

QUESTIONNER L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE : LE RÔLE DU MÉMOIRE DANS LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE

Anissa BELHADJIN*, Marie-France BISHOP & Catherine DORISON*****

**Université de Cergy-Pontoise, laboratoire ÉMA / anissa.belhadjin@u-cergy.fr*

***Université de Cergy-Pontoise, laboratoire ÉMA / marie-france.bishop@u-cergy.fr*

****Université de Cergy-Pontoise, laboratoire ÉMA / catherine.dorison@u-cergy.fr*

Résumé

Cette contribution analyse en quoi, au sein des ESPE, les mémoires réalisés par les étudiants en formation tout au long de la vie présentent des traits spécifiques et originaux. Sans parler de reconversion – c'est plutôt de reconfiguration professionnelle qu'il s'agit – les étudiants doivent se former à un nouveau métier. Différents critères nous semblent marquer cette reconfiguration au cours du processus d'écriture : la place du « je », une temporalité affirmée, une familiarité à mettre à distance avec l'objet de recherche.

Mots-clés : recherche, mémoire, écriture, formation continue, reconfiguration professionnelle

Sous ce titre, nous voudrions inscrire notre réflexion dans le cadre de quelques formations qui sont présentes dans les ESPE de façon un peu moins visible que celles qui inscrivent majoritairement les jeunes étudiants en formation initiale préparant CAPES ou CRPE : il s'agit de trois formations de master qui concernent des étudiants en « formation tout au long de la vie » : le parcours « professeur de production culinaire », au sein de la deuxième mention du master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation), le master APRIBEP (« accessibilité pédagogique, remédiation, inclusion pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ») et le master « formation de formateurs d'enseignants », ces deux derniers appartenant à la quatrième mention du master MEEF.

Dans le cadre de ces trois masters, les étudiants ont des parcours de professionnalisation différents ; dans certains cas, le master représente la formation à un nouveau métier : de cuisinier à enseignant ou d'enseignant à formateur, par exemple ; dans d'autres, il s'agit d'un approfondissement du métier (étudiants APRIBEP, ainsi que certains étudiants en formation de formateurs, déjà maîtres formateurs). Mais dans tous ces cas, les mémoires ont pour objet un rapport réflexif au (nouveau) métier qui n'est toutefois pas une reconversion, tout au plus une reconfiguration professionnelle : ainsi, les cuisiniers deviennent enseignants pour des élèves futurs cuisiniers, les enseignants deviennent formateurs pour de futurs enseignants...

Les mémoires, au cours de la formation, sont l'occasion de faire le point sur cette reconfiguration professionnelle et sur la façon dont elle s'opère. Nous pensons qu'il existe donc des marqueurs sur lesquels nous voudrions porter notre attention ; nous en avons isolé trois qui se retrouvent à des degrés variés dans les mémoires de nos trois parcours :

- le processus d'écriture (et notamment la place du « je » dans le processus de réflexivité) en tant qu'il permet l'objectivation (la prise de conscience) de la transformation professionnelle ;
- le rapport à la temporalité au cours de laquelle la professionnalité se reconfigure ;
- le processus d'élaboration d'une posture de recherche par la construction d'un corpus de recherche.

Dans ce cadre, ce qui nous intéresse est de voir quelles sont les particularités et les enjeux des mémoires de ces étudiants : nous proposons donc d'analyser comment les mémoires dans ces trois masters assez spécifiques questionnent

leur expérience professionnelle et ce que cela peut nous dire de leur processus de professionnalisation.

1. La place du « je »

Pour illustrer ce premier point, nous prendrons quelques exemples dans les mémoires de formation de formateurs d'enseignants de l'ESPE de Versailles. Ce master est ouvert aux enseignants déjà formateurs ou désirant le devenir. Tous ont au moins cinq années d'ancienneté dans l'enseignement, c'est-à-dire qu'ils ont déjà des pratiques installées et souvent une reconnaissance d'expert.

Le M2 est organisé sur deux années qui se terminent chacune par la soutenance d'un mémoire.

Il est demandé pour le mémoire de deuxième année, qui va servir de référence ici, la présentation et l'analyse d'un dispositif de formation. Le corpus dont nous disposons a été recueilli au cours des trois dernières années, ce qui représente actuellement une trentaine de mémoires qui ont tous été étudiés pour en déterminer des caractéristiques récurrentes. Pour illustrer cette présentation, deux extraits ont été sélectionnés dans deux mémoires différents.

Ces mémoires reposent sur le principe que l'expérience ne suffit pas à créer de l'expertise, et qu'il est nécessaire de mettre en place différents dispositifs qui favorisent une réflexion sur la pratique. Dans ces mémoires, l'écriture joue un triple rôle. Tout d'abord, il s'agit d'un médiateur cognitif en ce sens qu'elle favorise l'élaboration de la pensée (Chabanne & Bucheton 2002). Ensuite, l'écriture a une valeur réflexive puisqu'elle permet au praticien de se penser et de se transformer à travers le regard qu'il porte sur son action (Schön 1983) ; c'est en cela qu'elle est un moyen de professionnalisation (Daunay 2004). Enfin, l'écriture a une dimension épistémique car elle favorise l'appropriation de savoirs et leur intégration en les mettant en regard avec l'expérience professionnelle (Blanc 2011).

Les mémoires des étudiants s'organisent sur un continuum qui va du récit d'expérience fortement ancré dans la narration autobiographique, à l'analyse théorique d'une situation de formation (Bishop & Cadet 2007). La construction d'une posture plus distanciée fondée sur l'analyse d'un problème rencontré se remarque par différents critères.

Le premier est la capacité à articuler les savoirs d'expérience et les savoirs théoriques. Certains travaux, comme celui cité en exemple, reposent dans un

premier temps sur des jugements fondés sur l'expérience et l'expertise, ce qui s'exprime avec une redondance de « je pense, je note, je remarque, etc. » et par la formulation d'une opinion non étayée.

Or pendant la première observation, durant laquelle je suis restée toute la matinée dans la classe, **j'ai noté** que le discours de l'enseignante porte **beaucoup** sur la régulation du climat de la classe et l'implication des élèves **aux dépens de la compréhension et des interactions**.

Au cours de la formation, ces savoirs d'expérience sont confrontés aux apports théoriques et les deux types de savoirs - d'expérience et théoriques - finissent par s'articuler dans un phénomène scriptural de tissage très visible dans le travail de réécriture (Blanc 2011). Dans l'exemple qui suit, on constate un déplacement allant du jugement porté dans la première version à une tentative d'explication qui va être expliquée (ici *le malentendu*) avec un abandon de la narration en *je* et l'emploi de formes neutres (*il y a*).

Il y a comme **un malentendu** dans le dialogue instauré : alors que l'élève place l'échange à un niveau supérieur, celui du sens, l'enseignante le ramène à celui de la règle à appliquer. **Ce malentendu semble provoqué par les attentes de l'enseignante : les échanges qui ont lieu durant cette relecture et la correction sont basés sur un dialogue interrogatif de l'enseignante qui ne suscite pas les échanges et les constructions de savoirs entre les élèves.**

Un second critère est la capacité à mettre après coup une théorie en application pour produire la double analyse nécessaire pour comprendre une situation de formation. Cette double analyse ou co-analyse consiste à comprendre l'activité du formé, et dans le même mouvement à s'auto-observer comme formateur. Ce double regard manifeste la capacité à secondariser son vécu en analysant le jeu des relations. Dans l'exemple présenté, cette double analyse s'effectue sans aucun recours au « je ». L'étudiante a fondé tout son travail sur l'étude de la co-activité entre formé et formateur et sur la théorie du jeu de Sensévy qu'elle applique ici pour comprendre et analyser la situation de formation dans laquelle elle se trouve :

Deux hypothèses vraisemblables après-coup peuvent être énoncées :

La première hypothèse est qu'il n'y a pas eu réellement co-construction de la séance 3 parce qu'une disjonction sur le savoir grammatical est survenue.

Le formateur aurait été en décalage sans s'en rendre compte et donc sans parvenir à le réduire dans ses interactions avec l'enseignante au point de ne pas avoir pu éclairer le concept de verbe ou s'agit-il d'une forme de résistance au changement provoquée par une déstabilisation de sa pratique ?

Ces exemples manifestent le travail d'objectivation que permet l'écriture, alimentée par les apports de la recherche : objectivation des savoirs, objectivation de l'expérience et analyse *a posteriori*.

2. Un rapport particulier à la temporalité

Les professeurs de production culinaire sont inscrits dans la deuxième mention du master MEEF, qui regroupe les enseignants du second degré. Conformément aux directives ministérielles, les M2 doivent accomplir un mémoire ancré dans la recherche comme dans l'expérience professionnelle. Mais que veut dire *expérience professionnelle* pour des étudiants qui enseignent la cuisine : expérience d'enseignant ou expérience de cuisinier ? Pour qui devenir enseignant est forcément lié à la pratique professionnelle antérieure ? Que signifie *recherche* pour des étudiants qui n'ont pas besoin de master pour enseigner s'ils ont une expérience professionnelle suffisante (au minimum 5 ans) et qui sont généralement peu familiers des écrits, *a fortiori* universitaires ?

S'appuyant sur la recherche comme sur les pratiques professionnelles, le mémoire a donc pour objectif la professionnalisation de l'étudiant. On peut supposer que pour des enseignants en seconde carrière, ex-cuisiniers, la professionnalisation consiste en une reconfiguration de la pratique professionnelle autour de la notion de transmission. Dans ce cadre, les travaux autour de la didactique professionnelle (Pastré) peuvent constituer une piste congruente. Contrairement aux didactiques des disciplines, qui mettent l'accent sur les savoirs disciplinaires, la didactique professionnelle analyse l'activité liée au métier ; ici l'activité enseignante comme l'activité du métier de cuisinier. Pour les étudiants cuisiniers en reprise d'études, le mémoire professionnel porte-t-il des traces du passage du métier de cuisinier à la profession d'enseignant, et lesquelles ? Comment s'architecture la reconfiguration professionnelle ?

Voici trois exemples de sujets de mémoire de la promotion 2015 – première génération de M2 MEEF dont les mémoires sont définis dans le cadre de l'ESPE – et les problématiques associées. Tous les mémoires de cette promotion ont été analysés (10 mémoires) – nous retenons ici trois exemples qui nous paraissent représenter les trois tendances observées.

<p>1- Choisir sa formation professionnelle : l'exemple des UFA²⁷</p> <p>« Pourquoi choisir une formation par apprentissage au sein d'une UFA pour passer son BTS en hôtellerie restauration? »</p>
<p>2- Le genre dans le monde de la cuisine</p> <p>« Quelle est la place des femmes dans le monde de la cuisine ? »</p>
<p>3- La pédagogie différenciée</p> <p>« Avons-nous aujourd'hui, nous, professeurs de pratique, la possibilité, les moyens et les outils, pour offrir à tous nos élèves en difficulté une pédagogie adaptée? »</p>

Le premier mémoire présente une problématique d'enseignement liée à la pratique professionnelle. Le deuxième n'est centré que sur le métier de cuisinier ; quant au troisième, il fait le lien entre le métier de cuisinier et l'école. Ces mémoires s'inscrivent clairement dans une temporalité différente. Soit un retour vers une expérience professionnelle antérieure – on met des mots sur une activité que l'on quitte (mémoire 2) – soit une projection vers le nouveau métier (mémoires 1 et 3) pour envisager une activité que l'on construit.

Prenons un exemple où la reconfiguration professionnelle s'effectue, par le biais du mémoire, dans un rapport entre différentes temporalités : le maintenant de la réflexion ; le hier de l'histoire de la cuisine (gras) ; le retour sur la construction d'expérience de cuisinier (italique gras) ; ces strates permettent de problématiser la réflexion autour d'une question vive pour les enseignements professionnels : la correspondance entre l'enseignement professionnel et le milieu du travail. Cet exemple est issu d'un mémoire intitulé : « Adéquation entre enseignement professionnel et le milieu du travail » dont la problématique est le « lien entre l'évolution de notre cuisine en France, et l'enseignement culinaire dispensé dans nos écoles ».

La question du rapport entre l'école et le monde du travail demeure une question essentielle pour les élèves. Surtout lorsque cela concerne les milieux éducatifs professionnels et technologiques. C'est pour cela que j'ai donc choisi ce sujet car je pense que mon corps de métier fait partie des plus concernés par cette réflexion. [...]

En 40 ans de cuisine française, nous sommes passés de la cuisine traditionnelle à une cuisine « scientifique » où de nouveaux ingrédients additifs, voir « texturants » ont pris une place importante. La cuisine étrangère elle aussi a fait aussi son entrée dans notre cuisine française.

²⁷ UFA : unité de formation par apprentissage

De nombreux chefs étoilés, ou non, traversent le monde afin de trouver de nouvelles idées, de nouvelles techniques et de nouveaux arômes.

Je pense donc que le sujet est en rapport avec l'évolution de notre cuisine en France, et qu'il est important de faire le lien avec l'enseignement culinaire dispensé dans nos écoles. Nos écoles doivent être l'endroit où toutes ces influences doivent être ajoutées au programme de l'enseignement des bases de la Cuisine traditionnelle française.

L'image que j'ai de mon parcours scolaire professionnel entre 1994 et 1998 reste une image traditionnelle, avec l'enseignement des bases de notre cuisine avec très peu de place pour la créativité. Celle-ci est arrivée beaucoup plus tard ; durant l'enseignement de mon BTS.

Durant le CAP on nous enseigne les bases de notre cuisine. On les retrouve référencées dans un ouvrage qui s'intitule « Cuisine de Référence » (biblio 3). On y enseigne la traditionnelle quiche lorraine, les œufs brouillés, le steak au poivre, le poulet rôti, la tarte aux pommes, la glace vanille et tous les plats « classiques » qui ont fait la réputation de notre cuisine et des grands chefs qui les ont créés [...]

Actuellement, je reviens vers l'école professionnelle, et je suis surpris de constater que le livre de référence n'a pas changé, que les cours donnés aux élèves sont les mêmes qu'à l'époque où j'ai suivi mon enseignement. [...] Je constate qu'avant de commencer mon travail de recherche et de réflexion, et avec ce que j'ai pu voir, qu'il existe un écart entre le milieu professionnel et l'enseignement. Je vais donc avec différents documents et questionnements, essayer de répondre à ma problématique.

La question de la temporalité est ici posée et construite : différentes temporalités clairement identifiées permettent de construire le discours de l'étudiant ; c'est de la mise en relation de ces différentes temporalités que naît la question qui permet la reconfiguration professionnelle.

3. Rompre avec la familiarité de l'objet de recherche

Le troisième type de mémoire est celui produit par des étudiants de M2 du parcours APRIBEP. Il s'agit d'enseignants spécialisés du premier degré qui ont déjà le Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPASH) ou d'enseignants du second degré qui ont le Certificat complémentaire pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés (2CA-SH) - second degré. Il ne s'agit pas pour eux d'apprendre un nouveau métier mais de développer une professionnalité déjà existante.

Le M2 du parcours APRIBEP propose explicitement un approfondissement de la professionnalité par l'initiation à un travail de recherche. En effet, un des

problèmes que rencontre la recherche en éducation est celui de sa diffusion auprès des professionnels. Notre hypothèse est que la production d'une recherche constitue une propédeutique à l'appropriation des travaux de la recherche en éducation. Cette appropriation étant elle-même une condition du développement de la professionnalité (Tardif, Zourhhal 2005).

Les domaines de recherche proposés sont la psychologie, la didactique du français ou les mathématiques, les sciences de l'éducation. Nous ne parlerons que de ce dernier domaine. Les mémoires analysés ont été choisis parce qu'ils ont été réalisés par des professionnelles très aguerries et très engagées dans leur milieu professionnel, qui cherchaient en s'inscrivant en master à ne « plus avoir la tête dans le guidon ». Les mémoires réalisés dans un autre champ disciplinaire ont davantage comme finalité l'approfondissement des connaissances dans ce champ.

Les mémoires portent sur le contexte d'exercice, dans lequel les étudiants sont très impliqués. Cette implication a pour corollaire une « familiarité » avec ce qui doit devenir un objet de recherche. Mais cette « familiarité » avec l'objet de recherche constitue un défi sinon un obstacle, car la posture de recherche suppose une extériorité avec l'objet de recherche. Il s'agit donc pour les étudiants d'opérer une rupture avec cette familiarité. Comment s'opère-t-elle ?

Les moments de la constitution du corpus et celui de l'analyse sont cruciaux. Les étudiants privilégient des méthodologies qualitatives par des entretiens mais les corpus peuvent être aussi d'une autre nature : archives, documents administratifs, textes officiels. Ainsi, les mémoires peuvent prendre comme objet des documents familiers ou des pratiques ordinaires. Le travail consiste à les constituer en corpus, et à les analyser en utilisant non plus les catégories ordinaires de l'action mais des catégories savantes issues de leurs lectures théoriques.

- **Exemple 1** : « Les orientations des élèves à l'école primaire. Comment sont-elles décidées ? »

Le mémoire récapitule minutieusement l'ensemble des cas d'enfants qu'un réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) a eu à traiter et pour lesquels une « orientation » était en question. L'étudiante construit un tableau qui récapitule sur 4 ans toutes les propositions faites aux parents, à l'équipe éducative et les décisions prises. Ce travail permet donc une objectivation des processus dans lesquels habituellement les acteurs sont pris.

L'analyse des données du tableau met en évidence les effets cumulatifs des différents facteurs. L'étudiante utilise pour son analyse le cadre théorique construit par Mathias Millet et Daniel Thin dans leur ouvrage : *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*.

Elle est ainsi amenée à interroger les catégories ordinaires du langage enseignant quant au « travail avec les familles » et à remettre en cause l'utilisation commune de certaines formules qui sont elles-mêmes l'expression de jugements de valeur.

Il est clair que le fait d'être « dans la place » et d'avoir la confiance des acteurs permet non seulement d'avoir accès à des documents mais aussi d'obtenir la communication de documents par des collègues, qui ont pour cela à les chercher ou même à les reconstituer. Le travail de mémoire mobilise indirectement les collègues qui en attendent un regard nouveau sur leur propre travail.

- **Exemple 2** : L'analyse de la genèse d'un document administratif : le Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (GEVA-SCO).

Les pratiques enseignantes sont organisées par l'utilisation d'outils choisis ou imposés, tellement familiers qu'ils n'interrogent plus. Rompre la familiarité, c'est analyser ces outils. Par exemple, un mémoire prend pour objet un « document officiel » type, dont l'usage est imposé à partir de la rentrée 2015 : le « GEVASCO », document permettant une évaluation des besoins des élèves et la décision d'une compensation par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Le mémoire analyse la genèse de ce document (attendus institutionnels et références théoriques) puis en interroge les usages. Dans la rédaction de ce mémoire, l'étudiante est passée de questions pratiques : « comment, en tant qu'enseignante référente, utiliser le GEVASCO avec les enseignants ? », « ce document est-il une aide pour les enseignants ? » à une interrogation sur la fabrication institutionnelle de ce document, ce qui lui permet un retour sur sa question initiale.

- **Exemple 3** : Le choix d'interroger les enfants

Plusieurs mémoires sont constitués par l'analyse d'entretiens menés avec des enfants ou des adolescents à l'aide de questionnaires et sociogrammes ou de figurines à déplacer. Il s'agit alors d'entendre non plus le point de vue des enseignants sur les dispositifs d'aide, sur les pratiques d'inclusion ou d'orientation mais celui des enfants ou des jeunes eux-mêmes. Ces paroles ne

sont jamais dans l'exercice professionnel ordinaire recueillies systématiquement et analysées. Elles disent pourtant autre chose que ce que croient ordinairement les enseignants. Dans cet exemple, c'est donc le choix des interviewés qui est décisif et qui permet une mise à distance des représentations ordinaires.

Conclusion

Les mémoires de nos étudiants mettent au centre de la réflexion leur processus de reconfiguration ou d'approfondissement professionnel par différents biais qui ont été illustrés dans trois contextes différents. Dans ces trois exemples le mémoire est le lieu où l'expérience professionnelle est en cours de questionnement et de réorganisation autour de nouveaux savoirs ou de nouvelles contraintes. À travers ces écrits, il ne s'agit pas tant d'analyser l'entrée dans le métier et ses difficultés que la façon dont on reconstruit son expérience. Ces mémoires peuvent être lus comme « la mise en intrigue d'un savoir professionnel » (Daunay 2004) qui se réélabore à travers l'écriture, différents en cela du simple récit d'expérience. Ils manifestent à des degrés divers des postures parfois proches de celle de la recherche, avec des analyses de corpus qui peuvent conduire à poser des bases pour de nouvelles études.

Le travail de construction des mémoires permet à des professionnels très impliqués dans leur métier, de s'approprier des cadres théoriques issus de la recherche en s'essayant à les utiliser pour comprendre des situations professionnelles. Et ce faisant, non seulement ils instaurent une distance critique avec les jugements et les certitudes ordinaires du milieu professionnel, mais ils contribuent à construire des connaissances sur ce milieu, dont leurs collègues peuvent s'emparer.

Références bibliographiques

Bishop, M.-F. & Cadet, L. (2007). Les écritures réflexives en formation élémentaire et professionnelles constituent-elles un genre ?, *Les Cahiers Théodile*, 7, Université Charles de Gaulle Lille 3, 7-32.

Blanc, N. (2011). Savoirs en (inter)action et identité socio-discursive en construction dans le mémoire professionnel. *Lidil*, 43, *Le rapport au savoir dans les discours professionnels*, 133-147.

Bouquet, B. & Jaeger, M. (2011). Les mémoires de recherche, révélateurs du questionnement professionnel sur les effets des lois, les problèmes sociaux et les pratiques, *Vie sociale*, 2011/3 3, 25-45. <http://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2011-3-page-25.htm>

Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses universitaires de France.

Daunay, B. (2004). Les mémoires professionnels entre récit et théorie. In Thyron, F. & Dufays, J.-L. (éd.) *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain : Presses universitaires de Louvain, 195-203.

Hughes, E. (1996). *Le regard sociologique. Essais sociologiques*, textes rassemblés et présentés par J.-M. Chapoulié. Paris : Éditions de l'EHESS.

Guigue, M. (2005). La familiarité avec l'objet de recherche, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 38, 1, 93-108.

Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : Presses universitaires de France.

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante, *Recherche et formation*, 56, 81-93.

Schön, D. (1983 – trad. fr. 1994). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.

Tardif, M. & Zourhlal A. (2005). Enjeux et difficultés de la recherche sur l'enseignement entre les milieux scolaires et universitaires. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 38, 4.

À propos des auteures

Anissa Belhadjin est maître de conférences en littérature française au sein de l'ESPE de l'académie de Versailles (Université de Cergy-Pontoise). Son domaine de recherche porte notamment sur l'enseignement du français en lycée professionnel, sur la didactique de la littérature. Elle est rattachée au laboratoire ÉMA (école, mutations, apprentissages) de l'UCP. Courriel : anissa.belhadjin@u-cergy.fr

Marie-France Bishop est professeure des universités en sciences de l'éducation à l'ESPE de l'académie de Versailles (Université de Cergy-Pontoise). Son domaine de recherche porte sur la didactique du français et plus particulièrement sur l'histoire de l'enseignement de la lecture et de l'écriture à l'école élémentaire. Elle est responsable du master formation de

formateurs d'enseignants de l'ESPE de Versailles et membre du laboratoire ÉMA (école, mutations, apprentissages) de l'UCP.
Courriel : marie-france.bishop@u-cergy.fr.

Catherine Dorison est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'ESPE de l'académie de Versailles (Université de Cergy-Pontoise). Ses recherches concernent l'histoire de l'enseignement dans la deuxième moitié du XX^e siècle et particulièrement l'enseignement spécialisé. Elle est responsable du master APRIBEP de l'ESPE de de Versailles et membre du laboratoire ÉMA (école, mutations, apprentissages) de l'UCP.
Courriel : catherine.dorison@u-cergy.fr

Pour citer cet article

Belhadjin, A., Bishop, M.-F. & Dorison, C. (2016). Questionner l'expérience professionnelle : le rôle du mémoire dans la formation tout au long de la vie. In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* (pp. 182-193). Paris : Réseau national des ESPE.