

PARTIE I : THÉORIE DU MEMOIRE

Chapitre I : Contextes de remédiation

Depuis près de dix ans, après l'obtention d'une licence en philosophie, nous avons développé une pratique pédagogique non institutionnelle d'accompagnement des étudiants en difficulté à l'occasion de séances privées posant les cadres d'une remédiation.

Le mot remédiation couvre des horizons indéfinis. Notre expérience s'ouvre pourtant sur des tâches précises. Premièrement, nous avons préparé in extremis des élèves du secondaire à passer des examens de français. La plupart venaient des cycles inférieur et supérieur, leur langue maternelle n'étant pas souvent le français. Ils arrivaient presque toujours avec de sérieuses lacunes en français et, si leurs parents nous présentaient souvent les choses un peu légèrement, voilant les enjeux réels, nous identifions rapidement la nécessité d'un travail de fond à propos de la langue. Très souvent, une mauvaise orthographe révélait des bases d'analyse grammaticale déficientes de sorte que la capacité rédactionnelle de ces apprenants était limitée.

Nous avons aussi accompagné un autre type d'étudiants, cette fois-ci à l'entrée dans l'enseignement supérieur : plusieurs se sont adressés à nous pour préparer un examen d'entrée dans une haute école ou un jury central dans le secondaire. Les objectifs étaient différents : il leur fallait prouver une certaine maturité en préparant une dissertation, un commentaire critique ou un résumé de texte pour affirmer un esprit de synthèse. Par conséquent, nous avons travaillé avec eux le texte argumentatif. Dans notre spécialité première, nous avons aussi aidé des candidats universitaires à préparer leur examen de philosophie, toujours dans l'esprit de la dissertation philosophique qui intéresse directement notre propos, le mémoire de licence. Cette expérience s'est étendue tout spécialement à l'accompagnement d'adultes, étudiants en droit à horaire décalé aux Facultés universitaires Saint-Louis.

Enfin, nous avons aidé un troisième type d'étudiants à réaliser leur mémoire de licence au sortir des études universitaires. Nous avons essentiellement remanié la correction et le style. Notre public fut le plus souvent constitué par des étudiants immigrés dont la langue maternelle n'était pas le français : quelques Africains, ou des hispanophones d'Amérique latine qui avaient déjà conquis le monde du travail et reprenaient des études après la trentaine.

L'analyse de ce dernier type de remédiation constitue l'objet de recherche du présent travail. D'un point de vue théorique, nous présenterons ici une synthèse des documents pédagogiques émanant des universités et des écoles, concernant les normes du mémoire, ainsi que des articles et des ouvrages spécialisés à ce sujet.

Après avoir exposé quelques cas de remédiation pour mettre en évidence les enjeux psychiques et affectifs de notre accompagnement, nous analyserons au cours d'une seconde partie quatre mémoires d'étudiantes : celui d'une infirmière congolaise qui a remis son travail en août 2003, les épreuves d'un mémoire inédit rédigé en 2000 par une métisse belgo-congolaise, ainsi que deux travaux de fin d'études (TFE) en romane, celui d'une autre Congolaise et celui d'une philologue polonaise qui ont obtenu leurs diplômes en 2004.

Nous terminerons par l'esquisse d'un projet de formation à la production écrite de type long.

Chapitre 2 : Mémoire et mémoires : fusion des sens

2.1. État actuel des critères et codes du mémoire

Le mémoire est un genre littéraire appartenant à la famille de la dissertation et à la classe des textes argumentatifs. Le mémoire, nom masculin, est défini par le Robert comme un « écrit destiné à exposer et à soutenir la prétention d'un plaideur » (Rey et Rey Debove, 1967 : 1179). Il établit donc une démonstration et une argumentation destinées à convaincre ses lecteurs rompus au discours académique.

« Le discours académique impose une forme scolaire et une structure spécifique qui moule au préalable la rigueur de l'itinéraire d'une « rédaction de type scientifique » (Lenoble-Pinson 1996 : 11).

Par contre, en parlant des « mémoires » d'un écrivain, on découvre une deuxième acception, où le mot « mémoire » se décline uniquement au pluriel et entretient des affinités avec les confessions ou les récits autobiographiques. Dans ce chapitre, nous nous pencherons sur la signification académique du mot « mémoire », mais, dans nos analyses, nous ferons émerger toute la dimension subjective de ce type d'écriture.

De la table des matières à la bibliographie, de l'introduction qui expose le sujet à la conclusion récapitulant les étapes du développement, susceptible d'ouvrir de nouvelles perspectives créatives et pratiques, aucune des parties d'un mémoire n'est construite au hasard. Chacune possède ses constituants comme autant de cases qu'il conviendra de remplir adéquatement au fur et à mesure. Chacune d'elles doit couvrir des liens logiques irrécusables entre les parties d'un grand corps.

Un ensemble de conventions assure encore cette rigueur formelle qui semble ainsi corroborer un regard critique de l'auteur à propos de l'objet d'étude. Les citations seront rigoureusement annotées, les notes de bas de page précises et distinctes et la bibliographie sera relativement exhaustive.

La méthodologie de la recherche dont rend compte le mémoire fera souvent l'objet d'une description détaillée généralement au début d'une deuxième partie. En effet, le mémoire comporte souvent deux parties au minimum : la première est théorique et fait l'état de la question en littérature de spécialité, et la seconde, plus expérimentale, rend compte de la démarche de recherche proprement dite. Les résultats des enquêtes, des interviews ou d'autres méthodes de recueil de données, seront analysés afin d'être interprétés au regard d'une problématique ou d'une hypothèse de départ.

Les mémoires comme les dissertations sont constitués d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion. L'introduction définit la question qui va être posée ou le problème soulevé. Le développement apportera éventuellement une réponse ou proposera une solution partant de données pratiques. Néanmoins, il existe une relative diversité de structures comme les types de plans des dissertations qui traduisent différentes constructions de la pensée. Le « plan dialectique » est le plus traditionnel : une thèse initiale, un point de vue qui va être défendu et l'apport d'arguments opposés, l'antithèse, qui débouche sur une impasse. Le dépassement de la contradiction établit une vérité moyenne. Mais il y a aussi d'autres structures : certains plans explicitent d'abord un problème, mettent en évidence ses causes et proposent des solutions. Ce modèle nous semble pouvoir s'appliquer davantage au mémoire universitaire.

Une conclusion évoquera au terme du travail les principales étapes de la démonstration, répondra éventuellement à la question de départ ou reformulera la solution du problème de manière à ce que le lecteur soit convaincu de l'itinéraire et du caractère inéluctable des thèses défendues. On distingue parfois des conclusions fermées récapitulant les principales étapes de la démonstration et des conclusions ouvertes, qui creusent la question initiale en terminant par une autre question finale, révélant la richesse et la diffraction possible d'un point de vue personnel, l'originalité, voire l'universalité du propos. Ces conclusions ouvertes engendrent de nouvelles perspectives.

Le mémoire aura d'abord à se comprendre comme un exposé qui déploie une logique rigoureuse de manière à rendre compte d'une démarche scientifique dans un langage objectif.

2.2. Valeurs implicites et intelligence émotionnelle : le gai savoir

Le mémoire comporte une double fonction : il s'agit d'un travail scientifique qui doit être simultanément l'expression d'un projet personnel. Il inscrit un ordre subjectif dans un projet objectif et participe dès lors des deux définitions mises en évidence précédemment.

« Un mémoire de licence, c'est d'abord un travail de recherche scientifique dans un des domaines du programme de licence, mais c'est aussi une occasion rêvée de concevoir et de gérer un projet vraiment personnel » (Massart, Pierret et Tilleuil 2001 :3).

Nous serons donc attentive aux valeurs personnelles de l'auteur que révèle le texte, mais aussi à celles que le travail doit manifester pour être conforme au genre.

« Le but pédagogique de cette direction qui, sous peine de se dénaturer en tutelle ou en suppléance, se refuse à couvrir tout le travail d'élaboration, est de laisser s'édifier, sur des bases assurées, l'autonomie de la synthèse intellectuelle » (Polet 1984 : 11).

L'autonomie de la pensée et la responsabilité nous paraissent des qualités pertinentes et sont d'ailleurs les garants explicites de la réussite du couronnement final de la formation universitaire :

« Le mémoire devient alors pour son auteur gage d'AUTORITÉ, reconnaissance de sa LIBERTÉ, sanction de sa RESPONSABILITÉ scientifique, en un mot certification de sa LICENCE » (Polet 1984 : 7).

Le fascicule didactique *Quels mémoires* (Polet 1984) pose trois conditions qui déterminent la valeur du mémoire en impliquant d'ailleurs des valeurs d'autonomie relatives à la démarche de son auteur. Cette dernière citation nous livre de surcroît une information intéressante à propos du mémoire de licence : la référence à la liberté conférée à son auteur au terme du travail. Personne ne niera que la liberté puisse être promue comme une valeur première de la culture française.

Nous voudrions faire remarquer que notre vision des choses dépend de notre compréhension de la nature de ce travail personnel, jeu d'anamnèses entre une expérience singulière et une forme académique. Les contraintes et la prétention scientifique du mémoire supposent une assimilation individuelle élevée à l'universalité. La nécessité de choisir un sujet original qui n'a pas encore été le thème d'un mémoire antérieur et constitue une nouvelle recherche confirme notre propos. L'originalité est un critère de valeur aussi fondamental que ceux qui ont déjà été relevés :

« Cette responsabilité porte : [...] et sur son caractère d'ORIGINALITÉ et de PERTINENCE scientifique » (Polet 1984 : 16).

Dans la même idée de l'implication personnelle dans un travail de recherche, Lenoble-Pinson soutient elle-aussi que la rédaction scientifique rend compte d'un point de vue :

« L'argumentation du mémoire vise à montrer ou à prouver un point de vue. Il s'agit de défendre des positions claires avec de bons arguments, de justifier et de commenter ses propositions » (Lenoble-Pinson 2004 : 71).

Le mémoire qui travaille à la convergence des critères de référence d'un auteur et de ses lecteurs peut être appréhendé comme le lieu d'interférences entre croyances et valeurs. Nous suggérons qu'une mise en lumière des croyances peut permettre leur transformation. Les interprétations du monde de l'auteur comme du lecteur ont à devenir des points de vue : en descendant la montagne, nous ne verrons pas le paysage de la même manière qu'en montée. C'est la conscience d'où l'on observe qui permet la différenciation et l'évaluation de la réalité. Le brouillard des

croiances s'ouvre alors sur une vision plus claire des valeurs de références qui rend possible une prise de position libre. Le chemin du jugement personnel suppose une compréhension de ce type en dialogue avec la tradition et les conventions. N'est-il donc pas opportun de considérer les visions du monde sous-jacentes aux normes d'une rédaction scientifique comme des croyances à examiner ?

Le paradigme scientifique connaît aujourd'hui une remise en question. Les sciences exactes et les sciences humaines reconnaissent désormais l'influence de l'observateur sur l'objet observé changeant radicalement la conscience scientifique. La toute-puissance de la vérité expérimentale ne peut désormais éviter la lorgnette de la subjectivité et cette révolution majeure mise en évidence par les découvertes de la physique quantique ne suppose-t-elle pas que l'on revienne sur nos propres définitions de la rédaction scientifique, « traçant » honnêtement une part de l'espace subjectif sur le dispositif expérimental ?

Mettre au jour les visions et les valeurs impliquées de part et d'autre dans l'analyse de notre corpus nous paraît rencontrer une nouvelle approche scientifique. En même temps, nous accomplissons une mise à disposition de la mémoire des croyances inconscientes. Remémoration critique de la tradition scientifique et anamnèse des valeurs inconnues de son auteur fusionnent ainsi les deux sens de la mémoire et du mémoire.

Nous sommes consciente que notre propos rejoint des concepts alternatifs issus d'un nouveau paradigme de la connaissance, comme celui de l'intelligence émotionnelle auquel Letor (2003) a consacré une thèse de doctorat à l'U.C.L. en s'inspirant des travaux de Goleman. L'intelligence émotionnelle balaye nos représentations, nos croyances et notre foi en l'intellect rationnel behavioriste qui culmine encore avec les critères quantitatifs du quotient intellectuel. Elle lui substitue une autre intelligence complète qui coordonne l'hémisphère rationnel et l'hémisphère intuitif d'un cerveau gauche et d'un cerveau droit. L'intelligence émotionnelle intègre alors nos ressentis et nos émotions et s'avère beaucoup plus fondamentale pour notre réussite et notre épanouissement personnel que notre Q.I.

2.3. Un nouveau paradigme éducatif

Le débat s'ouvre directement sur une éducation qui réhabilite l'inspiration et l'art parce qu'ils traduisent notre perception intime de la réalité et qu'à travers nos émotions, nous accédons pleinement au processus de connaissance. Ferguson (1973), journaliste américaine de la même veine, inaugure « l'éducation transpersonnelle » en nourrissant une compréhension spiritualiste de la connaissance qui réconcilie harmonieusement nos deux hémisphères.

Goleman travaille actuellement, avec d'autres, à promouvoir une éducation alternative dans les écoles américaines. Son dernier ouvrage, *Surmonter les émotions négatives* (2003), livre au grand public le rapport d'un colloque scientifique qui a rassemblé en Inde le Dalaï Lama, Mathieu Ricard (biologiste français qui est aujourd'hui moine bouddhiste), d'autres savants américains à la pointe des neurosciences et lui-même. De larges extraits de cet ouvrage sont consacrés à l'introduction dans les écoles des programmes éducatifs alternatifs qui développent cette intelligence émotionnelle en harmonie avec les valeurs universelles « Promouvoir la compassion », « A l'école du bon cœur » constituent deux chapitres exemplatifs de cet ouvrage. Le débat rejoint des préoccupations largement représentées dans le champ des pédagogies parallèles (Decroly, Steiner, Rogers, Freinet, Martenot...).

Nous avons remarqué une très grande implication personnelle de nos étudiants dans le travail de leur mémoire. Leur difficulté d'expression et de structuration de la pensée a souvent engendré un malaise pouvant aller jusqu'à la dépression et pour l'un de nos étudiants, une véritable amnésie attestée qui laissa les pages blanches et se solda par un abandon. Nous croyons pouvoir lire ce malaise à partir d'un conflit de valeurs.

Nous avons aussi éprouvé une grande satisfaction devant les succès car hormis l'un ou l'autre abandon, la plupart de nos étudiants ont pu réussir honorablement leur épreuve après un véritable combat et ils ont vu leurs efforts couronnés de succès. Leurs vifs remerciements ont confirmé l'enjeu existentiel de ce travail et le passage qu'il constituait pour chacun d'eux dans le cours de leur

existence. Ceci interroge aussi l'enjeu personnel d'un mémoire inachevé comme le sens d'un cycle incomplet.

Un visionnaire du siècle dernier annonçait l'ère d'un « Gai savoir » que nous aimerions rapprocher de ce nouveau paradigme scientifique. Nietzsche combat déjà toute connaissance et conviction qui dissocient « la vérité de la vie, le savoir de la fidélité au réel » (Thinès, 2004 : 42). Pour Thinès, Nietzsche comme Lucrèce, considérerait que l'acte poétique fonde un « Gai savoir » de la vie, une connaissance authentique, « dégagée de l'emprise légendaire et illusoire des dieux » (Thinès, 2004 : 43). Ce savoir articule l'essence de la nature à notre conscience en délaissant les croyances illusoires. Il s'enracine dans une sensibilité créatrice qui néglige la théorie :

« Si la vie est la valeur suprême, elle ne peut être conciliable avec une recherche (scientifique) de la vérité dans laquelle celle-ci est théoriquement atteinte en dehors de toute relation avec le vécu du monde, c'est-à-dire la subjectivité active constituante, créatrice » (Thinès, 2004 : 42).

« Du plus intime de la personne, sourd la nostalgie de sa valeur originelle »

Sœur Emmanuelle 2004 : 84