



# UN EXAMEN ENDOSCOPIQUE DES MÉMOIRES OU LE MÉMOIRE DES MÉMOIRES

**Luc Jamet**

DEA. Histoire - Sociétés- Civilisations

Docteur en Sciences de l'Éducation

Maître de Conférences Qualifié  
(UMR. CNRS. 6038)



Je ne pouvais pas commencer sans exprimer ma profonde gratitude à Anne-Marie Audic, Guy Avanzini, mon Prédiseur de thèse et Patrick Boumard, mon Directeur de thèse : l'apport précieux de leur culture, leur amical et efficace concours m'ont guidé, depuis vingt ans, sur le chemin de la recherche que je continue d'emprunter aujourd'hui.

Sans vous, les étudiants, mon article n'aurait jamais vu le jour. Que de rencontres stimulantes où nous partagions nos analyses, avions l'espoir de conceptualiser un éventuel plan global de renouveau pédagogique, prenions conscience de l'énormité de la tâche, la carence de ressources, le manque de temps, la complexité ou le découragement et le bonheur extrême de ce surpassement ;

À Angers, en second degré, avec Claire, Elsa, Jérémy, Joséphine, Marie-Hélène, Mathilde C., Mathilde D. ;

À Nantes, en second degré, avec Alizée C., Amandine, Claire, Laureline, Laurene, Paul, Sébastien, Sylvain ;

À Rennes,

En premier degré, avec Amélie, Camille, Cécile, Céline, Clara et Martine, Enora, Héloïse, Marie, Myriam, Nolwenn ;

Et en second degré, avec Adèle, Alexia, Alicia, Aurélie, Camille, Christian, Claire-Marie, Corentin C., Élisabeth, François, Isabelle, Ida, Kristel, Laure, Loïc, Maëva, Margaux, Marine D. Marine M. Mélanie, Merwin, Myriam R., Ronan, Sarah, Solenne, Stéphanie, Vincent ;

À Vannes, en premier degré, avec, Alisson, Alix, Alizée L., Anne-Laure, Audrey, Bérengère, Christelle, Elsa, Jérôme, Julie, Marie, Marion, Pascaline, Servane, Sonia, Sylvia ;

Aux collègues, enseignants, formateurs, chercheurs, universitaires, directeurs de mémoire qui, par leurs analyses, suggestions, critiques, leurs soutiens, ont éclairé mon ignorance et mon inconscience, vilipendé l'utopie de l'accessibilité à la recherche chez nos étudiants ;

A mes complices de longue date : Brigitte, Fabienne, Marie, Marie-Elisabeth, Christophe, Javier, Jean-François ;

Aux Administratifs, avec qui j'ai eu le privilège de partager les hauts et les bas de la recherche depuis plus de vingt ans. Leur généreuse et joyeuse amitié, leur sens du devoir et du travail irréprochable, leurs discrets encouragements constituent d'indispensables atouts responsables de l'achèvement de ma mission. Je désire remercier Bertrand, Denis, Dominique, Éric, Marie-Agnès, Maryse, Géraldine, Laurence ;

Un encart spécifique pour Jean-François qui m'a apporté très cordialement son expertise pour une mise en forme sans faille de cet écrit ;

J'ai pris le risque d'oublier certaines personnes. Qu'elles soient assurées que c'est sans préjudice envers quiconque ;

Une mention spéciale à Dominique Verger, notre dévouée secrétaire qui sait généreusement et exactement, dénicher l'information à des endroits souvent insoupçonnés. Depuis plus d'une décennie, j'ai eu le privilège de partager, avec elle, aussi, des moments du quotidien difficiles et aussi heureux, que chaque être humain traverse ;

À Bacchus et Opale, mes compagnons de bureau ;

(Ces pages auront une résonance particulière quand le lecteur se sera saisi du point 3 du sommaire de ce livre « *Stop aux réformes scolaires<sup>1</sup>* ».

## SOMMAIRE

|  |    |
|--|----|
| INTRODUCTION : UNE RANDONNEE INTERIEURE .....  | 1  |
| 1 CADRAGE INSTITUTIONNEL ET METHODE D'INVESTIGATION SCIENTIFIQUE .....   | 5  |
| 2 L'ECRIT : PERCEPTIONS ET REALITES .....  | 8  |
| 3 LES REMERCIEMENTS : D'UNE OBLIGATION INSTITUTIONNELLE AU DESSAISSEMENT DE SOI OU Y A-T-IL DE L'ALTERITE EN CHACUN DE NOUS ?..... | 15 |
| 4 L'INTRODUCTION : UN PREMIER RENDEZ-VOUS AVEC LE LECTEUR .....  | 17 |
| 5 LA MUSICALITE DU MEMOIRE : LES TRANSITIONS ET LES CITATIONS .....  | 19 |
| 6 UNE PROBLEMATIQUE : UNE INTERROGATION SPECIFIQUE OU UN CONTINUUM METHODOLOGIQUE .....  | 25 |
| 7 D'UNE CONCEPTUALISATION PRAGMATIQUE A L'ESSAI D'UNE THEORISATION .....   | 31 |
| 8 LA RICHESSE DE LA NARRATION : LES STYLES D'ECRITURE .....  | 39 |
| 9 L'ŒIL ETHNOGRAPHIQUE DU CHERCHEUR : L'OBSERVATION ET SA TYPOLOGISATION .....   | 45 |
| 10 APPROCHE DYNAMIQUE DE LA METHODE D'INVESTIGATION .....  | 53 |
| CONCLUSION : UNE EMPREINTE HUMAINE .....   | 66 |
| INDEXATION .....   | 89 |
| NOTICE BIBLIOGRAPHIQUE .....   | 95 |

## INTRODUCTION : UNE RANDONNÉE INTÉRIEURE

Pourquoi une production écrite ? Pourquoi une implication personnelle dans cette production ? Les mémoires écrits par nos étudiants constituent un crédit de recherche qu'il faut exploiter. Ceux-ci ont dépensé toute leur énergie physique et intellectuelle, manifesté des talents insoupçonnés, développé des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, pour remplir leur mission de service public qui consiste à transmettre des compétences à nos héritiers. On pourrait considérer, au prime abord, que leur mémoire, c'est uniquement le compte-rendu d'une recherche construite à partir d'un problème issu de leur terrain scolaire ; pour la résolution duquel, formateurs, directeurs de mémoire, les accueillent et les accompagnent. En réalité, « c'est une production qui s'inscrit dans une méthodologie de recherche-action »<sup>2</sup> inaugurée par Kurt Lewin<sup>2</sup>. Celle-ci « *fait le pari que recherche et action peuvent être unifiées au sein d'une même activité quand l'action se donne pour but de transformer l'environnement dans lequel elle agit. Les résultats de la recherche peuvent être immédiatement réinvestis par les praticiens dans l'action en cours. L'action qui vise à transformer une situation donnée implique toujours une part d'analyse critique qui fait réflexivement partie de l'action elle-même* »<sup>3</sup>. Donc, le mémoire ne peut se résumer à un simple compte-rendu de recherche, mais c'est « *une action sociale* »<sup>4</sup>. C'est aussi un travail « *d'autobiographie assistée* »<sup>5</sup> avec des collègues, des élèves.

Le lecteur saisit maintenant que la contribution de nos étudiants mérite amplement notre rétribution écrite qui est notre manière de leur signifier notre dette à leur rencontre, notre reconnaissance et notre gratitude. La voix de leur écrit, c'est-à-dire, cette trace sonore et rythmique du geste appelé « écriture », que nous avons essayé d'expliquer, d'explicitier, ne peut pas s'inscrire dans un cadre préstructuré, mais se restitue en fonction de sa résonance, même si nous trahissons certains de nos lecteurs qui auraient préféré un échafaudage bien construit du plan du texte. Nous n'avons pas enfermé notre texte dans un style clos, mais l'avons architecturé autour de quelques développements chronologiques et classiques (remerciements puis introduction ; problématique puis conceptualisation), quelques analyses thématiques sur les thèmes suivants : implication, posture épistémologique, ingénierie pédagogique... Il est vrai que

certaines coupures du rythme rompent la continuité du récit quand nous avons philosophé sur l'écrit, et à deux reprises distinctes. Mais, nous respectons, malgré tout, certaines temporalités, car nous achevons notre étude par une insistance particulière sur la méthode d'investigation. Il est vrai que l'organisation textuelle de notre texte ne contrarie pas certaines conventions rhétoriques et ne franchit pas les limites du conformisme comme dans l'ouvrage pédagogique suivant qui titre en première partie : « *L'enseignant tel un capitaine en quête de boussole* » et en seconde : « *Une journée en classe sans perdre le nord*<sup>6</sup> ».

Mais, n'y aurait-il qu'un usage légitime de la rationalité ? Le philosophe, Michel Henry nous avait déjà éveillés sur les dangers de l'hégémonie de la rationalité scientifique<sup>7</sup>. Nous nous rapprochons d'Habermas pour qui : « *la rationalité est dans la discursivité et dans l'échange des discours en acte*<sup>8</sup> ». Nous pensons que « *plusieurs rationalités peuvent se confronter sans s'affronter* »<sup>9</sup>.

Nous poursuivons donc, maintenant, notre « *déconstruction critique*<sup>10</sup> » de certains modèles préétablis. C'est ainsi que nous avons donné, d'abord, un titre à notre introduction (une randonnée intérieure) et à notre conclusion (une empreinte humaine). Ceux-ci évoquent plus le style littéraire du roman ou de la poésie que celui d'un article sur la méthodologie de recherche. Cependant, d'autres auteurs, dans le même registre, usent de cette pratique et vont même jusqu'à remplacer le mot « conclusion » par « ouverture<sup>11</sup> ». On peut relever aussi que certains font abstraction de l'introduction<sup>12</sup> ou de la conclusion<sup>13</sup>. C'est osé ! Ensuite, au gré des pages, nous prenons nos lecteurs comme témoins en les interrogeant, en leur demandant de corriger notre écrit, en les invitant à poursuivre notre réflexion. En effet, nous considérons que notre document n'est pas un solutionnaire, mais un carton d'invitation à formuler d'autres réponses possibles et souhaitables de la part du lecteur. « *Sans cette possibilité de critiquer l'uniformité croissante, sans ce droit à la multiplicité sensible, il n'y a pas de démocratie* »<sup>14</sup> Enfin, après la conclusion, nous communiquons notre e-mail pour être contactés, le cas échéant, et sans aucune vanité. C'est une pratique universitaire qui est utilisée quand on fait paraître un article sur le site de notre université de rattachement. On espère simplement qu'il sera utilisé exclusivement à des fins de débats d'idées et de partages d'expériences et ne servira à aucune autre fin, ni à toute autre partie. Nous

n'avons pas, non plus, fourni de bibliographie structurée et organisée, mais nous avons rédigé une notice bibliographique qui présente l'ensemble des éléments comprenant une description du document utilisé, de ses points d'accès.

Nous avons enfoncé « *Des clous dans la Joconde*<sup>15</sup> » pour reprendre le titre du livre que nous venons de citer et que les deux rédacteurs de l'avant-propos de cet ouvrage, Alban Bensa (anthropologue) et Vincent Descombes (philosophe) définissent ainsi : « *Il semble qu'il ait trouvé dans l'inquiétude nietzschéenne puis dans le scalpel wittgensteinien des stimulations pour cette remise en cause inlassable et souvent fulgurante de nos habitudes de pensée*<sup>16</sup> ». Notre modeste intention était de dépasser la conception figée des parties d'un plan du texte pour valoriser le discours des étudiants, car celui-ci est déjà indexé dans une unité de temps (deux années de formation), une unité de lieu (une situation professionnelle dans un établissement scolaire) et une unité d'action (rédiger un mémoire professionnalisant) dans l'ancienne maquette du Master MEEF. Mais est-ce vraiment une introduction que nous avons rédigée ou un texte liminaire d'une autre nature ? Nous ne l'avons pas fait précéder d'une préface qui aurait pu être écrite par une personnalité prestigieuse dont les propos auraient servi de recommandation. Cependant, on pourrait l'assimiler à un avertissement au lecteur ou à un prologue qui donne le ton de l'ouvrage et invite à découvrir nos réflexions et nos observations. En résumé, toutes ces formes littérales font office de prélude, de préambule, qui précèdent l'entrée dans le vif du sujet.

Donc, « *Il me reste à souhaiter que le lecteur prenne quelque intérêt et quelque plaisir à cette visite guidée, qu'il y découvre une réalité un peu différente de celle qu'il croyait connaître, qu'il y trouve à l'occasion les informations qu'il cherchait et qu'elle l'aide à réfléchir en l'amenant à reconsidérer quelques idées reçues*<sup>17</sup> ».

Nous n'avons pas opéré de synthèse panoramique des mémoires et nous en sommes désolés. C'est pourquoi ce travail aura une suite. Qui se concrétisera par la construction d'une typologie des mémoires à la fin de cet écrit. Il prendra en considération, d'abord, certaines parties du plan : le titre et le sous-titre, le sommaire, les hypothèses de recherche. Ensuite, nous analyserons les niveaux de recherche : la description, la classification, l'explication, en abordant les méthodes comparative, historique, fonctionnelle et dialectique ; ce qui nous conduira à examiner la présentation graphique des résultats. Enfin, « *l'analyse textuelle des discours entre grammaires de texte et analyse du discours*<sup>18</sup> » sera notre dernière préoccupation.





## 1 CADRAGE INSTITUTIONNEL ET MÉTHODE D'INVESTIGATION SCIENTIFIQUE

L'U.C.O. (Université Catholique de l'OUEST, Angers), L'ISFEC (Institut Supérieur de Formation de l'enseignement Catholique) de Bretagne et le CNFETP (Centre National de Formation de l'Enseignement Technique Privé) de Nantes m'ont demandé, au mois de juillet 2019, de donner un prolongement aux mémoires des étudiants, du premier et du second degré, inscrits en Master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation), 1e et 2e. Années. « *Les auteurs convoqués ont été choisis pour leur diversité intrinsèque ainsi que pour la variété des questions qu'ils soulèvent et des analyses qu'ils suscitent*<sup>19</sup> ». Il s'agit de donner une nouvelle dimension à leur engagement dans la recherche en procédant à une investigation de type scientifique, avec un format spécifique, avant de mettre en ligne leur production. En effet, nous allons mener une analyse critique des rationalités méthodologiques exposées en les traitant comme des « *multiplicités discursives*<sup>20</sup> », qui se présentent comme un moyen de penser la diversion et les systèmes de relations des énoncés. Certes, les invariants de la méthodologie de la recherche demeurent, mais il s'agit de les décontextualiser sans apporter de réponse univoque. La forme devient un objet détachable susceptible d'une réflexion épistémologique centrée sur les liens interactifs entre l'auteur de la recherche et l'objet traité pour mettre en relief le questionnement mobilisé et les références théoriques au service d'une pratique réflexive. Cependant, d'une part, une lecture, aussi fidèle soit-elle des mémoires, est toujours filtrée par l'oreille du lecteur, sa propre biographie. D'autre part, le rédacteur du mémoire est, quant à lui, « *quelqu'un qui sait quelque chose, voilà la situation de départ de toute problématique cognitive, un sujet connaissant se trouve en relation cognitive avec un objet connu*<sup>21</sup> ». Donc, « *tout protocole méthodologique se règle sur des principes épistémologiques, explicites ou non*<sup>22</sup> ».

C'est pourquoi j'ai choisi une démarche méthodologique qui s'inscrit dans une triangulation dynamique, qui prend en compte les trois fonctions identifiables du mémoire. D'abord, une fonction d'élucidation qui détermine, à partir de quels contextes et à travers quelles questions l'étudiant a-t-il orienté ses recherches et quels types de réponses il a fourni. Ensuite, une fonction axiologique qui est

rattachée à la question du sens et à l'analyse que fait l'étudiant sur sa pratique réflexive. Enfin, une fonction épistémologique mettra en évidence comment les étudiants interrogent-ils leur objet de recherche. De plus, nous situerons ces trois fonctions dans un paradigme interprétatif qui nous permettra de définir le dénominateur commun sur lequel est fondé la plupart des mémoires et la courbe évolutive de certains écrits qui expriment leur recherche dans une intuition qui peut permettre d'arriver à des propositions pédagogiques personnalisées et réflexives.

Nos lecteurs auront compris que nous avons choisi la méthodologie de la recherche qualitative pour deux raisons. D'une part, « *la dynamique de la recherche qualitative n'est pas séquentielle, procédant par étapes successives s'enchaînant l'une l'autre comme les troupes dans un défilé militaire*<sup>23</sup> ». D'autre part, « *la nature même de la recherche qualitative est d'être compréhensive, c'est-à-dire de donner à voir (description, narration) et d'analyser les acteurs pensants, éprouvant, agissant et interagissant*<sup>24</sup> ». Pouvons-nous dire de notre recherche qu'elle est qualitative, quantitative ? La méthode (de  $\mu \epsilon \tau \alpha$  « vers » et  $\sigma \delta \sigma \varsigma$  « route, voie, manière de faire quelque chose ») peut être définie comme « la marche rationnelle de l'esprit pour arriver à la connaissance ou à la démonstration de la vérité » ([Encyclopédie Quillet-Grolier, 1967](#)). Elle renvoie aux « comment faire » jalonnant le travail du chercheur tels celui de la définition de la population, celui de la construction de l'échantillon, celui du déploiement des outils d'investigation, celui du traitement et de l'analyse des données ([Pelletier & Demers, 1994](#)). Qualifier la recherche de quantitative ou de qualitative ne rend pas compte de cette pluralité, survalorise un (seul) « comment faire », celui de l'analyse des données. Une même recherche peut mobiliser des données qualitatives et quantitatives (les récurrences). Aussi nous semble-t-il plus pertinent, pour la caractériser, d'interroger son ambition : descriptive, exploratoire, évaluative, explicative ou prédictive ([Post & Andrew, 1982](#)).

Le mémoire constitue notre unité d'analyse. En fait, notre démarche compréhensive, à la fois, intuitive et rationnelle, revêt les caractéristiques d'une analyse empirique qui repose sur une compréhension approfondie des données et sur une démarche itérative qui organise un va-et-vient entre les informations recueillies et l'analyse des

matériaux. C'est une procédure en quatre actes : analytique (étude en profondeur des catégories retenues), synthétique (mise en évidence des récurrences), explicatif (recherche des facteurs explicatifs et des critères), évaluatif (opérationnaliser les résultats).

## 2 L'ÉCRIT : PERCEPTIONS ET RÉALITÉS

### 2.1 Nos perceptions

Vous, les étudiants, m'avez embarqué, depuis presque deux années, dans un exercice de lecture de vos mémoires. Mais de toute évidence, toute lecture est précédée d'une écriture. Quelles sont les caractéristiques de l'engagement de l'étudiant dans l'écriture du mémoire ? Ces notions d'engagement, de non-engagement et de désengagement, nous renvoient aux ouvrages de [\(De Ketele, J. \(2013\). Introduction - L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. Dans A. Jorro \(dir.\), L'engagement professionnel en éducation et formation \(pp. 7-22\). De Boeck Supérieur.\)](#).

Moi qui prends souvent la plume, je reconnais qu'écrire est un exercice délicat et compliqué, mais ses contraintes intrinsèques s'estompent, quand l'écrivain sent surgir de l'abîme le bonheur de travailler, sent s'opérer par magie chez lui quelques métamorphoses. La maïeutique de l'écriture engendre une réussite personnelle, une réussite de transformation de soi qui revêt autant de formes qu'il y a d'auteurs : « *négligez les puissances oniriques du travail, vous diminuez, vous anéantissez le travailleur. Chaque travail a son onirisme, chaque matière travaillée apporte ses rêveries intimes. On ne fait rien de bon à contrecœur, c'est-à-dire à contre-rêve*<sup>25</sup> ». De plus, le mémoire imprime « *une relation pédagogique qui s'inscrit résolument dans un rapport dialectique : dialectique dans ses rapports aux autres, à soi et au temps...Écrire un mémoire ou une thèse, c'est confronter sa pensée avec celle des autres, attribuer une valeur culturelle au nouveau savoir qui est développé et contribuer à la production humaine, à la production des idées, à la compréhension du monde*<sup>26</sup> ». Michel Onfray répète que « *l'on n'écrit pas pour nos lecteurs, mais pour nous-mêmes pour résoudre des problèmes personnels, pour clarifier sa propre pensée, la rendre plus claire, plus lisible, plus visible, donc plus facilement vivable pour mon propre chef*<sup>27</sup> ». *L'écriture du mémoire est, je pense, fortement habitée par la figure d'un destinataire plus ou moins fantasmé.*

En résumé, « *un autre grand besoin de l'individu mis en évidence au milieu du XXe. Siècle par le philosophe Abraham Maslow est le besoin de réalisation personnelle.*

*Toute personne aspire, durant sa vie, à un accomplissement, à une évolution. Chacun de nous sent en lui un potentiel qui ne demande qu'à s'exprimer<sup>28</sup> ».*

Pour conclure, on ajoutera que l'entraînement à l'écriture autorise une meilleure maîtrise et une simplification du discours. Bolton précise que les pratiques d'écriture réflexive ouvrent à « une *plus grande conscience de soi* <sup>29</sup> ».

## 2.2 Nos réflexions

Dans ce cadre, nous vous livrons nos premières réflexions sur l'écrit, d'une manière générale. Il demeure « *un espace sémiologique littéralement matérialisé, scandé par un système démarcatif ou configuratif* <sup>30</sup> », fonctionnel et trop peu novateur avec des reprises thématiques récurrentes qui mettent en évidence un style trop affirmatif, voire normatif. Ce n'est pas en se rapprochant d'une « pseudo-objectivité », d'une pensée unique, que l'on s'affirme, mais en relativisant, en doutant, que l'on interpelle le lecteur. On note aussi parfois la confusion entre une production écrite instituée et une expression écrite. En effet, le mémoire n'est pas une suite infinie d'assertions, mais le développement d'une pensée enfermée dans une structure syntaxique. Ce n'est pas, non plus, une succession de questions continues qui montre davantage la difficulté à exprimer une pensée, et donc à la transcrire par écrit, mais quelques questions qui montrent le lien entre un argumentaire et une problématique nouvelle. Ainsi, le mémoire revêt une certaine théâtralité en alliant technique et sentiment et, par là même, c'est une narration attrayante, à géométrie variable. C'est pourquoi les mémoires qui ont retenu mon attention s'apparentent plus à un exercice qui met en mouvement le corps, les talents, l'esprit de l'étudiant et qui met en évidence sa créativité : « *La créativité, c'est l'art d'additionner deux et deux pour faire cinq* <sup>31</sup> », illustrée par le glissement gradué d'un état de permanence inerte et conservateur, vers un état de changement qui est « *ce moment particulier où l'auteur suspend l'action, se met à l'écart de celle-ci pour laisser résonner tout à la fois, la voix de l'autre et la sienne propre* <sup>32</sup> ». Donc, le mémoire est un enrichissement mutuel, qui donne au mémoire, d'abord, sa dimension pastorale, ensuite, son épaisseur sensorielle : « *Sous toute pensée, gît un affect* <sup>33</sup> », et, enfin, sa musicalité.

Par le biais d'une auto-analyse, ces auteurs remarqués ont compris que l'écrit était un lieu d'invention pour déconstruire des dispositifs de pouvoir et de savoir. Le mémoire peut s'identifier à une thérapeutique qui a donné aux auteurs l'envie « *de butiner la science* » pour reprendre le mot d'Einstein. Les propos de cet auteur nous renvoient à la théorie des 3B : Butiner, Braconner (De Certeau), Bricoler (Lévi-Strauss). On pourrait traduire ces propos en termes philosophiques en disant que ces étudiants ont eu, tout d'abord, une approche doltoïste du mémoire, car l'écrit n'est pas le résultat d'un acte contraint, mais la source intarissable de questionnements multiples. Ensuite, ce sont des disciples de Kierkegaard pour lequel « *l'incertitude objective, maintenue dans l'appropriation de l'intériorité la plus passionnée, est la vérité, la plus haute vérité qui soit pour un existant* »<sup>34</sup>. Pour expérimenter sa recherche, l'étudiante suivante (Alisson Le Cornec. *La place de l'œuvre d'art dans la maîtrise du langage oral chez l'élève de cycle 1*), a choisi d'abord, une œuvre réaliste : *La Vague* de Gustave Courbet en 1869, ensuite, deux œuvres figuratives, d'une part, *La Grande Vague* de Kanagawa de Hokusai, en 1830 et, d'autre part, *Marine Bleu* de Georges Lacombe en 1893. S'ajoute deux œuvres abstraites : *Déroulement sur bleu et vert* en 1932, et *Bleus mouvants* en 1933, sur la même thématique de la « vague ». Son mémoire est une interrogation permanente sur la manière de « dire ce qui est » mais aussi de « dire qu'il se passe quelque chose » en remettant du possible dans le réel, pour « faire voir des choses qu'on ne voyait pas »<sup>35</sup>. Cette attitude révèle ainsi l'ampleur de l'incertitude dans la démarche et l'écriture de la recherche, ainsi que les enjeux esthétique, épistémique et politique qu'elle représente. C'est « *l'intranquillité de l'analyste chercheur en position d'enseignant chercheur* »<sup>36</sup> Cette *intranquillité vaut également pour la conception et la réalisation de l'investigation scientifique*. Enfin, indépendamment de leurs sujets de recherche, ils immergent les thèmes de réflexion chers à Goethe : le dépassement de soi partiel et partial, le regard d'en haut, rappelé par Hadot<sup>37</sup>. En résumé, la méthodologie de l'écriture ne doit pas être un masque, mais un outil facilitateur, libérateur de la personne.

**Commenté [BB1]:** A mon avis il y a conjonction (« à la fois » « en m^me temps ») plutôt que disjonction (« n'est pas un acte contraint »)

Pour conclure sur l'appréhension de l'écrit par ces jeunes écrivains, on peut affirmer, dans un premier temps, qu'ils nous ont montré comment passer d'une logique strictement applicationniste d'un écrit institutionnel à une réflexion épistémologique

sur la production. Citez une tirade du personnage d'Alceste dans une pièce de Molière me semble opportun : « *Sans cesse on prend le masque, et, quittant la nature, On craint de se montrer sous sa propre figure. Par là le plus sincère assez souvent déplaît. Rarement un esprit ose être ce qu'il est* <sup>38</sup> ». Il fallait oser procéder à une analyse comparative de la posture professionnelle de l'enseignant français et finlandais en utilisant la méthodologie de l'entretien d'auto-confrontation simple (Marie Le Bail, Pascaline Pouteau, Elsa Rondeau : *Approche comparative des gestes professionnels de deux professeurs des écoles français et finlandais : Les postures et les gestes professionnels d'un enseignant* ). C'était aussi ambitieux de réfléchir sur les liens entre un support pédagogique et la présentation ergonomique pour déterminer l'influence de la mise en page graphique sur l'apprentissage de l'élève (Marie Phélippe : *Support pédagogique et présentation ergonomique : L'influence de la mise en page graphique sur l'apprentissage de l'élève* ).

Ces étudiants ont pris modèle sur Bartok et Debussy qui ont refusé, d'entrer dans un moule préétabli de leur époque, en élargissant l'utilisation, **l'usage, l'emploi ou hé l'inspiration des lois thématiques** et formelles dont ils avaient hérité. De plus, le mémoire a contribué à nourrir leur projet de réalisation personnelle, à assouvir leur quête d'épanouissement. Au choix, c'est « *l'égoïsme supérieur* » revendiqué par Goethe, « *l'égotisme* » forgé par Barrès, « *la chasse au bonheur* » prônée par Stendhal, « *la volonté de puissance* » de Nietzsche, c'est « *exister authentiquement* » pour Sartre ou « *réaliser l'essence de l'homme* » chez Marx. En résumé, « *Un autre grand besoin de l'individu mis en évidence au milieu du XXe. Siècle par le philosophe Abraham Maslow, est le besoin de réalisation personnelle. Toute personne aspire, durant sa vie, à un accomplissement, à une évolution. Chacun de nous sent en lui un potentiel qui ne demande qu'à s'exprimer* <sup>39</sup> ».

Il reste à s'interroger, d'une part, sur la valeur éthique de cette démarche. D'autre part, il faudra développer l'idée selon laquelle cette posture de chercheur met en évidence que « *la pratique réflexive n'est pas un concept, mais, au contraire, c'est l'articulation du mémoire comme pratique, expérience dynamisante, avec l'organisation subjective de l'écrit, qui constitue un paradigme épistémologique* »<sup>40</sup>. Cette citation mérite d'être explicitée. Ce paradigme est, d'abord, critique, car il



permet d'interpréter et opère une distanciation avec la réalité. Ensuite, il est instrumental et opératoire, car il consolide des pratiques ou les développe en réfléchissant à leur pertinence et à leur cohérence. Enfin, Ricoeur ajoute : « *La position de soi est une vérité qui se pose soi-même : elle ne peut être vérifiée ni déduite. Elle est la position d'un être et d'un acte. Elle est position d'une existence et d'une opération de pensée*<sup>41</sup>. À ce titre, « *n'importe quel chercheur de quelque domaine que ce soit, qu'il soit débutant ou chevronné, doit faire des choix philosophiques et épistémologiques qui déterminent sa démarche scientifique* »<sup>42</sup>. Nous rajoutons « *qu'écrire est une aventure individuelle et identitaire : on écrit pour se trouver, trouver sa voix, tracer sa voie. Dans l'écriture, chacun prend pouvoir sur lui et sur les mots* »<sup>43</sup>.

Nous proposons à la méditation, la citation de notre collègue de l'Université Catholique d'Angers : « *Je voudrais dire une chose assez banale, mais mal connue : la vérité la plus intime de ce que nous sommes, l'impensé le plus impensable, est inscrite dans l'objectivité des positions que nous avons occupées, dans le présent et le passé, et dans toute l'histoire de ces positions* »<sup>44</sup>. Nous poursuivons notre analyse en empruntant le chemin suivant.

Pour éviter que le lecteur s'ennuie, je ne reprendrai pas les différentes étapes de l'appareil méthodologique qui a pour but d'objectiver le processus de la recherche parce que celui-ci est de mieux en mieux maîtrisé grâce, notamment, à la contribution écrite de notre collègue chercheuse<sup>45</sup>. Son ouvrage a permis, à l'étudiant, de réduire considérablement la perception intuitive et approximative de ces temps de recherche. Pour s'en convaincre, nous nous reporterons au schéma récapitulatif de conceptualisation élaboré par (Mélanie Léveil : *l'impact d'une tâche commune sur la construction d'une mixité coopérative en vue de créer un climat de classe favorable et propice au vivre-ensemble*). C'est pourquoi, même si un mémoire est toujours une œuvre inachevée et imparfaite, nous avons extrait les temps forts du « *champ épistémologique* »<sup>46</sup> des écrits retenus, pour montrer comment on peut organiser intellectuellement un mémoire et ainsi créer une contagiosité chez les autres étudiants : les remerciements, l'introduction, les transitions, le temps des conjectures ou la problématique, les tentatives de théorisation, l'expérimentation,

l'observation, les commentaires, l'analyse et l'interprétation des résultats, la conclusion.



### 3 LES REMERCIEMENTS : D'UNE OBLIGATION INSTITUTIONNELLE AU DESSAISISSEMENT DE SOI OÙ Y A-T-IL DE L'ALTÉRITÉ EN CHACUN DE NOUS ?

Existe-t-il dans le mémoire une page plus artificielle que celle des remerciements ? C'est un exposé institutionnel, sans âme, qui respecte les règles hiérarchiques pour honorer celles et ceux qui, aux yeux de l'étudiant, le méritent. Quelle erreur ! Ce devrait être, au contraire, le moment privilégié qui donne au mémoire toute sa dimension anthropologique : quand rencontre-t-on vraiment l'Autre, celle ou celui que l'on cite ? « *Nous passons notre vie à nous accrocher à notre « identité », à cette version simplifiée de notre moi exigée par la vie professionnelle et sociale. Nous sommes bien plus complexes que cela. Notre identité n'est qu'un leurre : nous ne sommes pas identiques à nous-mêmes. Là est probablement la force d'une belle rencontre. Nous nous sentons soudain autorisés, par la grâce de la rencontre, à exprimer d'autres dimensions de nous-mêmes. Nous prenons une distance nouvelle avec nos prétendues « convictions ». Rencontrer l'Autre, le découvrir peu à peu dans sa complexité, nous autorise à accueillir la nôtre : la vraie rencontre de l'Autre est une redécouverte de soi-même. Et nous accueillons ce qui d'habitude nous effraie : le changement*<sup>47</sup> ».

Je vous invite à revisiter l'expression de vos remerciements et à vous tourner vers celle de vos pairs (Loïc Léon : *Enseigner dans la diversité : diagnostic, adaptation et motivation en Sciences Économiques et Sociales*). Vous saisirez alors que des « *qualités de finesse, d'originalité, de pertinence*<sup>48</sup> » sont indispensables pour éviter de tomber dans le « banal ». À ce titre, vous pourrez vous référer à l'énoncé qui suit, rédigé dans une formulation « *à la fois émouvante, drôle et sérieuse*<sup>49</sup> ». Voici le texte qui devrait retenir toute votre attention : « *À l'aide, à l'aide ! criai-je. Et quelle aide ai-je reçue ! Et quelle aide ils m'offrirent ! Ils me firent changer l'ordre des thèmes jusqu'à ce qu'il satisfasse leur sens de la logique, sans aucun égard pour le mien ; rejetèrent des paragraphes auxquels j'étais très attaché, et les piétinèrent moralement jusqu'à disparition ; furent cause du trépas d'habiles explications que personne ne semblait comprendre ; me harcelèrent jusqu'à ce que je brûle un long*

*chapitre sur le développement des objectifs affectifs , et la moitié d'un autre donnant des statistiques sur la répartition des attitudes dont tout le monde se moque ; enfin, s'opposèrent aux exemples qui n'expliquaient rien du tout. Une telle impudence ne saurait rester impunie ; de tels destructeurs de mon ego doivent être portés à l'attention publique. Aussi, avec tous les liens de la gratitude, j'attache au pilori de l'immortalité les trente professeurs qui participèrent au séminaire organisé par le London Couty Council, les vingt professeurs qui ...<sup>50</sup> ». Il peut être judicieux aussi de regarder la place faite dans les remerciements aux « pourvoyeurs de matériaux » (aux interlocuteur-trice-s de terrain, à la population de recherche). Sans vouloir rajouter, encore, aux étudiants, des « exemples-types » de remerciements, nous les invitons à consulter ceux rédigés par Fortin au début de son ouvrage<sup>51</sup>. Il s'agit, en résumé, de faire preuve d'une saine originalité. Maintenant, le moment est venu de nous intéresser à l'introduction.*

## 4 L'INTRODUCTION : UN NOUVEAU RENDEZ-VOUS AVEC LE LECTEUR

### 4.1 Une mécanique interne

Une introduction, c'est, en premier lieu, la présentation de la mécanique interne du projet de recherche qui se développe en deux temps. En effet, c'est à la fois, un exposé de son contenu et la présentation de la manière dont le texte du mémoire va rendre compte de la préparation, de la réalisation et des résultats de ce projet. En d'autres termes, « *L'introduction du travail sert à contextualiser le propos, le situer à l'intérieur d'un champ, d'un domaine, à l'intérieur d'un contexte géographique, socioculturel. Elle sert aussi à articuler le travail avec des travaux déjà effectués dans le même domaine ou le même champ de recherches ; à exposer les différents choix relatifs au domaine d'étude, au sujet, au corpus ; à poser la problématique centrale de l'étude en lien avec le corpus et la méthode d'analyse ; à montrer l'originalité de la problématique d'étude ou du sujet ; à exposer le plan du travail*<sup>52</sup> ». Donc, l'utilisation de certaines formes linguistiques récurrentes est de rigueur pour cadrer le sujet, de manière générique et spécifique, avant d'aborder la planification du travail repérable à la présence de numéraux ou de connecteurs didactiques. Mais ces propos ne signifient pas pour autant que l'écriture d'une introduction est aseptisée. Au contraire, l'auteur doit se référer à ses histoires curriculaires, personnelles et professionnelles ; c'est -à -dire son « *capital culturel*<sup>53</sup> » son choix d'objet de recherche et sa posture. C'est un sujet individuel pensant.

### 4.2 Une dimension autobiographique

Deux travaux d'étudiants permettent d'illustrer ces propos : celui de (Vincent Le Her : *Le jeu de rôle et ses limites en classe d'histoire et géographie : étude de cas sur les classes de troisième du collège Notre-Dame de Penhors, de Pouldreuzic*). On sent, pour reprendre une terminologie, issue de la musicologie, un vibrato qui monte dans les sphères. Ces deux dimensions de l'introduction la font apparaître comme un poème symphonique qui la légitime pleinement. Quel plaisir aussi de lire, de temps en temps, une introduction qui me rappelle le personnage de Cyrano De Bergerac qui

se bat, à la fois, contre la Cour, la mode, l'Etat ! La stabilité inerte du référentiel cède le pas au doute. On sent, pêle-mêle, une certaine forme de désobéissance, d'intranquillité, et aussi des gestes affirmatifs comme chez Picasso ou Nietzsche. Nous prodiguons les conseils suivants pour la forme rhétorique choisie par le chercheur dans ce nouveau contact avec le lecteur.

Il n'en demeure pas moins qu'il est tout aussi légitime de se réassurer dès le début de l'écrit en fournissant une introduction très structurée ne laissant que très peu de place à la fantaisie. Pour s'en convaincre, je vous renvoie à celle rédigée par le chercheur suivant (Corentin Rouault : *La bande dessinée comme support didactique et pédagogique éveillant la motivation d'apprendre l'Histoire dans le secondaire*). Son introduction se subdivise ainsi : présenter le questionnement induit par cette information ; présenter l'hypothèse qui organisera la démarche de recherche ; présenter les travaux, auteurs, courants dans le sillage desquels le travail s'inscrit ; présenter le dispositif d'investigation, la méthodologie ; annoncer le plan.

Pour conclure sur ce point, nous livrons à nos lecteurs les questions suivantes afin qu'ils y réfléchissent : la recherche que l'on entreprend n'a-t-elle pas une dimension autobiographique ? La recherche de l'étudiant s'inscrit-elle dans un plan de « sauvetage d'un patrimoine culturel<sup>54</sup> » ? Toujours est-il que « la bibliographie 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<sup>55</sup> ». Ferraro ti résume bien le propos en écrivant « qu'un récit bibliographique n'a rien d'un compte-rendu de fait divers, c'est une action sociale à travers laquelle un individu retotalise sa vie (la biographie) et l'interaction sociale en cours au moyen d'un récit-interaction<sup>56</sup> ». En d'autres termes, « on finit par devenir un personnage de sa propre histoire » (Lacan). Le moment est venu de répondre à la question suivante : comment pouvons-nous aménager des transitions ?

## 5 LA MUSICALITÉ DU MÉMOIRE : LES TRANSITIONS ET LES CITATIONS

### 5.1 La transition : un guide précieux du lecteur dans la découverte du texte

Sur ce point, il faut avouer que la plupart des étudiants sont trop souvent maladroits ou négligents. C'est pourquoi nous leur prodiguons les conseils suivants. « *Une macro-punctuation sépare les chapitres, les sous-chapitres, les paragraphes, de même qu'une micro-punctuation sépare les phrases et les membres de phrases*<sup>57</sup> ». Quant à la transition, à proprement parler, ce n'est pas une coupure, mais « *un enjambement des frontières dans un ensemble Avant/Après*<sup>58</sup> ». Laissons à C. Metz le soin d'en parler :

*Dans un texte écrit, il arrive souvent que l'on repère, par-dessus la frontière du paragraphe, du chapitre, de la strophe, etc., un jeu de réponses, entre certains thèmes, certains mots, certaines figures grammaticales, ou même certaines figures phoniques (en poésie notamment). L'avant et l'après deviennent ainsi les termes d'une sorte de petit système distinct de la coupure et qui l'enjambe à dessein, ce qui tout à la fois en atténue les effets et en souligne l'existence. Lorsque ces procédés appartiennent à la connotation, on a affaire à un rappel, à une rime (au sens propre ou figuré). Lorsqu'ils ressortissent à la dénotation, ce sont à proprement parler, des transitions ; ainsi dans un exposé didactique bien mené (c'est-à-dire dont le sens dénoté s'établit clairement, puisque c'est là un des buts du discours didactique), les premiers mots d'un paragraphe font souvent écho aux derniers mots du paragraphe précédent*<sup>59</sup>.

Sur ce point, la consultation du mémoire de (Laurence Pradines : *Pédagogie différenciée et motivation en cours d'anglais : comment susciter l'intérêt des élèves qui ont des difficultés de comportement ?*) est particulièrement édifiante.

Nous dirons que le défaut de transition illustre, chez l'auteur, indépendamment d'un oubli regrettable, le fait que les idées développées dans une partie n'aboutissent pas à une conclusion partielle de laquelle est issue une nouvelle question qui sera traitée



dans un chapitre ultérieur. De plus, il met en évidence le manque de vue synoptique du thème traité et démontre aussi que le plan prescrit par l'auteur est plus géologique que systémique. L'engagement stylistique de certains auteurs sur ce terrain permettra à nos étudiants, s'ils les consultent, de se convaincre que la forme, même d'une transition, donne du sens au fond. A cet effet, vous pourrez vous rapprocher de Goldstein<sup>60</sup>, et d'Avanzini<sup>61</sup>.

Si vous voulez changer de style littéraire et vous rapprocher de d'autres auteurs romanesques ; je vous conseille Céline, car chez lui, il y a de l'air, c'est de la dentelle reliée par des points de suspension. Céline achève une tradition qui peut être née avec Rabelais et qui pousse dans une limite ultime l'éclatement affectif de la langue. Vous trouverez aussi chez Conrad, d'origine polonaise et écrivain de langue anglaise majeur, un modèle d'austérité et de rigueur dans l'écriture ; si j'en crois les commentaires de Frédéric Vitoux, Académicien<sup>62</sup>. Pour lui, aussi, Giono incarne la continuation de Stendhal. Il admire son écriture magnifique qui met en évidence une intériorité intérieure incroyable.

Donc, *« l'introduction comme la transition sont des formes linguistiques « spécialisées » et « ritualisées » qui viennent faire signe et sens à la surface du texte et qui assurent le guidage du lecteur et qui lui permettent de suivre plus facilement le raisonnement<sup>63</sup> »*. Puisque nous nous permettons d'évaluer les mémoires de nos étudiants, laissons- leur le soin de le faire, à leur tour, sur le point suivant.

## 5.2 Les citations autonomes et les îlots citationnels

Que peuvent-ils penser d'un de nos paragraphes précédents de trente-cinq lignes qui renferme douze lignes de citations ? Sont-elles opportunes, c'est-à-dire n'apparaissent- elles pas plaquées de façon plus ou moins artificielle, mais, au contraire, bien intégrées dans le texte ou, seulement, sont-elles un prétexte à citer un ou plusieurs auteurs pour embellir un paragraphe de sa présence ? Lorsque les réponses à ces questions auront été fournies, il faudra prêter une attention toute particulière au fait suivant : d'un point de vue linguistique, le caractère spécifique de l'art de citer s'énonce ainsi : *« Citer, c'est prélever un matériau déjà signifiant dans*

*un discours pour le faire fonctionner dans un nouveau système signifiant*<sup>64</sup>». Donc, l'étudiant s'écartera, d'une part, de la position de Montaigne qui utilise des citations sans aucune référence. Elles sont toutes « imprégnées de la pensée des autres, mais avares de signes qui permettraient de repérer l'insémination qui a eu lieu<sup>65</sup> ». D'autre part, il évitera aussi la pratique de Gide<sup>66</sup> qui n'hésite pas à mutiler un texte en confondant les paroles de Saint -Paul avec celles du Christ pour légitimer sa position en affirmant que « le pasteur cherche à se disculper de l'amour qu'il éprouve pour la jeune aveugle qu'il a recueillie<sup>67</sup> ». À cet effet, nous rappellerons que le droit de citation est réglementé dans la loi n° 57-298 du 11 mars 1957 et repris dans celle du 1<sup>er</sup>. Juillet 1992 relative au Code de la propriété intellectuelle (n° 92-597) et, plus particulièrement, les articles L 122-4 et L 335-2. Les normes APA. en cours ont aussi des exigences draconiennes. Par exemple, La présentation d'une citation longue, c'est-à-dire de plus de quarante mots, comme celle que nous venons d'utiliser, doit se présenter sous la forme d'un paragraphe indépendant. Le texte cité ne doit pas être mis en guillemets, il faut effectuer un saut à la ligne et un retrait d'un demi-pouce (1,3 cm.) à droite. La marge droite est la même que celle du texte principal.

Nous résumons en disant qu'une citation est « soit le prélude à un développement ; dans ce cas, vous vous servez de la pensée d'autrui pour introduire une extension à votre raisonnement ; soit une preuve, ou un élément de preuve, apportés à une assertion ; dans ce cas, ce que vous venez d'affirmer est conforté par les écrits d'un auteur de référence<sup>68</sup> ». En résumé, nous dirons qu'afficher une certaine désinvolture dans l'utilisation de citations serait de mauvais goût. C'est pourquoi les étudiants veilleront à les référencer, à ne pas désincarner la pensée de l'auteur, tout en ne rompant pas l'équilibre subtil entre le « signifiant » et le « signifié » de leur contenu. Une citation doit être opportune, c'est-à-dire qu'elle doit assurer un lien direct, sans ambiguïté, avec le propos développé et non pas être un prétexte décontextualisé à citer gratuitement un auteur. La référence au mémoire de (Joséphine Matsaëff : *L'impact du travail en îlots hétérogènes sur la coopération et l'autonomie en cours d'anglais.*) donnera du sens à nos lignes précédentes. Pour conclure, nous dirons que les étudiants usent plus de « citations autonomes, c'est-à-dire, ils empruntent à l'auteur un discours direct sans intégration syntaxique et comportant un segment

introduceur typique. C'est un espace autonome au plan énonciateur<sup>69</sup> ». Il est rarissime que nos chercheurs aient recours aux « îlots citationnels, c'est-à-dire, « une citation intégrée syntaxiquement dans la phrase<sup>70</sup> ». On pourrait prolonger notre réflexion par l'interrogation sur la présentation des citations des interlocuteurs de terrain.

Jusqu'à présent, notre texte était constitué d'une décomposition d'éléments successifs du travail de recherche, comme nous l'annoncions dans nos propos introductifs. En cela, nous faisons allégeance aux directives institutionnelles et suivons, pas à pas, la déclinaison de la plupart des tables de matières des ouvrages de méthodologie. Mais, il ne faudrait pas que le chercheur s'y méprenne. En effet, si le caractère itératif du processus de recherche est incontestable, il n'en demeure pas moins qu'une interdépendance permanente existe entre les différentes phases qui le constituent et qu'un ensemble d'ajustements permanents influencent chacune d'entre elles. C'est pourquoi le travail de l'étudiant doit s'organiser dans le temps des conjectures. En effet, le jeu des interactions constitue un champ mutuel d'influences qui oscille entre structuration et imprévision en tissant du sens et de l'imagination. Donc la méthodologie (*méta- odos- logos*) est une réflexion, à la fois, sur le chemin suivi et « faisant » ; c'est ce que disait Machado « *Caminante no hay camino, se hace camino al andar* ».

Nous développons cette notion, il y a quelques années, à l'Université de Lecce, en Italie, lors d'une communication qui avait pour titre : « *Une réalité : l'utopie du stasisme de la méthodologie de recherche<sup>71</sup>* ». Nous récidivons l'année suivante à Strasbourg dans une autre contribution : « *L'énergie épistémique à l'épreuve de l'orthodoxie méthodologique<sup>72</sup>* ». La consultation des deux mémoires suivants va illustrer nos commentaires : (Marie-Hélène Leperd. *L'oralisation en cours de Français : obstacles et bénéfices de la mise en voix*). C'est un mémoire en mouvement, toujours en perspective, mais avec rétroactions permanentes entre les différentes étapes méthodologiques. De même, chez l'étudiant suivant, l'originalité de sa question de recherche a servi son travail en ce sens qu'il a été obligé de procéder à des fouilles théoriques intéressantes qu'il a articulées avec sa problématique : (Ronan

Le Barzic : *L'humour dans la relation pédagogique entre élève et enseignant au service de la mémorisation.*).

Toujours est-il que la consultation non exhaustive d'une vingtaine de manuels de méthodologie en sciences sociales fait apparaître que le sujet de la problématique n'est pas abordé chez tous ou rapidement évoqué. Ils ne distinguent pas forcément problématique, problème et questions ou objectifs de recherche. Il me semble important (héritage nord-américain sans doute) de distinguer Hypothèses et Objectifs de recherche. Certains mémoires peuvent sans nul doute supporter l'absence d'hypothèses... mais pas d'objectif général et d'objectifs spécifiques de recherche De plus, les étudiants ont des difficultés à inscrire la problématique dans un processus. C'est pourquoi nous allons nous pencher plus particulièrement sur cette question et proposer à nos lecteurs une réflexion sur ce délicat moment du travail du chercheur.



## 6 UNE PROBLÉMATIQUE : UNE INTERROGATION SPECIFIQUE OU UN CONTINUUM METHODOLOGIQUE

Un bref rappel sociohistorique met en évidence que l'apparition de la notion de « problématique » est tardive dans les sciences sociales, car c'était, auparavant, un des domaines exclusifs des sciences exactes où la production de connaissances est bien circonscrite dans le cadre figé des théories scientifiques. Mais le développement et l'émancipation des sciences humaines, le recours à des méthodes de recherche qualitative entrepris dans certains travaux ont bousculé l'ordre établi. De plus, Tozzi considère que : « *le mot est aujourd'hui fréquemment employé, surtout depuis un certain retour de la philosophie dans le champ des références au savoir humain et à son développement* <sup>73</sup> ». Cependant, selon Bouchard, « *le terme demeure étranger à la langue anglaise dans le contexte de la production de travaux de recherche* »<sup>74</sup>. On parle aussi de « *problem* » (Bogdan, R., Bilken, S.K. (1982). *Qualitative research for education : an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon), de « *défining a research problem* <sup>75</sup> » ou de « *framing the research question* »<sup>76</sup>.

Ces propos illustrent qu'il est difficile de distinguer un problème de recherche, d'une problématique, et de quitter le statut particulier de la problématique pour parler de problématisation. C'est pourquoi nous allons fixer une définition de la problématique : « *elle consiste en une présentation de la recherche qui rappelle la question élaborée en termes scientifiques et qui détermine la démarche épistémologique, documentaire, théorique et méthodologique pour tenter d'élaborer une réponse en termes de nouveau(x) savoir(s)* <sup>77</sup> ». Une question centrale de recherche est inscrite dans un cadre théorique lucidement sélectionné. C'est avoir « *le courage des commencements* <sup>78</sup> ». À ce titre, la problématique se veut « *provisoirement définitive* ».

Une démarche problématisante s'articule en plusieurs étapes : une présentation synthétique de la perception et l'analyse du problème posé, l'organisation de deux ou trois questions permettant de fixer les axes forts, la logique centrale de l'argumentation qui va suivre, la formulation de sa propre problématique de recherche qui est reliée à l'hypothèse, la synthèse sous forme d'hypothèses fixant de

façon nette et précise un positionnement sur la question posée . Mais, nous pouvons nous ouvrir à des recherches (exploratoires, descriptives) sans formulation d'un corps d'hypothèses. En d'autres termes, « *c'est un ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi* <sup>79</sup> ».

En conclusion, nous affirmons que « *le rapport de recherche produit n'est toujours qu'un exercice de sens, une articulation cohérente d'éléments qui sont agencés avec rigueur et selon une logique argumentative s'appuyant sur des affirmations, des faits ou des observations dont l'articulation relève du producteur de connaissances qu'est la chercheur* <sup>80</sup> ». La problématique que nous formulons engendre-t-elle un étonnement, un déséquilibre, un problème (une énigme, une controverse, un échec) ? Quel est « *le sens du problème* <sup>81</sup> » ? En langage méthodologique, nous dirions que la problématisation s'effectue « *par affinements progressifs* <sup>82</sup> ». Ce mouvement de va-et-vient entre les différentes phases s'identifie à des biais et des contre-biais (ajustements, doutes, hésitations,) qui mettent en scène un sujet, un objet et une technique. **Une des difficultés de la logique d'exposition est de rendre compte de ces tiraillements, revirements.** En langage épistémologique, le biais rend compte de l'impossibilité de tendre vers une neutralité objective qui ne répond qu'à une forme de conformisme social qui vise l'exigence d'objectivité ou de rigueur scientifique qui sont des « mythes » en sciences humaines.

Maintenant, nous proposerions bien volontiers au lecteur quelques exercices d'appropriation pour vérifier leurs compétences sur le sujet que nous venons de traiter. Les questions qui suivent, prises dans leur forme syntaxique, et extraites de mémoire d'étudiants, sont-elles des questions initiales, des problèmes, des objectifs de recherche, des problématiques ? Y voit-on en leur sein une démarche problématisante ? « *Dans quelle mesure l'engagement des élèves dans les tâches proposées par l'enseignant peut influencer sur le climat de classe et contribuer à la maîtrise des techniques de chant ?* » (Adèle Renard : *Donner à découvrir et aimer le travail du chant au collège*). « *Dans quelle mesure la pédagogie différenciée permet-elle de favoriser l'autonomie des élèves dans leurs apprentissages ?* » (Amandine

Delouche : *La pédagogie différenciée au service de l'autonomie des élèves dans le développement de leurs compétences en séances d'ergonomie-soins*). Mais, au fait, une problématique doit-elle être toujours rédigée sous forme de question ? Il semblerait que non : « *Nous montrerons que l'acte d'enseigner dépasse la seule proposition de contenus d'enseignement adaptés dans la mesure où ils supposent la prise en compte d'une organisation dynamique permettant de rendre compte à la fois du degré d'implication des différents éléments du système et de leurs interactions. C'est par un degré d'implication réfléchi, raisonné, contrôlé que l'enseignant d'EPS, saura gérer au mieux l'ensemble des conflits auxquels il est confronté, lui permettant ainsi d'assurer l'équilibre précaire, fondateur de ce système complexe*<sup>83</sup> ». Il ne faudrait pas confondre rigueur et rigidité méthodologiques. Je vise plutôt à introduire « *un pluralisme et un relativisme* »<sup>84</sup>, dans la définition de la problématique que j'introduis dans un « *continuum méthodologique*<sup>85</sup> ». J'entends ainsi résister à une conception dramaturgique de la problématique.

En faisant cet exercice, le chercheur se rendra compte qu'il est vite tiraillé entre deux épistémologies, celle de la résolution de problème et celle de la vraie problématisation que l'on peut synthétiser de la manière suivante en s'inspirant de la pensée de Fabre : « *il s'agit d'examiner une question en articulant du doute et de la certitude, en mettant en rapport des données avec les conditions du problème dans un cadre déterminé et en surveillant ses propres pensées*<sup>86</sup> ».

Le lecteur aura compris que nous avons traversé le chemin suivant pour aboutir à la problématique. En premier lieu, à partir du thème de recherche, c'est-à-dire le sujet sur lequel porte la recherche, nous avons exposé un problème de recherche, c'est-à-dire, énoncé une situation qui intrigue le chercheur. En second lieu, le problème de recherche est posé sous forme de question de recherche, c'est-à-dire à quelle question l'étudiant veut-il répondre. Ces étapes préliminaires sont importantes pour bien distinguer un problème d'une problématique. En effet, dans un troisième temps, il faut dépasser le stade du « *problème de recherche qui se limite à l'interrogation spécifique pour construire la problématique qui inclut les aspects portant sur le cadre conceptuel, les résultats des autres recherches qui s'y rapportent, les autres questions connexes et ce qui a motivé le chercheur à cibler ce sujet*<sup>87</sup> ». D'une part, la



problématique, c'est la « *façon d'articuler un ensemble de questions ou de problèmes en les référant à des concepts précisément déterminés*<sup>88</sup> ». D'autre part, la problématisation, « *c'est une interrogation permanente par questionnements successifs, par interrogation d'une évidence du sens commun ordinaire, par paradoxe, par deux thèses opposées, par l'interrogation sur les présupposés du sujet* »<sup>89</sup>.

C'est dans cet esprit que s'inscrit la mise en tension des concepts. A ce sujet, il est notoire de constater que cette phase instituée de la recherche est traitée de manière trop artificielle, qui ne donne pas une plus-value au travail dans son ensemble. C'est pourquoi nous proposons la démarche suivante. A cet effet, nous allons avoir recours à une notion mathématique : le point d'intersection des médianes d'un triangle. Il faudrait que les trois notions convoquées dans la problématique de l'étudiant et appartenant chacune à une des sphères (l'élève, l'enseignant, l'institution), correspondent à un des sommets d'un triangle et que la rencontre des médianes concourantes fixe le centre de gravité de la problématisation. Cette concentration des trois notions en un point éviterait, d'une part, qu'elles soient examinées « par paires » comme à l'accoutumé et, d'autre part, donneraient, à la fois un équilibre et une force à cet exercice intellectuel.

Nous allons illustrer nos propos en examinant les deux mémoires suivants. Dans un premier temps, celui de (Margaux Ménage. *La consigne scolaire : une clé pour les apprentissages des élèves*) qui, à partir de sa problématique : « *en quoi une meilleure compréhension des consignes favoriserait-elle l'acquisition des apprentissages* » conceptualise, avec compétence, trois notions : consignes, programmes, apprentissages. En réalité, le centre de gravité de sa recherche, en général, et sa conceptualisation, plus spécifiquement, c'est la question de la transmission qui résonne tout au long du mémoire. Dans un second temps, la production de (Corentin Le Goff. *Etonner les élèves, un levier pour développer leur motivation*), nous permet de compléter notre analyse. Sa problématique s'intéresse à la question de savoir comment un enseignant peut présenter une activité aux élèves, en ayant recours à la pédagogie de l'étonnement, afin de mieux les motiver. Trois notions sont retenues : la motivation, la pédagogie de l'étonnement, les compétences. En fait, le centre de gravité de la conceptualisation, c'est : comment surprendre l'élève à partir d'un

dispositif inédit qui rompt avec les pratiques habituelles ? « *La pédagogie de l'étonnement est ouverte à l'inconnu de la surprise. C'est une disponibilité à la surprise et à un certain deuil de la volonté de la maîtrise absolue. Donc, il faut un changement, c'est-à-dire une transformation ni provisoire ni éphémère qui engendre un climat de déstabilisation*<sup>90</sup>. C'est donc la notion de « changement » qui est centrale, vue « *comme toute transformation observable dans le temps qui affecte d'une manière qui ne soit pas provisoire ou éphémère la structure ou le fonctionnement de l'organisation sociale d'une collectivité donnée et modifie le cours de son histoire* »<sup>91</sup>. On rajoutera que « *le changement s'accompagne d'un ensemble de contradictions, de paradoxes qui engendrent un climat de déstabilisation s'il n'est pas convenablement géré* »<sup>92</sup>. Se reposer sur les travaux du psychologue allemand Lewin, donne une plus grande assise conceptuelle à la notion de changement ». Ce dernier scinde le changement en trois phases successives.

D'abord, le « dégel », c'est la période caractérisée par les divergences, la remise en question, l'ouverture et la recherche d'informations. Ensuite, elle sera suivie par le changement lui-même, comparable à une période de transition et de transformation des différents points de vue, des attitudes. Enfin, la troisième phase de cette théorie se définit comme le « *regel ou cristallisation* ». C'est la phase du renforcement qui tend à « *consolider l'appropriation des comportements nouveaux* »<sup>93</sup>.

Donc, cette réelle mise en tension des concepts constitue un tremplin pour l'étudiant qui lui permet d'accéder à la théorisation de son travail de recherche, avec moins de frilosité qu'il éprouvait auparavant.



## 7 D'UNE CONCEPTUALISATION PRAGMATIQUE A L'ESSAI D'UNE THÉORISATION

Cette démarche nous ouvre la voie à une conceptualisation qui « entraîne un épaissement du questionnement, et non une succession d'orientations possibles<sup>94</sup> ». Le mémoire référencé ci-dessous illustre ces propos (Jérémy Courilleau. *Le numérique et internet : de nouveaux outils pour enseigner dans les collèges.*). Cet étudiant fait une approche complexe, c'est-à-dire multi référencée du numérique. D'abord, il a recours à Piaget en convoquant les notions d'assimilation, d'accommodation et d'équilibration liées à l'usage d'internet par l'élève. Ensuite, il convoque Meirieu en se penchant sur la destruction des mythes liés à l'utilisation du numérique sur les bancs scolaires. Enfin, la saisine de plusieurs textes officiels vient nourrir la réflexion. C'est ainsi que l'on appréhende un concept dans son contexte socio-historique et que l'on peut mesurer l'évolution de la pensée pédagogique à travers les étapes suivantes : la volonté stratégique d'éduquer, la représentation du sujet éduqué, l'inventivité didactique, l'évaluation des résultats obtenus, le retentissement de cette évaluation sur les quatre variables antérieures.

Cette projection méthodologique nous sollicite à emprunter le chemin de l'analyse par théorisation enracinée qui est une des méthodes de l'analyse qualitative « visant à générer inductivement une théorisation au sujet d'un phénomène culturel, social ou psychologique, en procédant à la conceptualisation et la mise en relation progressives et valides de données empiriques qualitatives ».<sup>95</sup> C'est aussi une démarche « itérative de théorisation progressive d'un phénomène »<sup>96</sup>. Le mémoire de (Anne-Laure Guillet, Marion Lafosse et Julie Talio : *La dictée coopérative au cycle 2*) éclairera les propos que nous venons de tenir. En effet, les auteures, dans un premier temps, ont défini la dictée en se référant aux instructions officielles, présenté sa mise en place dans la classe puis évoqué les caractéristiques de la dictée coopérative : les constitutions des groupes, les étapes, les principes. Ensuite, les chercheuses ont défini le terme de coopération et sa place dans le Code de l'Éducation et dans le référentiel de compétences du professeur des écoles pour mentionner après la mise en place de la coopération en classe et identifier ses liens avec les différents textes

officiels et le socle commun des connaissances, des compétences et de la culture. Enfin, elles ont terminé par l'exposé des composantes de l'apprentissage coopératif.

Cette théorisation a abouti au déplacement de la dictée comme « *un élément de concentration exclusive sur la réflexion logique et la vigilance orthographique* » pour reprendre la terminologie des textes officiels de 2018 vers un outil qui « *favoriserait la réflexion méta-linguistique, ...contribuerait à l'élaboration d'un raisonnement chez l'élève, ... apprivoiserait le doute orthographique.* »<sup>97</sup>. On se rend compte que le recours à cette méthodologie induit une tension entre « *créativité et scientificité* »<sup>98</sup>. « *La créativité renvoie à une stratégie de recherche dont le postulat fondamental est l'émergence et la possibilité d'ajustement au fur et à mesure de l'avancement de l'analyse du phénomène étudié. La scientificité renvoie ici à la nécessité de planification précise de chaque étape* »<sup>99</sup>. C'est à ce prix que les étudiants-chercheurs pourront essayer de se saisir de la méthodologie de la théorisation ancrée déjà maîtrisée par certains. C'est une méthode qui compte six opérations : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation, et qui a été saisie par (Servane Bourseul et Jérôme Caron : *Le travail collaboratif au travers de la création d'un affichage didactique, une clé pour « l'apprendre à apprendre*). Nous allons maintenant identifier cette méthodologie avant d'en dégager la valeur heuristique.

Nous « *rappelons ici seulement la nécessité de théories même inexactes, même provisoires et limitées, pour ordonner la réalité, tracer un schéma d'observation, émettre des hypothèses, parvenir à des explications*<sup>100</sup> ». Nous définirons la théorie comme un « *ensemble ou système d'énoncés logiquement interconnectés de différentes façons complexes ; réseau déductif de généralisations à partir duquel on peut dériver des explications ou des déductions sur certains types d'éléments connus ; système inductif ou réductif d'énoncés à portée plus ou moins large cherchant à expliquer et à encadrer l'état et la dynamique d'un plus ou moins grand nombre de faits en les interconnectant logiquement*<sup>101</sup> ». Pour compléter notre champ définitionnel, nous nous permettons de suggérer la lecture de (Lenoir, Y., Zaid, A., Maubant, P., Hasni, A., Larose, F. et Lacourse, F. (2012). *Guide d'accompagnement de*

*la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique.* Longueuil: Groupéditions.).

L'élaboration de la théorie est l'aboutissement d'une démarche scientifique qui part des données fournies à un moment donné pour s'orienter vers une abstraction qui tend à formuler, alors, une représentation de la réalité. Pour caractériser davantage le mode opératoire de la théorisation, on peut avoir recours à la notion de « bricoleur » définie par Lévi-Strauss : « *Regardons-le à l'œuvre ; excité par son projet, sa première démarche pratique est pourtant rétrospective : il doit se retourner vers un ensemble déjà constitué, formé d'outils et de matériaux ; en faire ou en refaire l'inventaire ; enfin, et surtout, engager avec lui une sorte de dialogue, pour répertorier, avant de choisir entre elles, les réponses possibles que l'ensemble peut offrir au problème qu'il pose. Tous ces objets hétéroclites qui constituent son trésor, il les interroge pour comprendre ce que chacun d'entre eux pourrait « signifier », contribuant ainsi à définir un ensemble à réaliser<sup>102</sup> ».*

Par exemple, dans un premier temps, cette étudiante (Myriam Rousseau, dans son mémoire : *L'adaptation des stratégies d'enseignement de la lecture littéraire aux différents profils d'apprentissage, moteur du désir d'apprendre des élèves de seconde en classe de français.*), part de la présentation des profils d'apprentissage classiques pour s'interroger sur les profils cognitifs, ce qui l'amène à convoquer la notion de profils d'identité pour aboutir à la réflexion théorique suivante : le profil kinesthésique a-t-il besoin d'une linéarité temporelle spatiale ou d'une globalité spatiale temporelle ? Dans un second temps, un autre étudiant, après nous avoir affiché sa représentation initiale de la notion d'émotions, nous précise, à l'appui d'un second auteur convoqué, que celles-ci prennent une signification adaptative avant de nous proposer une distinction peu courante entre émotion et sentiment. L'émotion représente l'expression publique et observable de la peur, la colère, la tristesse ou la joie. Le sentiment représente sa partie subjective et intérieure. Ce travail l'amène à présenter une déclinaison des principales émotions en sous-émotions. Toute cette alchimie des émotions le conduit à identifier les liens entre émotions et cognition et à parler de compétences émotionnelles avant de stabiliser sa question de recherche : « *dans quelle mesure l'enseignant peut-il gérer les*

*émotions des élèves et les siennes pour favoriser un climat propice aux apprentissages dans le cadre d'une configuration de cours spécifique » ? (François Moreau : *L'impact des émotions des élèves et enseignants sur les apprentissages et le climat de classe.*). Ces deux références nous permettent de mesurer la valeur heuristique de la théorisation à deux niveaux. D'une part, elle fournit « un tableau cohérent des faits connus, elle indique comment ils sont organisés et structurés, elle les explique<sup>103</sup> ». D'autre part, « les données recueillies à la lumière des théories avec l'espoir de concevoir de nouvelles hypothèses peuvent à leur tour être élargies et synthétisées dans des théories<sup>104</sup> ».*

En résumé, nous nous rapprochons de Vergnaud<sup>105</sup> qui « introduit la notion d'élaboration pragmatique pour désigner le processus par lequel « un concept acquiert du sens » pour un individu à travers les situations et les problèmes qu'il rencontre et que ce concept permet de résoudre avec efficience...La notion de processus d'élaboration pragmatique met en évidence l'idée selon laquelle, au centre des processus de pensée, les concepts et les connaissances qui leur sont associées sont des entités vivantes, en perpétuelle réélaboration<sup>106</sup> ». Pour s'en convaincre on pourra se rapprocher du mémoire suivant : (Ida BAL : *Enseigner la prévention : quels apports des outils numériques pour la mémorisation et la motivation des élèves de lycées professionnels*). Sa tentative de théorisation consiste à complexifier la notion de motivation du lycéen en essayant de la rendre plus lisible, intelligible, tout en se distanciant des approches classiques et récurrentes dont elle est l'objet. A cet effet, elle convoque certains psychologues qui travaillent sur les « théories du motif » pour définir « la direction du comportement » (James). Puis, elle se réfère aux comportementalistes (Skinner, Fenouillet, Hull, Cannon) selon lesquels les comportements s'expliquent par des associations entre un *stimulus* ou un signal et un comportement qui est une réponse à ce signal. Elle termine avec la présentation des cognitivistes (Lewin, Deci, Ryan) qui mettent en évidence de nombreux mécanismes associés à la motivation. On peut donc dire que l'essai de théorisation dans son mémoire fait émerger le concept d'a-probabilité des notions qui désignent le contrôle, la compétence, la maîtrise de conceptualisation dans un contexte méthodologique prédéfini.

On retiendra, en conclusion, que, d'une part, les étudiants pourront se saisir de cette opération analytique très mouvante s'ils se sont accoutumés à rédiger une fiche de lecture, comme nous leur avons conseillé, en convoquant pour chaque auteur recensé, les trois registres de lecture que sont le discours argumentatif, critique et épistémologique. C'est à bon escient que le lecteur pourra sur ce point se rapprocher, d'une part, du mémoire de (Alizée Coutray De Pradel : *La reformulation, un levier pour les apprentissages scientifiques en lycée professionnel : Réflexions et expérimentations en troisième prépa métiers et en seconde professionnelle.*). D'autre part, il consultera celui de (Mathilde Cailler. *L'inclusion scolaire des élèves ayant des troubles spécifiques de l'apprentissage.*) dont l'utilisation efficiente de la bibliographie a été relevée par le jury de manière unanime. Ils parviendront ainsi à faire une lecture critique « descriptive (caractérisation des défauts et des qualités de l'étude), interprétative (rendre compte des conséquences de la position affichée), et évaluative (juger de la valeur globale de l'étude de leurs sources documentaires »)<sup>107</sup>. En d'autres termes, une lecture critique « ne peut être que plurielle (le but de l'article, l'intérêt scientifique, la possibilité de modifier la pratique professionnelle), c'est-à-dire qu'elle consiste à considérer un texte depuis plusieurs « points de vue, à l'envisager selon diverses perspectives <sup>108</sup> ». Donc, « La production théorique se fait en étroite articulation avec les données empiriques. Ces dernières n'ont pas simplement un statut illustratif et constituent souvent une production de connaissances <sup>109</sup>.

A ce stade, nous livrons à nos lecteurs la citation suivante : « *Le social, la société, le politique, le réel ne peuvent être saisis qu'à travers un regard construit, sachant organiser des phénomènes à première vue épars. La théorie est précisément le cadre de référence qui produit un sens...*<sup>110</sup> ». En somme, « *la théorie est comme une grille de lecture des situations de travail* <sup>111</sup> ». C'est pourquoi on notera que « *la notion de champ conceptuel et expérientiel n'exclut nullement l'existence d'une organisation des concepts entre eux, mais ce qui structure un champ expérientiel n'est pas du même ordre que ce qui structure un champ conceptuel. Ce sont les situations et la réalisation d'actions efficaces dans ces situations qui sont premières dans la structuration des champs expérientiels*<sup>112</sup> ». Pour illustrer nos propos, nous proposons



à nos lecteurs la lecture du mémoire suivant (Mervin Ramasawmy. *L'impact de la mise en œuvre de la classe accompagnée sur l'autonomie et la motivation des élèves du cycle 4.*). Ce jeune chercheur, dans sa pérégrination conceptuelle aiguisé son regard critique en se demandant si la technique de la classe accompagnée favorise un climat de maîtrise ou un climat de compétition chez l'élève et influencerait par là même son autonomie et sa motivation.

Maintenant, nous faisons une première synthèse de l'analyse des mémoires de nos étudiants. D'abord, nous revendiquons auprès d'eux, qu'ils aient un souci manifeste de personifier davantage leur écrit dans les premiers mots et inscrire le thème de recherche dans leurs histoires curriculaires. La réflexion curriculaire met en évidence non pas l'étanchéité mais la perméabilité entre le sujet ontologique et la fonction qu'il voudrait assumer. Voici un étudiant qui a commencé sa carrière dans un bureau d'études. Durant cette première expérience professionnelle, il a toujours été à la recherche d'un équilibre entre sa vie personnelle et professionnelle. C'est lors d'un voyage à Tokyo qu'il a défini ce qu'il recherchait dans une activité professionnelle : les relations sociales et l'entraide entre les acteurs. C'est alors qu'il décida de s'engager dans une formation de sophrologue de 550 heures sur son temps de week-end pendant deux ans et demi. Il exerça comme praticien dans un cabinet de sophrologie pendant un an. C'est après une formation en robotique et en maintenance industrielle qu'il intégrera le lycée St. Félix de Nantes, (Sébastien Mabit : *La relaxation au service des apprentissages en lycée professionnel.*). C'est donc un étudiant qui a fait « un stock de savoirs expérientiels »<sup>113</sup>.

Cette architecture curriculaire génère des tensions, voire des contradictions entre le concept de soi et le monde du travail, à l'issue desquelles des réorientations pragmatiques se dessinent. Donc, l'histoire curriculaire permet d'identifier le processus progressif *d'émergence d'un projet dans une histoire personnelle, émergence d'un projet dans un contexte donné, dans une actualité (professionnelle, sociale, sanitaire...)*. C'est la facette épistémologique d'un curriculum : « *les croyances épistémologiques, c'est la façon dont on arrive à savoir, les théories et les croyances qu'il développe face au savoir et en quoi ces croyances sont constitutives de la cognition* »<sup>114</sup>. De plus, l'engagement dans la démarche de recherche-action permet

aux étudiants d'accéder à la compréhension de leur trajectoire biographique. En effet, le mémoire, *« c'est le moyen de se reconquérir comme sujet en résonance avec soi-même »*.<sup>115</sup>

Le mémoire permet cette réflexivité dans la narration de soi. Cette conscientisation ouvre sur la construction d'un nouvel « à venir ». Cette approche anthropologique spécifique peut s'assimiler à une analyse existentielle. Celle-ci se caractérise, d'une part, *« par l'affirmation d'une transcendance signifiée par la liberté de la volonté se manifestant avant tout comme une aspiration au sens et, d'autre part, par la conception de l'existence comme un désir de sens informant constamment les situations qui la constituent »*<sup>116</sup>.

Ensuite, une vigilance plus soutenue leur est demandée dans le recours et la rédaction des transitions et des citations. Enfin, le cadrage méthodologique institutionnel n'est qu'un certificat d'assurance délivré aux étudiants pour ordonnancer leur travail et qui doit aboutir à libérer leur énergie et leur sensibilité pour donner une âme à leur écrit. Celui-ci n'est pas une unité textuelle d'un point de vue linguistique. Ce constat nécessite deux explications. D'une part, nous définissons ainsi un texte : *« c'est une suite linguistique empirique attestée, produite dans une pratique sociale déterminée et fixée sur un support quelconque »*<sup>117</sup>. D'autre part, nous considérons que les différentes parties qui constituent le corpus sont traitées, par leur auteur, de façon différentielle, eu égard à leur contenu. C'est pourquoi nous nous rapprochons de Bronckart qui divise le texte en trois unités spécifiques : *« les unités spécifiques des discours en situation, les unités spécifiques des discours théoriques, Les unités de la narration »*<sup>118</sup>.



## 8 LA RICHESSE DE LA NARRATION : LES STYLES D'ÉCRITURE

Nous aurions pu en parler lorsque nous avons examiné la question des transitions et des citations, mais le moment ne nous semblait pas opportun au regard de la division normative du mémoire en trois grandes parties.

### 8.1 Le style de la contextualisation de la recherche

En effet, c'est un fait notoire de constater que, d'une manière générale, dans les deux premières parties de l'écrit (contextualisation et théorisation) les étudiants usent d'un « *style éristique conçu plus directement pour le développement rigoureux d'une argumentation ; les définitions et les propositions sont mieux cernées en vue d'administrer une preuve*<sup>119</sup> ». Ce style est l'un des six « *styles cognitifs* » : le style « *littéraire* », « *académique* », « *éristique* », « *symbolique* », « *postulationnel* », « *formel* » définis par Kaplan. En d'autres termes, les étudiants ont recours à une syntaxe qui indique une attitude, à la fois, de guidance et de contrôle. Cependant, pour la partie théorique du mémoire, il est fréquent de constater que l'auteur alterne trop souvent « *entre un style confus, redondant, et un style contrôlé, formé d'une succession de propositions logiques*<sup>120</sup> ». Toujours est-il que la sémantique utilisée doit être claire et opposable aux tiers sans jargon ni emphase. En effet, la scientificité de l'écriture ne s'assimile ni à son imperméabilité ni à son ésotérisme. De plus, elle ne doit pas être gratuite, mais opportune et en lien direct avec la question de recherche traitée. C'est ainsi qu'une de nos étudiantes traite les données issues de ses expérimentations avec finesse en faisant référence à l'indice d'Abernot (IA)<sup>121</sup>, (Maëva Péninon. *Développement de l'autonomie et des performances dans les apprentissages de la pratique de la classe accompagnée*).

### 8.2 Le style de la décontextualisation de la recherche

Par contre, dans la troisième partie du mémoire consacrée à l'expérimentation, nous sommes en présence d'un style sobre qui traduit un engagement réel dans une situation réelle. Celui-ci signifie que l'auteur apparaît dans son individualité où « *Le point de vue interprétatif, plus ou moins subjectif, prend le pas sur la désignation référentielle*<sup>122</sup> ». Toujours est-il que nous conseillons à nos étudiants, d'abord, de ne

pas ériger certaines affirmations en vérité universelle : « tout le monde sait que », « personne n'ignore ». Ensuite, l'usage de la prétérition est à proscrire : « je ne vous parlerai pas de », ou « il est inutile de rappeler ». Enfin, le recours aux expressions explétives n'est pas de mise : « personnellement, je pense ».

Ces citations soulèvent une autre difficulté. Une question récurrente de l'étudiant, aux deux tiers de son parcours de formation en Master 2, consiste à se demander s'il doit écrire « Je », « Nous » ou « On » dans le texte de son mémoire<sup>123</sup>. Cette requête, a priori, banale, mérite d'être problématisée, car elle soulève des enjeux importants. En effet « *le problème des modalités d'anonymisation se pose pourtant avec une acuité différente, selon le type d'objet que l'on choisit et le type de questions que l'on se pose*<sup>124</sup> ». Comme l'écrit Michel Mahut : « *l'emploi du « je » est encore sujet de méfiance y compris chez ceux qui font de la construction du sujet une priorité. Un sujet pluriel en quelque sorte, en dissolution d'identité... Le passage à un « on » très indéfini, dont on ne sait pas encore s'il cache un « je » ou un « nous » impersonnel*<sup>125</sup> ». Elle s'apparente à « *l'acte même du dire, lequel désigne réflexivement son locuteur. La pragmatique met directement en scène, à titre d'implication nécessaire, de l'acte d'énonciation, le « je » et le « tu » de la situation d'interlocuteur*<sup>126</sup> ». Une question, malgré tout, reste en suspens : que pouvons-nous dire des mémoires collectifs à ce sujet ?

Pour l'étudiant, il apparaît que ce soit probablement sa première expérience de recherche et peut-être même sa dernière. Cependant, la production d'un mémoire peut être admise « *comme extrêmement coûteuse en temps, en énergie, en investissement personnel et, paradoxalement, particulièrement féconde en termes de lucidité, c'est-à-dire en termes d'apprentissage, de compréhension du monde, d'autonomie et d'intentionnalité à entreprendre*<sup>127</sup> ». Pourquoi l'institution oblige-t-elle alors l'étudiant d'utiliser le « nous » et non pas le « je » alors qu'elle lui demande en même temps d'adopter une posture de praticien réflexif ? N'est-il pas alors curieux de lire ce type de résumé dans un mémoire ? « *Nous avons mené cette recherche en partant de l'antagonisme apparent : le processus créatif dans le temps qui lui était consacré dans le cours d'arts plastiques nous paraissait empêché par les impératifs administratifs, didactiques, organisationnels. Les élèves ne pourraient pas prendre leur temps ! Pour*

*cette étude nous nous sommes intéressés à la différenciation pédagogique, la temporalité dans les apprentissages et enfin la pédagogie de projet. Pouvaient-ils être des moyens permettant aux élèves de s'approprier un temps d'effectuation dans une optique de praxis satisfaisante ? Nous tenterons de répondre à l'hypothèse qu'en mettant les élèves en projet autour de séquences organisées en plusieurs modules-tâches, chacun pourrait explorer à son rythme le temps de l'effectuation dans la séance. Nous nous sommes appuyés pour y répondre sur une observation d'une séquence de mise en projet de deux classes de cinquième » (Laure Cariou, Dans quelle mesure la mise en projet des élèves dans le cours d'arts plastiques permet à chacun d'investir un temps de pratique qui lui soit propre ?)*

Le mémoire, et tout particulièrement le mémoire de recherche professionnalisant, n'est-il pas ce moment privilégié où un projet intentionnel finalisé va aboutir à l'émergence de connaissances actionnables sur un terrain professionnel ? Pourquoi supprimer artificiellement chez l'étudiant toute « *intentionnalité*<sup>128</sup> » de s'exprimer d'autant plus que, d'une part, l'écrit est « *cette caractéristique de l'esprit humain qui lui permet de former des représentations*<sup>129</sup> » et, d'autre part, le savoir est une entité « *constituée d'informations mises en relation, organisées par l'activité intellectuelle du sujet*<sup>130</sup> » ? Le mémoire n'est-il pas ce moment de « *singularisation anthropologique d'un sujet* » pour reprendre la terminologie d'Hegel ?

Ces questions ouvrent en fait à un nouveau questionnement. Existe-t-il un mémoire « en soi », c'est-à-dire indépendamment de l'ensemble de la formation ou un mémoire « pour soi » qui se réfère à la subjectivité épistémologique de l'individu ? Peut-on même oser penser qu'il existerait un « ego-mémoire », c'est-à-dire celui où « *le véritable sujet du « je pense », c'est (...) la pensée elle-même* » pour citer Brunschvicg<sup>131</sup> ? Il est certain, à en croire, le japonais Kenzaburô Oe, Prix Nobel de littérature 2015, quand il s'exprimait aux Assises Internationales du Roman à Lyon en mai 2015, que « *la voie personnelle et l'écriture se sont trouvées intrinsèquement liées*<sup>132</sup> ». On peut donc légitimement penser que deux pragmatiques se confrontent. D'un côté, il y aurait une logique de certification illustrée par le mémoire. De l'autre, la soutenance appartiendrait à une logique de verbalisation.

Le mémoire n'est pas régi par une dimension dialogique. C'est un lieu ritualisé d'où le chercheur parle. En ce sens « *il faut avouer de sa normativité et un déni toujours possible de sa créativité* <sup>133</sup> ». Ce choix institutionnel peut s'exprimer d'une autre manière : « *cette situation entre l'être sans corps de l'institution et l'être corporel qui lui donne la parole pourrait être de pure violence si la parole qui se donne pour celle de l'institution avait le pouvoir d'abolir la pluralité des points de vue au profit d'une perspective unique qui viendrait saturer le champ des significations* <sup>134</sup> ». Comment, dans ce contexte, le chercheur peut-il mener un projet de recherche teinté d'instinctif, d'intuitif, d'intentionnel, de délibéré ? Nos lecteurs pourront, en guise de synthèse, se rapprocher de notre article <sup>135</sup>. L'ensemble de ces remarques nous amène à formuler l'hypothèse suivante : si le mémoire témoigne d'un fort investissement de son auteur, s'il est régi par une dimension dialogique, comment le chercheur peut-il, à la fois, s'impliquer dans ses recherches et se distancier de sa production ?

En examinant la littérature produite sur la notion de l'implication, nous pouvons peut-être aider les étudiants à la conceptualiser pour qu'ils affichent leur positionnement épistémologique. [Nous leur suggérons plus particulièrement l'article de Ruth Kohn : « l'implication comme mode de production des connaissances »](#) et bien sûr [aux travaux de Georges Devereux : de l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement](#). Ce sont les travaux de Thévenot (1989), d'Allen et Mayer (1990) et de Neveu (1996) qui aboutissent à présenter un modèle tridimensionnel de l'implication qui se décline ainsi. Ils font, d'abord, référence à « *l'implication affective* » qui correspond à un attachement émotionnel, à une identification à des moments de son histoire personnelle et professionnelle. L'extrait du mémoire suivant illustre nos propos : « *Etant moi-même atteinte du trouble de la dyslexie, dysorthographe et dyscalculie, j'ai confronté mes idées et mes expériences personnelles sur le sujet, pendant mon stage. J'ai d'ailleurs été une élève de ces classes « Dys-positifs » dans ce collège, à l'époque de leur mise en place. J'étais et je suis encore aujourd'hui suivie par les enseignants et les professionnels de Santé (orthophoniste, ergothérapeute, psychologue) durant ma scolarité et je confirme que la mise en place de ces classes m'a permis d'en arriver là où je suis aujourd'hui. C'est pourquoi je m'intéresse à l'investissement des enseignants et à la mise en place de dispositifs pour les élèves atteints de troubles dyslexiques et dysorthographiques »*

(Alizée Le Duc. *La scolarisation des élèves dyslexiques et dysorthographiques*). Ensuite, ils évoquent « *l'implication normative* » qui inclut : « *l'implication de continuité, de cohésion et de contrôle* <sup>136</sup> » qu'exerce toute organisation, toute institution en exigeant que ses sujets adoptent une posture conforme à la règle. C'est cette attitude qui a valu à notre étudiante l'appréciation suivante : « *l'ensemble des compétences attendues est validé : définir un sujet de recherche et analyser un problème, s'approprier une démarche de recherche et des outils de recherche, rendre compte d'un processus, organiser l'écrit* » (Mathilde Dubos : *La pédagogie positive de l'enseignant en histoire-Géographie : une clé pour la motivation et l'estime de soi des élèves ?* Master MEEF. Second degré. UCO. Angers. 2020-2021). Enfin, ils font état de « *l'implication continue* » que l'on peut assimiler à la précédente. En ce qui nous concerne, ce serait une erreur de considérer que les normes APA., la feuille de style participerait d'une forme « *d'implication aliénante* » à laquelle se réfèrent Etzioni<sup>137</sup> puis Penley L.E. et Gould S.<sup>138</sup>. Je considère, au contraire, que ces injonctions procèdent d'une forme de « *dés implication* » qui invite l'auteur à déployer son énergie dans la méthodologie de recherche.

En résumé, être impliqué, c'est, d'une part, adopter une attitude ; c'est-à-dire : « *un ensemble de réponses : cognitive, conative, comportementale, que l'individu produit face à un objet donné* <sup>139</sup> ». Mowday, Porter et Steers parlent « *d'implication attitudinale*<sup>140</sup> ». D'autre part, c'est aussi « *un état psychologique* <sup>141</sup> » qui peut être défini comme ce qui pousse l'individu à s'engager puis à persévérer dans « *une ligne d'action donnée* <sup>142</sup> ». Être impliqué, c'est « *être en immersion* »<sup>143</sup>. On pourrait relire, avec intérêt, le roman de Zola (*Le Ventre de Paris*) qui nous présente une enquête immersive dans un théâtre parisien durant quelques jours où il passe aussi des soirées dans une loge d'artiste. Dans la préface de *L'Assommoir*, ce même auteur parle d'une « *curiosité littéraire de se couler dans un moule, de la descente dans les entrailles de la mine à Anzin* ».

En conclusion, c'est une erreur méthodologique de vouloir encadrer la posture de l'étudiant dans cette dichotomie : implication-distanciation, car l'expérience montre que le chercheur ne retient que l'opposition entre les deux termes, en oubliant qu'elle



est constituée, par définition, d'éléments abstraits complémentaires. Nous proposons à nos étudiants de ne pas penser ces notions en termes de disjonction mais de conjonction paradoxale et possiblement féconde. En effet, d'une part, cette oscillation permanente est le gage d'une action dynamique comparable à l'image du colibri. Cet oiseau, à chaque instant, peut régler sa présence, sa distance, à la fine pointe des fleurs pour ne pas les abîmer, mais pour bénéficier du nectar, pour être dans une présence ou une distance qui ne soit pas pression. D'autre part, elle est un va-et-vient entre une sorte de subjectivation de l'objet de la recherche (l'engagement de l'étudiant) et une sorte d'objectivation du sujet de la recherche (le désengagement de l'étudiant). Peut-on être « le chercheur du dedans » et/ou « le chercheur du dehors » ? La notion de positionnement est, de fait, de nature double, puisqu'elle implique un positionnement épistémologique, à mettre en regard et en dialogue avec un positionnement méthodologique, l'un influençant l'autre, au cours d'un cheminement réflexif. Est-ce à dire, alors, que l'étudiant peut « prendre des distances avec une conception académique de la recherche ?<sup>144</sup> ». La logique d'excellence académique qui caractérise la maquette du master s'inscrit-elle dans une « sociologie dispositionnaliste<sup>145</sup> » ou dans une sociologie contextuelle qui obligerait l'étudiant à se focaliser sur son objet de recherche plutôt que de l'inviter comme sujet épistémique à sortir de son enveloppe ontologique pour insister sur son intentionnalité et son projet de recherche ?

Malgré tout, nous ne pourrions pas clore le débat mais nous pouvons, au moins, l'élargir sur le plan épistémologique. Edgar Morin écrivait : « quand le « je » écrit, il se cache, notamment en sociologie et dans les sciences sociales, c'est une ruse honteuse »<sup>146</sup>. Bourdieu se réfère à l'objectivation participante qui « vise à une objectivation du rapport subjectif à l'objet qui, loin d'aboutir à un subjectivisme relativiste et plus ou moins antiscientifique, est une des conditions de l'objectivité scientifique »<sup>147</sup>. Nous laissons le mot de la fin à Feldman pour qui le « je » : « n'est pas un instrument de connaissance mais un « je existentiel qui correspond à un miroir devant lequel nous nous remettons en question »<sup>148</sup>.

Le temps est venu de nous pencher sur la troisième partie du mémoire relative aux expérimentations conduites par les étudiants et examiner les techniques de recherche qu'ils ont déployées à cet effet.

## 9 L'ŒIL ETHNOGRAPHIQUE DU CHERCHEUR : L'OBSERVATION ET SA TYPOLOGISATION

« Derrière toute observation, derrière toute enquête, il y a toujours un référentiel plus ou moins personnel, ou plus ou moins partagé par les différents acteurs, des projets plus ou moins explicités qu'il faut pouvoir mettre en évidence<sup>149</sup> ». C'est le regard regardé de l'observateur. Nous reviendrons, dans un premier temps, sur la méthodologie scientifique de l'observation pour donner un fondement encore plus légitime aux résultats commentés et analysés par les jeunes étudiants. Dans un second temps, nous définirons les exigences théoriques et opératoires de l'observation, car il s'avère que, d'une part, *c'est une technique de recherche sollicitée qui pose question à nos étudiants et que, d'autre part, sa maîtrise servira la cause du praticien réflexif, posture revendiquée auprès de nos futurs enseignants.*

Mais, nous sommes en présence d'un dilemme : certains auteurs distinguent les méthodes d'observation des méthodes d'expérimentation tandis que nous, nous considérons que l'observation est une technique d'expérimentation. *Toutefois, l'expérimentation ne peut se passer d'observation mais l'observation peut être ou non expérimentale.* Nous nous heurtons à une difficulté définitoire. Cependant, nous maintenons notre posture épistémologique et nous invitons nos futurs enseignants à se rapprocher de nous pour qu'ils appréhendent la typologie des modalités de l'observation: les fonctions de l'observation, l'auteur de l'observation, l'objet de l'observation, les instruments de l'observation, le degré d'inférence de l'observation, la situation d'observation, le degré de liberté laissé à l'observateur, le traitement de l'observation afin de mener une observation digne de ce nom<sup>150</sup>. En effet, *« l'observation suppose plusieurs actes, qui ne doivent pas être pensés selon un ordonnancement purement linéaire, mais en interactions constantes...l'observation ne doit pas être considérée comme un produit fixé et figé, mais comme un processus dont l'observateur doit continûment gérer les flux et les enjeux<sup>151</sup> »*. Un recueil d'observations, c'est la résultante d'un curriculum qui fait apparaître *« des variables de contexte »* pour se référer au modèle de Dunkin et Biddle pour l'étude du processus d'enseignement. On peut citer celles attendant aux expériences formatives de l'enseignant, sa formation, les caractéristiques liées à sa personne et aussi les

expériences formatives de l'élève, ses caractéristiques individuelles, le contexte de l'école et de la communauté, celui de la classe. En d'autres termes, *« derrière toute observation, derrière toute enquête, il y a toujours un référentiel plus ou moins personnel, ou plus ou moins partagé par les différents acteurs, des projets plus ou moins explicités qu'il faut pouvoir mettre en évidence<sup>152</sup> »*. Plus précisément : *« Écrire est une aventure individuelle et identitaire : on écrit pour se trouver, trouver sa voix, tracer sa voie. Dans l'écriture, chacun prend pouvoir sur lui et sur les mots<sup>153</sup> »*.

Très logiquement, nos étudiants observent des situations naturelles, car l'investigateur est le « professeur-observateur » et les élèves sont les « sujets observés » qui restent dans leur milieu familier. Pour étoffer ce constat, le lecteur pourra consulter l'ouvrage suivant qui présente les caractéristiques de l'observation naturelle<sup>154</sup>. À ce moment, il faut identifier le moment de l'observation qui réinterroge le protocole et qui se définit comme *« un intervalle de temps limité, un point dans une durée et dans un espace. Le moment dit d'observation n'est qu'un lieu-instant qui à la fois le détermine et le traverse<sup>155</sup> »*.

Nous constatons systématiquement que les étudiants n'ont jamais recours à des grilles d'observation scientifiquement éprouvées et validées par des universitaires de renommée internationale : l'OSCAR 5 ( Observation Schedule and Record) développée par Medley, Schulck Et Ames ( 1968) ; le FAIR ( Fuller Affective Interaction Record ) présenté par Fuller ( 1970) ; le CCS ( Cognitive Components System) construite par Emmer et Albrecht ( 1970) ; le Dyadic System élaboré par Brophy et Good ( 1970) bien que l'on *« entend d'ailleurs souvent des expérimentalistes se plaindre de ce que le recours à des techniques statistiques sophistiquées serait quasi indispensable pour voir acceptés leurs travaux par des revues scientifiques internationales<sup>156</sup> »*. Mais nos apprentis-chercheurs les construisent avec intelligence et efficacité, ce qui les légitime et les valide, sans l'ombre d'un doute, comme celles (d'Amélie Jossic et Clara Rousselet. *Défi coopératif et langage en maternelle : comment coopérer pour stimuler les actes de langage*). Donc, l'observation en situation est un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjour sur les

lieux mêmes où ils se développent. Comment procède-t-il ? Les développements antérieurs répondent déjà à cette question. En effet, nos étudiants s'écartent d'une observation systématique au sens où ils ne se réfèrent pas à des grilles standardisées et dans la mesure où ils ne sont pas impliqués. Pour plus de précisions, je renvoie nos lecteurs à la présentation des critères de l'observation systématique élaborés par Reucchlin<sup>157</sup>. Mais, ils s'engagent dans une observation participante puisqu'ils y sont impliqués activement d'une manière variable en fonction des grilles qu'ils ont constituées.

Est-ce une participation observante ou une observation participante ?

Le jeu de mots veut souligner que la principale variation de cette technique tient au rôle du chercheur -observateur. L'observation participante consiste à se rendre sur le terrain où le problème trouve son contexte, à s'immerger dans la situation et à participer aux activités quotidiennes des acteurs, selon certains degrés d'implication. Cette immersion engagée a pour objectif de pouvoir observer in situ et de décrire l'ensemble de la situation problématique à partir de la perception impliquée, vécue, qu'en a le chercheur en relation avec les acteurs. La question méthodologique tient donc à la relation entre, d'une part, l'immersion et l'implication du chercheur, c'est-à-dire à sa participation, et, d'autre part, sa capacité d'effectuer une observation vraisemblable et pertinente<sup>158</sup> ». On retrouve, de nouveau, l'intérêt du protocole qui doit préciser cette posture. À ce point de la réflexion, nous constatons que nos étudiants, inconsciemment ou non, adoptent une posture épistémologique qui oscille entre une « position empirico-naturelle comme l'anthropologue qui consiste à décrire des faits observés et une position interprétative inspirée de nature phénoménologique où il s'agit de comprendre la signification que les acteurs attribuent à leurs pratiques<sup>159</sup> .

Pour conclure, nous donnerons deux conseils à nos chercheurs. D'une part, bien que nous assistions aujourd'hui à une recrudescence de l'approche objectivante qui « s'appuie sur le développement des possibilités de traitement statistique (analyse

*factorielle, outils informatiques) et sur l'importation des options théoriques et méthodologiques de l'éthologie<sup>160</sup> ; il nous paraît plus profitable « pour l'apprenti-chercheur de s'exercer à un artisanat local qui prenne en compte ses objectifs et ses moyens spécifiques, tout en tirant profit de la rigueur que requiert l'élaboration d'un tel dispositif<sup>161</sup> ». D'autre part, bien que la recherche entreprise par nos étudiants ne soit pas commanditée, il serait souhaitable qu'ils s'écartent de la dyade classique « observateur- observé » pour y associer des partenaires institutionnels ( organismes de gestion, tutelle, représentant de la collectivité territoriale, Centre d'Information et d'Orientation) et d'autres acteurs de la communauté éducative ( parents d'élèves, psychologue), qui ne sont pas sollicités dans la recherche ,pour favoriser la communication et la publication de leurs travaux très honorables. C'est dans cette perspective qu'il convient d'être vigilant , dans un premier temps, à leur légitimité : « nos observations sont fiables si elles arrivent à se reproduire, à se répéter, dans des conditions similaires, si d'autres personnes peuvent vérifier que ce que nous prétendons avoir vu n'est pas un pur produit d'une imagination trop féconde<sup>162</sup> » et , dans un second ,à leur validité : « Les sciences humaines affirment qu'un indice est valide, c'est-à-dire solide, correct, bien-fondé, quand il mesure effectivement ce qu'il est supposé mesurer<sup>163</sup> ».*

La mise en œuvre de la méthodologie de l'observation participante consiste pour nos étudiants à analyser des situations concrètes qui vont les aider à apprécier des pratiques professionnelles C'est pourquoi nous allons, maintenant, proposer une méthodologie de leur analyse. Le mot « analyse » vient du grec *analysis* qui signifie « décomposition ». Analyser, c'est donc scruter plus en détail les données obtenues. C'est l'exercice auquel le médecin se livre pour comprendre une analyse de sang. C'est généralement un des moments essentiels de la troisième partie du mémoire dans laquelle le chercheur examine avec attention les particularités de l'ensemble des données recueillies, établit des liens avec les données de recherche antérieures mentionnées à partir de la problématique et pose un regard critique à la lumière des nouvelles informations recueillies. Mais les différentes appellations auxquelles ont recours les étudiants : méthodologie de recherche, commentaire et analyse des résultats, interprétation des résultats révèlent leurs hésitations et leurs

difficultés. Notre contribution, pour pallier ces insuffisances, devrait être la bienvenue.

*« Il n'existe pas de frontière nette entre l'expérience, entendue comme contact initial avec la réalité concrète, et l'expérimentation, c'est-à-dire la réalisation d'un projet de connaissance conformément à une intention préalable<sup>164</sup> ». En d'autres termes, l'expérimentation, « C'est une interrogation particulière portée sur une situation, créée et contrôlée par le chercheur pour vérifier une hypothèse »<sup>165</sup>. Deux expérimentations conduites par des étudiants méritent d'être soulignées plus particulièrement : une cartographie des controverses entreprise par (Stéphanie Delage : *Projets et EMI. Un trio en faveur du développement critique des élèves*) et une mise en situation filmée scénarisée par (Aurélie André. *Créer des conditions favorables au développement du savoir-être professionnel en filière « ASSP », défis et modalités*).*

Ce sont exclusivement des expérimentations de terrain qui sont menées par les étudiants, mais ceux-ci oublient d'indiquer à quelle entropie méthodologique, elles appartiennent : une « *quasi-expérimentation* », une « *expérimentation opérationnelle* », « *une recherche-action* » pour reprendre la terminologie employée par les auteurs suivants<sup>166</sup>. Pour nous éclairer sur cette question, la lecture de ce mémoire sera opportune (Paul Tavenard. *La relation éducative : une construction fondée sur les postures de l'enseignant*). Nos étudiants ne se rapprochent pas de la première forme, car ils « *n'interviennent pas en tant qu'observateur passif d'un changement introduit à l'initiative d'agents extérieurs*<sup>167</sup> ». De même, ils s'écartent de la seconde en ce sens où leur expérimentation ne se caractérise pas par une « *inversion des rôles respectifs du chercheur et des membres de l'organisation*<sup>168</sup> ». Force est de constater que nous sommes en présence d'une recherche-action où les chercheurs se positionnent comme des catalyseurs impliqués qui collaborent au travail entrepris dans une démarche qui est « *une sorte de dialectique de la connaissance et de l'action souvent tournée vers les expériences de changement*<sup>169</sup> ».

Nous donnons la parole à Lapassade pour éclairer davantage nos propos et préciser la posture de nos chercheurs. La recherche-action « *prend parfois la forme d'une*

analyse et d'une thérapeutique « institutionnelle », laquelle écarte toute intervention visant à changer les structures et le fonctionnement des institutions dont ils font partie, en insistant de surcroît sur la nécessité de faire participer les intéressés eux-mêmes à la définition et à la mise en place d'une nouvelle organisation<sup>170</sup> ». C'est dans ce cadre que s'inscrivent les travaux de notre étudiante (Marine Desmars. *Le jeu coopératif et la motivation des élèves dans leur apprentissage en Histoire-Géographie : un exemple en Seconde*).

Nous terminerons en disant qu'une recherche-action correspond globalement :

« 1) à la définition d'un problème pratique ;

2) à la définition d'un état désiré au regard de cette problématique ;

3) à la conceptualisation d'un plan ;

4) à sa mise en œuvre ;

5) à son évaluation ;

6) à la diffusion<sup>171</sup> ».

Trois grandes finalités sont donc généralement associées à la recherche-action : « 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 )<sup>172</sup> ». Le mémoire suivant est une copie conforme de cette triple finalité synthétisée par Doltec et Clément en 1904. Cette étudiante travaille sur l'évaluation diagnostic, formative et sommative de la fluence de la lecture en primaire., (Christelle Guimbert : *L'influence de la bienveillance du professeur des écoles dans l'apprentissage de la lecture de l'élève*).

Ces quelques remarques mettent en évidence que, très fréquemment, voire même à chaque fois, l'objet d'étude du mémoire de l'étudiant est une action finalisée autour « d'une situation pédagogique ». En 1929, Dewey parle de « l'expérience éducative concrète ». Plusieurs auteurs se réfèrent à l'expression « situation éducative » : Mialaret (1998), Juffe (1998), Brezinka (1992), Hofstetter et Scheuwly, en 2002, se réfèrent à « l'action éducative ». L'étudiant pourra se rapprocher de l'article de

Vergnaud<sup>173</sup> pour étoffer sa propre analyse. De même, il consultera le mémoire de (Claire Martinez. *Le mode projet : une alternative au stage ?*). Cette étudiante crée une situation pédagogique spécifique en remplaçant les stages des étudiants annulés à cause de la Covid-19, par des projets et, notamment, l'élaboration d'un site Wordpress pour présenter au public, leur section et leur établissement.

À quelle méthode d'investigation de ces expérimentations l'étudiant va-t-il avoir recours ? Il va définir une procédure en rédigeant, dans un premier temps, un protocole de recherche puis, dans un second, il va commenter analyser, interpréter, ses résultats. C'est le sujet de nos prochains développements.





## 10 APPROCHE DYNAMIQUE DE LA MÉTHODE D'INVESTIGATION

### 10.1 L'expérimentation ou la dimension épistémique de la recherche de l'étudiant

C'est dans ce cadre ainsi défini que l'étudiant va nous proposer son protocole expérimental, c'est-à-dire : « *l'ensemble des décisions à prendre pour mettre sur pied une structure permettant d'explorer empiriquement les questions de recherche ou de vérifier les hypothèses*<sup>174</sup> ». Selon l'étymologie grecque, le protocole, c'est « *ce qui est collé en premier* » pour rendre authentique, pour confirmer le document ou indiquer la lecture à en faire. À ce titre, celui-ci présente l'ensemble du déroulement de l'expérience : les conditions auxquelles sont soumis les participants, comment les différents groupes de participants ont été formés, comment seront faites les mesures. Pendant l'expérimentation, « *les participants sont répartis en deux groupes : un groupe expérimental soumis à la situation expérimentale et un groupe témoin ou de contrôle, c'est-à-dire des membres qui ne sont pas soumis à l'expérimentation et dont les résultats servent de base de comparaison pour évaluer les résultats du groupe expérimental*<sup>175</sup> ». C'est, généralement, un exposé de qualité que les chercheurs nous offrent. Nous citerons ici, (Isabelle Bizon. *Classes inversées : des lycéens en Terminale STMG., acteurs de leurs apprentissages et auteurs de la réussite*). De même, on appréciera que l'étudiant expose les limites de son devis expérimental avant de procéder à l'analyse des résultats obtenus (Marine Macé. *La mise en valeur de la tâche coopérative où chaque élève a un rôle pour favoriser l'inclusion des élèves issus du dispositif ULIS.*)

On invite nos jeunes chercheurs à prendre en considération les quelques remarques méthodologiques qui vont suivre pour améliorer le niveau de leur production. D'abord, « *la méthode expérimentale en sciences humaines repose sur la création d'au moins deux situations légèrement différentes l'une de l'autre, auxquelles on expose les participants*<sup>176</sup> ». Ensuite, l'identification des groupes fait défaut : « *les groupes sont dits équivalents s'ils proviennent de la même population ; autrement ils sont non équivalents*<sup>177</sup> ». On précisera que « *les groupes sont équivalents lorsqu'ils présentent avant le début de l'intervention les mêmes caractéristiques en ce qui concerne les variables dépendantes et les variables sociodémographiques*<sup>178</sup> ». Enfin, « *l'absence d'une évaluation avant constitue un sérieux*

désavantage, car toute différence dans les mesures entre les groupes peut être attribuée à l'effet soit du traitement, soit de la sélection opérée entre les différents groupes<sup>179</sup> ».

C'est ainsi que nous proposons à nos étudiants d'inclure leur protocole expérimental dans un devis expérimental véritable qui doit comporter les trois éléments suivants :

La manipulation ( introduction, dans une situation de recherche, d'une intervention ou d'un traitement auprès d'un groupe de participants : le chercheur soumet un groupe de participants à une intervention de manière à manipuler la variable indépendante qui a été définie) ; le contrôle ( utilisation d'au moins un groupe de contrôle qui vise à éliminer ou à réduire au minimum les biais qui risquent d'affecter la validité d'une étude, pour obtenir des résultats plausibles sur les relations de cause à effet entre la variable indépendante et la variable dépendante, le chercheur a recours à un groupe de contrôle qui sert de thème de comparaison) ; la randomisation ( répartition aléatoire des sujets dans les groupes expérimental et de contrôle , chaque participant a une probabilité ou une chance d'être placé dans le groupe expérimental ou dans le groupe de contrôle , ce procédé permet d'égaliser les groupes expérimental et de contrôle de manière à ce que les caractéristiques individuelles des participants soient présentes dans les deux groupes<sup>180</sup>).

Le mémoire suivant éclairera la citation précédente (Sarah Fougeray. *L'utilisation des démarches d'investigation dans l'apprentissage de la physique- chimie au collège*).

Il n'est pas exclu que nous puissions emmener nos étudiants jusqu'à identifier leur plan expérimental dans la typologie suivante :

Le plan expérimental simple désigne une expérimentation portant sur l'effet d'une seule variable indépendante. Le plan expérimental factoriel décrit l'organisation des variables indépendantes quand on cherche à vérifier l'effet de plusieurs variables indépendantes dans une même expérience. Quand les groupes de participants sont exposés à plus d'une modalité d'une variable indépendante, on parle de plan expérimental à mesures répétées. S'ils ne sont

exposés qu'à une seule modalité, on parle de plan expérimental à groupes indépendants. Il existe des plans expérimentaux qui combinent les mesures répétées et les groupes indépendants. Ces plans expérimentaux sont appelés plans mixtes<sup>181</sup>.

À cet instant, on vous propose de vous référer, pour la saisine de la méthodologie de l'expérimentation, de la rédaction d'un protocole et d'un devis de recherche qui frisent l'excellence à (Sonia Pujol. *Les mythes grecs comme support de discussions à visée philosophique en classe de maternelle*). Nous allons, maintenant, porter notre attention au traitement des résultats.

## 10.2 La validité et la fidélité des résultats

Les auteurs d'ouvrage en méthodologie de recherche ne permettent pas de démêler facilement l'écheveau. En effet, ils identifient chacun des marqueurs rigoureux qui sont le fruit d'entrecroisements subtils empruntés chez l'autre. Fortin parle de « *validité expérimentale* » et regroupe sous ce vocable la validité interne : « *c'est le caractère d'une étude dans laquelle il apparaît hors de tout doute que la variable indépendante est la seule cause du changement survenu dans la variable dépendante* » et externe « *c'est le caractère de l'étude qui permet de généraliser les résultats d'une étude à d'autres personnes*<sup>182</sup> » des résultats tout en suivant les indications de Cook<sup>183</sup>, et Campbell<sup>184</sup>. Ceux-ci font référence à la validité interne, externe, et rajoutent la validité des concepts et les statistiques. Celles-ci équivalent à la validité de l'instrument de mesure qui se subdivise en validité de contenu et validité liée au critère. Plus modestement, Stake ne mentionne que la validité interne<sup>185</sup>. Merriam reste classique, mais convoque, d'une manière originale, la validité externe « *qui traite du potentiel de généralisation des résultats de l'étude* »<sup>186</sup>, et la validité interne, mais en présentant celle-là d'une manière qui mérite d'être relevée : « *la validité interne dépend de l'appariement logique (Pattern-Matching), de l'élaboration d'explications et de l'analyse séquentielle*<sup>187</sup> ». Yin va dans le même sens tout en faisant appel à une nouvelle notion : « *la validité de construit* » qui « *établit l'adéquation des mesures opérationnelles aux concepts de l'étude*<sup>188</sup> ». Si l'on ne sature pas encore, Fortin convoque la notion de « *validité conceptuelle* », qu'elle

définit comme « *la validité des concepts qui se réfère à la concordance entre le modèle théorique et les mesures utilisées pour représenter les concepts théoriques* »<sup>189</sup>. Elle fait état aussi de « *la validité de construit, de contenu* »<sup>190</sup>. D'autres auteurs, au lieu d'avoir recours au concept de « validité » utilisent ceux de fidélité, fiabilité, plausibilité ou vraisemblance.

Deux certitudes se dégagent de cette bibliographie abondante. D'une part, « *le succès de cette procédure de validation repose sur l'articulation complémentaire et compensatoire des différentes méthodes de collecte de données, car les faiblesses d'une méthode sont souvent les forces d'une autre* »<sup>191</sup>. C'est dans cet esprit, qu'une étudiante, au terme de son analyse de données, a procédé à un questionnaire rétroactif pour vérifier les niveaux de sa validation (Elisabeth Chancel. *Écriture créative au cycle 4 : entre compétences scolaires de l'élève et épanouissement personnel du jeune individu*).

La validité expérimentale des résultats s'accroîtra si l'étudiant a recours à la triangulation méthodologique que l'on peut définir comme le fait d'appréhender un sujet de recherche à partir de plusieurs paramètres de différentes natures.

### 10.3 L'opérationnalisation de la recherche : les triangulations méthodologiques et l'interprétation des résultats

Une stratégie de recherche reposant sur la « *triangulation* » est indispensable. La stratégie de recherche dite de triangulation repose, d'une part, sur des assises positivistes : « *le recours à plusieurs instruments de mesure pour compenser les limites de chacun* »<sup>192</sup>. D'autre part, elle s'applique à la « *recherche qualitative/interprétative* »<sup>193</sup>. Elle se définit de plusieurs manières, soit comme une méthode au cours de laquelle « *le chercheur superpose et jumelle plusieurs perspectives qu'elles soient des théories, des méthodes et des personnes, soit comme une procédure qui permet de vérifier si le critère de validité a été rempli* »<sup>194</sup>. Ces deux définitions complémentaires mettent en évidence que la triangulation permet, dans un premier temps, d'explorer le plus de facettes possibles du problème et, dans un second temps, de parvenir à une compréhension plus riche du phénomène étudié. Cette opération se nomme le « *procès d'intercompréhension* »<sup>195</sup>.

Nous allons maintenant dresser une typologie des différentes triangulations que l'on peut aussi qualifier comme des « techniques de triangulation <sup>196</sup> » : « triangulation des méthodes » (stratégie de recherche qui conduit à recourir à plusieurs modes de collecte de données combinés pour faire ressortir différents aspects d'un phénomène étudié) ; « triangulation des sources » (stratégie de recherche qui conduit à recourir aux divers points de vue abordés pendant la recherche afin de dégager une vision globale du phénomène étudié) , « triangulation du chercheur » (stratégie par laquelle le chercheur prend une distance par rapport à sa démarche en discutant , par exemple, de sa recherche avec quelqu'un qui n'est pas impliqué dans la recherche). Cette méthode est définie, d'une autre manière, par Cicourel <sup>197</sup>, selon lequel, elle vise à rassembler des sources, des méthodes et des investigateurs différents. On revient à la typologie en exposant maintenant la « triangulation par l'analyse » (étude d'un même corpus de données faite au moyen de l'application de différentes approches d'analyse). C'est cette méthode qu'ont utilisée ces étudiantes (Marie Pautonnier, Céline Prum, Héroïse Loison, Nolwenn Vallée. *La démarche d'investigation en sciences en cycle 3 au service du développement de l'esprit critique, de l'esprit scientifique et de l'autonomie.*). En effet, elles ont-elles-mêmes expérimenté les compétences (écouter, s'informer, accepter de s'être trompé, prendre des initiatives, rigueur, proposer des stratégies, douter, argumenter) qu'elles avaient analysées auprès de leurs élèves en s'auto-évaluant au début et à la fin de leur recherche. Nous abordons pour finir de dresser notre typologie, la « triangulation théorique » (stratégie par laquelle le chercheur recourt à plusieurs perspectives théoriques pour donner sens à un phénomène. Donc, cette triangulation méthodologique peut revêtir plusieurs formes qui peuvent être associées les unes aux autres. L'étudiante suivante a choisi la « triangulation par l'analyse » : (Alix Couetoux. *Est-ce vraiment utile de prévenir ? Impact d'une campagne de prévention sur l'usage des écrans par des élèves du cycle3*).

Un chercheur pourrait aussi associer une étude qualitative et une étude quantitative, appelée plus spécifiquement « méthode mixte de recherche <sup>198</sup> ». Cette méthode de recherche mixte induit « un devis concomitant triangulé », c'est-à-dire, faire « une comparaison des deux bases de données visant à déterminer s'il y a une convergence, une différence ou une combinaison possible des résultats <sup>199</sup> ». C'est une invitation à s'orienter

vers « *une méthodologie conflictuelle*<sup>200</sup> positive, pour lutter contre le « *hiatus formel entre le chercheur et ses faits*<sup>201</sup> ». C'est aussi faire preuve de « *vigilance méthodologique*<sup>202</sup> » qui s'est traduite chez nos étudiantes de la manière suivante. Pour observer, décrire et interpréter les échanges langagiers entre pairs, il est nécessaire de faire « *des enregistrements exhaustifs, des échanges verbaux entre les participants lors de situations d'apprentissage construites à cet effet* »<sup>203</sup>. Elles ont donc transcrit les différents moments de la situation de communication afin d'obtenir un support écrit complet sur la situation vécue par les élèves. Pour repérer et différencier les interactions rapportées sur les transcriptions, elles ont aussi construit une grille d'observation par rapport à leur pré-test (Camille Elie, Enora Odic. *Effets de la coopération en petits groupes sur les apprentissages en cycle 3.*).

En d'autres termes, c'est « *la composante incontournable* »<sup>204</sup> de l'analyse principale. On pourrait même tendre vers une « *triangulation indéfinie*<sup>205</sup> » qui vise à rassembler des sources, des méthodes et des investigateurs différents. Une de nos étudiantes a usé de cette méthodologie, à bon escient, en associant une triangulation entre le traitement des données, les méthodes d'investigation et l'analyse des résultats : (Kristel Ribault. *Le jeu et la manipulation au service des apprentissages en mathématiques*). De plus, il est non moins évident qu'il faille s'écarter de cette terminologie conceptualisatrice pour se rapprocher d'une méthode opérationnelle et efficiente pour nos étudiants sans toutefois céder à un mode qui formalise les techniques de recherche en créant d'une façon obsédante des logiciels spécialisés d'analyse qui sont formatés sur le mode suivant : « *la formule générique est scan-isolate-code-retrieve-count, à savoir : parcourir le cursus, isoler des unités de signification, leur attribuer un code ou une étiquette, les extraire, et les dénombrer*<sup>206</sup> ».

C'est pourquoi je propose comme stratégie opératoire, un questionnement analytique accessible et rigoureux qui nécessite la constitution d'un « *canevas investigatif*<sup>207</sup> », qui oblige la passation de trois examens. D'abord, un « *examen de consolidation*<sup>208</sup> » qui représente « *la composante autocritique*<sup>209</sup> » de l'analyse des résultats et qui examine l'opérationnalisation des concepts, le choix de la technique, l'application de la procédure, la révision des instruments de collecte et le déroulement de la recherche. Ensuite, un

« *examen exploratoire*<sup>210</sup> » qui s'assimile à la « *composante créative*<sup>211</sup> » et qui vise, dans un premier temps, la comparaison des résultats du chercheur avec d'autres en réexaminant le champ théorique retenu et les nouvelles orientations possibles. Pour ce faire, il faudra revenir à l'examen de chaque variable. C'est le moment d'explorer les contrastes entre les résultats avant de s'interroger sur un recours éventuel à d'autres techniques de recherche. Enfin, un « *examen de validation*<sup>212</sup> » s'impose pour identifier, dans un premier temps, les principaux facteurs d'invalidité interne : les facteurs historiques, l'effet de maturation, l'accoutumance au test, la régression statistique, la sélection des sujets, la mortalité expérimentale, la fluctuation de l'instrument de mesure. Dans un second, les facteurs d'invalidité externe seront examinés : l'effet de réactivité, l'interaction entre les facteurs historiques et l'intervention, les biais du chercheur, les effets simultanés de plusieurs traitements du devis expérimental identifiés par Fortin<sup>213</sup>.

Donc, notre méthodologie n'est, en aucune façon, réductionniste, car elle ne se réduit pas à une analyse confirmatoire des commentaires, c'est-à-dire une analyse *a priori* : « un *outil pour préparer l'observation*<sup>214</sup> ». Ce canevas favorise « *l'induction analytique* »<sup>215</sup>, en explorant tout le périmètre et la surface du champ investigatif que nous avons borné, tout en examinant les contraintes et les vicissitudes liées au travail empirique que nous menons. Le canevas que nous réalisons correspond à une « *mise en ordre, structurée et interprétée des données collectées*<sup>216</sup> ». C'est une approche « *externe, objectivée, excessivement simplifiée et mécanique de la validité*<sup>217</sup> ». On est à des années-lumière d'une « *pseudo-analyse*<sup>218</sup> ». C'est une méthode qui permet au lecteur de considérer la plausibilité d'interprétations « *alternatives*<sup>219</sup> ».

Elle permet ainsi l'émergence de concepts et d'hypothèses enracinés qui vont donner de l'envergure à l'analyse. Mais « *il est impossible de déterminer avec exactitude le moment de saturation, de culmination de l'analyse ou de la compréhension de l'ensemble des données, ni d'établir quand des nouveaux thèmes, des ressources linguistiques, des discours, des perspectives émergeront et pourront être identifiées*<sup>220</sup> ». En effet, l'observation et le questionnement du contexte permet de poser les bases d'une analyse hypothético-déductive (Alicia Bourhis. *La pédagogie de groupe : pour un meilleur*



*engagement des élèves en français*). C'est ainsi que cette étudiante a été amené à se pencher sur les phénomènes de dérive comportementale dans les groupes et à identifier le phénomène du passager clandestin. C'est une démarche que nous affectionnons particulièrement et pour laquelle nous militons avec conviction, car elle permet à l'étudiant d'afficher en permanence un travail en mouvement. Elle fait émerger des controverses et contribue à un va-et-vient méthodologique. Pour celle-ci, (Elsa Müller. *L'auto-évaluation dans une perspective de progrès en SVT*) : « *l'analyse de données n'est pas une technique neutre donc, car elle est imbue des présupposés théoriques, épistémologiques et ontologiques du chercheur, de ses conceptions sur les sujets et les subjectivités et sur la forme dans laquelle les connaissances sont construites et produites*<sup>221</sup> ». Donc, « *le chercheur, en interprétant, utilise toutes ses mémoires théoriques et ses habiletés, valeurs et désirs*<sup>222</sup> ».

En s'interrogeant ainsi sur la scientificité de l'analyse des résultats, nous sommes amenés à demander, avec insistance, à nos étudiants, de séparer systématiquement les commentaires de l'analyse. De plus, nous pouvons formuler l'hypothèse que, sur un plan ontologique, le chercheur et son étude sont inséparables. L'extrait du mémoire suivant va la valider : « *j'ai été scolarisée de la petite section au baccalauréat dans l'école, le collège et le lycée de la petite ville dans laquelle j'habitais. Falaise, dans le Calvados, avait la spécificité d'accueillir des habitants qui venaient de tous environnements sociaux : à la fois des professions hautement qualifiées, des classes moyennes et une population importante de gens du voyage sédentarisés. Dans les années 50 et 60, des familles issues de la communauté des gens du voyage (la grande majorité est issue des Manouches) ont décidé de s'établir sur la commune, en tant que ferrailleurs pour la plupart. Bien qu'ils se soient sédentarisés et intégrés dans l'environnement économique, ils ont gardé leurs traditions, leurs façons de vivre, l'éducation donnée aux enfants. Les enfants allaient à l'école parce c'était obligatoire, mais la plupart des familles n'en voyait pas l'utilité. Les jeunes filles quittaient l'école à la fin du collège, devenaient mères très jeunes, étaient « mariées » et devaient alors être soumises aux choix de leur mari. Les jeunes garçons quittaient souvent l'école à la fin du collège ou pour ceux qui continuaient les études, ils allaient en lycée professionnel pour suivre un CAP, BEP, mais peu continuaient jusqu'en lycée général ou au-*

*delà. J'ai donc évolué auprès d'enfants venant d'horizons très différents et le constat était clair » (Bérengère Pérès. La posture professionnelle du professeur des écoles : une échappatoire à la condition sociale des élèves.).*

Sur un plan épistémologique, la connaissance du chercheur est constituée intentionnellement par l'expérience qu'il a vécue. La consultation du mémoire suivant milite pour accréditer cette hypothèse : *« Lors de mon stage, j'ai eu l'opportunité d'accompagner une classe de CE2/CM1 dans sa participation au congrès des jeunes chercheurs mis en place par l'Enseignement catholique de l'Ouest. Au-delà de la théorie, le but réel de ce projet est de faire entrer les élèves dans une démarche scientifique et par là-même, de développer leur esprit critique » (Sylvia Audiau. Démarche d'investigation et savoirs scientifiques).* L'objet de sa recherche est interprété à la lumière de son expérience.

Il s'inscrit dans une méthode herméneutique et phénoménologique : *« Le Congrès des Jeunes Chercheurs a vu le jour en 2001 à l'Université Catholique de l'ouest d'Angers. Depuis, des congrès sont organisés par les DDEC dans tout le Grand-Ouest. Ce congrès est un projet scientifique réunissant des élèves du cycle 1 au cycle 3 et permettant de mettre en œuvre la démarche expérimentale. Chaque congrès regroupe plusieurs écoles et est composé de trois temps forts : Une séance plénière pendant laquelle les élèves débattent sur un sujet commun. Quelques jours avant le congrès, les élèves reçoivent tous le même défi à réaliser. Ce temps très court leur permet de mener des expérimentations, mais pas d'aboutir à une solution définitive. Pendant la séance, des délégués de chaque classe font part de leurs résultats. Un débat s'engage alors et des nouvelles pistes émergent. Une exposition qui permet de découvrir et de présenter les défis réalisés dans chaque classe. Au cours de l'année scolaire, chaque classe du congrès réalise un défi en lien avec le thème de l'année. Il y a autant de défis que de classes participantes à un même congrès. Avec l'aide de leur enseignant, les élèves sont amenés à effectuer des recherches, formuler des hypothèses, faire des expérimentations et tirer des conclusions. Un temps de rencontre est prévu avec un chercheur pour découvrir la réalité du métier. Le chercheur présente tous les aspects de son travail afin de casser les idées préconçues des élèves. Ceux-ci, en amont, ont préparé des questions qu'ils vont pouvoir poser. Le Congrès 2019 auquel j'ai participé avait pour*

thème le mouvement. Il a eu lieu en avril 2019 et a regroupé près de 300 élèves issus de 5 écoles ».

Cet extrait de mémoire me fait songer aux propos suivants de Sallaberry : « pour tenter de clarifier le statut de l'épistémologie, je dirais que tout chercheur, dans une sorte de lutte avec son corpus, son matériau ou son minerai, commence forcément son parcours à un niveau empirique : « il faut trafiquer quelque chose en attendant le jour qui vient » disait Aragon, dans son poème « Quatorzième arrondissement », en 1960). Très vite, il aura besoin d'outillage théorique pour parvenir à avancer dans le traitement de ce matériau, et à partir d'un certain endroit du parcours, il va produire, lui aussi, de l'outillage théorique. C'est vers la fin de son parcours, en se retournant en quelque sorte pour le contempler, qu'il va pouvoir revenir sur sa méthode. C'est alors qu'il se situe (qu'il se hisse) à un niveau épistémologique. À partir de là, on conçoit que l'épistémologie concerne la position ou la posture du chercheur vis-à-vis de ses objets de recherche, vis-à-vis de sa démarche »<sup>223</sup>.

Nous rejoignons cet auteur qui s'éloigne de l'institutionnalisation des épistémologies positivistes et réalistes. L'argument cartésien de la vérité n'est plus prégnant. « Existe-t-il dans l'empyrée des académies quelque gardien discret qui veille sur la qualité scientifique des connaissances ? »<sup>224</sup>. C'est ce souci qui a rassemblé des notoriétés comme Descartes, Condorcet, Comte, Bernard, Russel, Carnap, Hempel, Popper, Kuhn, Monod, Thom... C'est pourquoi, nous nous rapprochons plutôt de Bachelard qui nous invite, dans le dernier chapitre de son livre intitulé : « L'épistémologie non cartésienne », à « bien conduire sa raison sans la contraindre au respect exclusif d'une axiomatique et postulée »<sup>225</sup>. Et de Morin, qui distingue la « Raison fermée » liée au Discours sur la Méthode de la « Raison ouverte qui adapte son formalisme au phénomène » nous intéresse au plus point<sup>226</sup>. Ces deux auteurs participent à « la crucifixion paradigmatique de l'épistémologie constructiviste »<sup>227</sup>.

Nous nous rendons compte que notre démarche s'écarte du paradigme épistémologique positiviste selon lequel la méthodologie de recherche est enfermée dans une architecture conventionnelle, normative, dont le principe central serait de déterminer une idéologie culturelle et une culture politique, de fait et de droit. On s'éloigne aussi du paradigme

constructiviste<sup>228</sup>. On se rapproche d'un paradigme épistémologique que l'on pourrait qualifier d'interprétativiste qui mettrait en scène une méthodologisation qui associerait la forme et le sens d'une recherche, c'est-à-dire, qui réfléchirait aux singularités anthropologiques de l'activité de recherche dans un cadre méthodologique. En d'autres termes, « *si la méthodologie répond à un souci de codification des règles d'un jeu essentiellement démocratique, elle ne peut figer la recherche scientifique. La méthodologie doit progresser au même rythme que la recherche si on veut que l'ensemble des chercheurs d'une discipline puissent faire autre chose que de mimer, après coup, ce que l'élite des chercheurs se donne le droit de faire....La méthodologie ne reste pas un code stable, elle est sujette à des remaniements....Il n'y a pas et ne pourra jamais y avoir une unité méthodologique au sens où une seule méthode de recherche pourrait suffire pour codifier les règles utilisées dans les différents enjeux de la recherche scientifique. L'unité méthodologique d'un domaine de recherche est une illusion simplificatrice et fossilisante (sinon totalitaire). Ce sont le polymorphisme et la dynamique des objets et des pratiques de recherche qui donnent à la codification des méthodes sa complexité et, parfois même, ses apparentes contradictions*<sup>229</sup> ».

Ces propos nous montrent qu'il est patent de lier méthodologie et épistémologie. On pourrait même rajouter que méthodologie, épistémologie et éthique s'entremêlent. Nous invitons nos étudiants à contrarier Max Weber, pour lequel, il faudrait afficher une « *neutralisation axiologique* » qui se traduit par l'absence de jugements de valeur. Nos deux étudiantes (Myriam Speicher et Cécile Bouän. *L'institutionnalisation au service de la continuité des apprentissages en mathématiques.*) ont saisi la portée de l'obstacle épistémologique en comprenant qu'il était « *constitutif du savoir* » pour reprendre les propos de Brousseau<sup>230</sup>. Ainsi, elles ont « *déconventionné* » des pratiques de recherche au travers une « *réappropriation compréhensive des déterminismes mis en évidence par la posture explicative, les acteurs peuvent se libérer de ces déterminismes* »<sup>231</sup>. C'est à ce niveau et à ce niveau seulement, qu'après les commentaires et l'analyse, l'interprétation prend tout son sens. C'est l'illustration de la liberté créative de l'auteur.

C'est regrettable que les étudiants ne portent pas l'attention requise sur ce point, car, pour certains d'entre eux, cela leur permettrait après avoir franchi le cap d'une très bonne note

de franchir le seuil de l'excellence, car cette technique les aiderait à faire des propositions épistémologiques nouvelles, et qui pourraient interroger certains mythes de l'éducation, voire même des paradigmes déjà éprouvés, comme les styles d'apprentissage, les intelligences multiples, le cône de l'expérience de Dale, les *digital natives*<sup>232</sup>. L'ouvrage de Pourtois et Desmet milite en ce sens ; c'est pourquoi nous conseillons sa consultation à nos étudiants<sup>233</sup>.

Interpréter, c'est « *donner une signification claire*<sup>234</sup> ». « *L'interprétation est aussi traduction*<sup>235</sup> ». On citera Ricoeur pour unifier ces deux approches : « *l'interprétation se situe à la jonction de la rencontre du lecteur et du texte lui-même, étant entendu que le texte peut être décrypté par une double démarche, celle de la compréhension et celle de l'explication qui lui est greffée*<sup>236</sup> ». Elle intervient à deux moments particuliers : au début de la recherche quand il s'agit de coder les techniques sollicitées pour expérimenter et aussi, à la fin, au moment du formatage des réponses. C'est pourquoi nous vous invitons à vous rapprocher du mémoire de (Audrey Le Bloch. *L'attention chez les élèves des cycles 2 et 3 : quand la capacité de concentration se détériore*). En effet, cette chercheuse construit dès le début de son expérimentation des indicateurs observables d'une baisse d'attention chez les élèves et, à cet effet, dimensionne cette notion : attention soutenue, exogène, sélective). À la fin, elle recense les conditions internes et externes favorables pour solliciter l'attention des élèves en primaire. On pourrait encore aller plus loin en se rapprochant de Bourdieu pour mieux assurer encore la rigueur scientifique de notre démarche en empruntant les chemins de la « *réflexivité sociologique* ».

Dans un premier temps, il s'agirait de « *mieux localiser les domaines de validité scientifique de nos analyses par le retour réflexif sur nos propres présupposés, via les contrôles croisés*<sup>237</sup> ». Le lecteur pourra consulter la production de (Claire Duché. *Concilier affectivité et éducation à la morale dans une visée de prévention des conduites addictives en cycle 4 : un outil pertinent*). Cette étudiante cite Ernest Renan : « *Organiser scientifiquement l'humanité, tel est le dernier mot de la science humaine, telle est son audacieuse et légitime prétention* ». Elle fait appel à la conscience morale, demande à son public de recherche, de poursuivre leur éducation à la frustration, de faire appel à leur conscience morale. Dans un

second, « il faudrait méthodologiser les questions anthropologiques, en faisant varier les modèles sociologiques empruntant à des hypothèses anthropologiques variées, rendant possible le déchiffrement de nouveaux terrains empiriques<sup>238</sup> ». C'est dans cette perspective qu'il faudra se rapprocher du mémoire de (Martine Bodin-Leruste. Questionner : *le rallye-lecture*). Cette enseignante identifie quelques freins qui rendent difficile le déchiffrement de nouveaux terrains empiriques : l'impact du milieu professionnel, l'impact socio-culturel, l'impact économique.

Un autre étudiant (Christian Leroy. *Enseignement : vers l'immersion tutorée ?*) a réfléchi sur l'utilisation des outils numériques en classe, susceptible de favoriser l'autonomie et la motivation des élèves dans le cadre de la méthode pédagogique de l'immersion tutorée. Il en arrive après avoir interprété les résultats, à présenter des exemples de pédagogies connectées : le logiciel créé par le Projet Voltaire en français, celui utilisé en langues (Rosetta Stone). Il relate aussi certaines expérimentations étrangères dans ce domaine : le « *blended Learning* » au Canada. Leur dénomination commune consiste à ce qu'ils fonctionnent sur le même principe de personnalisation rationalisée des apprentissages : les apprenants travaillent quatre heures à distance et peuvent être aidés en présentiel, en fonction de leurs besoins précis lors de séances de quarante-cinq minutes.

Toujours est-il que nos débats distinguent deux aspects relatifs à l'initiation à la recherche dans le cadre du master MEEF. Jacob les appelle : « *science du jour* » et « *science de la nuit* ».

La science de jour met en jeu des raisonnements qui s'articulent comme des engrenages, des résultats qui ont la force de certitude. On en admire la majestueuse ordonnance comme celle d'un tableau de Vinci ou d'une fugue de Bach. La science de nuit, au contraire, erre à l'aveugle. Elle hésite, trébuche, recule, transpire, se réveille en sursaut. Doutant de tout, elle se cherche, s'interroge, se reprend sans cesse. C'est une sorte d'atelier du possible où s'élabore ce qui deviendra le matériau de la science. Ou les hypothèses restent sous forme de pressentiments vagues, de sensations brumeuses. Ou les

phénomènes ne sont encore qu'évènements solidaires sans lien entre eux...Ce qui guide l'esprit alors, ce n'est pas la logique, c'est l'instinct, l'intuition <sup>239</sup>.

Le recours à l'approche méthodologique de recherche que nous venons de préconiser (le plan expérimental, le canevas investigatif, la triangulation, la validité expérimentale), crédite le travail de l'étudiant. Le lecteur aura compris que nous accordons une place privilégiée à la question de la validité des résultats qui pourrait prendre la forme d'une « *obsession fertile* » à l'avantage de l'étudiant<sup>240</sup>.

## CONCLUSION : UNE EMPREINTE HUMAINE

*« Ecrire, c'est s'exposer, prendre le risque de laisser une trace qui survit à l'énonciation, un signe qu'on ne peut modifier ensuite en fonction des réactions du destinataire. Ecrire impose d'être au plus près du plus juste. Ecrire, ce n'est pas seulement exposer une pensée, c'est mettre en jeu et inviter l'autre à partager sa démarche. C'est proposer au lecteur, « mon semblable et mon frère », de défricher le chemin ensemble <sup>241</sup> ».*

Dans cet article, je n'ai que défini, précisé, dimensionné et mis en perspective, certains points contributifs à la réalisation du processus méthodologique pour que nos jeunes chercheurs acquièrent cette rigueur intellectuelle, résistent aux illusions du savoir immédiat, ne cèdent pas à la tentation normativiste et ne tombent pas dans le piège de la neutralité axiologique.

La conclusion, c'est l'empreinte humaine qu'a laissée le mémoire sur la personne du chercheur, au sens ontologique du terme. C'est aussi la traçabilité de la formation que suit l'enseignant et ses répercussions sur l'exercice de son métier. Donc, la conclusion est un indicateur et un mode d'évaluation de la manière dont le chercheur s'est saisi du mémoire.

Alors, comment faudrait-il rédiger une conclusion ? Celle-ci constitue le dernier contact entre l'auteur et le lecteur. C'est pourquoi, à notre avis, quelques précautions sont d'usage. Dans un premier temps, elle doit être personnalisée et posséder un titre (Laureline Lasalle. *La surprise pédagogique et l'école hors les murs au service de l'apprentissage des élèves de Bac professionnel Services de Proximité et Vie Locale*). En second lieu, un écho doit retentir entre l'introduction et la conclusion où l'on peut identifier l'engagement de l'étudiant dans l'écriture du mémoire, saisir les facteurs cognitifs, environnementaux, motivationnels et

émotionnels qui influencent l'activité rédactionnelle incluant des monologues intérieurs, c'est-à-dire des types de pensées intrusifs qui traversent un rédacteur « appréhensif » : l'appréhension à écrire, la procrastination (la recherche de l'évitement), la dysphorie (l'anxiété, le souci, la panique), l'impatience, le perfectionnement l'anxiété de l'évaluation, les règles. En d'autres termes, la conclusion doit marquer une empreinte humaine (Alexia Flippot. *Introduire la phonétique en classe d'anglais pour améliorer la confiance en soi et favoriser la prise de parole*).

a) Une route empruntée

Nous avons, vous et moi, des points communs. Nous avons, chacun emprunter une route, mais cela aurait pu être une autre, peut-être :

Robert Frost - La route que je n'ai pas prise

*Deux routes divergeaient dans un bois jaune ;  
Triste de ne pouvoir prendre les prendre toutes deux,  
Et de n'être qu'un seul voyageur, j'en suivis  
L'une aussi loin que je pus du regard  
Jusqu'à sa courbe du sous-bois.*

*Puis je pris l'autre, qui me parut aussi belle,  
Offrant peut-être l'avantage  
D'une herbe qu'on pouvait fouler,  
Bien qu'en ce lieu, vraiment, l'état en fût le même,  
Et que ce matin-là elles fussent pareilles,*

*Toutes deux sous des feuilles qu'aucun pas  
N'avait noircies. Oh, je gardais  
Pour une autre fois la première !  
Mais comme je savais qu'à la route s'ajoutent  
Les routes, je doutais de ne jamais revenir.*

*Je conteraï ceci en soupirant,  
D'ici des siècles et des siècles, quelque part :  
Deux routes divergeaient dans un bois ;  
Quant à moi, j'ai suivi la moins fréquentée  
Et c'est cela qui changea tout.<sup>242</sup>*

Le choix de la route nous enveloppe de cette « condition d'incertitude ». C'est, à la fois, une bizarrerie, un accident de tracé, des pandanales comme le doigt de Galilée en Israël, le



corridor de Siliguri en Inde, le trapèze amazonien en Colombie. Par la suite, sur cette route jaillissent « des étincelles, des odeurs, et ça commence à confluier, à tenir, à se transformer en mots<sup>243</sup> ». La route est, à la fois, une errance raisonnée et structurée. C'est tout le sens des travaux de ce jeune chercheur (Sylvain Berthelot. *Pédagogie de l'autonomie en lycée technologique : réflexion sur le pouvoir du management libéré à l'école pour motiver les élèves et favoriser les apprentissages.*) : « après notre première rencontre, je ne vois pas encore très bien où cela peut mener : tâtonnement, hésitation, incertitude, mais Bachelard nous avait prévenus : « accéder à la science, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé<sup>244</sup> ». Faudrait-il aussi relire Nietzsche qui propose, face à des événements ou des faits, trois chemins qu'il appelle les trois métamorphoses : la première consiste à devenir comme le chameau qui porte les charges, le poids des épreuves. La deuxième est l'attitude du lion qui prend plaisir à accomplir l'effort. La troisième est la métamorphose en enfant, qui symbolise la fraîcheur, la spontanéité, la capacité d'inventer des solutions, des approches différentes. Que se passe-t-il généralement sur une route ?

#### b) Une rencontre

On fait des rencontres. Pour définir la rencontre, nous avons recours à quelques philosophes qui pourront nous éclairer. Pour Lacan « *la rencontre, c'est l'expérience d'un regard posé sur moi, qui m'autorise à être ce que je suis* ». Dans *Le Banquet*, Platon dit « *ce n'est pas l'autre que l'on rencontre, c'est sa moitié* ». Pour Freud, « *la rencontre ne satisfait pas un désir, mais elle le crée* ». Rousseau définit la rencontre comme « *le dépassement de l'arithmétique dans une mystique* ». Vous vous êtes approchés de ceux que vous avez associés à votre recherche : les élèves, les enseignants, votre formateur, votre directeur de mémoire. Cette fonction, que j'assume depuis plus d'une décennie, me fait dire qu'elle permet, avec certains étudiants, de cultiver une certaine complicité qui passe par une bonne communication, une confiance, un lieu émotionnel même, quand on retrouve ses anciens élèves. Elle revêt aussi une forme d'alliance mystérieuse, un accord secret puisque je suis associé, maintenant, à leur thèse.

Le mémoire nous rapproche de la dialectique hégélienne : « *il y a cette idée que je rencontre quelque chose qui n'est pas moi, mais dont je fais faire mon miel dans l'aventure*

de mon propre devenir » pour reprendre les propos de philosophe Charles Pépin. On partage aussi la philosophie d'Aristote selon lequel, chaque individu est un champ de possibles, de facultés, de talents, mais ils ne sont « *qu'en puissance* », et c'est précisément la rencontre qui va permettre d'actualiser cette rencontre. Donc, chez Aristote comme chez Hegel, on pense la beauté de la rencontre, dans l'aventure d'un retour à soi.

Une rencontre, c'est une porte qui s'ouvre : « *C'est ainsi, toute porte marque cette frontière entre le connu et l'inconnu, l'incertain et l'attrayant, le douteux et le séduisant, le surprenant et l'intolérable, le pire et le merveilleux. La porte est inexorable* »<sup>245</sup>. Je vous invite maintenant à méditer la citation suivante : « *Il faut ouvrir les portes, car elles sont le lieu où nul ne reste, le lieu par où l'on passe, par où l'on part, par où viennent toutes les rencontres. Il faut haïr les portes fermées, fermées aux rencontres, fermées aux départs. Que pour tous, pour nous pauvres types, mais voulant aimer, Jésus soit la Grande Porte grande ouverte*<sup>246</sup> ».

La première de couverture, les remerciements, le sommaire, l'introduction ne sont-ils pas les premières portes du mémoire qu'ouvrent les destinataires de l'œuvre ? Les portes s'affirment : l'entrée du jury que découvre l'impétrant le jour de sa thèse. Certes, nous sommes loin de la reproduction de l'hégémonie monarchique, des règles de la hiérarchie protocolaire, mais on entre toujours par une porte. « *Franchir la porte, ce point intangible dans l'espace et le temps, c'était accepter le basculement, le « transitus » qui permettait d'opérer la mutation*<sup>247</sup> ». L'étudiant ne me contredira pas. Comme dans l'histoire de Barbe Bleue, le jeune chercheur franchit plusieurs portes, c'est-à-dire traverse plusieurs états d'âme lors de cette croisière que représente le mémoire : le remue-méninge intérieur, le combat entre l'intérieur et l'extérieur, la cascade d'idées, le jardin secret, tout l'orchestre se met en route, le lac des larmes, la soutenance.

Le prologue du livre suivant, intitulé « Rencontre », permettra encore mieux de saisir cette notion<sup>248</sup>. On pourra consulter le mémoire ci-après (Solenne Février. *L'éthique en mouvement*). C'est la rencontre avec l'Autre qui étaye son sujet de recherche. C'est toute l'éducation éthique du professeur ou de l'élève qui cimente le choix éthique que fait l'Autre. Cette rencontre initie une démarche investigatrice personnelle et collégiale qui

suscite de s'interroger sur le sens que l'on donne à sa vie. En conclusion, « *L'autre n'est plus une présence à séduire ou à convaincre. Il devient le témoin d'un dialogue de soi à soi* »<sup>249</sup>.

c) Le mémoire : un parcours heuristique ou une trajectoire réflexive

C'est là, le siège, l'origine, la source de la réflexivité. Il existe une relation dialectique entre la subjectivité et la réflexivité envisagée comme « *conscience de soi, de son identité et de son action, elle se construit aussi dans l'altérité, dans la rencontre de l'autre, ce qui lui confère à la fois une visée collaborative et une visée éthique*<sup>250</sup> ». Or, on ne fait référence, exclusivement, à la réflexivité qu'en termes d'injonction, en l'enfermant, à la fois, dans le paradigme réflexif et concept polysémique de la professionnalisation : « *l'enseignant doit 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*<sup>251</sup> ».

On oublie que la réflexivité présuppose « *La dimension collective du travail enseignant, rompant avec l'isolement, est amenée à occuper une place de plus en plus importante*<sup>252</sup> ». De plus, L'engagement réflexif du professeur s'exprime « *dans un processus de la vie collective entre pairs qui coopèrent pour résoudre des problèmes de justice, de loyauté, et de confiance mutuelle* »<sup>253</sup>. C'est dans ce cadrage méthodologique inédit et immergé que nous invitons nos étudiants à questionner leurs capacités réflexives au moment de la rédaction de la conclusion de leur mémoire.

À cet effet, nous voudrions reprendre, pour la prolonger, la conceptualisation de la notion de réflexivité en partant de sa genèse pour exposer son parcours historique. C'est là, encore, une dimension complètement occultée qui désertifie, assèche, davantage cette notion. Pour pallier cette insuffisance, nous nous inspirons de l'excellente synthèse produite par Cristol. L'expression « *praticien réflexif* » est due à Schön<sup>254</sup>. La religion est peut-être l'un des plus anciens terrains d'application avec l'examen de conscience, de méditation, de confession ou de retraite visant à mieux se connaître soi-même. Les pratiques de santé, les psychothérapies ou celles issues de la psychanalyse en sont un deuxième exemple. Au XX<sup>e</sup> siècle, ce sont les sciences cognitives qui s'intéressent à la question de la réflexivité. Alfred Binet, au tout début de ce siècle, cherche à étayer les bases

scientifiques de la psychologie en adjoignant à la réflexivité une dimension méthodologique et systématique. Freud se saisit de l'introspection comme révélation de soi et surtout de son inconscient<sup>255</sup>. Puis, Piaget, en 1923, élabore son concept de « *réfléchissement*<sup>256</sup> ».

Dans le champ de la pédagogie, c'est Antoine De La Garanderie, en 1987, qui parle « *d'introspection modifiante* » en se rattachant à la tradition intellectuelle et philosophique de la phénoménologie du XVIII<sup>e</sup> siècle<sup>257</sup>. Varela va développer une riche pensée conceptuelle comprenant « *l'autopoïèse* » (propriété d'un système à se produire lui-même), « *l'époké* » (capacité à s'arrêter d'agir et à prendre un moment de réflexion en retour sur soi pour donner du sens à ce qui vient de se passer) et « *l'énaction* » (cognition incarnée<sup>258</sup>). En 1996, Alexander développe sa méthode d'observation de soi à partir de « *miroirs* »<sup>259</sup>. Enfin, Kabat-Zinn, en 2009, assure la promotion de la pleine conscience « *mindfulness* » via des techniques méditatives<sup>260</sup>. Nous pouvons préciser en disant que : « *Chercher à définir la notion de professionnalisation, c'est interroger, dans un mouvement de dialogue et de réciprocité, les notions de profession, d'activité, de situation, la loi d'orientation et le socle commun de pratique, de savoir, de compétence, d'identité et de développement professionnel. C'est aussi poser la question des processus créant les conditions de la professionnalisation au sein des situations rencontrées par un professionnel en devenir. C'est enfin proposer de penser la professionnalisation dans un dialogue avec les problématiques constitutives de l'ingénierie de la formation*<sup>261</sup> ».

D'abord, la formation des enseignants est un domaine en forte mutation, comme en témoignent les textes institutionnels, la loi d'orientation et le socle commun en 2005, la maîtrise en 2008, la loi de la refondation en 2013, le récent rétablissement des IUFM sous le nom d'INSPE (Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation), la création des masters professionnels, le nouveau CAPES, la nouvelle maquette du Master pour la rentrée universitaire de septembre 2021. Ensuite, le nombre important de réformes et de lois relatif au métier d'enseignant ne constitue-t-il pas une barrière épistémique à une analyse en intériorité et en complexité de la pratique enseignante en dissociant la dimension affective de l'acte professionnel ? Enfin, leur fréquence sans évaluation est

déstructurante pour les personnes comme pour les institutions. C'est une des origines des difficultés accrues des enseignants dans l'exercice de leur métier.

En résumé, nous ferons quelques remarques. En premier, « *Cette nouvelle professionnalité va-t-elle permettre un nouvel ancrage ou simplement rénové de la rationalité et d'une expertise professionnelle, tremplin vers l'innovation ou va-t-elle atteindre la dépression*<sup>262</sup> » ? En second, « *la professionnalisation des métiers de l'enseignement est animée par un intérêt de rationalisation théorique et praxéologique de l'activité enseignante, c'est-à-dire par l'analyse des situations d'enseignement-apprentissage à la lumière des recherches pédagogiques et didactiques en vue d'améliorer la praxis enseignante*<sup>263</sup> ». Enfin, il faut aussi prendre conscience que le nouveau cadre de formation des enseignants met en évidence, à la fois, l'essoufflement, la dilution et la fragmentation du paradigme. En effet, « *les capacités réflexives paraissent moins cruciales que les savoir-faire pédagogiques et didactiques ou plus encore les compétences relationnelles*<sup>264</sup> ».

Pour conclure, la réinitialisation conceptuelle que nous venons d'opérer sur la réflexivité aboutit à préciser les contours du paradigme réflexif qui inclut, d'un côté, la réflexivité personnelle, et, de l'autre côté, la réflexivité professionnelle. Celle-ci pourrait s'identifier à une forme d'ingénierie pédagogique pour reprendre partiellement le titre d'un ouvrage de Musial et Tricot.<sup>265</sup> L'enseignant, en écrivant et soutenant son mémoire, a acquis « *un savoir professionnel d'enseignant*<sup>266</sup> » et, plus particulièrement, un « *savoir pour enseigner* »<sup>267</sup>. Nos étudiants ont acquis plus spécifiquement un « *savoir pour la préparation d'un enseignement*<sup>268</sup> ». Le mémoire fournit aussi à l'étudiant une aide pour préparer « *rationnellement un enseignement*<sup>269</sup> », et pouvoir aussi le réguler « *rationnellement* » lors de la conduite<sup>270</sup>. Il ne s'agit, en aucun cas, de former un enseignant,<sup>271</sup> mais de renforcer ses talents d'artisan, de « *bricoleur*<sup>272</sup> ». La consultation du mémoire référencé ci-après illustre ces propos (Claire-Marie Joubel. *Optimiser la réussite de tous les élèves : le recours à l'usage d'une pédagogie différenciée au service des apprentissages*). En effet, la trame expérimentale de l'étudiante, qui est constituée par l'installation d'un voile d'ombrage triangulaire pour expliquer la réciproque du théorème de Pythagore ; l'étude des pourcentages à partir de tous les éléments d'une facture, d'un ticket de caisse pendant les soldes, de l'utilisation d'une batterie d'ordinateur sur un trajet Rennes-Bordeaux ; un jeu de l'oie des expressions littérales

pour aborder la factorisation ,démontre bien que l'acte d'enseigner est donc une organisation dynamique.

Mallet nous apporte son éclairage :

D'une part, une orientation rationaliste ou cognitiviste peut interroger les savoirs dans un souci d'élucidation et de formalisation des processus de décision et des schémas d'action des enseignants dans leur pratique. Celle-ci regroupe des prises de conscience, des mouvements attentionnels, des changements de visées, des variations de focalisation. On note une certaine dynamique complexe qui caractérise cette catégorie et qui illustre une forme de distanciation réflexive chez l'enseignant. Cette orientation saisit de manière qualitative le transfert de compétences entre une situation de formation (mémoire) et une situation professionnelle (faire cours). D'autre part, une orientation anthropologique et phénoménologique repère si les savoirs sont significatifs d'un processus de formation de l'enseignant-sujet<sup>273</sup>.

En effet, le mémoire, c'est une activité qui convoque deux notions centrales : celle du sujet et celle de la situation. « *Un modèle de double régulation de l'activité enseignante met en avant la détermination de l'activité à la fois par la situation de travail et par les caractéristiques et états du moment de l'enseignant, et de l'existence d'un double impact sur l'objet de l'action et sur l'acteur lui-même* <sup>274</sup> ». Le mémoire apparaît donc comme une « *totalité dynamique intégrant des composantes internes (cognitives, intentionnelles, émotionnelles, mémorielles et perceptives) et externes (contexte d'action)* »<sup>275</sup>.

Donc, le mémoire constitue un « *moment pédagogique* »<sup>276</sup>. Les professeurs « *empruntent des voies et des détours plus ou moins anticipés, de sorte que leur action relève dans bien des cas davantage de la tactique, des occasions dont ils apprennent opportunément à se saisir au coup par coup, que d'une démarche stratégique, programmatique, cumulative et fondée en rationalité* »<sup>277</sup>. Un autre auteur nous relate que « *les pratiques scolaires reflètent bien plus que des ordonnances ministérielles et la personnalité des enseignants. Elles s'enracinent profondément dans une histoire, un territoire, une tradition et des idéaux d'ordre philosophique* »<sup>278</sup>. Il n'en demeure pas moins qu'il faut prolonger notre réflexion en s'interrogeant sur les points suivants. En premier lieu, « *Cette nouvelle professionnalité va-elle*

*permettre un nouvel ancrage ou simplement rénové de la rationalité et d'une expertise professionnelle, tremplin vers l'innovation ou va-t-elle atteindre la dépression <sup>279</sup> » En second lieu, « la professionnalisation des métiers de l'enseignement est animée par un intérêt de rationalisation théorique et praxéologique de l'activité enseignante, c'est-à-dire par l'analyse des situations d'enseignement-apprentissage à la lumière des recherches pédagogiques et didactiques en vue d'améliorer la praxis enseignante <sup>280</sup> ». Cette affirmation catégorique permettra-t-elle longtemps encore à la **Recherche** de se mesurer à l'aune du développement de la pensée et de la culture ou va-t-elle se transformer afin d'être en phase avec les impératifs de l'État ?*

Nous livrons à nos lecteurs une synthèse rapide de la nouvelle maquette du Master MEEF. sur ce sujet. Les principes de construction du nouveau Master s'organisent autour, d'abord, de l'article 11 de l'arrêté du 22/01/2014 ; ensuite, de l'article 1 de l'arrêté du 28/05/2019 ; enfin, des articles L.721-1 à L.721-3 du code de l'éducation. Dans ces textes, il est question d'une initiation à la recherche effectuée dans le cadre d'un mémoire professionnalisant, intimement lié au stage, qui s'enracine dans une pratique professionnelle pour permettre à l'étudiant de développer une attitude réflexive, de référencer et d'étayer sa pratique tant sur le plan théorique qu'empirique, avec de coefficients minorés par rapport à la situation antérieure : coefficient 3 pour le mémoire, coefficient 2 pour la soutenance.

Toujours est-il qu'il reste aux étudiants à trouver des réponses aux questions suivantes : quels sont les marqueurs d'affirmation d'une identité professionnelle ? Quelles sont les contributions d'une pratique réflexive à la stabilisation d'une identité professionnelle d'enseignant ? Quelle compétence avez-vous renforcée pendant votre travail de recherche ? Quelle compétence n'avez-vous pas convoquée ? Gardner pense qu'il faut développer en priorité cinq compétences : « *l'esprit de synthèse, la créativité, le sens de l'éthique, le respect, la discipline*<sup>281</sup> ». Nous remarquons que l'identité professionnelle, d'une part, s'opère à partir d'un double mouvement : une compréhension de soi dans l'action et une visibilité de soi par le regard d'autrui. D'autre part, l'identité professionnelle se construit à partir d'une activité subjectivante qui met en œuvre sa capacité à donner du sens. En d'autres termes, l'expérience professionnelle, limitée, mais reconnue, offre-t-elle une sécurité que l'accès au savoir académique garantit de moins en moins ? Comment

assurer chez le jeune enseignant, apprenti-chercheur, sa « *sécurité ontologique* » définie comme « *l'expression qui s'applique à la confiance de la plupart des êtres humains dans la continuité de leur propre identité et dans la constance des environnements d'actions sociaux et matériels*<sup>282</sup> ».

d) « *La sécurité ontologique* » du chercheur

Pour préciser cette notion, nous ajouterons les commentaires suivants : « *Cette sécurité se nourrit de succès et d'échecs digérés. Elle requiert pour grandir une prise de distance sur ses actes, un examen objectif de ses réalisations. Une sécurité ontologique trop forte ou des certitudes très affinées font peser le risque à des participants d'être embarqués dans des exercices dont ils ne perçoivent pas toujours le sens*<sup>283</sup> ». En d'autres termes, la sécurité ontologique d'une personne s'exprime dans le cadre « *d'une relation de confiance en soi qui n'est faite ni d'arrogance ni d'orgueil, mais, plus profondément, de la conscience de sa valeur inconditionnelle en tant qu'être humain, ainsi que de ses capacités conditionnelles*<sup>284</sup> ».

Cependant, il nous a semblé prématuré d'en rester là, sans avoir tenté d'opérationnaliser ce concept. C'est pourquoi nous nous sommes rapprochés des travaux d'une équipe de chercheurs canadiens sur les liens entre le chez-soi et sa « *sécurité ontologique* » pour le décontextualiser et le transférer sur notre terrain de recherche<sup>285</sup>. Ils ont retenu quatre éléments pour opérationnaliser le concept de sécurité ontologique : l'identification, l'appropriation, l'intimité et la sécurité. Pour nous, l'identification, c'est l'estime de soi (self-esteem) : « *c'est la condition qui permet aux acteurs d'être à la fois mobilisés, conscients et responsables*<sup>286</sup> ». C'est l'appréciation positive ou négative que je porte sur moi : c'est la dimension subjective de la sécurité ontologique. L'appropriation, c'est comment je suis « *dans l'action, dans le champ précis de l'appropriation, de s'approprier un lieu, de le faire sien*<sup>287</sup> » Comment cette estime de soi s'exprime-t-elle sur mon terrain de recherche ? C'est un lieu d'interactions nouvelles et d'expériences qui s'offrent au chercheur et qui contribuent à son développement de lui-même, à sa sécurité. Notre lieu d'expérimentation peut devenir un chez-soi institutionnalisé : on parle de mes élèves, de ma classe. On sent « *la connotation affective* » dont parle Gilroy<sup>288</sup>. On passe du vivre-



ensemble au faire -ensemble dans un climat de tolérance et d'écoute. Que reste-t-il de mon intimité ? Outrepassé-t-on les frontières de mon retranchement identitaire ? Pour terminer, sa sécurité peut être mise à rude épreuve en raison de l'intrusion de l'institution, des frontières à la recherche qu'on lui impose.

Ne pourrait-on pas y trouver un lien avec les trois « enveloppes *écologiques* » qui entourent l'être humain dont parle Cyrulnik dans son dernier livre ?<sup>289</sup> Plus précisément, nous nous rapprochons de la troisième « *enveloppe* » théorisée par Bronfenbrenner qui est celle, dite du « récit » (le monde des mots, le langage). En effet, celle-ci n'est-elle pas stimulée par l'écriture du mémoire et ne contribue-t-il pas à consolider la structure interactionnelle éprouvée par la pandémie ?

Les deux ordonnances que nous venons de prescrire sur la réflexivité et la « *sécurité ontologique* » induisent, d'une part, des effets secondaires sur le choix, la prise de position épistémologique du chercheur dans ses travaux : vise-t-il l'optimisation des pratiques pédagogiques ? Se soucie-t-il de comprendre tel ou tel phénomène qui se produit dans un contexte particulier et est-il transférable ? Cherche-t-il une explication scientifique pour édifier un formalisme sur une stratégie pédagogique plus particulièrement ? Propose-t-il une critique pour lutter contre certains déterminismes ? Quelle conception a-t-il de la Connaissance ? Tente-t-il de comprendre ce qui se joue dans les interactions entre les acteurs concernés par la recherche ? Pour explorer davantage cette question, nous invitons les étudiants à consulter la typologie des formes d'épistémologie élaborée par Van Der Maren<sup>290</sup>. D'autre part, ils nous interrogent sur la place de la recherche dans la formation.

Nous exprimons sur ce sujet quelques regrets identiques à ceux déjà identifiés par Huberman et Perrenoud en 1987. Les travaux de nos étudiants participent trop à une formation de type clinique, c'est-à-dire, fondée sur l'articulation entre la pratique et la réflexion sur la pratique. De plus, il n'est pas nécessaire que l'initiation à la recherche coïncide systématiquement avec les choix didactiques et pédagogiques dictés par l'institution. C'est pourquoi nous formulons quelques souhaits et invitons nos jeunes chercheurs à inscrire leurs travaux dans une perspective épistémologique et éthique pour écouter et regarder avec la notion de biais ; à mieux voir le caché, le refoulé, le non-dit ; à

prendre plus en compte la différence et la diversité. C'est une attitude développée par Perrenoud<sup>291</sup>. On se rapproche de la démarche ethno -méthodologique chère à Garfinkel<sup>292</sup> qui trouve son origine dans une reformulation épistémologique assez radicale de l'observation et de l'intervention du chercheur. On lira avec attention un extrait du courrier échangé avec une professeure à l'issue de son master et avec qui j'ai l'honneur de partager son projet de thèse : « À la fin de mon master, j'ai éprouvé un sentiment de frustration qui s'exprime par le fait que j'ai été une simple applicatrice de règles instituées par ce diplôme. J'entends poursuivre mon cheminement réflexif pour être une créatrice qui « relègue provisoirement à l'arrière-plan le devoir de répondre au comment faire »<sup>293</sup>, qui s'écarte de la « servilité de l'écoute »<sup>294</sup>. En effet, « le but de l'éducation intellectuelle n'est pas de conserver des vérités toutes faites. C'est d'apprendre à conquérir par soi-même le vrai au risque d'y mettre le temps et de passer par tous les détours que suppose une activité réelle »<sup>295</sup> (Camille Magrey : *L'utilisation du jeu pédagogique : une méthode de pédagogie active qui régule la motivation des élèves*).

Dans le prolongement de ces propos et, peut-être sous forme conclusive pour ce point, nous vous livrons ces quelques citations : « l'essentiel dans l'être humain, c'est finalement sa vie, la vie, c'est-à-dire, le flux incessant de ses transformations et de ses modifications, qui lui permettent de réaliser ce qui apparaît comme sa finalité, à savoir son développement, sa construction, son épanouissement, son accomplissement »<sup>296</sup>. « Il s'agit de faire émerger un acteur social affranchi pour en faire un acteur de développement »<sup>297</sup>. « Vivre est le métier que je veux lui apprendre. En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre : il sera premièrement homme ». <sup>298</sup>

Le plaisir que j'ai éprouvé à la lecture de vos mémoires m'a amené finalement à considérer que l'essentiel du voyage n'est pas son but, mais le voyage lui-même. Notre odyssee est bien de chercher en nous-mêmes notre propre Ithaque. Cependant, l'aventure n'est pas terminée, car il reste encore un grand champ à moissonner : le titre, les hypothèses, les résumés du mémoire. Mais pour cette année, la récolte est engrangée. Attendons les prochaines semences.

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* »<sup>299</sup>. Pour reprendre la terminologie de Deslauriers, nous avons, dans un premier temps, « *déconstruit* »<sup>300</sup> le processus méthodologique, chronologique, attenant à l'architecture du mémoire professionnalisant pour en retenir, seulement, quelques éléments (remerciements, introduction, problématique...). Dans un second, nous les avons « *recontextualisé* »<sup>301</sup> 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* »<sup>302</sup> ou de « *type réel* »<sup>303</sup> pour la construire ? Je n'en suis pas convaincu puisqu'on reproche au topologiste une construction « *artificielle et subjective* »<sup>304</sup>. Peut-il en être autrement car elle est le fruit de la construction d'un objet par le chercheur, un « *type construit* »<sup>305</sup>.

En résumé, Weber reconnaît, lui-même qu'une typologie est une « *utopie* »<sup>306</sup>. 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<sup>307</sup>. Nous nous contenterons de dire qu'elle n'est pas le fruit du hasard mais c'est « *une lecture orientée* »<sup>308</sup>. 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* »<sup>309</sup>. 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* »<sup>310</sup> 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* »<sup>311</sup>. Nous considérons que le mémoire est « *fondé sur la mise en œuvre d'un agir opératoire* »<sup>312</sup>

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* »<sup>313</sup>. 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* »<sup>314</sup>. En d'autres termes, le mémoire sert à ces étudiants « *d'apprêter des savoirs pour les enseigner* »<sup>315</sup>. 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* »<sup>316</sup>. Les étudiants qui voudraient approfondir cette notion pourraient convoquer Chevallard<sup>317</sup>. 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)* »<sup>318</sup>. 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* »<sup>319</sup> de l'expérience sur le terrain. On invite nos lecteurs à se rapprocher du mémoire cité pour bien saisir la signification de cette catégorie typologisante : (Christophe Godiveau. *A l'école de l'écoute : L'environnement sonore, un outil de pédagogie différenciée pour la motivation des élèves en lycée professionnel*. Master MEEF. CNFETP. de Nantes. 2022-2023).

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* »<sup>320</sup> ; « *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* »<sup>321</sup>. 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<sup>322</sup> : Ce sont des étudiants qui affichent clairement leur « *injonction à être soi* »<sup>323</sup> et à être « *l'entrepreneur de sa propre existence* »<sup>324</sup>. 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* »<sup>325</sup>. 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* »<sup>326</sup>.

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)* »<sup>327</sup>. On peut rajouter que « *nos vies existent dans un espace de questions auxquelles seule une narration cohérente peut apporter une réponse* »<sup>328</sup>. 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 « *reprendre 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 »*<sup>329</sup>. 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<sup>330</sup>. D'autre part, soutenir, c'est « *être entendu* »<sup>331</sup>. 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* ». La lecture des mémoires suivants illustrera parfaitement les propos que nous venons de tenir sur cette famille : (Camille Scossa-Lodovico. *Les outils cognitifs : un premier pas vers l'appropriation de la culture numérique scolaire*. Master MEEF ; Second degré. CNFETP. de Nantes.2022-2023) , ( Bruno Allard. *La relation éducative au cœur de la stratégie d'apprentissage des élèves*. Master MEEF. Second degré. CNFETP. de Nantes. 2022-2023).

Jusqu'à présent nos deux classifications de mémoires, qui, nous l'espérons, ne seront pas taxées d'un survol allusif, ont fait apparaître qu'elles avaient permis, pour certains étudiants, « *le transfert de compétences entre une situation de formation (mémoire) et une situation professionnelle (faire cours)* »<sup>332</sup>. Pour d'autres, il a été une étape de réflexion : « *réflexion 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* »<sup>333</sup>. Donc, il s'en dégage, d'une part, que le mémoire est « *un moment pédagogique* »<sup>334</sup>. 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* »<sup>335</sup>.

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). Pour nous, ce serait faire preuve de cécité si on ne photographiait 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* »<sup>336</sup>. 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* »<sup>337</sup> qui leur permet de se familiariser avec « *une culture de coopération* »<sup>338</sup> 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* »<sup>339</sup>. De plus, on note que « *de leur mobilisation aisée, naît le plaisir* »<sup>340</sup>.

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<sup>341</sup> 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* »<sup>342</sup>. Nous plaçons favorablement pour cette configuration, car elle favorise « *la formation de l'esprit* »<sup>343</sup>. 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* »<sup>344</sup>. 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. A ce titre, les deux mémoires suivants sont édifiants : (Mathilde Le Clainche et Maelys Raffin. *La relation pédagogique en cycle 1 et cycle 2 en contexte de la Covid-19 : En quoi le port du masque transforme-t-il la relation pédagogique en cycle 1 et cycle 2*. Master MEEF. Premier degré. Site de Vannes.2022-2023), (Nicolas Gasnier, Justine Mathurin, Emilie Rollando. *Débats à visée philosophique et conflits*. Master MEEF. Site de Vannes. 2022-2023).

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<sup>345</sup> 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* »<sup>346</sup>. Ensuite, nous avons montré que « *le possible, comme l'a démontré Wittgenstein, ce n'est jamais le réel de demain. Le possible, c'est toujours aujourd'hui, le possible est déjà et toujours là* »<sup>347</sup>. 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* »<sup>348</sup>.



Nous voudrions faire les commentaires suivants sur cette citation pour donner un exemple de cette complexité. En réalité, notre typologie fonctionnelle, pour reprendre la terminologie d'Elman est une forme de « typologie *descriptive* » (Elman, C. (2005). « Explanatory typologies in Qualitative Studies of International Politics », *International Organization*, vol. 59, n°2, pp. 293-326 : 297) en ce sens que nous nous sommes interrogés « sur ce qui peut constituer des types dans le matériau que nous analysons » (Dumez, H. (2015). *Méthodologie de la recherche qualitative : les questions clés de la démarche compréhensive*. Paris. Vuibert. Hors collection). Nous rejoignons, de nouveau, Elman quand il dit que « la construction d'une typologie est un jeu théorique », à la suite des travaux de (Lazarsfeld Paul F. (1937). « Some remarks on the typological procedures in social research », *Zeitschrift für Sozialforschung*, vol.6, pp.119-139) et de (Lazarsfeld ? Paul F. et Barton Allen H. (1965). « Qualitative Measurement in the Social Sciences : Classification, Typologies, and Indices », in Lerner Daniel et Lasswell Harold D. (eds). *The Policy Sciences*, Stanford, Stanford University Press, pp. 155- 192) car nous avons mentionné dans notre typologie, le type – binôme, et, à ce jour, on pourrait se risquer à considérer qu'à lui seul, ce type pourrait constituer « une typologie exploratoire » (Dumez, ibidem, p.155). Le mot de la fin , concernant la question de la typologie, qui est un résultat , parmi d'autres, d'une démarche de recherche compréhensive, revient à Balley : « ses avantages comprennent sa capacité à traiter des phénomènes complexes sans les simplifier outre mesure, à clarifier les ressemblances et les dissemblances entre les cas pour favoriser les comparaisons , à fournir un inventaire compréhensif de toutes les sortes de cas possibles, et à attirer l'attention sur les « cases vides » , c'est-à-dire les sortes de cas qui ne sont pas encore produites ou ne peuvent pas se produire » ( Balley, Kenneth. (1994). *An introduction to Classification Techniques*, Thousand Oaks, SAGE).

Est arrivé le moment tant attendu et redouté de l'écriture de la dernière phrase. Va-t-on la rédiger sous la forme affirmative, interrogative ou suspensive ? Va-t-on avoir recours à une citation, à une interjection ? Je pense, contrairement aux idées reçues, que c'est le lecteur

qui est prédisposé à écrire le mot de la fin, le plus sensé. Qu'écririez-vous comme conclusion sur la lecture de cet article ?



## Table des matières

---

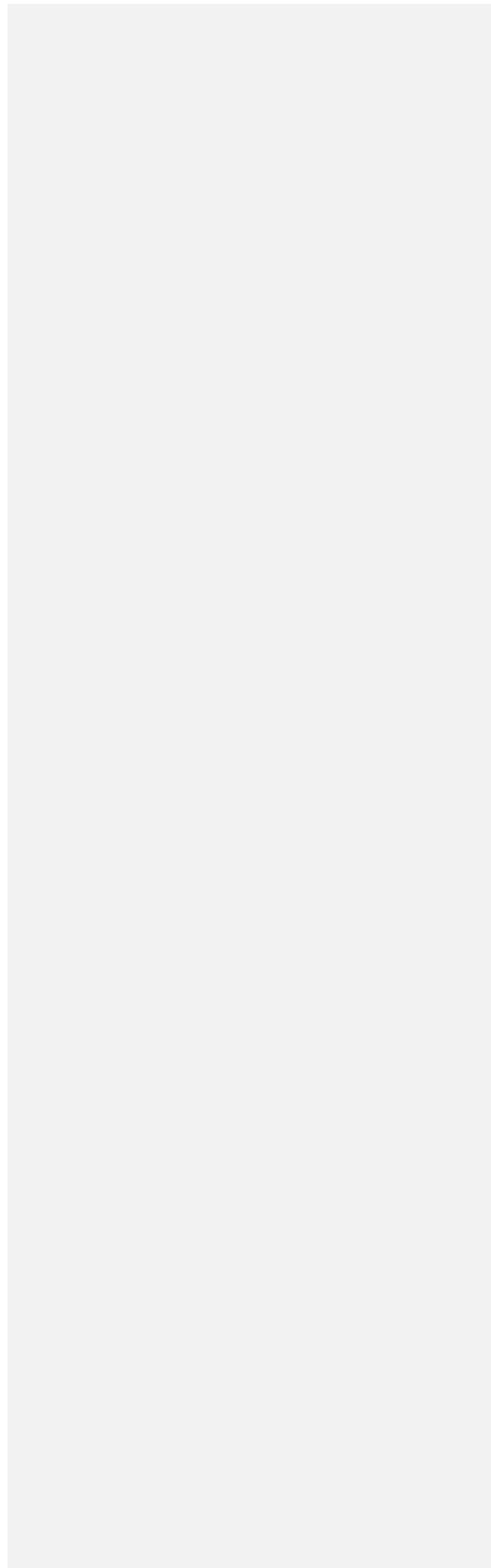
|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUCTION : UNE RANDONNÉE INTÉRIEURE.....</b>  | <b>1</b>  |
| <b>1 CADRAGE INSTITUTIONNEL ET MÉTHODE D'INVESTIGATION SCIENTIFIQUE .....</b>  | <b>5</b>  |
| <b>2 L'ÉCRIT : PERCEPTIONS ET RÉALITÉS .....</b>   | <b>7</b>  |
| 2.1 NOS PERCEPTIONS .....  | 7         |
| 2.2 NOS REFLEXIONS .....   | 8         |
| <b>3 LES REMERCIEMENTS : D'UNE OBLIGATION INSTITUTIONNELLE AU<br/>DESSAISSEMENT DE SOI OU Y A-T-IL DE L'ALTÉRITÉ EN CHACUN DE NOUS ? .....</b> | <b>13</b> |
| <b>4 L'INTRODUCTION : UN PREMIER RENDEZ-VOUS AVEC LE LECTEUR .....</b>   | <b>15</b> |
| 4.1 UNE MECANIQUE INTERNE.....   | 15        |
| 4.2 UNE DIMENSION AUTOBIOGRAPHIQUE .....   | 15        |
| <b>5 LA MUSICALITÉ DU MÉMOIRE : LES TRANSITIONS ET LES CITATIONS .....</b>   | <b>17</b> |
| 5.1 LA TRANSITION : UN GUIDE PRÉCIEUX DU LECTEUR DANS LA DÉCOUVERTE DU TEXTE .....   | 17        |
| 5.2 LES CITATIONS AUTONOMES ET LES ÎLOTS CITATIONNELS .....  | 18        |
| <b>6 UNE PROBLÉMATIQUE : UNE INTERROGATION SPÉCIFIQUE OU UN CONTINUUM<br/>MÉTHODOLOGIQUE .....</b>   | <b>23</b> |
| <b>7 D'UNE CONCEPTUALISATION PRAGMATIQUE À L'ESSAI D'UNE THÉORISATION ..</b>   | <b>29</b> |
| <b>8 LA RICHESSE DE LA NARRATION : LES STYLES D'ÉCRITURE .....</b>   | <b>37</b> |
| 8.1 LE STYLE DE LA CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE .....   | 37        |
| 8.2 LE STYLE DE LA DECONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE.....  | 37        |
| <b>9 L'ŒIL ETHNOGRAPHIQUE DU CHERCHEUR : L'OBSERVATION ET SA<br/>TYPOLOGISATION .....</b>  | <b>43</b> |
| <b>10 APPROCHE DYNAMIQUE DE LA MÉTHODE D'INVESTIGATION.....</b>  | <b>51</b> |
| 10.1 L'EXPÉRIMENTATION OU LA DIMENSION ÉPISTEMIQUE DE LA RECHERCHE DE L'ÉTUDIANT .....   | 51        |
| 10.2 LA VALIDITÉ ET LA FIDÉLITÉ DES RÉSULTATS.....   | 53        |
| 10.3 L'OPÉRATIONNALISATION DE LA RECHERCHE : LES TRIANGULATIONS MÉTHODOLOGIQUES ET<br>L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....                      | 54        |

**CONCLUSION : UNE EMPREINTE HUMAINE .....65**

- a) Une route empruntée .....66
- b) Une rencontre .....67
- c) Le mémoire : un parcours heuristique ou une trajectoire réflexive .....68
- d) « La sécurité ontologique » du chercheur .....74

**INDEXATION .....79**

**NOTICE BIBLIOGRAPHIQUE .....85**



## Indexation

|   |    |
|---|----|
| Alisson Le Cornec. <i>La place de l'œuvre d'art dans la maîtrise du langage oral chez l'élève de cycle 1</i> . Master MEEF. Site de Vannes. Premier degré 2020-2021 .....   | 9  |
| Marie Le Bail, Pascaline Pouteau, Elsa Rondeau : <i>Approche comparative des gestes professionnels de deux professeurs des écoles français et finlandais : Les postures et les gestes professionnels d'un enseignant</i> . Master MEEF. Premier degré. Site de Vannes. 2018-2019 .. | 10 |
| Marie Phélippé : <i>Support pédagogique et présentation ergonomique : L'influence de la mise en page graphique sur l'apprentissage de l'élève</i> . Master MEEF. Second degré. Site de Rennes. 2018-2019 .....  | 10 |
| Mélanie Léveil : <i>L'impact d'une tâche commune sur la construction d'une mixité coopérative en vue de créer un climat de classe favorable et propice au vivre-ensemble</i> . Master. MEEF. Second degré. Site de Rennes. 2019-2020 .....  | 11 |
| Loïc Léon : <i>Enseigner dans la diversité : diagnostic, adaptation et motivation en Sciences Économiques et Sociales</i> . Master MEEF. Second degré. Site de Rennes. 2018-2019 .....  | 13 |
| Vincent Le Her : <i>Le jeu de rôle et ses limites en classe d'histoire et géographie : étude de cas sur les classes de troisième du collège Notre Dame de Penhors de Pouldreuzic</i> . Master MEEF. Second Degré. Site de Rennes. 2018-2019. ....                                   | 15 |
| Corentin Rouault : <i>La bande dessinée comme support didactique et pédagogique éveillant la motivation d'apprendre l'Histoire dans le secondaire</i> . Master MEEF. Second degré. Site de Rennes. 2018-2019 .....  | 16 |
| Laurenn Pradines : <i>Pédagogie différenciée et motivation en cours d'anglais : comment susciter l'intérêt des élèves qui ont des difficultés de comportement ?</i> Master MEEF. Second degré. CNFETP de Nantes. 2018-2019 .....  | 17 |
| Joséphine Matsaëff : <i>L'impact du travail en îlots hétérogènes sur la coopération et l'autonomie en cours d'anglais</i> . Master MEEF. Second degré. Site d'Angers. 2020-2021 .....   | 19 |
| Marie-Hélène Leperd. <i>L'oralisation en cours de Français : obstacles et bénéfices de la mise en voix</i> . Master MEEF. Second degré. Site d'Angers. 2019-2020 .....  | 20 |
| Ronan Le Barzic : <i>L'humour dans la relation pédagogique entre élève et enseignant au service de la mémorisation</i> . Master MEEF. Second degré. Site de Rennes. 2019-2020 .....   | 20 |
| Adèle Renard : <i>Donner à découvrir et aimer le travail du chant au collège</i> . Master MEEF. Second degré. Site de Rennes. 2018-2019 .....   | 24 |

|   |    |
|---|----|
| Amandine Delouche : <i>La pédagogie différenciée au service de l'autonomie des élèves dans le développement de leurs compétences en séances d'ergonomie-soins</i> . Master MEEF. Second degré. CNFETP de Nantes. 2018-2019 .....  | 24 |
| Margaux Ménage : <i>En quoi une meilleure compréhension des consignes favoriserait-elle l'acquisition des apprentissages</i> . Master MEEF Second degré. Site de Rennes. 2020-2021 ...  | 26 |
| Corentin Le Goff. <i>Comment un enseignant peut présenter une activité aux élèves, en ayant recours à la pédagogie de l'étonnement, afin de mieux les motiver</i> . Master MEEF. Second degré. Site de Rennes. 2020-2021 .....  | 26 |
| Jérémy Courilleau. <i>Le numérique et internet : de nouveaux outils pour enseigner dans les collèges</i> . Master MEEF. Second degré. Site d'Angers. 2019-2020 .....  | 29 |
| Anne-Laure Guillet, Marion Lafosse et Julie Talio. <i>La dictée coopérative au cycle 2</i> . Master MEEF. Premier degré. Site de Vannes. 2018-2019 .....  | 29 |
| Servane Bourseul et Jérôme Caron : <i>Le travail collaboratif au travers de la création d'un affichage didactique, une clé pour « l'apprendre à apprendre »</i> . Master MEEF. Premier degré. Site de Vannes. 2018-2019 .....   | 30 |
| Myriam Rousseau, dans son mémoire : <i>L'adaptation des stratégies d'enseignement de la lecture littéraire aux différents profils d'apprentissage, moteur du désir d'apprendre des élèves de seconde en classe de français</i> . Master MEEF. Second degré. Site de Rennes. 2018-2019.. | 31 |
| François Moreau : <i>L'impact des émotions des élèves et enseignants sur les apprentissages et le climat de classe</i> . Master MEEF. Second degré. Site de Rennes. 2018-2019 .....   | 31 |
| Ida BAL : <i>Enseigner la prévention : quels apports des outils numériques pour la mémorisation et la motivation des élèves de lycées professionnels</i> . Master MEEF. Second degré. Site de Rennes. 2020-2021 .....   | 32 |
| Alizée Coutray De Pradel : <i>La reformulation, un levier pour les apprentissages scientifiques en lycée professionnel : Réflexions et expérimentations en troisième prépa métiers et en seconde professionnelle</i> . Master MEEF. CNFETP de Nantes. 2020-2021 .....                   | 33 |
| Mathilde Cailler. <i>L'inclusion scolaire des élèves ayant des troubles spécifiques de l'apprentissage</i> . Master MEEF. Second degré. Site d'Angers. 2020-2021 .....  | 33 |
| Mervin Ramasawmy. <i>L'impact de la mise en œuvre de la classe accompagnée sur l'autonomie et la motivation des élèves du cycle 4</i> . Master MEEF. Second degré. Site de Rennes. 2020-2021 .....  | 33 |
| Sébastien Mabit : <i>La relaxation au service des apprentissages en lycée professionnel</i> . Master MEEF. Second degré. CNFETP de Nantes. 2020-2021.....   | 34 |

|   |    |
|---|----|
| Maëva Péninon. <i>Développement de l'autonomie et des performances dans les apprentissages de la pratique de la classe accompagnée</i> . Master MEEF. Second degré. Site de Rennes. 2019-2020 .....                                     | 37 |
| Laure Cariou, <i>Dans quelle mesure la mise en projet des élèves dans le cours d'arts plastiques permet à chacun d'investir un temps de pratique qui lui soit propre ?</i> Master MEEF. Second Degré. Site de Rennes. 2015 – 2016 ..... | 39 |
| Alizée Le Duc. <i>La scolarisation des élèves dyslexiques et dysorthographiques</i> . Master MEEF. Premier degré. Site de Vannes. 2020-2021. ....   | 40 |
| Mathilde Dubos : <i>La pédagogie positive de l'enseignant en histoire-Géographie : une clé pour la motivation et l'estime de soi des élèves ?</i> Master MEEF. Second degré. Site d'Angers. 2020-2021 .....                             | 40 |
| Amélie Jossic et Clara Rousselet. <i>Défi coopératif et langage en maternelle : comment coopérer pour stimuler les actes de langage</i> . Master MEEF. Premier degré. Site de Rennes. 2019-2020 .....                                   | 44 |
| Stéphanie Delage. <i>Projets et EMI. Un trio en faveur du développement critique des élèves</i> . Master MEEF. Second degré. Site de Rennes. 2018-2019 .....  | 47 |
| Aurélien André. <i>Créer des conditions favorables au développement du savoir-être professionnel en filière « ASSP », défis et modalités</i> . Master MEEF. Second degré. Site de Rennes. 2018-2019 .....                               | 47 |
| Paul Tavenard. <i>La relation éducative : une construction fondée sur les postures de l'enseignant</i> . Master MEEF. Second degré. CNFETP. de Nantes. 2019-2020 .....  | 47 |
| Marine Desmars. <i>Le jeu coopératif et la motivation des élèves dans leur apprentissage en Histoire-Géographie : un exemple en Seconde</i> . Master MEEF. Second degré. Site de Rennes. 2019-2020 .....                                | 48 |
| Christelle Guimbert : <i>L'influence de la bienveillance du professeur des écoles dans l'apprentissage de la lecture de l'élève</i> . Master MEEF. Second degré. Site de Vannes. 2020-2021 .....  | 48 |
| Claire Martinez. <i>Le mode projet : une alternative au stage</i> . Master MEEF. Second degré. CNFETP de Nantes. 2020-2021 .....  | 48 |
| Isabelle Bizon. <i>Classes inversées : des lycéens en Terminale STMG., acteurs de leurs apprentissages et auteurs de la réussite</i> . Master MEEF. Second degré. CNFETP .de Nantes. 2019-2020 .....                                    | 51 |
| Marine Macé. <i>La mise en valeur de la tâche coopérative où chaque élève a un rôle pour favoriser l'inclusion des élèves issus du dispositif ULIS</i> . Master MEEF. Second degré. Site de Rennes. 2019-2020 .....                     | 51 |



|   |    |
|---|----|
| Sarah Fougeray. <i>L'utilisation des démarches d'investigation dans l'apprentissage de la physique- chimie au collège</i> . Master MEEF. Second degré. Site de Rennes. 2019-2020 .....  | 52 |
| Sonia Pujol. <i>Les mythes grecs comme support de discussions à visée philosophique en classe de maternelle</i> . Master MEEF. Premier degré. Site de Vannes.2017-2018. ....  | 53 |
| Elisabeth Chancel. <i>Écriture créative au cycle 4 : entre compétences scolaires de l'élève et épanouissement personnel du jeune individu</i> . Master MEEF. Second degré. Site de Rennes.2019-2020 .....   | 54 |
| Marie Pautonnier, Céline Prum, Héloïse Loison, Nolwenn Vallée : <i>La démarche d'investigation en sciences en cycle 3 au service du développement de l'esprit critique, scientifique et de l'autonomie</i> . Master MEEF. Premier degré. Site de Rennes. 2020-2021..... | 55 |
| Alix Couetoux. <i>Est-ce vraiment utile de prévenir ? Impact d'une campagne de prévention sur l'usage des écrans par des élèves du cycle3</i> . Master MEEF. Premier degré. Site de Vannes. 2019-2020 .....   | 55 |
| Camille Elie, Enora Odic. <i>Effets de la coopération en petits groupes sur les apprentissages en cycle 3</i> . Master MEEF. Premier degré. Site de Rennes.2020-2021. ....  | 56 |
| Kristel Ribault. <i>Le jeu et la manipulation au service des apprentissages en mathématiques</i> . Master MEEF. Second degré. Site de Rennes. 2019-2020 .....   | 56 |
| Alicia Bourhis. <i>La pédagogie de groupe : pour un meilleur engagement des élèves en français</i> . Master MEEF. Second degré. Site de Rennes.2019-2020 .....  | 57 |
| Elsa Müller. <i>L'auto-évaluation dans une perspective de progrès en SVT</i> . Master MEEF. Second degré. Site d'Angers.2019-2020.....  | 58 |
| Bérengère Pérès. <i>La posture professionnelle du professeur des écoles : une échappatoire à la condition sociale des élèves</i> . Master MEEF. Premier degré. Site de Vannes. 2019-2020. ....  | 59 |
| Sylvia Audiau. <i>Démarche d'investigation et savoirs scientifiques</i> . Master MEEF. Premier degré. Site de Vannes. 2019-2020 .....   | 59 |
| Myriam Speicher et Cécile Bouän. <i>L'institutionnalisation au service de la continuité des apprentissages en mathématiques</i> . Master MEEF. Premier degré. Site de Rennes. 2020-2021 .....   | 61 |
| Audrey Le Bloch. <i>L'attention chez les élèves des cycles 2 et 3 : quand la capacité de concentration se détériore</i> . Master MEEF. Premier degré. Site de Vannes. 2019-2020 .....   | 62 |
| Claire Duché. <i>Concilier affectivité et éducation à la morale dans une visée de prévention des conduites addictives en cycle 4 : un outil pertinent</i> . Master MEEF. Second degré. Site d'Angers. 2019-2020 .....   | 62 |
| Martine Bodin-Leruste. <i>Questionner : le rallye-lecture</i> . Master MEEF. Premier degré. Site de Rennes. 2019-2020 .....   | 63 |

|   |    |
|---|----|
| Christian Leroy. <i>Enseignement : vers l'immersion tutorée ?</i> Master MEEF. Second degré. Site de Rennes. 2018-2019 .....  | 63 |
| Laureline Lasalle. <i>La surprise pédagogique et l'école hors les murs au service de l'apprentissage des élèves de Bac professionnel Services de Proximité et Vie Locale.</i> Master MEEF. Second degré. CNFETP .de Nantes. 2019-2020 .....               | 64 |
| Alexia Flippot. <i>Introduire la phonétique en classe d'anglais pour améliorer la confiance en soi et favoriser la prise de parole.</i> Master MEEF. Second degré. Site de Rennes. 2019-2020.....   | 65 |
| Sylvain Berthelot. <i>Pédagogie de l'autonomie en lycée technologique : réflexion sur le pouvoir du management libéré à l'école pour motiver les élèves et favoriser les apprentissages.</i> Master MEEF. Second degré. CNFETP de Nantes. 2019-2020 ..... | 66 |
| Solenne Février. <i>L'éthique en mouvement.</i> Master MEEF. Second degré. Site de Rennes. 2018-2019 .....  | 67 |
| Claire-Marie Joubel : <i>Optimiser la réussite de tous les élèves : le recours à l'usage d'une pédagogie différenciée au service des apprentissages.</i> Master MEEF Second degré. Site de Rennes. 2020-2021 .....  | 70 |
| Camille Magrey : <i>L'utilisation du jeu pédagogique : une méthode de pédagogie active qui régule la motivation des élèves.</i> Master MEEF. Second degré. Site de Rennes. 2019-2020....  | 75 |



## NOTICE BIBLIOGRAPHIQUE

- 
- <sup>1</sup> Legendre, R. (2002). *Stop aux réformes scolaires*. Montréal : Guérin. « En guise d'exergue ».
- <sup>2</sup> Lewin, K. Field (1948). *Theory in Social Science*. New-York: Harper and Row.
- <sup>3</sup> Villepelet, D. (2009). Les défis de la transmission dans un monde complexe. Nouvelles problématiques catéchétiques. Paris : Desclée de Brouwer. p. 35.
- <sup>4</sup> Villepelet, D. (2009). Les défis de la transmission dans un monde complexe. Nouvelles problématiques catéchétiques. Paris : Desclée de Brouwer. p. 35.
- <sup>5</sup> Woods, H. (1980). *Ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- <sup>6</sup> Lehraus, K. & Stuckelberger-Grobéty, F. (2019). *Bien en classe au quotidien grâce à la pleine conscience*. Bruxelles : De Boeck. Clés pour enseigner et apprendre. p.5.
- <sup>7</sup> Volf, E. & Henry, M. (2018). Rationalité en philosophie des Sciences. Une démarche zététique en épistémologie, logique et mathématiques. Paris : L'Harmattan.
- <sup>8</sup> Habermas, J. Théorie de l'agir communicationnel (1981). Pour une critique de la raison fonctionnaliste. Paris : Fayard. Tome 2.
- <sup>9</sup> Atlan, H. (1986). À tort ou à raison. Inter critique de la science et du mythe. Paris : Seuil.
- <sup>10</sup> Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF. p. 35.
- <sup>11</sup> Denoyel, N., Pineau, G. & Robin, J-Y. sous la direction de Jean-Pierre Boutinet. (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Paris : PUF.
- <sup>12</sup> Marmoz, L. & Marmoz, R. (2014). *La recherche en éducation. Pluralité et complexité*. Paris : L'Harmattan.
- <sup>13</sup> Prost, A. (2007). Regards historiques sur l'éducation en France XIXe-XXe. Siècles. Paris : Belin.
- <sup>14</sup> Laplantine, F. 2005. Le Social et le Sensible : Introduction à une anthropologie modale. Paris : Téraèdre. p. 170
- <sup>15</sup> Bazin, J. (2008). *Des clous dans la Joconde*. Toulouse. Anacharsis.
- <sup>16</sup> Bazin, op. cit. p. 6.
- <sup>17</sup> Prost, op. cit. p. 11.
- <sup>18</sup> Conférence donnée à Lyon II, le 4 juin 2010, dans le cadre d'une journée d'hommage à Patrick Charaudeau : « L'analyse du discours dans les sciences du langage et de la communication » par Jean-Michel Adam, de l'université de Lausanne.
- <sup>19</sup> Vergnioux, A. (2009). Théories pédagogiques, Recherches épistémologiques. Paris : Vrin. p. 9.
- <sup>20</sup> Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir* Paris : Gallimard. p. 106-107.
- <sup>21</sup> Schlanger, J. (1990). *La situation cognitive*. Klincksieck : Sciences humaines et Sociales.
- <sup>22</sup> Rastier, F. (1995). *L'analyse thématique des données textuelles*. Paris : Didier. p. 242.
- <sup>23</sup> Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative*. Paris : Magnard-Vuibert. p. 29.
- <sup>24</sup> Dumez, H. op. cit., p. 29.
- <sup>25</sup> Bachelard, G. (1948). *La Terre et les Rêveries de la Volonté*. Paris : Librairie José Corti. 5e. édition.

- 
- <sup>26</sup> Roger, L. (2013). *Le Nouvel Esprit Scientifique de Gaston Bachelard*. Fabrique de la Recherche en Éducation. Paris : L'Harmattan. p. 303.
- <sup>27</sup> Onfray, M. (29 mars 2020). Comment la philosophie peut nous aider à traverser cette épreuve. *Figaro*. p. 26.
- <sup>28</sup> Angotti, P. (2011). *Vers le meilleur de soi. Neuf chemins pour un pèlerinage intérieur*. Paris: Salvator. p. 14.
- <sup>29</sup> Bolton G. (2010). *Réflexive Practice: Wittring and Professional Development*. London : Sage Publication.
- <sup>30</sup> Hamon, P (1975). *Clausules*. Poétique, vol. 24. Paris : Le Seuil. p. 24.
- <sup>31</sup> Koestler, A. (2011). *Le Cri d'Archimède : la découverte de l'Art et l'art de la Découverte. Belles Lettres : Le Goût des Idées*. N°. 16. Traduit par Georges Fradien.
- <sup>32</sup> Propos de François Cheng : De la vie communautaire, 1997. p. 94. Cités dans Bourgeois, E. (2018). *Le désir d'apprendre*. Paris : PUF.
- <sup>33</sup> Nietzsche. *Fragments Posthumes*, t. XII. : 8 (115). Colli et Montinari. Paris : Traduction Gallimard.
- <sup>34</sup> Kierkegaard. *Existence et Vérité*. Dans Romano, C. (2019). *Être soi-même*. Paris : Gallimard. p. 541.
- <sup>35</sup> Rancière, J. 2012. *La méthode de l'égalité*. Paris. Bayard
- <sup>36</sup> Chiantaretto, JF. *Revue Française de Psychanalyse*. 2020/1. (Vol.84), p.185-197
- <sup>37</sup> Hadot, P. (2008). « N'oublie pas de vivre : Goethe et la tradition des exercices spirituels ». Paris : Albin Michel. Bibliothèque Idées.
- <sup>38</sup> Boileau. *Œuvres Complètes*. Epître IX, versets 71-74 p. 134 dans Romano. op. cit. p. 379.
- <sup>39</sup> Angotti, P. (2011). op. cit. p. 128.
- <sup>40</sup> Wentzel, B. (2015). Questions de subjectivité en formation professionnelle des enseignants. 17-32. Dans *La subjectivité comme ressource en éducation et en formation. Recherche et formation*. No. 80.
- <sup>41</sup> Ricoeur, P. (1969). *Conflit des interprétations, essais d'herméneutique*. Paris : Seuil. p. 341.
- <sup>42</sup> Depelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. De Boeck : Université de Laval. p. 12.
- <sup>43</sup> Voltz, N., Neumayer, O. & Neumayer, M. (2006). *Les ateliers d'écriture, une pratique en pleine expansion*- publié dans *Revue Recto Verso*. p. 21
- <sup>44</sup> Bergier, B. & Francequin, G. (2006). *La revanche scolaire*. Eres. Collection Sociologie clinique. p. 16. Dans Pierre Bourdieu, *Le Nouvel Observateur*, 2 novembre 1984, entretien avec Didier Eribon.
- <sup>45</sup> Guéguen, M. (2018). *Réussir son Master MEEF*. Paris : Marketing. Ellipses.
- <sup>46</sup> Auroux, R. (1979). *La sémiotique des encyclopédies*. Paris : Payot. p. 14-15.
- <sup>47</sup> Pépin, C. (2018). *La confiance en soi, une philosophie*. Paris : Alary.
- <sup>48</sup> Rouveyran, J-C. (1989). *Mémoires et thèses : L'art et les méthodes*. Paris : Maisonneuve et Larose. p. 81.
- <sup>49</sup> Maffre, A. (2007). *Réussir son mémoire professionnel*. Lyon : Chronique Sociale. p. 72
- <sup>50</sup> Mager, R.F. (2014). *Pour éveiller le désir d'apprendre*. Paris : Dunod. Psycho Sup. 3e. édition. (1995).

- 
- <sup>51</sup> Fortin, M.-F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation. Et Russel. A. J. (2009). *Méthodes de recherche en Sciences humaines*. De Boeck et Larcier. p. 9.
- <sup>52</sup> Cislaru, G., Claudel, C. & Vlad, M. (2011). *L'écrit universitaire en pratique*. Bruxelles : De Boeck. Méthodes en sciences sociales. p. 115.
- <sup>53</sup> Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Paris : Minuit : Le Sens Commun. p. 3-6.
- <sup>54</sup> Morin, F. (1980). Anthropologie et histoire de vie. *Cahiers internationaux de sociologie*, n° spécial, vol. LXIX.
- <sup>55</sup> Becker, H. (1986). Biographie et mosaïque scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*. No. 62-63. p. 109.
- <sup>56</sup> Ferraroti, F. (1983). Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales. Paris : Méridiens. p. 93.
- <sup>57</sup> Plot, B. (1986). Écrire une thèse ou un mémoire en sciences humaines. Paris : Champion. p. 218.
- <sup>58</sup> Plot, B. op. cit. p. 219.
- <sup>59</sup> Metz. C. (1972). *Essais sur la signification du cinéma*. Tome 2. Paris : Klincksieck. p. 125. « A propos de la notion de transition ».
- <sup>60</sup> Goldstein, R. (1995). *Ecole et société ; des politiques aux pratiques*. Lyon. Chronique Sociale.
- <sup>61</sup> Avanzini, G. (1977). *L'échec scolaire*. Paris : Le Centurion.
- <sup>62</sup> *Le Figaro Magazine*. (8 février 2020). No. 23476. p. 74-76.
- <sup>63</sup> Cislaru et. Alt. op. cit. p. 118.
- <sup>64</sup> Maingueneau, D. (1976). Introduction aux méthodes de l'analyse de discours. Paris : Hachette. p. 125.
- <sup>65</sup> Plot, B. op. cit. p. 232.
- <sup>66</sup> Gide, A. *La symphonie pastorale*. Paris: Gallimard. p. 105-107.
- <sup>67</sup> Plot, B. op. cit. p. 237.
- <sup>68</sup> Fondanèche, D. (2009). *Rédiger un mémoire de master ou professionnel*. Paris. Vuibert. p. 66-67.
- <sup>69</sup> Boch, F. & Grossmann, F. (2002). Se référer au discours d'autrui : comparaison entre experts et néophytes. *Enjeux*. No 54. p. 41-51.
- <sup>70</sup> Bloch et al. Op. cit. p. 47.
- <sup>71</sup> Jamet, L : « Une réalité : l'utopie du stasisme de la méthodologie de recherche » *Congrès International de l'AFIRSE* (Mai 2015). Cultures et Éducation : recherches, utopies, projets. Université de Lecce en Italie.
- <sup>72</sup> Jamet L. « L'énergie épistémique à l'épreuve de l'orthodoxie méthodologique », *Colloque des Jeunes Chercheurs pluridisciplinaires* (Juin 2016). De l'épistémologie à la méthodologie de la thèse : Parcours heuristique ou trajectoire réflexive ? Université de Strasbourg.
- <sup>73</sup> Tozzi, M. (2012). Nouvelles pratiques philosophiques : Répondre à une demande sociale et scolaire de philosophie. Lyon : Chronique Sociale.
- <sup>74</sup> Bouchard, Y. (2011). De la problématique au problème de recherche. Dans *La recherche en éducation. Étapes et approches*. p. 63-81

- 
- <sup>75</sup> Huberman, A. M. (1993). Miles, B. M. Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes. *Revue Française de Pédagogie*. N°105. Oct. Nov.-Déc. p. 132-134.
- <sup>76</sup> David R. Krathwohl. *Methods of educational and social science research*. (1993). New York. London : Longman
- <sup>77</sup> Etienne, R. (2013). Définir une problématique, poser des hypothèses. Dans *Fabrique de la recherche en éducation*. Collection Éducation Comparée. Paris. L'Harmattan. p. 45-62.
- <sup>78</sup> Jankélévitch, V. (1960). Avoir toute l'âme entière. Hommage à Bergson. *Extrait du Bulletin de la Société Française de Philosophie*, no 54, volume 1. p. 55-62.
- <sup>79</sup> Beaud, M. (2006). *L'art de la thèse*. Paris : La Découverte. p. 55-57.
- <sup>80</sup> Bouchard, op. cit. p. 64.
- <sup>81</sup> Fabre, M. (2016). *Le sens du problème : Problématisation à l'école*. Bruxelles : De Boeck. : Le Point sur Pédagogie.
- <sup>82</sup> Lafortune, L., Daniel, M.-F., Doudin, P.-A., Pons, F. & Albanese, O. (Eds). (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions*. Sainte-Foy (Canada) : Presses de L'Université du Québec. p. 11.
- <sup>83</sup> Lecuire, S. & Strzykala, J.-F. L'acte d'enseigner est, entre autres, lié à l'articulation des obligations institutionnelles avec les particularités du public scolaire. Comment la complexité de cet acte s'exprime-t-elle en EPS ? UFR STAPS. Nancy.  
[http://jenn02as.free.fr/EPS/Agreg/agreg/sujets%20trait%E9s/acte\\_enseigner.pdf](http://jenn02as.free.fr/EPS/Agreg/agreg/sujets%20trait%E9s/acte_enseigner.pdf)
- <sup>84</sup> Poupard, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires (Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives). (1997). *La Recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. p. 113-169. Première partie : Epistémologie et théorie. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- <sup>85</sup> Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- <sup>86</sup> Fabre, M. op. cit. p. 11.
- <sup>87</sup> Donald Long. (2004). Définir une problématique de recherche. *Centre de recherche et de développement en éducation*. Université de Moncton (Canada).
- <sup>88</sup> Baraquin et al. (2007). *Dictionnaire de Philosophie*. Paris : Armand Colin. 3e. édition.
- <sup>89</sup> Pereira, I. Analyse de différentes méthodes de problématisation dans la dissertation de philosophie. Diotime N° 56-04 /2013
- <sup>90</sup> Ardoino, J. Colloque à Pau. Avril 2002
- <sup>91</sup> Rocher, G. Introduction à la sociologie générale. Tome 3 : Le changement social. Paris. Seuil. 1972.
- <sup>92</sup> Brenot, J. ; Tuvée, L. Le changement dans les organisations. Paris. PUF. 1996.
- <sup>93</sup> Revue de recherche en soins infirmiers : Le rapport d'étonnement, nouvel outil de management dans les établissements de santé 2007-4. p. 61.
- <sup>94</sup> Delarue-Breton, C. & Crino, J. De l'usage des concepts dans les mémoires de Master des futurs enseignants, dans *Les concepts de la formation* (2015). Paris : Armand Colin. Collection : Les Français d'aujourd'hui. p. 79-88.
- <sup>95</sup> Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*. (23). p. 147-181.
- <sup>96</sup> Paillé, P. op. cit. p 151.
- <sup>97</sup> Wyns, M. (2018). *Vivre l'orthographe*. Accès Editions.

- 
- <sup>98</sup> Garreau, L ; Bandeira De Mello R. (2010), La théorie enracinée en pratique : vers un dépassement de la tension entre scientificité et créativité dans les recherches basées sur la théorie enracinée ? Communication présentée à la XIX<sup>e</sup> Conférence de l'AIMS, Luxembourg.
- <sup>99</sup> Ben, Romdhane, S. (2017). La parole en action selon la méthodologie de la théorisation enracinée. *Approches inductives*. 4 (1). p. 20-50.
- <sup>100</sup> Grawitz, M. (1990). *Méthode des sciences sociales*. Paris : Dalloz. p. 11.
- <sup>101</sup> Gauthier, B. (dir.). (1998). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Montréal : Presses de l'Université du Québec. p. 524.
- <sup>102</sup> Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon. Collection Edition. p. 28.
- <sup>103</sup> Neil, O. (1972). *Faits et théories*. Paris : Armand Colin. p. 80.
- <sup>104</sup> Bunge, M. (1967). *Scientific Research. Strategy and Philosophy*. 80. Berlin. New York. Springer-Verlag. Réédité sous le titre *Philosophy of Science*. (1998). New Brunswick : NJ. Transaction.
- <sup>105</sup> Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*. 10. N° 23. p. 133-170.
- <sup>106</sup> Mayen, P. (2013). Dynamique des savoirs et processus d'élaboration pragmatique. *In Trabalho & Educaçao*, Belo Horizonte, 22. no 3. 296 p. set. /Dez. 125-147. p. 128.
- <sup>107</sup> Drew, C.J., Hardman, M.L & Hart, A.W. (1996). *Designing and Conducting Research: Inquiry in Education and Social Science*. 2e. édition. Boston: Allyn and Bacon.
- <sup>108</sup> Schmitt, M.P. et Viala, A. (1982). *Savoir-lire. Précis de lecture critique*. 4e. édition. Paris: Editions Didier. p. 144.
- <sup>109</sup> Drew, C.J., Hardman, M.L & Hart, A.W. (1996). *Designing and Conducting Research: Inquiry in Education and Social Science*. 2e. édition. Boston : Allyn and Bacon.
- <sup>110</sup> Laverguas, cité dans Delpeteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Laval (Canada) : P.U. Laval.
- <sup>111</sup> Perrenoud, P (2013). *Former des enseignants réflexifs*. Bruxelles : De Boeck. p. 79-94.
- <sup>112</sup> Mayen.op.. cit. p. 128.
- <sup>113</sup> Schutz, A. 1987. *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*. Paris. Méridiens.Klincksieck. Coll. «Sociétés ».
- <sup>114</sup> Hofer, B.K. § Pintrich, P.R. 1997: p. 88; The development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and their Relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, p. 88-140
- <sup>115</sup> Projet de communication proposée par Valérie Melin, intervenante au laboratoire Cirel-Proféor (EA 4354) de l'Université de Lille, Sciences Humaines et Sociales, pour le Congrès de l'AFIRSE en Novembre 2021, et dont le titre est : « *Se libérer de l'injonction aliénante à l'adaptation et se reconquérir comme sujet en résonance avec lui-même et avec le monde : le rôle éducatif de la mise en récit de soi* ».
- <sup>116</sup> Hofer, B.K. § Pintrich, P.R. 1997: p. 88; The development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and their Relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, p. 88-140
- <sup>117</sup> Rastier, F. (1996). *Textes et sens*. Paris : Dunod. p. 19.
- <sup>118</sup> Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel (Suisse) : Delachaux et Niestlé. p. 79-87.



---

<sup>119</sup> Kaplan, A. (1964) *The Conduct of Inquiry, Methodology for Behaviour Science*. San Francisco : Chandler Publishing Company. p. 258-263.

<sup>120</sup> D'Unrug, M.-C. (1974). Analyse de contenu et acte de parole. De l'énoncé à l'énonciation. Paris : Éditions Universitaires. p. 217.

<sup>121</sup> Abernot, Y. (2013). *L'évaluation scolaire*. Dans Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF. p. 235-247.

<sup>122</sup> Plot, B. op. cit. p. 253.

<sup>123</sup> Objet [ISFEC –Mémoire UE5] Question du pronom dans la rédaction.

« Bonjour,

Je me questionne sur la question du pronom dans la rédaction du mémoire.

Ma directrice de mémoire a vu dans la feuille de style qu'il fallait rédiger avec le pronom nous de modestie ou on, est-ce le cas ?

Il me semble que nous avons eu l'information en UE5 avec vous comme quoi il était cohérent de rédiger à la première personne du singulier. D'autant qu'il nous est demandé en conclusion de se positionner sur les apports du mémoire dans notre pratique. Le « nous » ne me semble pas approprié dans ce cas. Pourriez-vous me répondre à ce sujet ?

<sup>124</sup> Doolier, N. & Baszanger, I. (1997). L'ethnographie combinatoire. *Revue Française de sociologie*. No. 38. Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique. p. 37-66.

<sup>125</sup> Mahut, M. (2017). Je ou nous-nous dans je ou je dans nous. De l'éducation aristocratique reprise par le bon peuple. Dans *Le Nouvel Educateur*. (Février 2017). Je-Nous : Une articulation délicate. No. 231. p. 6-8.

<sup>126</sup> Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil. p. 55.

<sup>127</sup> Gérard, C. (2006). Action-recherche/recherche-action en formation. Conjoindre l'expérience, l'art et la science afin de former à se former. Dans *Esprit Critique : la formation de professionnels par la recherche*. Volume 8. No 1. p. 27-42 (27).

<sup>128</sup> Varela, F.-J., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). L'inscription corporelle de l'esprit, Sciences cognitives et expérience humaine. Paris : Seuil. p. 45.

<sup>129</sup> Jacob, P. (2004). L'intentionnalité, Problèmes de philosophie de l'esprit. Paris : Odile Jacob. p. 49.

<sup>130</sup> Lerbet, G. (1997). L'autonomie masquée, histoire d'une modélisation. Paris : Michalon. p. 76-86.

<sup>131</sup> Guibert-Sledziwski, E. & Vieillard-Baron, J.-L. (1998). *Penser le sujet aujourd'hui*. Paris. Méridiens Klincksieck. p. 21.

<sup>132</sup> *Le Monde*. (Dimanche 24-Lundi 25 Mai 2015). Éditorial.

<sup>133</sup> Citation empruntée à Maela Paul. Formatrice ARIFTS-PONANTS. Référente VAE. Nantes 2011 dans son texte : La VAE : Preuves, épreuves et dépassement.

<sup>134</sup> Boltanski, L. (2009). De la critique : Précis de sociologie de l'émancipation. Paris. Gallimard. p. 134.

<sup>135</sup> Jamet, L. Une question de pronom : Je ? Nous ? On? (Document de cours).

<sup>136</sup> Kanter, R.M. (1968). Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in utopian communities. *American Sociological Review*, 33(4), p. 499–517. <https://doi.org/10.2307/2092438>

- 
- <sup>137</sup> Etzioni, A. (1961). *A Comparative Analysis of Complex Organizations: On Power, Involvement, and Their Correlates*. Free Press of Glencoe, New York.
- <sup>138</sup> . Penley L.E. et Gould S « Etzioni's model of organizational involvement: A perspective for understanding commitment to organization », *Journal of Organizational Behavior*, vol 9, p. 43-59) et Gould (1988)
- <sup>139</sup> Rosenberg Morris J. & Hovland Carl I., (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In Hovland C. I. & Rosenberg M. J. (Eds), *Attitude Organization and Change*, New Haven, Yale University Press.
- <sup>140</sup> Mowday, R.T., Porter L.W. & Steers R.M. (1982), *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*. New York: Academic Press
- <sup>141</sup> Allen, N.J. & Meyer, J.P. (1990). The measurement and antecedent of affective, continuance, and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*. no 63. p. 1-18.
- <sup>142</sup> Becker, H.S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*. no 66. p. 32-42.
- <sup>143</sup> Leroux, P. & Neveu, E. (2017). *En immersion : pratiques intensives du terrain en journalisme, littérature et sciences sociales*. Rennes : PUR. Res Publica.
- <sup>144</sup> Joly, B. Quelques remarques épistémologiques à propos de la recherche-action. (1987). *Cahiers d'études du CUEPP*. Recherche-action : méthodes et stratégies. Décembre. No 9. Lille. p. 13-18 (16).
- <sup>145</sup> Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris. Seuil. La couleur des idées. p. 24.
- <sup>146</sup> Morin, E. Dialogue avec le sujet qui écrit. *Cahiers Pierre-Baptiste*, 13, p. 47-62.
- <sup>147</sup> Bourdieu, P. L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*,5, ( 2003), p. 43-58.
- <sup>148</sup> Feldman, J. (2002). Objectivité et subjectivité en sciences sociales. Quelques aperçus. *Revue européenne des sciences sociales*, XL, (124), p. 85-130
- <sup>149</sup> De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck. p. 36.
- <sup>150</sup> Postic, M & De Ketele, J.-M. (1986). *Observer les situations éducatives*. Paris. P.U.F. p. 78.
- <sup>151</sup> Ruth C. K. et Nègre P. op. cit. p. 39 et p. 66.
- <sup>152</sup> De Ketele et Roegiers. Op. cit. p. 36.
- <sup>153</sup> Voltz, N., Neumayer, O & Neumayer, M. (2006). Les ateliers d'écriture, une pratique en pleine expansion. *Revue Recto-Verso*.
- <sup>154</sup> De Landsheere, G. (1972). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris. Armand Colin. Bourrellet. 3<sup>e</sup> édition. p. 27-29.
- <sup>155</sup> Ruth C. K. et Nègre P. op. cit. p. 67.
- <sup>156</sup> Bovet, dans Michiels-Philippe, M.P. (1984). *L'observation*. Neufchâtel (Suisse) : Delachaux et Niestlé.
- <sup>157</sup> Reuchlin, M. (1969). *Les méthodes en psychologie*. Paris. PUF.
- <sup>158</sup> Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck et Larcier. p. 293.

- 
- <sup>159</sup> Martineau, S. (2004). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Revue Recherches Qualitatives*. Hors-série. No. 2.
- <sup>160</sup> Ruth C. Khon et Nègre, P. op. cit. p. 175.
- <sup>161</sup> Ruth C. Khon et Nègre, P. op. cit. p. 177.
- <sup>162</sup> Russel, op. cit. p. 28.
- <sup>163</sup> Ibid. p. 29.
- <sup>164</sup> Arca, M. (1999). La représentation scientifique de la réalité : expérience et expérimentation à l'école primaire. *ASTER*. No. 28. p. 193-218.
- <sup>165</sup> Légal, J-B. (2007-2008). *Dynamiques Sociales*. Quelques rappels concernant la méthodologie expérimentale. Université Paris X-Nanterre.
- <sup>166</sup> De Bruyne, P., Herman, J. & De Schoutheete, M. (1974). Dynamique de la recherche en sciences sociales. Les pôles de la pratique méthodologique. Paris. P.U.F. p. 227.
- <sup>167</sup> De Bruyne et al. op. cit. p. 229.
- <sup>168</sup> De Bruyne et al. op. cit. p. 228.
- <sup>169</sup> De Bruyne et al. op. cit. p. 228.
- <sup>170</sup> Lapassade, G. (1967). *Groupes, organisations, institutions*. Paris. Gauthier-Villars et Lapassade, G. (1971). *L'analyste et l'analyste. Recherches institutionnelles*. Paris, Gauthier-Villars. Dans De Bruyne, et al. op.cit. p. 230.
- <sup>171</sup> Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : Étapes et Approches*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. p. 192.
- <sup>172</sup> Karsenti, op. cit. p. 189.
- <sup>173</sup> Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*. no 10. 2-3. p. 133-170.
- <sup>174</sup> Fortin, M.-F. (2005). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation. p. 171.
- <sup>175</sup> Giroux, S. & Tremblay, G. (2009). *Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action*. Montréal (Québec) : Renouveau Pédagogique. p. 229.
- <sup>176</sup> Giroux, S & Tremblay, G. op.cit. p. 249.
- <sup>177</sup> Fortin, M.-F. op. cit. p. 223.
- <sup>178</sup> Fortin, M.-F. op. cit. p. 212.
- <sup>179</sup> Fortin, M.-F. op. cit. p. 221.
- <sup>180</sup> Fortin, M.-F. op. cit. p. 210-211.
- <sup>181</sup> Giroux, S & Tremblay, G. op.cit. p. 249.
- <sup>182</sup> Fortin, M.-F. op.cit. p. 181-185.
- <sup>183</sup> Cook, T.D. & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings*, Chicago: David McNally.
- <sup>184</sup> Campbell, D.T. & Stanley, J.C. (1963). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Research*, Chicago: David McNally.
- <sup>185</sup> Stake, R.E. (1994). Case studies. In Denzin N. & Lincoln Y. (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (236-246). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- <sup>186</sup> Merriam, S.B. (1988). *Case Study in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.

- 
- <sup>187</sup> Merriam, S.B., *ibidem*. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches*. Québec (Canada): Renouveau Pédagogique. p. 243.
- <sup>188</sup> Yin. *Ibidem*. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches*. Québec (Canada). Renouveau Pédagogique. p. 243.
- <sup>189</sup> Fortin, op. cit. p. 184.
- <sup>190</sup> Fortin, op. cit. p. 294.
- <sup>191</sup> Denzin, N.K. (1970). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago (IL): Aldine. p. 308.
- <sup>192</sup> Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications. Campbell, D.T., & Fiske, D.W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, vol. 56. p. 81-105.
- <sup>193</sup> Denzin, N.K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (2<sup>nd</sup> edition). New York (NY): McGraw-Hill.
- <sup>194</sup> Schwandt, T.A. (1996). Farewell to criteriology. *Qualitative Inquiry*, vol.2. no 1. p. 58-72.
- <sup>195</sup> Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (Tome 1 : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société). Paris: Fayard.
- <sup>196</sup> Becker, H. (1958). Problems of Inference and Proof in Participant Observation. *American Sociological Review*. 23-6. p. 652-660.
- <sup>197</sup> Cicourel, A. (1964). *Method and Measurement in Sociology*. New York: Free Press. p. 124-127.
- <sup>198</sup> Fortin, M.-F. & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelière Education. p. 246.
- <sup>199</sup> *Ibid.* 252.
- <sup>200</sup> Lehmann, T. & Young, T.R. (1974). From Conflict Theory to Conflict Methodology: An Emerging Paradigm for Sociology, *Sociological Inquiry*. 44. p. 15-28. Lundman R.J., McFarlane P.T. (1976). Conflict Methodology: An Introduction and Preliminary Assessment. *Sociological Quarterly*, 17. p. 503-512. Christie R.M. (1976). Comment on Conflict Methodology: A Protagonist Position. *Sociological Quarterly*. 17. p. 513-519.
- <sup>201</sup> Clarke, M. (1976). Survival in the Field: Implications of Personal Experience in Field Work. *Theory and Society*. 2. p. 95-123.
- <sup>202</sup> Céfaï, op. cit. p. 599.
- <sup>203</sup> Jacobi, D., Peterfalvi, B. 2004. Interactions langagières : regards didactiques, regards linguistiques. *Aster*, 2 (38). p. 3-13
- <sup>204</sup> Szuchman, L. T. (2008). *Witt ring with style: APA style made easy* (3e édition.). Belmont (CA): Thomson/Wadsworth
- <sup>205</sup> Cicourel, A. op.cit. p. 124-127.
- <sup>206</sup> Paillé, P. & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin. p. 142.
- <sup>207</sup> *Ibid.* p. 145.
- <sup>208</sup> *Ibid.* p. 155.
- <sup>209</sup> Szuchman, L. T. (2008). op.cit. p. 137.
- <sup>210</sup> Paillé, P. & Mucchielli, A. op.cit. p. 158.

- 
- <sup>211</sup> Szuchman, L.T. op.cit. p. 148.
- <sup>212</sup> Paillé, P. & Mucchielli, A. op.cit. p. 158.
- <sup>213</sup> Fortin, op. cit. p. 181-185.
- <sup>214</sup> Mercier, A. & Salin, M.-H. (1988). *L'analyse a priori, outil pour l'observation*. Lyon: IFÉ. p. 1-4
- <sup>215</sup> Znaniecki, F. (1901). *The Method of Sociology*, New York: Macmillan.
- <sup>216</sup> Marshall, C. & Rossman, G.B. (1999). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks (CA): Sage. p. 150.
- <sup>217</sup> Koro-Ljunberg, M. (2010). Validity, responsibility, and aporia. *Qualitative Inquiry*,16 (8). p. 603-610.
- <sup>218</sup> Antaki, C., Billing, M., Edwards, D.Y., & Potter, J. (2003). El analisis del discurso implica analizar: critica de seis atajos analiticos. *Athanea Digital*, 3. p. 14-35.
- <sup>219</sup> Elliot, R., Fischer, C.T., & Rennie, D.L., (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38. p. 215-229.
- <sup>220</sup> Mauthner, N.S., @ Doucet, A. (2003). Reflexive accounts and accounts of reflexivity in. *Qualitative data analysis. Sociology*, 37 (3). p. 413-431.
- <sup>221</sup> Mauthner, N.S., @ Doucet, A. op. cit.
- <sup>222</sup> Morse, J.M. (2009). Going beyond your data, and other dilemmas of interprétation. *Qualitative Health Research*, 19 (5). p. 579.
- <sup>223</sup> Sallabery, J.-C. De l'épistémologie à l'éthique : sous le signe de l'interaction. Communication faite en 2020
- <sup>224</sup> Le Moigne, J.-L. (2007). *Les épistémologies constructivistes*. Paris. PUF. p. 113-122.
- <sup>225</sup> Bachelard, op. cit.
- <sup>226</sup> Morin, E. (1990). *Introduction à la complexité*. Paris: Seuil.
- <sup>227</sup> Marris, R. (1992). In *Economics, Bounded rationality and the Cognitive Revolution*. 198.
- <sup>228</sup> Le Moigne, J.-L. (2007). op. cit.
- <sup>229</sup> Van Der Maren J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck et Larcier. 2e édition. p. 10.
- <sup>230</sup> Brousseau, G. (1989). Les obstacles épistémologiques et la didactique des mathématiques. Nadine Bednarz, Catherine Garnier. *Construction des savoirs Obstacles et Conflits*, (p.41-63). CIRADE Les éditions Agence d'Arc Inc. Consulté le 18 avril 2021 à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00516581v2/document>
- <sup>231</sup> Genard, J.L., Marta Roca I E Escola. La rupture épistémologique » du chercheur au prix de la trahison des acteurs ? Les tensions entre postures « objectivante » et « participante » dans l'enquête sociologique. *Ethique publique*, vol.12, n°.1 (2010) : Responsabilité sociale et éthique de la recherche
- <sup>232</sup> Dessus, P. & Charraud, C. (2017). *Quelques mythes dans la recherche en éducation*. Http : <http://espe-rtd-reflexpro.u-ga.fr/docs/sciedu-general/fr/latest/mythes-education.html> consulté le 29 Septembre 2020
- <sup>233</sup> Pourtois, J.-P. et Desmet H. (1986). La recherche en éducation : épistémologie et instrumentation. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1-2. p. 19-23.
- <sup>234</sup> Robert P., (1985). *Le Petit Robert 1*. Paris : Dictionnaires Le Robert. Édition revue 1986.

---

p. 1023.

<sup>235</sup> Luca J. de. (1984). *Dictionnaire de la micro-informatique*. Montréal-Paris : Modulo-Belin. p. 112-113.

<sup>236</sup> Ricoeur, P. (1998). *Du texte à l'action : essais d'herméneutique II*. 2e édition. Paris : Editions du Seuil (1986). p. 13-39.

<sup>237</sup> Corcuff, P. (2011). Présupposés anthropologiques, réflexivité sociologique et pluralisme théorique dans les sciences sociales. *Raisons Politiques*. 3. no 43. p. 193-210.

<sup>238</sup> Corcuff, op. cit. p. 195.

<sup>239</sup> Jacob, F. (1987). La statue intérieure. Paris : Odile Jacob. p. 340.

<sup>240</sup> Luther, P. (1993). Fertile Obsession : Validity after Poststructuralism. *The Sociological Quarterly*, 34 (4), 673-6933.

<sup>241</sup> Meirieu, P. (2009). Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui. Paris. Rue du Monde. p. 9

<sup>242</sup> Robert Frost (1874-1963) – Mountain Interval (1916) – *Anthologie de la poésie américaine* (Stock, 1956) – Traduit de l'anglais (États-Unis) par Alain Bosquet.

<sup>243</sup> Antonio Lobio Antunes (2001). *Mémoire d'éléphant*. Paris : Éditions Poche.

<sup>244</sup> Bachelard, G. op. cit. p. 7.

<sup>245</sup> Dibie, P. (2012). Ethnologie de la porte : des passages et des seuils. Paris : Métailié. p. 399.

<sup>246</sup> L'abbé Pierre, 24 septembre 1955. Sur le livre d'or du Prieuré de la Houssaye aux frères missionnaires des campagnes.

<sup>247</sup> Dibie, P. op. cit. p. 105.

<sup>248</sup> De La Garanderie, A & Cattan, G. (1988) *Tous les enfants peuvent réussir*. Paris : Centurion.

<sup>249</sup> Berger, G. & Mutuale, A. (2012). *Conversations sur l'éducation*. Paris. L'Harmattan. p. 7.

<sup>250</sup> Wentzel, B. (2015). Questions de subjectivité en formation professionnelle des enseignants. *Recherche et Formation*. No 80. p. 17-32(21)

<sup>251</sup> Maroy, C. (2001). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. *Cahier de Recherche du GIRSEF*. 12. p. 7-8.

<sup>252</sup> Maroy, op. cit. p. 8.

<sup>253</sup> Moreau, D. (2016). L'éthique professionnelle des enseignants. Une pratique de soi vers l'émancipation d'autrui. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 20, p. 19-38 (24).

<sup>254</sup> Schön, D.A. (1994). Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Éditions Logiques.

<sup>255</sup> Freud, S. (1961). *Introduction à la psychanalyse*. Paris : Payot. (1917).

<sup>256</sup> Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Nestlé.

<sup>257</sup> De La Garanderie, A. (1989). *Défense et illustration de l'introspection*. Paris : Centurion.

<sup>258</sup> Varela, F., Thompson, E. & Eleanor Rosh E., (1991). L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine. Paris : Seuil.

<sup>259</sup> Alexander, F.-M. (1996). *L'usage de soi*. Paris : Contredanse.

<sup>260</sup> Kabat-Zinn, J. (2009). L'éveil des sens- Vivre l'instant présent grâce à la pleine conscience. Paris : Les Arènes.

<sup>261</sup> Clénet, J. & Maubant, P. (2012). Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité. Paris : L'Harmattan.

- 
- <sup>262</sup> Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF. Éducation et formation. p. 193.
- <sup>263</sup> Zouari, Y. (2008). L'enseignement culturel des faits religieux à l'épreuve de l'éthique professionnelle. *Éducation Comparée*. Nouvelle série 1. p. 323-342 (324).
- <sup>264</sup> Maroy, op. cit. p. 19.
- <sup>265</sup> Musial, M. & Tricot, A. (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- <sup>266</sup> Bourdoncle, R. (1994). Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie sociologique. *Spirale. Revue de recherches en éducation*. 13(1). p. 77-95.
- <sup>267</sup> Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*. 10. p. 31-43.
- <sup>268</sup> Basque, J. (2002). Quelques critiques adressées aux méthodes classiques de design pédagogique et implications pour une nouvelle ingénierie pédagogique. Congrès de l'ACFAS. Montréal : Université Mc. Gill
- <sup>269</sup> Stanovich, K.E. (2011). *Rationality and the reflective mind*. Oxford: Oxford University Press.
- <sup>270</sup> Musial, M., Pradère, F. & Tricot, A. (2002). *Comment concevoir un enseignement ?* Bruxelles : De Boeck.
- <sup>271</sup> « Ingénieur-pédagogue » (Dessus, P. Des théories psychologiques pour guider le design pédagogique. Dans Charlier B. et Henri F. (dir). *Apprendre avec les technologies*. Paris : PUF.
- <sup>272</sup> Peraya, D. (1995). Vers une théorie des paratextes : images mentales et matérielles. *Recherches en Communication* 4 (4). p. 119-155. <http://tecfaetu.unige.ch/staf/staf-f/deiaco/staf13/iconometre/resume.html>
- <sup>273</sup> Malet, R. (1998). *La pédagogie entre le dire et le faire. Le courage des commencements*. Paris : Éditions Sociale Française. Collection Pédagogies. p. 16.
- <sup>274</sup> Rogalski, J. (2007). *Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant*. Dans séminaire international : la professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale, 11-15 Juin 2007. p. 1-21
- <sup>275</sup> Ria, L., Leblanc S., Serres G. & Durand M. (2006). Recherche et formation en « analyse de pratique » : un exemple d'articulation. *Recherche et Formation*. 51. p. 43-56.
- <sup>276</sup> Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF.
- <sup>277</sup> Périer, P. (2009). Des professeurs face à la souffrance scolaire des élèves. L'exemple d'un lycée professionnel de la banlieue parisienne. *Éducation Comparée*. Nouvelle série 2. Juin 2009. p. 167-185.
- <sup>278</sup> Raveaud, M. (2009). L'implicite culturel du savoir enseignant : perspectives croisées franco-anglaises. *Éducation comparée*. Nouvelle série 2. Juin 2009. p. 33.
- <sup>279</sup> Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF. Éducation et formation. p. 193.
- <sup>280</sup> Zouari, Y. (2008). L'enseignement culturel des faits religieux à l'épreuve de l'éthique professionnelle. *Éducation Comparée*. Nouvelle série 1. p. 324.
- <sup>281</sup> Gardner, H. (2009). *Les Cinq Formes d'intelligence pour affronter l'avenir*. Paris : Odile Jacob.
- <sup>282</sup> Giddens, A., (1994). *Les conséquences de la modernité*, Paris : L'Harmattan.
- <sup>283</sup> Cristol, D. op. cit. p. 31-32.

- 
- <sup>284</sup> Leenhardt, P. & Bernard, P. (2009). *L'intelligence collective en action*. Paris : Village Mondial. Pearson Education France. p. 138.
- <sup>285</sup> Morin, P., Grevier, M., Couturier, Y., Dallaire, N., Dorvil, H. & Johnson-Lafleur. (2019). *Rapport de recherche* : Signification du chez-soi et intervention psychosociale à domicile dans les programmes de Soutien à domicile, Enfance/ Jeunesse/ Famille et Santé mentale. Université de Sherbrooke. Publication du site Web du Centre de santé et de services sociaux. Institut Universitaire de gériatrie de Sherbrooke : [www.csss-iugs.ca](http://www.csss-iugs.ca). Mars. p. 66.
- <sup>286</sup> Schutz, W. (2018). *L'élément humain. Comprendre le lien entre estime de soi, confiance et performance*. Paris : InterEditions.
- <sup>287</sup> Flamand, J.-P. (2004). *L'abécédaire de la maison*. Paris : Éditions de La Villette. p. 17.
- <sup>288</sup> Gilroy, R. (2005). The role of housing space in determining freedom and flourishing in older people. *Social Indicator research*. 74. p. 141-158.
- <sup>289</sup> Cyrulnik, Des âmes et des saisons. Psycho-écologie. Paris. Odile Jacob. 2021
- <sup>290</sup> Van Der Maren, J-M. op.cit. p. 356.
- <sup>291</sup> Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan. p. 130.
- <sup>292</sup> Garfinkel, H. (1975). The origins of the term « ethnomethodology », In Turner, R. *Ethnomethodology*. Harmondsworth : Penguins Books. p. 15-18.
- <sup>293</sup> Delarue, J. (2014). *L'écriture et la différence*. Paris : Points. Essais.
- <sup>294</sup> Derrida, J. (1972). *Positions*. Paris : Éditions de Minuit.
- <sup>295</sup> Piaget, J. (1998). *Où va l'éducation ?* Paris : Gallimard. Folio. Essais.
- <sup>296</sup> Boumard, P. ; Lapassade, G. ; Lohorot, M. *Le mythe de l'identité. Apologie de la dissociation*. 2006. Paris. Economica Anthropos. p. 125-126.
- <sup>297</sup> Kouakou Oi Kouakou. 2021. *Le Métier d'Homme. Pour la formation, l'éducation, le développement intégral des jeunes et des acteurs sociaux*. Paris. L'Harmattan. Collections Études africaines.
- <sup>298</sup> Rousseau, J.J. *Emile ou de l'Education. Livre 1. L'Âge de la nature*, chez Jean Néaulne, 1762. p.13.
- <sup>299</sup> Becker, H. Sociologie interprétative et typologie constructive, in : Gurvitch ( 90B159 bis ) ,pp.77-99
- <sup>300</sup> Deslauriers, J-P. Recherche qualitative. Guide pratique. Montréal, McGraw-Hill, 1991
- <sup>301</sup> Tesch, R. (1990). *Qualitative research : Analysis types and software tools*. Falmer, New York
- <sup>302</sup> Weber, M. *Essais sur la théorie de la science*, tr., Paris, 1965
- <sup>303</sup> Gurvitch, G. *Vocation actuelle de la sociologie*, 3è éd., Paris, 1963
- <sup>304</sup> Loubet Del Bayle, J-L. *Introduction aux méthodes des sciences sociales*. Privat, Toulouse, 1989 : 150
- <sup>305</sup> Kinney, Mac. « Constructive typology and social research » », in J.T. Doby, *An Introduction to social research*, Harrisburg, 1965
- <sup>306</sup> Weber, M. op. cit., p.180
- <sup>307</sup> Jamet, L. *Un établissement qui a la pêche*. Editions Universitaires Européennes. Sarrebruck. 2011 : 120 ,227
- <sup>308</sup> Blanchet, A. et Gotman, A., in, *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion. Réussir son mémoire ou sa thèse*. Gavard-Perret, Gotteland, Haon, Jolibert. Pearson ; 2018



- 
- <sup>309</sup> 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 Toods 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
- <sup>310</sup> Lowi, T. » Party, Policy and Constitution in America », in Chambers, Burnham, Ed. The American Party Systems, Stages of Political Development, Londres, 1967
- <sup>311</sup> 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
- <sup>312</sup> 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
- <sup>313</sup> Maroy, ibidem. pp. 7-8
- <sup>314</sup> Verret, M. (1975). Le temps des études. Paris Honoré Champion, 2 vol.
- <sup>315</sup> Perrenoud, P. La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris. L'Harmattan. 1994 :169
- <sup>316</sup> Perrenoud, P., ibidem.p.169
- <sup>317</sup> Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble. La Pensée sauvage
- <sup>318</sup> Karsenti,T. et Savoie-Zajc,L. La recherche en éducation : Etapes et Approches. Montréal. Presses de l'Université de Montréal. 2011 : 192
- <sup>319</sup> 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
- <sup>320</sup> Becker, Howard S. Biographie et mosaïque scientifique. Actes de la Recherche en Sciences Sociales. 1986. Vol 62-63, pp. 105-110
- <sup>321</sup> Ferraroti, F. Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales. (1983). Méridiens. p. 53
- <sup>322</sup> 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
- <sup>323</sup> Niewiadmski, C. ibidem
- <sup>324</sup> Niewiadmski, C. Ibidem
- <sup>325</sup> 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
- <sup>326</sup> Goffman, E. Stigmate. *Les usages sociaux des handicaps* (1963), traduit de l'anglais par Alain Kihm, coll. » « Le Sens commun », Editions de Minuit, 1975
- <sup>327</sup> Reuter, Y. Enseigner et apprendre à écrire. Paris. ESF. 1996. In. *Revue française de pédagogie*. Catherine Tauveron. 1990. N°. 120, pp. 189-190

- 
- <sup>328</sup> Taylor, C. La liberté des modernes, in. *Archives de sciences sociales des religions*. N°. 102, 1998, p. 71
- <sup>329</sup> Corin, E. Se rétablir après une crise psychotique : ouvrir une voie ? retrouver sa voix ? In. *Santé mentale au Québec*, 27(1), p. 72-73
- <sup>330</sup> Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris. ESF.
- <sup>331</sup> 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
- <sup>332</sup> Mallet, R. *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. (1998) Paris. L'Harmattan. p.16
- <sup>333</sup> (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)
- <sup>334</sup> Meirieu, P. « l'enseignant, acteur social ». *Cahiers pédagogiques*, N°.234, mai 1985, p.34
- <sup>335</sup> Thil, E. ; Vallerand, R-J. (1993). *Introduction la psychologie de la motivation*. Ed. Etudes Vivantes. p.277
- <sup>336</sup> Maffesoli, M. (1990). *Au creux des apparences. Pour une éthique de l'esthétique*. Paris. Plon
- <sup>337</sup> Dolin et Doliguier, 2017
- <sup>338</sup> Gather Thurler, M. ibidem.
- <sup>339</sup> Favre, D. ; Hasni, A. ibidem. p.97
- <sup>340</sup> 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
- <sup>341</sup> Hegel, F. (1991 ;1807). *La phénoménologie de l'esprit*, trad. Fr. de J6P. Lefebvre, Paris, Gallimard
- <sup>342</sup> Mallet, R. ibidem. p.90
- <sup>343</sup> Habermas, J. (1986). *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad.fr. de C. Bouchindhomme, Paris, Ed. du Cerf. P.448
- <sup>344</sup> Habermas, J. ibidem
- <sup>345</sup> Pineau, G. (1986). *Temps et contretemps en formation permanente*. Paris. Editions Universitaires. Montréal. Editions St-Martin
- <sup>346</sup> Giust, A-C. *L'identité professionnelle, une unité conflictuelle*. (1989). Paris. Méridiens Klincksieck. p. 148-162
- <sup>347</sup> Perrenoud, Ph. ibidem. p. 70
- <sup>348</sup> Morin, E. (1977). *La méthode. Tome 1 : La nature de la nature*. Paris. Seuil. p.379