

N° 32

1994

*PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION*

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publié trois fois par an par le Centre de Documentation Recherche de
l'Institut National de Recherche Pédagogique*

Conseillers à la rédaction

Jean-Marie Barbier, professeur au Conservatoire national des arts et métiers - **Jacky Beillerot**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Paris X - **Michel Bernard**, professeur à l'Université de Paris II - **Alain Coulon**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris VIII - **Françoise Cros**, professeur en sciences de l'éducation à l'IUFM de Versailles - **Jean-Claude Forquin**, professeur en sciences de l'éducation à l'INRP - **Jean Guglielmi**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Caen, chef du Centre académique de formation des personnels de l'Éducation nationale - **Geneviève Lefort** - **Andrée Tiberghien**, maître de recherche au CNRS - **Georges Vigarello**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris V

Rédaction

Rédacteur en chef : Jean Hassenforder

Rédactrice en chef adjointe : Christiane Étévé

Secrétaires de rédaction : Marlène Ba, Marie-Françoise Caplot, Catherine Desvé

Équipe de rédaction : Mathilde Bouthors, Monique Caujolle, Agnès Cavalier, Danielle Dagorn, Nancy Frosio, Nelly Rome

Édition & Fabrication

Informatique : Jean-Pierre Houillon

Maquette : Jacques Sachs (couverture), Philippe Champy (intérieur)

Saisie : Liliane Attali, Josette Callé, Marie-Françoise Caplot, Edith Sebbah

*Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs.
La partie bibliographique *Ouvrages et rapports* est extraite de la banque de données
EMILE 1 (INRP - CDR).*

Rédaction : Centre de Documentation Recherche de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : (1) 46.34.91.44

Abonnement : Service des publications de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : (1) 46.34.90.81

SOMMAIRE

Invitation aux lecteurs..... 5

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

Esquisse d'une bibliographie sentimentale
par Michel TARDY..... 9

Chemins de doctorants

- *Le chemin d'un doctorant : prémices d'un itinéraire de recherche*
par Pascal BRESSOUX..... 25

- *L'espace-classe, emboîtements et déboîtements*
La thèse, une expérience irremplaçable
par Nicole CLERC..... 39

- *Apprentissage tout terrain.*
Les vicissitudes de la formation pratique des instituteurs
par Dominique VILLERS..... 57

Chemins de praticiens

Une méthodologie problématique
par Michel DARNAUD..... 69

Repères bibliographiques

Rythmes scolaires, approches chronobiologiques et chronopsychologiques
par François TESTU..... 77

Communication documentaire

Approches infométriques de la recherche en éducation et formation
par Philippe CHAMPY..... 91

Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly ROME..... 101

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports..... 135

Adresses d'éditeurs..... 169

Summaries..... 171

INVITATION AUX LECTEURS

“Conçu comme un outil au service de la formation, *Perspectives documentaires en éducation* ne présente pas seulement une bibliographie courante utile à la mise à jour des connaissances, elle comprend aussi des rubriques destinées à susciter la motivation et à guider le choix en présentant la littérature dans le contexte d’un vécu” (1). Riches de leur expérience, les auteurs de la revue s’expriment sous forme d’histoire de vie par le biais d’un échange convivial.

– Les “itinéraires de lecture” retracent les lectures qui ont jalonné la réflexion de personnalités sur l’éducation. Ils nous introduisent dans l’histoire des idées.

– Les “itinéraires de recherche” mettent en valeur les démarches et les productions de chercheurs. Ils font connaître la recherche en éducation.

– Les “chemins de praticiens” enfin, montrent les liens, les influences, les transformations que la recherche apporte aux démarches d’enseignants et de formateurs en situation d’innovation. Ils contribuent à la diffusion des savoirs en éducation dans les pratiques pédagogiques.

Chercheurs en éducation, praticiens, lecteurs de *Perspectives documentaires en éducation*, vous êtes nos partenaires. La revue se nourrit de votre expérience et de votre désir de contribuer ainsi à une meilleure appréciation de la recherche et de son rôle dans l’évolution des pratiques pédagogiques. N’hésitez pas à contacter la Rédaction pour nous proposer vos articles ou nous donner vos suggestions, nous les accueillerons avec attention.

Christiane ÉTÉVÉ
Rédacteur en chef

(1) Hassenforder, Jean. Le Centre de Documentation Recherche de l’INRP : expériences, cheminements, perspectives. In *Pour la diffusion des savoirs en éducation*. Paris : INRP, 1990, p. 10.



1

ÉTUDES

ESQUISSE D'UNE BIBLIOGRAPHIE SENTIMENTALE

Michel Tardy

Il faut que je le confesse : les bandes dessinées furent mes premiers livres de chevet. C'est à l'école communale de Guérigny, bourgade qu'évoque J.-P. Sartre au début des *Mots*, que j'ai appris à lire. La floraison occidentale des "illustrés" d'Outre-Atlantique, coïncida avec ma sortie du cours préparatoire. Pendant longtemps, j'ai conservé la collection du *Journal de Mickey*, dont je me souviens encore d'avoir acheté le premier numéro.

L'agent secret X-9, écrit par Dashiell Hammet et dessiné par Axel Raymond, me fit rêver. *Tarzan*, de Hal Foster d'abord, de Burne Hogarth ensuite, fut un compagnon de jeux. *Guy l'Eclair*, que je ne me résous pas à appeler Flash Gordon, prit, à mes yeux, des allures de héros positif, de même que le *Fantôme du Bengale* et que *Mandrake le Magicien*.

Je dois à Lee Falk et à Phil Davis, à Clarence Gray et à Axel Raymond, ma première initiation axiologique. Grâce à eux, le vrai, le beau, le bien, furent, pour moi, des catégories familières, des valeurs concrètes, des références tenaces, bien avant que je ne feuillette, distraitement, le livre de Victor Cousin. De ces commencements, je garde des marques indélébiles, même si, aujourd'hui, je mesure combien il est difficile d'établir la vérité d'une proposition, même si je découvris assez tôt que la frontière qui sépare le bon du mauvais passe moins entre les individus qu'à l'intérieur de chacun d'eux. Il n'y a guère que

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 32, 1994

sur le chapitre de la beauté, sous toutes ses formes, que je n'ai guère varié.

Manuels, atlas, dictionnaires

J'ai une tendresse particulière pour les manuels scolaires. Au fil des brocantes et des enchères, j'en enrichis ma collection. J'ai éprouvé, jadis, un coup de passion pour la *Nouvelle flore* de Gaston Bonnier et Georges de Layens, qui, au terme d'une série d'éliminations catégoriellement définies et hiérarchiquement séquencées (fleurs réunies ou non en capitule, étamines et pistil vs étamines sans pistil vs pistil sans étamines), délivre le nom d'une plante individuelle.

Mon propos n'était pas d'herboriser, encore qu'il me soit arrivé de faire sécher des anémones et des renoncules entre deux feuilles de buvard. J'étais habité par un rêve, que d'aucuns jugeront insensé. J'avais la conviction, confortée par le modèle botanique, qu'il devait être possible de ranger les objets de l'univers selon des paradigmes binaires ou sériels, puis de procéder à la combinatoire hiérarchiquement réglée des unités. Je croyais fermement que le secret de la cosmologie résidait dans un grand calcul logique. De cette systématique généralisée, mes douze ans ne firent pas grand-chose, on le devine.

Cependant, je date de cette époque le goût dont je ne me suis jamais départi, des diagrammes et des taxinomies. Je découvris plus tard que cette obsession intellectuelle était au coeur d'une tradition philosophique ancestrale, dont le fil parfois coupé se renoue bientôt jusqu'à se glisser au plus profond de la modernité.

Pendant mes années d'apprentissage, qui furent studieuses, il m'arriva de faire l'école buissonnière : la consultation des atlas et des dictionnaires, ces merveilles du génie didactique, me détournèrent souvent des prescriptions de mes maîtres. Le premier atlas que j'eus entre les mains était signé Schrader et Gallouédec. Des heures durant, je consultais ses cartes et ses cartons, je déchiffrais ses figures et ses notices, je méditais sur les isothermes de juillet. Je fis des voyages imaginaires dans les diagonales de l'index alphabétique. L'or du Klondyke et le coprah de Mozambique, les Mayas du Yucatan et les Bengalis du Pakistan, les plateaux arides du Mato Grosso et la forêt tropicale de Bornéo : ces lieux quasi légendaires servaient aussi de décor aux récits parallèles des brochures à bon marché, que l'on avait

le bon goût de me laisser lire. Dans l'*Historischer Schul-Atlas* de F.W. Putzgers, je visitai les clérouquies grecques du Pont-Euxin et j'accompagnai les Phocéens dans leur cabotage obstiné qui, par le détroit de Messine, les mena jusqu'aux colonnes d'Hercule. Grâce à cette seconde nature, précocement acquise, je pressentis que, pour réfléchir, il me faudrait projeter le courant de ma conscience sur un espace à deux ou trois dimensions. Mes prothèses seraient donc spatiales, l'avenir le confirmera.

Quant aux dictionnaires, je découvris bientôt, dans la virtualité de leurs alignements inoffensifs, de curieux fils d'Ariane. Grâce à une technique souple du renvoi, il était possible de conduire des expéditions, sérieuses ou cocasses, dans le labyrinthe du lexique. Sans barguigner, je me laissais porter par des dérives instructives, aussi profitables, j'en suis persuadé, que des leçons bien construites. J'éprouvai plusieurs qualités de vertige, je fus ébahi par la figure du cercle (A veut dire B, B veut dire C, C veut dire A) et je fus ébloui par la structure du treillis (A signifie B ou C, B signifie D, E ou F, D signifie A ou E, et ainsi du reste). J'y trouvai aussi, mêlée au raisonnable des définitions usuelles, la folie des images venues de la nuit des temps comme autant de bénédictions (à tire-larigot, au diable vauvert). Qu'on ait perdu la mémoire de leur origine ajoutait encore à leur bienheureuse fascination. Ainsi allait, se fortifiant au fil des jours, l'expérience confuse de deux sources de la logique, celle de la géométrie et celle de la fantaisie, également productives et foncièrement nécessaires. Deux cohérences antagonistes, en somme, qui, jusqu'à mon dernier souffle, je le crois, ne cesseront de rivaliser, dans une lutte sans dénouement.

Imaginaire et rationalité

Il vint une période où mon coeur balançait. En même temps que je m'adonnais, non sans ferveur, à la récolte des racines algébriques et à la chasse aux lieux géométriques, j'entendis, venue du Pinde et du Parnasse, la lyre d'Erato. De ce jour, la métrique des mots et la musique des idées réglèrent nombre de mes aventures privées : "Hirondelles du sens, annonce d'une aura / L'ombelle en outremer des yeux d'Isodora".

Avec Gérard de Nerval et Arthur Rimbaud, "j'ai rêvé dans la grotte où nage la sirène", "j'ai vu le soleil bas, taché d'horreurs mystiques". Régulièrement, *Poésie 45*, éditée par Pierre Seghers, me versa des mensualités. Robert Desnos en avril, Max Jacob en septembre et, pendant toute l'année, les "lingères légères" de Paul Eluard. A la même époque, je m'enfonçai à perte de vue, de goût et d'odorat, dans les *Documents surréalistes* réunis par Maurice Nadeau : René Char et Benjamin Péret, me devenant familiers, ne perdirent rien de leur étrangeté. Bref, je découvris la fertilité sémantique des assonances et des allitérations. Je ne savais pas encore que la rhétorique est une méthode de pensée. Ce fut, dans mes dernières années de déca-génaire, une "crise d'originalité juvénile". Je crus que la philosophie aurait raison de mes contradictions.

Quand j'arrivai à l'université, je n'étais pas un voyageur sans bagages. Ma tête débordait de lectures hétéroclites, dans la profusion desquelles je cherchais, vainement d'abord, une cohérence secrète, que je savais exister. Je presentais des rimes occultes entre *M. Teste* et *L'étranger*, entre le Père Ubu et le commissaire Maigret, entre le Joseph K... du *Procès* et le Lafcadio des *Caves du Vatican*, entre *Le temps du mépris* et *Le mythe de Sisyphe*. Des revenants hantaient mes jours et mes rêves : la *Nadja* d'André Breton et son *Ode à Charles Fourier*, l'André Gide du *Voyage au Congo* et de *La séquestrée de Poitiers*, les notations "ordinaires" de Georges Simenon, John dos Passos et ses montages de *Manhattan Transfer*, le Bernanos de *Monsieur Ouine* et des *Grands cimetières sous la lune*, le Maurice Barrès des *Déracinés*, le Louis Aragon des yeux d'Elsa et de "hourrah l'Oural".

De Jorge Luis Borgès, j'appris à lire l'*Histoire de l'infamie* et l'*Histoire - conjointe - de l'éternité*. Avec Paul Valéry, je balançai entre la terre, "cet étrange défaut dans la pureté du non-être", et "les cris aigus des filles chatouillées". Dans *Sanctuaire* de William Faulkner, j'entrevis "l'intrusion de la tragédie grecque dans le roman policier". De ce que d'aucuns appelleraient sans doute une éducation sentimentale, j'aurais aimé faire un jour la théorie. Je ne risque pas de me tromper si j'affirme qu'on en trouve des traces affaiblies dans mes besognes d'"écrivain".

Conversion universitaire

Au début des années 50, le cours de mes lectures fut infléchi par l'enseignement de mes maîtres strasbourgeois. Maurice Debesse s'était déjà engagé sur le chemin qui conduirait, vingt ans plus tard, à la reconnaissance officielle de ce qu'on n'appelait pas encore les sciences de l'éducation. *Les étapes de l'éducation* m'apprit, avec élégance, ce qu'était le projet d'une psychopédagogie. Je découvris, grâce à lui, l'histoire de l'enseignement et les leçons que l'on pouvait en tirer. Je lui dois d'avoir lu *l'Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* d'Henri-Irénée Marrou, les deux volumes de *L'évolution pédagogique en France* d'Emile Durkheim et le monumental *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, publié sous la direction de Ferdinand Buisson.

Il est des psychanalystes non forcénés, qui savent raison garder : Juliette Boutonier, qui défendait sa paroisse, ne créa pas de chapelle. *L'angoisse* me fournit une clef : la notion d'ambivalence, qui, désormais, ne quitta plus mon trousseau. A mes condisciples et à moi-même, elle conseilla de consulter *Psychologie expérimentale* de R.S. Woodworth, compilation patiente qu'il est utile de fréquenter, le *Traité de psychologie générale* de Maurice Pradines, où l'on voit comment la philosophie peut transcender les résultats d'une science humaine trop monographique, et le tome VIII de *l'Encyclopédie française*, consacré à "la vie mentale" par Henri Wallon et par ses collaborateurs. *Le dessin de l'enfant* fut d'abord un cours auquel j'eus le privilège d'assister.

La sociologie que m'enseigna Georges Duveau fut à nulle autre pareille : dans l'histoire de sa discipline, il fait figure de singleton. On ne lit pas assez sa *Pensée ouvrière sur l'éducation pendant la Seconde République et le Second Empire*. Pour ma part, j'en retins cette maxime élémentaire : il ne suffit pas de faire des observations, il faut de surcroît posséder une vision du monde et de l'histoire. Ce n'est pas le hasard qui lui fit étudier les utopies. Ce qu'elles ne sont pas : des projets que l'on aurait la naïveté de croire réalisables ; ce qu'elles sont : des principes régulateurs dont les actes quotidiens ne sont jamais que de lointaines approximations. J'ai lu et relu *Les instituteurs*. On devrait le distribuer, en cadeau de bienvenue, dans les Instituts de formation des maîtres.

A l'université de Strasbourg, Georges Gusdorf enseignait la philosophie générale et Paul Ricœur, l'histoire de la philosophie. Du pre-

mier, j'appris autant par sa manière que par ses discours. Par exemple, que pour comprendre le sens de l'existence, la perspicacité des grands romanciers est plus utile, tous comptes faits, que les calculs des petits savants. Ou encore : qu'il convient sans doute de multiplier les sources (l'érudition encyclopédique comme matière première) mais qu'il importe davantage de chercher le lieu central d'où les penser sous le chiffre de la cohérence ; que les catégories de l'intelligible évoluent au rythme des mentalités et que chaque époque possède sa grille d'interprétation (ce que Michel Foucault, bien plus tard, appellera une *épistémè*) ; que "les sciences humaines sont (d'abord) des sciences de l'homme" et qu'il est urgent de distinguer avec soin l'ordre des événements de celui des phénomènes. Dans *La parole*, que j'entendis enseigner, il est d'ailleurs montré que la parole authentique est un événement, "un cheminement de l'homme à l'homme à travers le temps". La signifiante s'affirme dans "les significations moyennes codifiées par l'usage" et, dans le même souffle, contre elles.

Quand je m'inscrivis à la Faculté des Lettres, Paul Ricœur venait de traduire en français les *Idées directrices pour une phénoménologie* d'Edmund Husserl. Je pénétrai dans l'ouvrage, non sans labeur ni ferveur, grâce à l'assistance bienvenue des notes et des commentaires. Sa lecture me permit de comprendre le sens des deux livres de Jean-Paul Sartre : *L'imagination* et *L'imaginaire*. Par la suite je revins, à maintes reprises, sur les deux ou trois passages consacrés à l'analyse d'une gravure d'Albrecht Dürer : "Le chevalier, le diable et la mort". L'emboîtement des intentionnalités (la photographie du dessin d'une inscription) ne cessa, dès lors, de me hanter. Des cours de Paul Ricœur, sur le rôle des mythes dans le platonisme, sur le "ich denke" d'Emmanuel Kant, sur la "selbstbewusstsein" de *La phénoménologie de l'esprit*, je conclus que l'histoire de la philosophie ne peut être qu'un ensemble de relectures et qu'elle s'écrit à reculons.

Parallèlement, mon programme de lectures privées fut éclectique. Dans le *Traité du désespoir* de Sören Kirkegaard, dans l'*Essai de métaphysique eschatologique* de Nicolas Berdiaev et dans l'*Introduction aux existentialismes* d'Emmanuel Mounier, je vis se croiser les valeurs de l'existence et celles de la personne.

L'interprétation des rêves de Freud me retint surtout par sa théorie de la "figurabilité" : il est possible d'emprunter à un auteur des fragments opératoires sans donner des gages à ses présupposés. Des éru-

dits m'assurèrent plus tard que l'édition Molitor des oeuvres philosophiques de Marx était fautive. Pas au point, je présume, de me faire manquer l'essentiel. Je lus donc, la plume à la main, *l'Idéologie allemande* et *La sainte famille ou critique de la critique critique*.

Apologie pour l'histoire ou métier d'historien de Marc Bloch me donna le goût de la réflexion épistémologique. C'est dans *La philosophie au Moyen Age* d'Etienne Gilson que je découvris que l'"Isagoge" de Porphyre était un exemple parfait de ce qu'on appellera plus tard la transposition didactique et que dans le même temps où se développait en Occident la querelle des universaux, sur la base de la seule logique d'Aristote, filtrée par Boèce, les autres textes du Stagirite prospéraient dans les grandes écoles arabes de traduction avant de nous revenir sur le tard et de rendre possibles Albert le Grand et Thomas d'Aquin. Je fus emballé par *Le cinéma du diable* de Jean Epstein et par *l'Intelligence d'une machine* : dans le choc des titres, je crus deviner la promesse d'une allégorie.

La chronique hebdomadaire d'André Bazin sur le cinéma eut pour moi valeur d'initiation : j'en ai gardé pieusement les coupures dans des boîtes en carton. Chaque mois, j'achetai *Esprit* et *Les temps modernes*, dont j'ai conservé de cette époque l'intégralité des livraisons. Je lisais aussi la presse avec gourmandise : *Les lettres françaises* et, pour compenser sans doute, *Les nouvelles littéraires*, *Le Monde*, auquel sans originalité je suis resté fidèle, et *l'Observateur* de la belle époque, qui ne devint "nouveau" que par la suite. Du journalisme j'aimais la syntaxe fringante. Il me plaisait aussi de repérer, dans le mouvement brownien de l'actualité, la monotonie de quelques permanences.

Corrélations : statistiques vs sémiotiques

Avec indulgencé, l'Ecole Normale supérieure de Saint-Cloud m'accueillit. Pendant quelques semestres, je fus infidèle à mes convictions. Aspirant à prendre place dans la corporation des savants patentés, qui font des mensurations et qui comparent des distributions, je m'imprégnai des deux volumes du *Faverge*, je m'initiai aux tests non-paramétriques de Sidney Siegel et je consultai des sous-produits transposés de statistiques à l'usage des amateurs. Je dépouillai la collection complète de la *Revue internationale de filmologie* et nombre de

publications anglo-saxonnes. Je fis quatre ou cinq analyses de variance et je commis quelques calculs de corrélation.

De cette "littérature", je ne conservai bientôt que les états de la question et que l'interprétation des résultats, c'est-à-dire ces moments précieux où les auteurs, quand ils le peuvent, redeviennent intelligents. Je redécouvris cette évidence : il n'y a pas de vérification qui vaille sans une inspiration première. Des montagnes de statistiques pour enfoncer des portes ouvertes : le bon sens finit par en être blessé. La cause était entendue : il était plus urgent d'articuler des raisonnements que d'extraire des racines carrées. Trois livres me remirent sur le chemin que je n'aurais jamais dû quitter : *Le cinéma ou l'homme imaginaire* d'Edgar Morin, *l'Essai sur les principes d'une philosophie du cinéma* de Gilbert Cohen-Séat et *Logique du cinéma* d'Albert Laffay.

Dans les années 60, la pensée structurale était, comme on l'a dit un peu sottement, à la mode. Comment ne pas y sacrifier ? De mes rencontres soutenues, je garde des marques qui, aujourd'hui encore restent vivaces. Michel Foucault : l'analyse superbe des jeux de miroirs dans les "Ménines" de Vélasquez (*Les mots et les choses*). Claude Lévi-Strauss : l'opérateur du bricolage, qui "bâtit ses palais idéologiques avec les gravats d'un discours social ancien" (*La pensée sauvage*). Quant à Lacan, ses manigances sur la métaphore m'amusèrent un moment, puis je préférerais relire, dans le texte, *La lettre volée*.

Roland Barthes tenait un séminaire à l'École pratique des hautes études. J'avais lu, avec enthousiasme, *Le degré zéro de l'écriture*, *Michelet par lui-même* et, surtout, la remarquable postface des *Mythologies*. Il accepta de me recevoir. Pendant trois ans, avec ravissement, je l'entendis décliner des codes sensuels, sur l'image, sur la nourriture (le craquant, le nappé)... Par la suite, je fis ce que je pus des clefs qu'il me donna : la naturalisation des messages (prendre, ou faire prendre, un produit de l'histoire pour une donnée de nature), la signifiante comme opérateur d'ouverture (au-delà du dénoté commun, le pluriel risqué du sens).

Simultanément, Algirdas-Julien Greimas donnait un cours à l'Institut Poincaré. Nous étions une poignée à le suivre (O. Ducrot, T. Todorov, L. Sebag, Cl. Olsen, J. Guénot). Semaine après semaine, il nous lisait le chapitre qu'il venait d'écrire, dont l'ensemble donna bientôt la *Sémantique structurale*. Structure élémentaire de la signification : il m'arriva d'homologuer l'axe sémantique (conjonction) et les unités sémantiques (disjonction) à la substance et à la forme du signi-

fié de Louis Hjelmslev. La séquence des fonctions de V. Propp : il fut clair désormais que le paradigmatique était le secret du syntagmatique et que la simple consécution des fonctions cachait l'existence de schémas narratifs de base. Mon goût pour la logique comme instrument de maîtrise de l'univers (du référent ? du discours ? la seconde hypothèse est la bonne) refit surface.

Dans la foulée, je lus le *Cours* de F. de Saussure, les *Principes de phonologie* de N.S. Troubetzkoy, les *Eléments de linguistique générale* d'André Martinet et les *Prolégomènes à une théorie du langage* de Louis Hjelmslev. J'acquis ainsi une "sensibilité sémiotique" qui ne devait plus me quitter.

Ensuite...

Strasbourg, 1964 : je retrouve Georges Gusdorf (*Pourquoi des professeurs ?*). Plus tard, je ferai la connaissance d'Oliver Reboul, retour de Montréal (*L'éducation selon Alain*, 1974). Ensemble, nous embrasserons la cause des sciences de l'éducation, lui penchant plutôt pour la philosophie et la rhétorique, moi inclinant volontiers vers l'épistémologie et la sémiotique. Ma bibliothèque s'enrichira d'ouvrages de qualité. Une dette intellectuelle me liera à Christian Metz, qui fut mon ami (*Essais sur la signification au cinéma, Langage et cinéma, Le signifiant imaginaire*). Les *Essais d'iconologie* d'Erwin Panofsky resteront, pour moi, une référence constante. Les oeuvres de Barthes, de Greimas, de Gusdorf, régulièrement complétées au fil des ans, m'accompagneront comme autant de témoignages mémorables.

D'autres livres encore, qui s'abîmeront un peu d'avoir été souvent consultés : Luis Prieto (*Messages et signaux, Pertinence et pratique*), Umberto Eco (*La structure absente, Lector in fabula*), Perelman et Obrechts-Tytéca (*Traité de l'argumentation*), Robert Blanché (*Structures intellectuelles*), Olivier Reboul (*Le langage de l'éducation*), Paul Ricoeur (*Temps et récit*), Charles Sanders Peirce (*Ecrits sur le signe*).

Dans les fichiers, mes consultations se feront de plus en plus sélectives. Je donnerai la préférence, sinon l'exclusivité, aux théories du signe et du texte, aux règles de l'iconographie discursive, aux propriétés de l'épistémologie scolaire. La sagesse du choix succédera à l'ébriété universelle des commencements. Le moment viendra sans doute où je me bornerai à relire quelques grands textes, ceux que l'on

emporterait sur une île déserte. Des signes avant-coureurs témoignent de cette conversion probable.

Par ailleurs, il n'est guère d'ouvrages consacrés à la pédagogie que je n'aie consultés. On les trouve dans toutes les bonnes bibliographies.

Michel TARDY

Professeur d'Université

Université Louis Pasteur, Strasbourg

Bibliographie

- BARTHES, R. *Le degré zéro de l'écriture*. Paris : Seuil, 1953. (Pierre Vives).
- BARTHES, R. *Mythologies*. Paris : Seuil, 1970. (Points ; 10).
- BLANCHÉ, R. *Structures intellectuelles : essai sur l'organisation systématique des concepts*. Paris : J. Vrin, 1986.
- BLOCH, M. *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. 7e éd. Paris : Armand Colin, 1991. (U-Prisme ; 34).
- BOUTONIER, J. *L'angoisse*. Paris : PUF, 1943. (Bibliothèque de la philosophie contemporaine).
- BOUTONIER, J. *Les dessins des enfants*. Paris : éd. Scarabée, 1953.
- BUISSON, J. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette, 1911.
- COHEN-SEAT, G. *Essai sur les principes d'une philosophie du cinéma : notions fondamentales et vocabulaire de filmologie*. Paris : PUF, 1958. (Bibliothèque de philosophie contemporaine).
- DEBESSE, M. *Les étapes de l'éducation*. 11e éd. Paris : PUF, 1992. (Nouvelle encyclopédie pédagogique ; 20).
- DURKHEIM, E. *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF, 1990. (Quadrige ; 109).
- DUVEAU, G. *La pensée ouvrière sur l'éducation pendant la seconde république et le second empire*. Paris : Donnay-Montemestien, 1948.
- DUVEAU, G. *Les instituteurs*. Paris : Seuil, 1957. (Le Temps qui court).
- ECO, U. *La structure absente : introduction à la recherche sémiotique*. Paris : Mercure de France, 1972.
- ECO, U. *Lector in fabula*. Paris : LGF, 1989. (Le livre de poche ; 4098).
- EPSTEIN, J. *L'intelligence d'une machine*. 2e éd. Paris : J. Melot, 1946. (Les Classiques du cinéma).
- EPSTEIN, J. *Le cinéma du diable*. Paris : J. Melot, 1955.
- FOUCAULT, M. *Les mots et les choses : une archéologie des sciences humaines*. Paris : Gallimard, 1990. (Tel ; 166).
- FREUD, S. *L'interprétation des rêves*. Paris : PUF, 1926 et 1967.

- GILSON, E. *La philosophie au Moyen-Age : des origines patristiques à la fin du XIVe siècle*. Paris : Payot, 1986 (Bibliothèque historique).
- GREIMAS, A.J. *Sémantique structurale*. Paris : PUF, 1986. (Formes sémiotiques).
- GUSDORF, G. *La parole*. 12e éd. Paris : PUF, 1992.
- GUSDORF, G. *Pourquoi des professeurs ? : pour une pédagogie de la pédagogie*. Paris : Payot, 1977. (Petite bibliothèque ; 305).
- HJELMSLEV, L. *Prolégomènes à une théorie du langage : la structure fondamentale du langage*. Nouv. éd. Paris : Editions de Minuit, 1971. (Arguments).
- HUSSERL, E. *Idées directrices pour une phénoménologie et une philosophie phénoménologique pures*. Paris : Gallimard, 1985. (Collection Tel, 94).
- KIERKEGAARD, S. *Traité du désespoir*. Paris : Gallimard, 1988. (Folio, Essais ; 94).
- LAFFAY, A. *Logique du cinéma, création et spectacle*. Paris : Masson, 1964.
- LEVI-STRAUSS, C. *La pensée sauvage*. Paris : Presses-Pocket, 1985. (Agora ; 2).
- MARROU, H.I. *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris : Seuil.
 1. Le monde grec. 1981 (Points. Histoire ; 56).
 2. Le monde romain. 1981 (Points. Histoire ; 57).
- MARTINET, A. *Éléments de linguistique générale*. 3e éd. Paris : Armand Colin, 1991. (U-Prisme).
- MARX, K. et ENGELS, F. *L'idéologie allemande*. Paris : Scandéditions ; Editions sociales, 1932. (Essentiel ; 1).
- MARX, K. et ENGELS, F. *La Sainte Famille ou critique de la critique critique*. Paris : Editions sociales, 1972.
- METZ, C. *Essais sur la signification du cinéma*. 3e éd. Paris : Klincksieck, 1983. (Esthétique).
- METZ, C. *Le signifiant imaginaire*. Paris : Bourgeois, 1993. (Choix-essais).
- MORIN, E. *Le cinéma ou l'homme imaginaire*. Nouv. éd. Paris : Minuit, 1978. (Arguments).
- MOUNIER, E. *Introduction aux existentialismes*. Paris : Denoël, 1960. (Essai).
- MOUNIER, E. *Le personnalisme*. 15e éd. Paris : PUF, 1992. (Que sais-je ? ; 395).
- PANOFSKY, E. *Essais d'iconologie : les thèmes humanistes dans l'art de la Renaissance*. Paris : Gallimard, 1987. (Bibliothèque des sciences humaines).
- PEIRCE, C.S. *Ecrits sur le signe*. Paris : Seuil, 1978. (L'Ordre philosophique).
- PERELMAN, C. *Traité sur l'argumentation : la nouvelle rhétorique*. 5e éd. Université de Bruxelles, 1988.
- PRADINES, M. *Traité de psychologie générale*. 2e éd. Paris : PUF, 1987.
- PRIETO, Luis, J. *Messages et signaux*. Paris : PUF, 1966. (Le Linguiste ; 2).

- PRIETO, Luis, J. *Pertinence et pratique : essai de sémiologie*. Paris : éd. Minuit, 1975. (Le sens commun).
- REBOUL, O. *L'Élan humain ou l'Éducation selon Alain*. Montréal : Presses universitaires de Montréal, 1974. (L'enfant ; 16).
- REBOUL, O. *Le langage de l'éducation : analyse du discours pédagogique*. Paris : PUF, 1984. (L'éducateur ; 90).
- RICOEUR, P. *Temps et récit*. Paris : Seuil, 1991.
- SARTRE, J.P. *L'imaginaire*. Paris : Gallimard, 1986. (Folio-Essais ; 47).
- SARTRE, J.P. *L'imagination*. 3e éd. Paris : PUF, 1989. (Quadrige ; 1).
- SAUSSURE, F. de. *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot, 1989. (Bibliothèque scientifique).
- TROUBETZKOI, N.S. *Principes de phonologie*. Paris : Librairie C. Klincksieck, 1949.
- WALLON, H. *La vie mentale*. Paris : Scandéditions, Editions sociales, 1982. (Essentiel ; 2).
- WOODWORTH, R.S. *Psychologie expérimentale*. Paris : PUF, 1949. (Bibliothèque scientifique internationale).

CHEMINS DE DOCTORANTS

La recherche en éducation reçoit une contribution importante des travaux effectués en vue du doctorat. Les thèses font partie de la littérature de recherche comme les articles, les livres, les communications. Et cependant les recherches doctorales ont une place à part. En effet les thèses sont l'aboutissement d'une première recherche qui est accompagnée par un processus de formation. Ainsi sont-elles étroitement liées à la vie universitaire.

Les recherches doctorales constituent une part non négligeable de la recherche en éducation. Elles représentaient environ le tiers des documents recensés dans la dernière livraison de la bibliographie annuelle de la recherche française en éducation correspondant à l'année 1984 (1). Elles jouent un rôle important dans la vie des sciences de l'éducation. Dans son étude sur les thèses produites dans ce domaine, Jacky Beillerot recense 1.385 thèses soutenues de 1969 à 1989 (2). Aujourd'hui, on compte environ 90 thèses par an en sciences de l'éducation (3). Et par ailleurs, comme le montre le recensement des thèses en éducation établi au long des années par Jeanne Contou, le nombre des thèses concernant l'éducation au sens large dépasse de beaucoup le nombre de thèses soutenues dans la discipline : sciences de l'éducation. En 1985, ces dernières étaient au nombre de 111 à comparer avec un total de 635 thèses concernant l'éducation en général (4).

Si les thèses constituent un ensemble important statistiquement, on peut penser que leur valeur n'est pas non plus négligeable. Certes, il y a des travaux qui peuvent être affectés par l'inexpérience, les mentions accordées en témoignent. Mais, dans d'autres cas, la première

Chemins de doctorants

Perspectives documentaires en éducation, n° 32, 1994

recherche exprime aussi une pensée originale. On aborde un champ nouveau. Les thèses correspondantes seront appréciées par le jury.

Depuis plusieurs années *Perspectives documentaires en éducation* s'efforce de mettre en valeur les thèses significatives en présentant chaque année un observatoire des thèses réalisé grâce à la participation de professeurs en sciences de l'éducation qui nous communiquent les références des travaux d'une particulière qualité (5). *Perspectives documentaires en éducation* se veut en effet un lieu de travail pour la communauté scientifique en éducation. A ce titre, la revue se tient au service des chercheurs comme de ceux qui accèdent à la recherche à travers des études doctorales. *Perspectives documentaires en éducation* présente la recherche non seulement dans ses résultats mais dans ses processus, la recherche accomplie mais aussi la recherche telle qu'elle se fait. Ainsi la revue offre-t-elle toute une gamme d'histoires de vie dans le domaine de la vie professionnelle. Nous avons pensé que l'on pouvait inclure dans les itinéraires de recherche des textes plus spécifiques rendant compte des démarches accomplies par les auteurs de thèse et qu'on pourrait appeler "chemins de doctorants". Aussi avons-nous demandé à quelques collègues qui viennent de soutenir leur thèse un texte rendant compte de leur itinéraire.

Quelques questions-guides leur ont été soumises.

- . Pourquoi vous êtes-vous engagé(e) dans un travail de thèse ? A la suite de quels questionnements ? Par rapport à quel terrain d'expérience ?
- . Comment avez-vous choisi votre sujet ?
- . Quels sont les éléments de formation dont vous avez fait usage pour l'élaboration de votre thèse ?
- . Avez-vous acquis, pour mener à bien cette entreprise doctorale, d'autres éléments de formation ? Lesquels ?
- . Quelles ont été les grandes étapes dans l'élaboration de votre travail ?
- . Quelles difficultés avez-vous rencontrées ?
- . Quels sont les facteurs favorables, les ressources sur lesquels vous avez pu vous appuyer.
- . Quels conseils donneriez-vous à un candidat au doctorat ?

La dernière question nous rappelle un des objectifs de cette écriture : aider les doctorants dans leur travail. En lisant ces textes, ils pourront se trouver renforcés dans leur motivation et dans la persé-

véance nécessaire à l'accomplissement de ces travaux. Ils pourront emprunter des savoir-faire de différents ordres.

Un ouvrage récemment publié sous la direction de Guy le Bouedec et Antoine de La Garanderie (6) traite du rôle de directeur de thèse. Comment l'accompagnement personnalisé des mémoires et des thèses constitue une forme de pédagogie. Il présente une petite galerie de doctorants dont les textes expriment la manière d'appréhender l'élaboration de la thèse. Les chemins de doctorants que nous publions ici éclairent eux aussi la mise en oeuvre des études doctorales. Ils pourront être lus par tous ceux qui sont concernés, depuis les étudiants de DEA en partance pour une longue entreprise jusqu'aux directeurs de thèse chargés de conseiller les étudiants.

Christiane ÉTÉVÉ
Jean HASSENFORDER

Bibliographie

- (1) INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE - CENTRE DE DOCUMENTATION RECHERCHE - *Bibliographie annuelle de la recherche française en éducation, année 1984*, préparée par Mathilde BOU-THORS. Paris : INRP, 1987. 112 p.
- (2) BEILLEROT, Jacky. *Les thèses en sciences de l'éducation. Bilan de vingt années d'une discipline. 1969-1989*. Paris : Université de Paris X-Nanterre, 1993. 132 p.
- (3) CHARLOT, Bernard. Les sciences de l'éducation. Carte d'identité universitaire. *Bulletin de l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation*, 1994, n° 15, p. 3-6.
- (4) UNIVERSITE RENE DESCARTES PARIS V - UNITE D'ENSEIGNEMENT ET RECHERCHE - *Thèses de sciences de l'éducation soutenues en 1987* par Jeanne CONTOU, n° 15. Paris : Université René Descartes, 1993, 207 p.
- (5) Cf. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 14, 16, 19, 22, 25 et 28.
- (6) LE BOUEDEC, G., LA GARANDERIE, A. de. *Les études doctorales en sciences de l'éducation. Pour un accompagnement personnalisé des mémoires et des thèses*. Paris : L'Harmattan, 1993. 164 p.

LE CHEMIN D'UN DOCTORANT : PRÉMICES D'UN ITINÉRAIRE DE RECHERCHE ?

Pascal Bressoux

Si l'on devait rechercher dans mon passé et mon milieu des signes qui puissent expliquer le chemin qui m'a conduit à faire un doctorat, sans doute trouverait-on dans le passage de petit-fils d'agriculteur à fils d'artisan, cette évolution qui, selon Bourdieu, est d'autant plus fondamentale qu'elle est ténue.

Sans doute y verrait-on également, en suivant Boudon, la possibilité de mener des études supérieures sans coût (ou si peu) et sans autre risque que celui, moral, d'échouer puisque j'avais déjà un métier, tout en pouvant escompter un bénéfice ultérieur. Mais ce n'est pas le lieu ici de faire une maladroite justification théorique à bon marché à partir d'un exemple trop singulier, qui trahirait mon statut d'étudiant récemment quitté. Je vais donc sacrifier à ce qui m'a été demandé : décrire quel a été mon chemin de doctorant. Après tout, la chose est séduisante d'avoir à se raconter, de pouvoir enfin abandonner ce "nous" conventionnel des écrits universitaires pour se laisser aller à dire "je".

Que doit donc être le récit d'un itinéraire de doctorant ? Sans doute devra-t-il montrer ce qui m'a conduit à faire des études de Sciences de

Chemins de doctorants

Perspectives documentaires en éducation, n° 32, 1994

l'Education, décrire les conditions de réalisation de la thèse, les difficultés rencontrées, les appuis trouvés. Il devra aussi montrer les étapes et les personnes qui ont orienté mes sujets de recherche et la méthodologie employée.

Devrai-je présenter des conseils pour les futurs doctorants ? Cela serait sans doute difficile tant les situations des individus peuvent être variées. Au moins pourrai-je décrire ce qu'ont été, pour moi, les éléments qui ont facilité le déroulement et l'aboutissement de ma thèse.

Instituteur de formation

Instituteur de formation, je fais partie de ces promotions de normaux recrutés au niveau du baccalauréat et qui ont reçu une formation professionnelle de trois années (en l'occurrence, à l'École Normale de Dijon, de 1981 à 1984). A la fin de ma formation, j'ai été affecté à Châtillon-sur-Seine sur un poste de titulaire mobile ZIL (ce qui, en langage administratif, signifie Zone d'Intervention Limitée, mais qui a une signification beaucoup plus étendue en langage châillonnais).

Cela m'a permis de découvrir des situations bien différentes de celles que l'on rencontre dans les écoles annexes de l'École Normale : les petits villages perdus dans la forêt châillonnaise, les écoles à classe unique, les poêles à bois qu'il ne faut surtout pas oublier d'alimenter pendant l'hiver... et puis les nuits passées dans l'infirmerie de l'école où j'avais élu domicile trois jours par semaine.

Par ailleurs, la formation reçue à l'École Normale avait cette particularité qu'elle était sanctionnée par un DEUG mention "Enseignement du Premier Degré", qui m'a permis d'intégrer une licence de Sciences de l'Education à l'Université de Bourgogne au sortir de l'École Normale, à l'automne 1984.

Pourquoi j'ai décidé de poursuivre des études une fois le diplôme d'instituteur en poche, je dois dire que je n'en ai qu'un souvenir assez imprécis. À la réflexion, je crois que mes buts de l'époque l'étaient tout autant ; mais il y avait en tout cas l'attrait de l'Université ; l'idée que je puisse un jour obtenir une licence et une maîtrise ont été à coup sûr un élément très fort de motivation. Il y avait sans doute également l'idée que ces diplômes pourraient éventuellement me servir un jour au cas où je veuille changer de profession. Il est clair également que

l'idée d'enseigner un jour en université était particulièrement attrayante, mais elle était tellement hypothétique que cela ne constituait pas pour moi un véritable projet ; plutôt une perspective plaisante mais lointaine et liée à tellement d'aléas qu'il valait mieux se fixer comme objectif la réussite des études année après année. Ce n'est que par la suite, au fil du déroulement de mes études, que mes projets se sont orientés en ce sens ; au fur et à mesure que cela semblait davantage possible, mes projets se sont précisés et affirmés. Ainsi, je ne vois pas dans mon chemin d'étape précise qui ait déterminé ma résolution à poursuivre une thèse ni d'un genre de vocation très ancienne, à l'instar de ces chirurgiens qui racontent que "tout petits déjà", ils éventraient les poupées pour mieux pouvoir les soigner.

Les études de sciences de l'éducation

J'ai donc mené parallèlement ma profession d'instituteur titulaire mobile en Côte d'Or et mes études de Sciences de l'Education. J'allais à l'Université le mercredi, le mardi soir et parfois le samedi suivre les cours de licence que j'avais tout loisir de réviser ensuite durant les longues soirées passées dans mon infirmerie châillonnaise.

J'ai obtenu la licence en 1985 et (après avoir été affecté sur un autre poste de titulaire mobile) la maîtrise en 1986. Le fait d'effectuer des remplacements occasionne une charge de travail moins lourde que celle qui consiste à gérer une classe tout au long de l'année ce qui, conjugué au fait que la plupart des cours étaient fixés à des dates et horaires adaptés aux contraintes des enseignants, a facilité l'obtention de chaque diplôme en un an.

L'année suivante a été une année sans inscription universitaire, le Diplôme d'Etudes Approfondies en Sciences de l'Education n'ayant été habilité à l'Université de Bourgogne que l'année suivante. Elle n'a cependant pas été une année "blanche" car elle a été l'occasion de récolter des données empiriques pour le travail de mémoire de DEA.

En tant que professionnel, j'ai eu la possibilité de réaliser le DEA en deux années, la première étant consacrée aux cours et aux examens théoriques, la seconde à l'exploitation des données empiriques, à la rédaction et à la soutenance du mémoire.

Mais ce DEA mention "Evaluation des systèmes éducatifs" a surtout été pour moi l'étape qui a orienté ma problématique de recherche et la méthodologie employée, notamment par la rencontre avec deux professeurs : Marie Duru-Bellat (*) et Alain Mingat, chercheurs à l'Institut de Recherche en Economie de l'Education (IREDU-CNRS). Leur approche résolument empirique des questions d'éducation m'a particulièrement séduit. Pourquoi ? Sans doute parce que l'éducation est un domaine très sensible autour duquel tournent de nombreuses opinions souvent normatives, parfois contradictoires, et où bien peu de données factuelles (certes difficiles à construire) sont disponibles afin d'en permettre la confirmation ou l'infirmité.

L'idée maîtresse du DEA est que l'on ne peut se contenter d'appréhender le fonctionnement d'un système éducatif par la seule gestion des moyens qui lui sont alloués, l'évaluation se limitant à la vérification de leur mise en place effective. C'est en effet postuler un lien direct entre moyens alloués et effets attendus ; or ce lien n'est pas évident, et nombre de travaux ont montré des résultats paradoxaux ou des effets pervers engendrés par la mise en place de tel ou tel dispositif éducatif. L'idée est donc qu'il faut également évaluer si les moyens alloués produisent bien les effets attendus. Il s'agit alors de placer, à côté d'une gestion a priori, une évaluation a posteriori du système, au vu des effets produits.

Cela ne peut être effectué cependant qu'au prix de l'emploi d'une méthodologie très rigoureuse car les variables qui sont liées au facteur étudié sont nombreuses ; de plus, elles sont nouées dans un réseau d'inter-relations particulièrement complexe qu'il convient de "démêler" si l'on veut isoler l'effet net des variables (par opposition à l'effet brut, qui intègre les effets de plusieurs variables liées). Ceci impose d'adopter un raisonnement marginaliste qui consiste à estimer les effets nets produits par les facteurs-cibles, à la marge des autres variables qui leur sont liées ; on raisonne ainsi "toutes choses égales par ailleurs".

Pour ce faire, la méthodologie enseignée était d'inspiration économétrique, basée très largement sur l'emploi de la modélisation par la régression multiple. Cette technique est curieusement d'usage peu fréquent dans la recherche française en éducation, alors qu'elle est

(*) Je connaissais déjà Marie Duru-Bellat avant le DEA puisqu'elle enseignait en maîtrise et qu'elle avait alors dirigé mon mémoire.

relativement développée dans les pays anglo-saxons ; en France, dans le domaine des sciences sociales, elle demeure de l'usage quasiment exclusif des économistes. Elle est pourtant particulièrement intéressante car elle permet de dégager les lignes de force d'un phénomène, résumées dans une formulation mathématique, tout en informant sur la pertinence globale du modèle (son pouvoir explicatif), et en isolant l'effet marginal des différentes variables.

Mon expérience professionnelle m'a évidemment conduit d'emblée vers l'étude de l'école primaire. Le but était d'essayer d'aller au-delà de certains constats déterministes tels que "tout se joue dans le milieu familial", "l'école ne fait qu'entériner des différences qui se creusent parallèlement à elle et malgré elle" ... L'idée, appuyée par certains travaux, était de montrer qu'il n'est pas indifférent d'être scolarisé dans telle classe plutôt que telle autre, que les élèves ne font pas que passer dans des classes qui les effleuraient à peine. Il s'agissait de repérer si les progrès des élèves différaient en fonction de leur classe, et de mettre en relation certaines caractéristiques structurelles de ces classes (nombre d'élèves, nombre de cours...) ainsi que certaines pratiques pédagogiques observées "in situ", avec les progrès des élèves.

Le mémoire de DEA a ainsi été pour moi la première occasion de me confronter au problème de l'évaluation des effets des facteurs scolaires sur les acquisitions des élèves, domaine qui a constitué le thème de ma thèse et qui constitue encore actuellement l'un de mes principaux sujets d'investigation. Il a été également pour moi l'occasion de mesurer les difficultés méthodologiques qui se posent au chercheur en ce domaine et m'a conforté dans l'idée que cela nécessite un "outillage" (notamment statistique) particulièrement sophistiqué tant les biais peuvent être nombreux.

L'expérience que j'ai eue au cours de ces années d'études est celle d'un intérêt croissant pour les questions d'évaluation des dispositifs éducatifs et la nécessité de plus en plus fortement ressentie de chercher, autant que possible, à construire des faits qui puissent étayer nos jugements, fusse au détriment de nos propres opinions.

Le démarrage de la thèse

À l'issue du DEA (soutenu en 1989), ma décision était fermement prise de m'engager dans une thèse afin de pouvoir continuer à approfondir la question des effets des facteurs scolaires sur les acquisitions des élèves. Les encouragements dans ce sens des membres du jury de DEA, en particulier ceux de Gabriel Langouët, ont conforté mon envie et ma décision. Réaliser une thèse en exerçant parallèlement une activité professionnelle n'est cependant pas chose aisée. C'est alors que Marie Duru-Bellat et Alain Mingat ont cherché un moyen de me faire travailler à plein temps sur ma thèse.

En attendant que la procédure aboutisse, une année universitaire s'est écoulée, au cours de laquelle j'ai commencé à faire des recherches bibliographiques et à amasser de la documentation. Puis un arrangement a été trouvé avec la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du Ministère de l'Éducation nationale (DEP), qui disposait de données à exploiter sur une expérimentation en lecture menée dans une soixantaine d'écoles élémentaires, les acquisitions de quelque 4 000 élèves de CE1, CE2, CM1 et CM2 ayant été évaluées en début (janvier 1989) et en fin (mars 1990) d'expérimentation.

Outre l'objet qui consistait à évaluer les effets de l'expérimentation mise en place, c'est en accord avec les autorités de la DEP que j'ai pu spécifier l'exploitation que je ferais des données, les compléments d'information qui seraient nécessaires et, par voie de conséquence, ce qui deviendrait le sujet de ma thèse, que Marie Duru-Bellat a accepté de diriger. En l'occurrence, ces données étaient tout à fait appropriées, moyennant quelques compléments, pour étudier les effets des écoles et des classes sur les acquisitions des élèves. Une convention de recherche a alors été élaborée entre l'Institut de Recherche en Économie de l'Éducation (IREDU) et la DEP. Cette convention m'a permis de me mettre en disponibilité et de travailler à plein temps sur ma thèse. Avec le recul, je m'aperçois que ceci a été une chance extraordinaire pour moi.

La DEP a accepté que les données initiales soient complétées par une autre prise d'informations : des questionnaires ont été adressés aux instituteurs et les acquisitions des élèves en lecture ont à nouveau été évaluées (mai 1991), ce qui m'a permis de disposer d'une base de données particulièrement riche, avec un suivi longitudinal d'une partie des élèves sur deux années et demie. Ceci s'est révélé particulière-

ment important car dans ce type de recherche basé sur l'analyse statistique, la richesse et la qualité des données sont un élément fondamental de la qualité des résultats obtenus.

J'ai exploité les données, à partir de septembre 1990, au siège de la DEP ; j'ai donc bénéficié de l'infrastructure importante de la Direction en support et en matériel informatique. J'avais déjà eu l'occasion d'apprendre et de manipuler un logiciel de traitements statistiques lors de la réalisation de mon mémoire de DEA à l'IREDU ; la thèse a été l'occasion d'améliorer ma maîtrise de ce logiciel (en l'occurrence SAS et les modules d'analyse des données "à la française" qui peuvent y être associés). Par ailleurs, j'ai également bénéficié de l'usage d'un tableur et d'un traitement de textes. Ceci m'a conféré une totale autonomie, tant dans les traitements statistiques que dans l'écriture, ce qui est particulièrement appréciable car cela génère moins de dépendance et plus d'efficacité.

La rédaction de la thèse

Un des avantages que m'a procuré la situation dans laquelle je me trouvais, a été celui de pouvoir d'emblée me lancer dans l'exploitation des données puisqu'une partie au moins était déjà disponible. J'ai ainsi évité ces parfois longues périodes de démarrage de thèse, faites d'idées plus ou moins claires de ce que seront le sujet et les modes de recueil des données, voire de certains errements parfois décourageants. Cet avantage a eu cependant sa contrepartie, celle justement de devoir adapter le sujet à la nature des données, alors qu'on souhaiterait, en toute rigueur que l'ordre des choix soit inverse ; il est plus rationnel en effet de définir en premier lieu un sujet et d'en déduire quelles données devront être recueillies et selon quel mode. Toutefois, ce fonctionnement "à l'envers" n'a pas été une trop forte contrainte pour moi, cela pour deux raisons ; d'une part, parce que les données m'ont permis de choisir un sujet que j'avais envie de traiter et qui était directement dans la continuation de ma problématique de recherche de DEA et d'autre part parce que, comme je l'ai dit plus haut, il m'a été permis d'effectuer un complément de recherche important afin d'adapter au mieux la structure des données aux exigences du sujet.

La discipline que je me suis fixée pour la rédaction de la thèse a été celle d'écrire constamment ; pour ce qui est de la partie empirique, j'ai rédigé au fur et à mesure que je produisais des résultats, bien que nombre d'entre eux fussent partiels et non définitifs. Ainsi, la production de certains résultats ultérieurs est venue éclairer, ou bien modifier, voire contredire les conclusions tirées de résultats précédents, ce qui a conduit à nombre de réécritures.

En ce qui concerne la partie théorique, j'ai commencé à écrire sans attendre d'avoir une bibliographie entièrement satisfaisante ni très riche ni exhaustive. Bien sûr, tout cela a conduit à de nombreuses modifications ultérieures, voire à certaines réécritures de chapitres complets. En opérant de la sorte, on n'a pas d'emblée le caractère synthétique nécessaire ; on obtient assez rapidement un texte trop long qu'il convient ensuite de résumer, dont il faut faire émerger la structure et le fil conducteur. Mais la trame est là, qui aide aux modifications et qui n'oblige pas à revenir constamment aux articles et aux livres lus ni, dans le cas de la rédaction et de l'interprétation des résultats empiriques, aux nombreux listings informatiques produits (qui se sont révélés, au bout du compte et une fois empilés, d'une hauteur que je n'aurais jamais supposée au départ).

Bien sûr, tout ceci est extrêmement facilité par l'emploi d'un traitement de texte, qui permet de modifier à volonté les écrits. Bien que ce type de matériel soit maintenant d'usage courant, je crois qu'il n'est pas totalement vain d'en conseiller l'utilisation. J'ajouterais que taper soi-même son texte, même avec deux doigts, est probablement la meilleure solution. Ce qui peut apparaître au départ comme une perte de temps si l'on tape moins vite que l'on écrit, si l'on n'a encore jamais touché un ordinateur de sa vie, si l'on doit faire l'apprentissage d'un logiciel, se transforme vite en un gain de temps absolument remarquable. De par sa facilité et sa souplesse d'utilisation, toutes les modifications sont possibles, ce qui rend extrêmement aisée une écriture continue au fil des lectures et des résultats produits.

Pour ceux qui n'auraient pas la possibilité d'utiliser un ordinateur sur leur lieu de travail, à leur université, dans leur laboratoire... et qui seraient réticents face au prix de ces machines, la dépense est certes non négligeable, mais le coût n'est sans doute pas aussi élevé qu'il y paraît de prime abord, notamment si l'on compte à combien reviendra la frappe d'une thèse de 300-400 pages (et plus).

Les recherches bibliographiques

En ce qui concerne les recherches bibliographiques, je n'ai pas interrogé de base de données ; ma stratégie a consisté à lire d'abord des articles de synthèse sur les effets des écoles et des classes, tels que ceux écrits par Jere E. Brophy et Thomas L. Good dans la troisième édition du *Handbook of Research on Teaching*. Puis, j'ai entrepris une lecture des ouvrages et articles cités dans les bibliographies de ces synthèses et qui m'apparaisaient, d'après le nombre de citations et d'après les thèmes qu'ils abordaient, les plus intéressants pour mon sujet de recherche. Chaque article présentait ensuite également une bibliographie de laquelle j'ai tiré des articles qui avaient eux-mêmes des bibliographies desquelles j'ai tiré d'autres articles, etc. Ma propre bibliographie s'est donc constituée un peu à la façon dont on constitue un échantillon par ces méthodes de sondage dites en "boule de neige" où l'on interroge une personne qui nous indique des personnes de son entourage, personnes que l'on va interroger et qui nous indiquent à leur tour des personnes de leur entourage que l'on va interroger, et ainsi de suite.

La quasi-totalité des travaux sur les effets-classes et les effets-écoles sont anglo-saxons. N'étant que très rarement traduits, ceci a imposé d'avoir accès à des livres et des revues anglo-saxonnes et donc de lire dans la langue de Shakespeare. Le centre de documentation de l'INRP et la bibliothèque de la Maison des Sciences de l'Homme se sont avérés pour moi d'une très grande richesse. Il n'est que quelques rares revues qui n'étaient disponibles ni dans l'un ni dans l'autre qui m'ont contraint de faire des prêts inter-universitaires ; ceci a pour inconvénient d'entraîner des délais nécessairement plus longs pour obtenir les ouvrages désirés.

L'un des conseils que je pourrais donner aux futurs doctorants est de ne pas se priver, en raison d'un anglais hésitant, de cette énorme masse que constitue la littérature anglo-saxonne dans le domaine de l'éducation. Les premières lectures peuvent être longues et difficiles mais on s'aperçoit bien vite que l'on est dans un domaine technique et spécialisé, avec un vocabulaire lui-même technique et spécialisé qui s'acquiert en fait assez rapidement. Les lectures deviennent très aisées en un délai relativement réduit. Cela permet de se constituer une bibliographie qui ne soit pas trop franco-française.

Les difficultés rencontrées et les appuis trouvés

Beaucoup (au moins parmi les quelques thésards que je connais) parlent de leur thèse comme d'une suite de phases de doutes, de découragements alternés de regains d'espoirs et d'enthousiasme au fil de son déroulement. Je dois dire que je n'ai pas connu cette alternance de hauts et de bas et qu'à aucun moment je n'ai douté que cette thèse aboutirait. Il est évident par contre que, dans un domaine tel que le mien, qui est basé sur l'exploitation de données empiriques, la lecture de certains listings apporte une joie non dissimulée quand les résultats coïncident avec les hypothèses, et une joie... davantage dissimulée dans le cas inverse bien que, d'un point de vue scientifique, la réfutation d'une hypothèse soit au moins aussi intéressante que sa confirmation et qu'il n'y ait pas de raison à contenir son "enthousiasme" face à des résultats de ce genre.

Il n'y a eu pour moi véritablement qu'une seule période difficile (encore que cette difficulté ait été toute relative et que cela ne se soit jamais traduit par un découragement, ni surtout par une mise en doute de l'issue du travail). Cette période s'est située au printemps 1992 ; elle a correspondu à l'apparition conjointe de deux phases importantes. D'une part, en ce qui concernait la partie théorique, j'en étais arrivé au point où, ayant fait un gros effort de recherche bibliographique, j'avais écrit un nombre important de pages qui ne constituaient pas véritablement un ensemble structuré mais davantage une juxtaposition de travaux. Il s'agissait donc d'opérer un travail important de synthèse qui devait consister en une véritable réécriture puisque ce que j'avais produit ne se prêtait pas véritablement au résumé. Il fallait passer à un nombre de pages nettement plus réduit figurant une synthèse et une analyse significatives et structurées. Il y a donc eu un peu le sentiment d'avoir à refaire un travail déjà fait, même si, en réalité, ce n'était pas le cas et que cette étape constituait un passage obligé.

D'autre part, au cours de cette même période j'ai été confronté à quelques difficultés, mais qui concernaient cette fois l'exploitation des données empiriques. Au stade de l'analyse où j'étais parvenu, plusieurs possibilités d'exploitation des données s'offraient à moi (notamment, pour ceux qui sont au fait de l'analyse économétrique, le