

## Typologie

En réalité, les graines sont déjà achetées puisqu'on m'invite, d'ores et déjà, à proposer une typologie des mémoires. Nous n'y avons pas songé mais Becker a raison quand il dit « *que l'on ne peut constituer un type au début d'une recherche* » (Becker, H. *Sociologie interprétative et typologie constructive*, in : Gurvitch ( 90B159 bis ), pp.77-99). Pour reprendre la terminologie de (Deslauriers, J-P. *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal, McGraw-Hill, 1991), nous avons, dans un premier temps, « *déconstruit* » le processus méthodologique, chronologique, attendant à l'architecture du mémoire professionnalisant pour en retenir, seulement, quelques éléments (remerciements, introduction, problématique.). Dans un second, nous les avons « *recontextualisé* » (Tesch, R. (1990). *Qualitative research : Analysis types and software tools*. Falmer, New York) en mettant en relation certains mémoires pour assembler des données sur ces étapes de la méthodologie. Faut-il se rapprocher de la notion de « *type-idéal* (Weber, M. *Essais sur la théorie de la science*, tr., Paris, 1965) ou de « *type réel* » (Gurvitch, G. *Vocation actuelle de la sociologie*, 3è éd., Paris, 1963) pour la construire ? Je n'en suis pas convaincu puisqu'on reproche au topologiste une construction « *artificielle et subjective* » (Loubet Del Bayle, J-L. *Introduction aux méthodes des sciences sociales*. Privat, Toulouse, 1989 : 150). Peut-il en être autrement car elle est le fruit de la construction d'un objet par le chercheur ? En cela, Kinney a raison quand il fait référence à la notion de « *type construit* » (Kinney, Mac. « *Constructive typology and social research* » », in J.T. Doby, *An Introduction to social research*, Harrisburg, 1965).

En résumé, Weber reconnaît, lui-même qu'une typologie est une « *utopie* » (ibidem, p.180). De plus, la qualification des typologies ne déchaîne plus les passions. Nous nous en étions rendu compte dans notre thèse, car les deux que nous avons présentées (une typologie des familles participant à l'innovation et celles des élèves en difficulté) n'avaient fait l'objet d'aucune remarque, ni dans les pré-rapports ni au moment de la soutenance (Jamet, L. *Un établissement qui a la pêche*. Editions Universitaires Européennes. Sarrebruck. 2011 : 120 ,227). Nous nous contenterons de dire qu'elle n'est pas le fruit du hasard mais c'est « *une lecture orientée* » (Blanchet et Gotman, in, *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion. Réussir son mémoire ou sa thèse*. Gavard-

Perret, Gotteland, Haon, Jolibert. Pearson ; 2018). Nous avons fait le choix de nous orienter vers une typologie à base fonctionnelle en procédant de la manière suivante. Notre démarche de catégorisation a consisté à identifier les caractéristiques, les « *attributs* » (Varone, F. (2001). Les instruments de la politique énergétique : analyse comparée du Canada et des Etats-Unis. *Canadian Journal of Political Science/ Revue canadienne de science politique*, 34 (1), pp.3-28) et (Kaufmann-Hayoz, R. et al. A Typology of Tools for Building Sustainability Strategies. In. R. Kaufmann-Hayoz et H. Gutscher (Ed), *Changing Things-Moving People. Strategies for Promoting Sustainable Development at the Local Level*. Basel : Birkhäuser. (Pp. 33-107). et al., 2001) ; c'est-à-dire en identifiant leurs traits fondamentaux, essentiels, significatifs qui sont les leurs. L'avantage de cette procédure consiste à pouvoir établir une comparaison entre les rubriques retenues. L'ensemble des mémoires que nous avons saisi nous permet de distinguer trois types de fonctions « *constituantes* » (Lowi, T. « Party, Policy and Constitution in America », in Chambers, Burnham, Ed. *The American Party Systems, Stages of Political Development*, Londres, 1967) du mémoire : d'abord, une fonction professionnalisante ; ensuite, une fonction régulatrice et réparatrice qui prend la forme d'une mise en récit de soi ; enfin, une fonction de familiarisation progressive des étudiants avec « *une culture de coopération* » (Gather Thurler, M. (1993 c). *Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ?* Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation). Nous considérons que le mémoire est « *fondé sur la mise en œuvre d'un agir opératoire* » (Favre et al. *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants : Entre « toujours plus » et « mieux vivre ensemble »*. De Boeck Université. 2008 : 65)

Cette première famille de mémoires que l'on appellera « famille professionnalisante », voit ses membres vivre des projets différents. Certains étudiants visent à devenir « *un praticien réflexif, capable de s'adapter à toutes les situations d'enseignement par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats* » (Maroy, ibidem. pp. 7-8). Nous invitons ces étudiants à se rapprocher des travaux de Schön (1983, 1987), Hamein (1990), Léssard, Tardif et Lahaye (1991), Maheu et Robitaille (1991), Gather Thurler (1992). On se situe ici dans le cadre d'une formation qualifiante qui permet à un individu

de consolider et d'accroître ses compétences professionnelles. D'autres visent une formation diplômante validée par un diplôme défini par arrêté ministériel. Cette classification serait incomplète si on ne mentionnait pas, d'une part, ceux qui visent par le mémoire « *une transposition didactique* » (Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris Honoré Champion, 2 vol.). En d'autres termes, le mémoire sert à ces étudiants « *d'apprêter des savoirs pour les enseigner* » (Perrenoud, P. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris. L'Harmattan. 1994 :169). Pour citer de nouveau Perrenoud « *le thème de la transposition didactique est donc d'abord un thème d'anthropologie culturelle et de sociologie de la connaissance* » (Perrenoud, *ibidem*.p.169). Les étudiants qui voudraient approfondir cette notion pourraient convoquer Chevallard : (Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble. La Pensée sauvage). D'autre part, plus d'étudiants que l'on pourrait soupçonner, au prime abord, font une recherche-action quand ils rédigent leur mémoire. En effet, leur souci est « *d'apporter un changement, une amélioration, une transformation aux composantes ou aux relations d'une situation pédagogique (ACTION) ; contribuer au développement personnel, professionnel, organisationnel ou social des personnes qui ont part à cette situation pédagogique (FORMATION) ; améliorer l'état des connaissances sur cette situation pédagogique ou sur l'une ou l'autre de ses composantes et relations (RECHERCHE)*, (Karsenti,T. et Savoie-Zajc,L. *La recherche en éducation : Etapes et Approches*. Montréal. Presses de l'Université de Montréal. 2011 : 192). C'est répondre, en tous points, aux orientations principales suivantes : « *privilégier une formation de type clinique, autrement dit fondée sur l'articulation entre pratique ET réflexion sur la pratique, permettre aux enseignants en formation d'acquérir des bases théoriques solides, conçues non comme des savoirs abstraits ou des modèles prescriptifs, mais comme des ressources et des « grilles de lecture » de l'expérience sur le terrain* » (Huberman, M. et Perrenoud, Ph. (1987). *Restructuration de la formation des enseignants primaires. Sept principes de base*. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. p.2).

Cette première configuration conceptuelle de notre typologie fonctionnelle a consisté à identifier ses attributs : pratique réflexive, formation qualifiante ou diplômante, transposition didactique, recherche-action. La recherche entreprise n'a-t-elle pas une dimension autobiographique ? Les étudiants pourront méditer à partir des références suivantes : « *la biographie, en tant qu'histoire de la personne par elle-même est un message vivant et chaleureux,*

*nous racontant ce que cela implique d'être un type de personnage que nous n'avons jamais réellement rencontré* » (Becker, Howard S. *Biographie et mosaïque scientifique. Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. 1986. Vol 62-63, pp. 105-110) ; « *un récit biographique n'a rien d'un compte-rendu de fait divers, c'est une action sociale à travers un individu qui retotalise sa vie (la biographie) et l'interaction sociale en cours* » (Ferraroti, F. *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. (1983). Méridiens. p. 53). Mais l'identité professionnelle se construit aussi à partir d'une activité subjectivante qui met en œuvre sa capacité à donner du sens, d'où notre seconde famille.

Elle est nommée par nos soins « *mise en récit de soi* ». C'est une expression reprise par plusieurs auteurs depuis plusieurs décennies, par exemple : (Fassin, D. ; Bensa, A. *Les politiques de l'enquête. Epreuves ethnographiques*. (2008). Chapitre 7 : Devoir se raconter. La mise en récit de soi, toujours recommencée. Pp. 143-163) et (Niewiadmski, C. (2021) *La mise en récit de soi. Place de la recherche bibliographique dans les sciences humaines et sociales*. Presses Universitaires du Septentrion. Coll. Métiers et pratiques de formation). Ce sont des étudiants qui affichent clairement leur « *injonction à être soi* » (Niewiadmski, C. *ibidem*) et à être « *l'entrepreneur de sa propre existence* » (Niewiadmski, C. *Ibidem*). Nous définirons « *la mise en récit de soi* » comme l'aboutissement de l'incorporation définitive de l'expérience à l'identité de l'individu. Celle-ci peut revêtir plusieurs formes : le Master s'inscrit dans une reconversion professionnelle, l'étudiant reprend ses études après de nombreuses autres activités, il veut comprendre sa trajectoire professionnelle, il envisage une thèse. Le mémoire a donc cette fonction réparatrice et régulatrice. Ce ne sont pas des « *personnes déconstruites présentant les différentes facettes d'un cas segmenté* » (Barrette, J. ; Laroche, C. ; Garcia, L-J. (1998). *Troubles de la communication et obstacles au travail : les défis des personnes et des organisations. Reflets*, 4 (2), pp.47-62). On ne verse pas dans le domaine pathologique. Ce sont de futurs professeurs qui ont besoin de se « *remissionner* » car il leur est « *particulièrement difficile de se réidentifier* » (Goffman, E. *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps* (1963), traduit de l'anglais par Alain Kihm, coll. « *Le Sens commun* », Editions de Minuit, 1975). Nous poursuivons la conceptualisation de cette famille de mémoires en nous rapprochant de Reuter. La mise en récit de soi se fait par l'écriture du

mémoire : « *il permet la transformation d'un état (initial) à un autre état (final)* » (Reuter, Y. Enseigner et apprendre à écrire. Paris. ESF. 1996. In. *Revue française de pédagogie*. Catherine Tauveron. 1990. N°. 120, pp. 189-190). On peut rajouter que « *nos vies existent dans un espace de questions auxquelles seule une narration cohérente peut apporter une réponse* » (Taylor, C. La liberté des modernes, in. *Archives de sciences sociales des religions*. N°. 102, 1998, p. 71). Donc, pour ces étudiants, le mémoire renforce leur « *sécurité ontologique* » définie par Giddens et qui désigne la confiance que nous attribuons à la continuité de notre propre identité ainsi qu'à la constance de notre environnement social et matériel. Le mémoire leur permet de « *reprandre pied dans l'existence, de se sentir reconnu comme personne, de retrouver une position d'acteur et de sujet, la possibilité de mettre des mots* » (Corin, E. Se rétablir après une crise psychotique : ouvrir une voie ? retrouver sa voix ? In. *Santé mentale au Québec*, 27(1), p. 72-73). On pourrait reprendre à notre compte le titre de cet article pour affirmer qu'effectivement, le mémoire permet à l'étudiant de retrouver sa voix au cours de la soutenance. D'une part, il prend conscience qu'il est une personne (Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris. ESF.). D'autre part, soutenir, c'est « *être entendu* » (Ross, F.C, (2003), « On having voice and being heard : some after-effects of testifying before the South African Truth and Reconciliation Commission », *Anthropological Theory*, 3 (3), pp.325-341). Je suggère souvent à ces étudiants, lors des soutenances, de se rapprocher de Pascal et de lire ce petit texte extrait des *Pensées* : « le dilemme du moi ». On n'est pas, comme l'indique Nietzsche, face à « *une fiction grammaticale* » du pronom personnel mais on se rapproche plus de l'injonction socratique « *Connais-toi toi-même* ».

Jusqu'à présent nos deux classifications de mémoires, qui, nous l'espérons, ne seront pas taxées d'un survol allusif, ont fait apparaître qu'ils avaient permis, pour certains étudiants, « *le transfert de compétences entre une situation de formation (mémoire) et une situation professionnelle (faire cours)* » ((Mallet, R. *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. (1998) Paris. L'Harmattan. p.16). Pour d'autres, il a été une étape de réfléchissement : « *réfléchissement qui va précisément rendre possible à travers la re-présentification de la situation dans toute sa richesse factuelle, mais aussi corporelle et émotionnelle, une prise de conscience d'éléments pré-réfléchis de l'expérience* » (Faingold, N. (1998). « De l'explication des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants », *Expliciter*, 26 septembre 1998, ISSN-1621-8256, pp.17-20).

Donc, il s'en dégage, d'une part, que le mémoire est « *un moment pédagogique* » (Meirieu, P. « l'enseignant, acteur social ». *Cahiers pédagogiques*, N°.234, mai 1985, p.34). D'autre part, il met en route « *un processus d'intériorisation désignant toutes ces occurrences où des comportements sont devenus auto-déterminés après avoir été mis en œuvre par des moyens incitatifs extérieurs* » (Thil, E. ; Vallerand, R-J. (1993). *Introduction la psychologie de la motivation*. Ed. Etudes Vivantes. p.277).

Même si nos découpages peuvent paraître arbitraires, nous présentons notre dernière famille de mémoires qui regroupe les enseignants- stagiaires qui ont rédigé en binôme, trinôme ou quadrinôme. Ils contredisent Clémenceau qui stipulait que « *pour prendre une décision, il faut être un nombre impair de personnes, et trois, c'est déjà trop* » mais s'inspirent de la sagesse du proverbe africain selon lequel « *tout seul on va plus vite, ensemble, on va plus loin* ». Force est de constater que les étudiants, sur ce point, ne sont pas égaux, car selon le site universitaire, la pratique est autorisée, interdite ou très encadrée comme à l'INSPE de La Réunion ( identification des parties communes qui peuvent être rédigées, des parties individuelles ou comparatives et le choix entre un mémoire unique pour le binôme ou trinôme au nom de tous les étudiants ou un mémoire distinct par étudiant du binôme ) .Je préfère rentrer dans le labyrinthe de la complexité plutôt que de me heurter au mur de la complication qui me souffrir d'incompréhension. Pourtant, c'est faire preuve de cécité si on ne photographie pas tout le jeu des interactions bénéfiques qui se nouent entre les auteurs et leurs pratiques, tant pour eux-mêmes que pour leur analyse réflexive sur leur pratique professionnelle. En effet, « *la forme est formante* » (Maffesoli, M. (1990). *Au creux des apparences. Pour une éthique de l'esthétique*. Paris. Plon). Pour cette dernière classification, nous exposerons, dans un premier temps, les constantes qui les caractérisent puis, dans un second, nous partagerons avec nos lecteurs un certain nombre d'interrogations.

Ce sont des étudiants qui « *créent une communauté discursive autour du questionnement* » (Dolin et Doliguiet, 2017) qui leur permet de se familiariser avec « *une culture de coopération* » (Gather Thurler, M. ibidem.) qui génère deux déséquilibres : « *un premier déséquilibre intersubjectif qui apparaît au sein du groupe puisque chaque individu est confronté à des points de vue divergents. Il prend aussi conscience de sa propre pensée par rapport à celle des*

*autres, ce qui provoque un deuxième déséquilibre de nature intrasubjectif : l'apprenant peut mettre en balance des propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir » (Favre, D. ; Hasni, A. ibidem. p.97). De plus, on note que « de leur mobilisation aisée, naît le plaisir » (Bui-Xuân, G. (2002). Au plaisir d'éduquer, in : Ghislain Carlier, éd. Si l'on parlait d'enseigner l'éducation physique, (pp. 15-34). Edition AFRAPS. p..29).*

On peut aussi soulever un certain nombre de questions. D'abord, La notion de compétence scripturale collective mérite d'être interrogée car, contrairement aux monômes, il arrive, parfois, que l'écriture ne soit pas un algorithme bien réglé d'opérations. Ensuite, c'est surtout le concept « *d'intersubjectivité* » développé par Hegel (Hegel, F. (1991 ;1807). *La phénoménologie de l'esprit*, trad. Fr. de J6P. Lefebvre, Paris, Gallimard) qui retient notre attention dans ce collectif de recherche. Cet auteur le définit comme « *étant intimement lié à la socialisation et à la formation identitaire du sujet... Ce mouvement de construction, c'est l'articulation permanente de trois modèles, trois principes récurrents de formation : subjectif, objectif et social* » (Mallet, ibidem. p.90). Nous plaidons favorablement pour cette configuration, car elle favorise « *la formation de l'esprit* » (Habermas, J. (1986). *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad.fr. de C. Bouchindhomme, Paris, Ed. du Cerf. P.448). En effet, elle renforce, d'une part, la singularité de chaque membre qui la compose et, d'autre part, elle favorise la communication interpersonnelle, au service de la fécondité du travail de recherche. C'est, pour reprendre la terminologie d'Habermas, la rencontre de « *l'agir communicationnel et de l'agir instrumental* » (Habermas, J. ibidem). Enfin, le temps est géré dans un espace élargi. Il n'y a plus un temps de formation mais une addition de temps individuels et, de ce fait, l'espace narratif est plus étendu et le fruit de la recherche est plus goûté. Donc, on pourrait se risquer à dire que le couple « un étudiant- un mémoire » se replie sur lui-même dans un mouvement centripète alors qu'un binôme, un trinôme, un quadrinôme, prend de l'envergure dans un mouvement centrifuge.

Notre essai de typologie des mémoires qui ont constitué notre corpus nous aura amené à la conclusion finale suivante divisée en trois temps. D'abord, quel que soit la classification interne qui retienne plus particulièrement notre attention, elle nous permet d'affirmer que le mémoire participe pleinement à

la construction de l'identité personnelle et professionnelle de son ou ses auteurs. En effet, il favorise cette « *prise en charge de soi par soi-même* » dont parle Pineau (Pineau, G. (1986). *Temps et contretemps en formation permanente*. Paris. Editions Universitaires. Montréal. Editions St-Martin) et met aussi en évidence que « *l'identité professionnelle est une réalité hétérogène construite par la mise en perspective de trois concepts distincts : l'identité individuelle, la personnalité professionnelle et l'identité institutionnelle* » (Giust, A-C. *L'identité professionnelle, une unité conflictuelle*. (1989). Paris. Méridiens Klincksieck. p. 148-162). Ensuite, nous avons montré que « *le possible, comme la démontré Wittgenstein, ce n'est jamais le réel de demain. Le possible, c'est toujours aujourd'hui, le possible est déjà et toujours là* » (Perrenoud, *ibidem*. p. 70). Enfin, la touche finale revient à Morin qui assimile la complexité « *à l'irruption des antagonismes au cœur des phénomènes organisés, à l'irruption des paradoxes ou contradictions au cœur de la théorie* » (Morin, E. (1977). *La méthode*. Tome 1 : *La nature de la nature*. Paris. Seuil. p.379).