'exigence des filières et donc des statuts des professions visées.

On peut, très globalement, différencier les sciences humaines en trois grandes disciplines, la psychologie, la sociologie et les sciences de l'éducation qui servent de conceptualisations dans la production des mémoires. Dans les filières éducatives seront évidemment privilégiées les sciences psychologiques (psychologie clinique, psychopathologie, psychanalyse) et les sciences de l'éducation ; dans les filières « service social », on fera appel à la psychosociologie et aux sciences de l'éducation ; dans les formations à l'animation, on valorisera la sociologie. Quant aux formations supérieures préparant à des emplois de responsabilité et d'encadrement la sociologie des organisations est préférée.

Dans ces trois grands champs scientifiques, ce sont donc les disciplines qui ont la plus grande proximité avec l'action qui sont sollicitées : intervention dans les organisations, la dynamique des groupes, psychopédagogie et clinique de la relation-éducation. Elles sont supposées mieux s'articuler avec les savoirs pratiques issus du terrain professionnel.

2. LES SAVOIRS EN JEU

Trois « espaces » pédagogiques sont associés dans la construction du mémoire ; espaces qui sont lieux d'apprentissages : le terrain professionnel (le stage), l'école, le tutorat.

• *Le terrain professionnel* (5). Ces apprentissages utilisent deux canaux, l'imitation de professionnels confirmés (formateurs terrain ou moniteurs de stage), l'expérimentation personnelle. L'imitation met en jeu des mécanismes identificatoires qui rendent possible l'édification d'une identité professionnelle. L'expérimentation est une réalité dans toute formation pratique. Cependant, la spécificité de ce type de métier, l'intervention sur de « l'humain », fait que l'expérimentation est quasi-perpétuelle. La subjectivité individuelle, les dynamiques groupales, les contradictions sociales qui sont la réalité même du métier, font que le praticien se trouve confronté à l'inconnu, l'imprévu voire l'incohérent d'une manière incessante. Durant le stage, dans les multiples services sociaux, médicaux, judiciaires, administratifs, etc., l'étudiant est amené à tester ces acquis conceptuels à ceux du stage. Et souvent, un hiatus apparaît. La coexistence entre les premiers et les seconds paraît difficile. Pourtant, ils se veulent, tous, connaissances sur « l'humain ». Le professionnel confirmé fait, sans arrêt, référence à ces savoirs produits d'une longue expérience. Doit-on les rejeter, sous prétexte qu'ils ne rentrent pas tout à fait dans les canons d'une épistémologie rigoureuse ? Doit-on les considérer comme faisant partie de ce que d'aucuns ont appelé une « psychologie quotidienne » ou une « sociologie spontanée » (6). Or, l'étudiant intègre de nombreux éléments de ce type de « savoir », caractérisés par l'utilité et l'efficacité.

• *L'école*. Elle est le lieu traditionnellement consacré à la transmission de la théorie, même si elle permet l'acquis de techniques et d'outils méthodologiques. Dans ces centres de formation à filière professionnelle, un abus de langage permet de qualifier de « théorique » tout ce qui est de l'ordre du dire par opposition au « pratique » qui est lié au faire.

Il ne faut pas, évidemment, assimiler transmission de ces apports théoriques avec cours magistral. Il est vrai, cependant, que pour de nombreuses raisons (qui relèvent plus de l'organisationnel que du pédagogique), c'est souvent ce mode qui est privilégié.

Quant aux contenus, il est nécessaire de faire une distinction entre deux types d'apports :

- le médico-social et le juridique d'une part ;
- les sciences humaines et sociales d'autre part.

(5) La place du stage est prépondérante dans ces filières. Dans la formation d'assistant de service social, le stage occupe la moitié, exactement, du temps des études.

(6) J.-L. BEAUVOIS : *La Psychologie quotidienne*, PUF, Paris, 1982.

THOMAS, L.-V. : *Sociologie du quotidien, Actions et Recherches sociales*, n° 3, octobre 1981, Éditions Êtres, pp. 80-102.

Ces connaissances, que l'étudiant doit intégrer dans ses travaux, ne relèvent pas du même traitement.

Concernant le premier type de discours, il paraît difficile de parler de théorie stricto sensu. Il n'y a pas tentative de conceptualisation. Le médico-social et le juridique forment un ensemble d'informations extrêmement pratiques, sur les diverses pathologies des « clients », sur les cadres législatifs rendant possible telle ou telle démarche. Ces informations que tout professionnel doit posséder et bien maîtriser sont absolument fondamentales et directement applicables. C'est un savoir solide dans sa « positivité », pourrait-on dire, qui ne présente pas la dimension critique que l'on retrouve dans les sciences humaines et sociales. Ces dernières présentent un ensemble de connaissances plus ou moins assurées, qui ne prennent leur entière signification que si sont intégrées, non seulement les problématiques théoriques mais aussi les conditions sociales, idéologiques et méthodologiques qui en ont permis l'émergence. Les savoirs élaborés répondent aux préoccupations des chercheurs ou de praticiens (psychologues, pédagogues, sociologues, psychiatres, médecins de santé publique, etc.), préoccupations qui ne sont pas obligatoirement celles des travailleurs sociaux.

• *La relation de tutorat* (7). C'est un troisième « lieu » qui permet l'émergence d'un savoir. Les modalités concrètes peuvent varier : relation duelle avec un tuteur seulement, avec le soutien d'autres compétences, ou en groupe de pairs. Ce dispositif soutient une élaboration à partir des multiples interrogations que l'étudiant a rencontrées dans la construction de son mémoire. Dans ces échanges constants, avec le tuteur, les autres étudiants, les praticiens, etc., l'étudiant forge un savoir sur soi et sur son fonctionnement interne. Ces formations, par le mémoire, visent l'acquisition ou l'épanouissement de capacités précises : aider, soutenir, écouter, orienter, animer, éduquer, rééduquer. En un mot, elles jouent sur le registre de la gestion des relations interpersonnelles, auprès de populations spécifiques marquées par un certain nombre de stigmates : pathologies mentales et physiques plus ou moins graves, détresse morale et matérielle. L'intervention auprès de ces « clientèles » implique profondément la personnalité du futur praticien. Le mémoire doit aussi mettre en valeur cette dimension, celle du « savoir-être » comme on l'appelait à une certaine époque ; dimension qui est un des fondements de l'identité professionnelle.

(7) Dans les filières sociales, on utilise plus volontiers les termes de « guidance » ou de « direction » de mémoire que celui de tutorat.

Ces trois savoirs sur « l'humain » ont des sources différentes, répondent à des logiques divergentes, et n'ont évidemment pas le même poids. La difficulté majeure est de les articuler d'une manière harmonieuse. L'hétérogénéité de ces discours ne rend-elle pas que toute pédagogie du mémoire devient une entreprise semée d'embûches ?

3. PÉDAGOGIE DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL : MISSION IMPOSSIBLE ?

L'étudiant se trouve soumis à une série d'injonctions quasi paradoxales lors de la construction de son mémoire. Injonctions que l'on pourrait développer ainsi :

- Un mémoire de qualité doit absolument faire référence à des conceptualisations en sciences humaines.

- Les différents enseignements, dans ces disciplines, envoient des messages implicites qui rendent difficile l'application de la proposition précédente. Ces sciences humaines répondent à une logique de connaissance et non à une logique de l'action. Elles se refusent à se réduire à un ensemble de procédures rapidement applicables, en un mot à être utiles (8). Elles ne peuvent pas, en tout cas pas complètement, répondre aux attentes de l'étudiant dans la confection de son mémoire. Y répondre serait se dégrader en discours dogmatique et relation de pouvoir.

- Enfin, dernière contradiction. Ces disciplines connaissent, elles-mêmes, un processus de professionnalisation. L'université met en place des filières pour former des praticiens qui se présentent sur le marché de l'emploi. Ces derniers revendiquent l'appropriation d'un certain nombre de savoir-faire qui sont donc interdits aux travailleurs sociaux. Dans le cas, donc, où des outils existent, ils ne peuvent pas faire partie de leur méthodologie.

La difficulté ne réside donc pas dans la liaison pratique-théorie, mais plutôt dans le fait qu'une conceptualisation en travail social n'a pu se

(8) On se souvient de l'affirmation de Bourdieu dans sa leçon inaugurale au Collège de France : « le meilleur service qu'on puisse rendre à la sociologie, c'est de ne rien lui demander ».

constituer en dehors des disciplines déjà organisées, malgré quelques tentatives (9).

Les formations sociales privilégient l'approche pluridisciplinaire des problèmes. Cette approche doit être illustrée dans les mémoires. Or, dans l'état actuel du développement des sciences humaines, la pluridisciplinarité n'existe pas dans les faits. Même si l'on accepte la fiction (très commode) que chaque savoir possède une cohérence, ce qui est évidemment loin d'être le cas, la difficulté est réelle de forger un discours unifiant, satisfaisant intellectuellement à partir de ces modèles. Modèles qui n'ont parfois pas de lien, ou s'ils en ont un, s'opposent, voire s'invalident.

L'étudiant doit donc jouer la « pluridisciplinarité », premier niveau de difficulté, mais aussi lier les analyses de ses pratiques avec ce discours « pluridisciplinaire », deuxième niveau de difficulté.

On comprend que la place de la théorie prenne des configurations particulières, soit celle d'une simple juxtaposition de notions scientifiques avec des descriptions de pratiques et des réflexions personnelles. Autre modalité, le mémoire devient prétexte à une illustration d'une théorie préalablement construite.

On l'a déjà dit, l'utilisation des sciences humaines dans le travail social n'est possible que si ces dernières renoncent, au moins en partie, à leur dimension critique (10). Elles sont amenées à remplir des fonctions de légitimation et de justification de schémas d'actions proposés par l'élève.

Le mémoire devient le lieu où se confrontent plusieurs logiques, celle de la validité scientifique et celle de la défense de la profession. Ces logiques ne sont pas, a priori, incompatibles. Cependant, étant donné le statut particulier des sciences humaines qui ont, toujours défini leur légitimité par leur refus de remplir une hypothétique utilité sociale et de répondre à la demande de pouvoirs, l'étudiant se trouve placé dans une situation impossible : rendre « utile » et instrumentaliser des conceptions qui se refusent à l'être.

(9) Les travaux du Comité de Liaison des Centres de Formation permanente et supérieure en travail social en sont une bonne illustration. Voir les Actes du 3^e Colloque « Produire les savoirs du Travail social », 13-14-15 mai 1987, 207 p.

(10) Les illustrations les plus connues de cet abâtardissement sont la psychanalyse et l'analyse institutionnelle.

Il semble que les difficultés rencontrées dans la mise en place de dispositifs satisfaisants pour une pédagogie du mémoire puissent trouver leur origine dans la confrontation difficile de ces logiques, et non pas dans les incompétences des uns ou les défaillances pédagogiques des autres ou plus globalement dans des dysfonctionnements organisationnels (11).

CONCLUSION

Dès que les professions sociales ont obtenu une reconnaissance officielle par l'instauration de certificats ou de diplômes, le mémoire s'est imposé comme mode de validation. Le praticien formé était censé posséder un système solide de références théoriques, des capacités technico-pratiques éprouvées et une maîtrise de la mise en jeu de sa singularité personnelle. Le mémoire devait permettre l'acquisition de ces compétences.

Le recours massif aux sciences humaines et sociales apportait de solides garanties qui devaient légitimer la pratique professionnelle. Ces acquis scientifiques remplaceraient avantageusement les qualités morales des premières praticiennes liées à des institutions religieuses ou des appareils idéologiques.

Le paradoxe est là : la professionnalisation n'a été possible que par le recours à des modes d'analyses qui sont théoriques et qui ne procèdent pas du travail social.

Le mémoire ne répond donc, pas seulement à une demande de plus grande compétence ou de plus grande technicité, il est aussi un moyen pour les travailleurs sociaux de se reconnaître et de se faire reconnaître comme profession à part entière (12) et non plus seulement de salarié en position de dépendance.

(11) Ces difficultés ont entraîné la mise en place de dispositifs de formation pour les tuteurs devant assurer le suivi des mémoires (cf. Alvarenga et coll.). Elles se sont exprimées en terme d'incapacités, soit des élèves, soit des formateurs...

(12) Voir par exemple le numéro de la revue *Vie sociale* consacré aux mémoires des assistants sociaux et, particulièrement, l'article de Mme Marqués : « Des écoles, miroir d'une profession - statut de la formation et place du mémoire ». On perçoit bien cette revendication militante.

Dans cette dialectique se reconnaître-être reconnu, la formation, et plus particulièrement le mémoire, est perpétuellement avancée. Toute formation vise évidemment à l'acquisition de compétences, mais plus fondamentalement à la construction d'une identité. Le mémoire est un rouage fondamental dans la production de cette identité.

À travers le mémoire professionnel, il a été perpétuellement question de la confrontation, théories en sciences humaines et pratiques en travail social. Cela recourt, en fait, à une autre interrogation, plus redoutable, celle du lien entre ces sciences et des instances étrangères, en l'occurrence la formation et le travail social. Soit elles répondent négativement aux demandes de ces instances et elles préservent leur légitimité scientifique. Alors qu'en est-il de leur « utilité » ? Soit elles y prêtent une oreille favorable, elle se déroulent en soutien de pouvoirs ou en injonctions normatives.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALVARENGA, A., ARNAULD, G., LEVERATTO, J.-M. : Pour une pédagogie du mémoire, *Éducation permanente*, n° 65, octobre 1982, pp. 38-52.
- BEAUVOIX, J.-L. : *La Psychologie quotidienne*, PUF, Paris, 1987.
- COMITÉ DE LIAISON DES CENTRES DE FORMATION PERMANENTE ET SUPÉRIEURE EN TRAVAIL SOCIAL : *Produire les savoirs en Travail social*, Sèvres, 13-14-15 mai 1987.
- FREDEFON, N. : *Le Mémoire des assistants sociaux*, thèse de doctorat de 3^e cycle, Sciences de l'éducation, Nanterre-Paris X, 1986, 246 p.
- MARQUÈS, M.-D. : « Des écoles, miroir d'une profession – statuts de la formation et place du mémoire », *Vie sociale*, n° spécial. Propos sur les mémoires de fin d'études des assistants sociaux, 7 août 1990, Revue de CEDEAS-Musée social, Paris, pp. 8-12.
- THOMAS, L.V. : *Sociologie du quotidien*, *Actions et Recherches sociales*, n° 3, octobre 1981, Éditions Érès, pp. 80-102.