

N° 43

1998

---

*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 de  
Paris VIII - François 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, directeur de l'IUFM de Caen - Jean Hassenforder, professeur  
émérite à l'INRP et à l'Université de Paris V - Geneviève Lefort -  
Andrée Tiberghien, maître de recherche au CNRS-Lyon -  
Georges Vigarello, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Paris V.*

## *Rédaction*

*Rédacteur en chef : Christiane Étévé*

*Secrétaire de rédaction : Marie-Françoise Caplot*

*Équipe de rédaction : Marlène Ba, Agnès Cavalier, Jacques Cottard,  
Nelly Rome*

## *Édition & Fabrication*

*Informatique : Christine Piquemal-Baluard, Thu Dung N'Guyen*

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

*Mise en page : Instaprint - 37130 La Riche*

*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. : 01 46 34 90 51

**Abonnements** : Service des Publications de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 01 46 34 90 81

# SOMMAIRE

## ÉTUDES

### **Itinéraire de recherche**

*Itinéraire de recherche et d'écriture*

par Michel DEVELAY ..... 7

### **Chemin de praticien**

*De ruptures en ruptures, la quête désespérée d'un sens ou de l'action ?*

par Christiane MORIN ..... 19

### **Chemins de doctorant**

*- Le doctorat clinique : élaboration personnelle et production de savoir*

par Françoise HATCHUEL..... 29

*- La thèse, un moment d'histoire de vie*

par Annie LANGLOIS ..... 41

### **Communication documentaire**

*Tutorat et ressources éducatives : la question étudiante*

par Emmanuelle ANNOOT ..... 59

### **Innovations et recherches à l'étranger**

par Nelly ROME..... 73

### **Observatoire des thèses concernant l'éducation**

..... 99

## BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports..... 123

Adresses d'éditeurs..... 177

Summaries ..... 179



1

*ÉTUDES*

# ITINÉRAIRE DE RECHERCHE ET D'ÉCRITURE

*Michel Develay*

**S**eptembre 1964. Ma première nomination au sortir de l'école normale : un CM1-CM2, avec la responsabilité de préparer les plus grands au certificat de fin d'études. Je comprends vite pourquoi les maîtres en place m'ont accordé ce privilège. Dans cette vallée de l'Albarine, sur les 26 élèves de ma classe, le tiers de l'effectif est constitué d'enfants de parents siciliens, récemment immigrés.

Le premier soir d'école, dix minutes à peine après la sortie, un petit CM1 pousse effrayé la porte de la classe. Un grand CM2 l'a menacé d'un couteau pour lui racketter un carambar. Je prends conscience qu'au programme des disciplines scolaires, il me faudrait ajouter un contenu clé : la manière de vivre ensemble. Non pas à travers des leçons, mais en installant une vie coopérative telle qu'un séjour dans une classe Freinet m'en avait donné le goût.

## L'irruption de Max

Toussaint de la même année approche. Du collège voisin, le principal m'annonce la venue d'un élève qui vient d'être mis à la porte de son établissement. Cet élève doit être scolarisé jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire d'alors : l'âge de 14 ans. On ne m'a pas demandé mon avis pour convenir que je devrais donc le garder *a minima* jusqu'en mars prochain.

Itinéraire de recherche

*Perspectives documentaires en éducation*, n° 43, 1998

L'arrivée de Max est remarquée : sa taille, ses connaissances en font le premier en tout, excepté en modération. Il a besoin de se donner en spectacle : aux petits dans la cour auxquels il montre ses biceps, à moi-même par une réponse humoristique qui peut mettre de son côté des admirateurs. Il aime être vu. Je souhaite ne pas le voir. Et pourtant il me fascine. Vient le temps des rapports de force. Je demande en conseil de coopérative, à la rentrée de janvier, après m'être expliqué sur mes difficultés à faire fonctionner un grand groupe avec la responsabilité de l'examen de fin d'année que, chaque fois que le comportement de Max enfreindra le bon fonctionnement de la classe, il "bénéficiera" d'une croix. À vingt croix, s'il a dépassé sa quatorzième année, il pourra être mis à la porte. Les premières croix sont cochées sans difficulté et, vers la fin février, Max doit en avoir accumulé une quinzaine. Je fais en sorte que la vingtième corresponde à sa quatorzième année échue. Pour ne pas déroger à mes engagements, je le congédie. La loi afférente à l'obligation scolaire me le permet. Dans mon for intérieur, ma loi s'y oppose. Le jour de son départ, je lui fais promettre qu'il viendra en étude, deux fois par semaine, afin que je l'aide à préparer le "certo". Mon honneur me semble sauf : je l'ai exclu, respectant la règle fixée. Ma conscience n'est pourtant pas en repos : je n'ai pas su garder ce garçon, pénible mais que j'excuse malgré lui. Sa ligne de croix a été mon chemin de croix. Mais Max viendra en étude et réussira le "certo". Avait-il besoin de mes conseils pour le réussir ? Je n'en suis pas certain. Je crois aujourd'hui que j'avais, quant à moi, besoin de sa présence pour me dédouaner de mon incapacité à l'avoir gardé. Sa présence après la classe me soulageait de son absence la journée.

Je sais gré à Max de m'avoir précocement sensibilisé à la question du rapport à la loi à l'école. Il n'y a pas d'éducation, il n'existe pas d'action collective dans laquelle chacun puisse grandir au contact des autres, sans que collégalement les droits et les devoirs de chacun soient précisés. La classe est un lieu de socialisation au service des apprentissages scolaires. Je découvre, en 1964, que la classe ne peut être le lieu du débat d'idées, du conflit, qu'à la condition d'être un espace apaisé dans lequel chacun connaît ses droits et ses devoirs parce qu'il a participé à leur élaboration. On n'apprend que si on comprend. On ne comprend que si le milieu dans lequel on agit est suffisamment pacifié.

## L'élève au centre de la pédagogie

1975. Professeur d'école normale en sciences naturelles et membre des équipes de recherche en sciences alors coordonnées par Victor Host, la télévision scolaire m'a sollicité pour filmer les classes d'école élémentaire avec lesquelles je travaille régulièrement. Deux films de 25 minutes, très utilisés en formation, en émergeront : le premier intitulé "Des représentations aux activités de structuration", le second centré sur l'importance des activités de symbolisation au cours des découvertes. Avec d'autres je tente, en formation initiale et continue, à travers ma participation aux écrits de l'INRP, de faire partager l'idée qu'apprendre ne correspond pas à un processus d'accumulation, mais à un processus de reconstruction de l'existant. Bachelard et Piaget sont les références d'alors qui nous permettent d'asseoir théoriquement ce qui n'a été au départ qu'un postulat idéologique : on apprend toujours à partir d'une représentation que l'on s'est construit de la situation que l'on vit. Ces deux auteurs progressivement m'installent dans la certitude que, plus on s'intéresse à l'élève, plus on doit s'intéresser aux contenus (comprendre les représentations des premiers oblige à dominer les seconds), et que plus on s'intéresse aux contenus, plus il est possible de s'intéresser aux élèves (débarrassé que l'on est d'une centration excessive sur ce qu'il convient d'apprendre). Nos réflexions dans les équipes de recherche en sciences expérimentales, qui deviendront plus tard équipes de recherche en didactique des sciences de l'INRP, ne participent pas pour moi d'un rejet quelconque de la pédagogie. Il ne me plaît pas d'entendre les remarques du type : "La pédagogie n'existe pas, il s'agit d'un non-savoir archaïque qui traite de questions annexes comme la relation". Je n'ai jamais imaginé que la réflexion didactique taise la réflexion pédagogique, "en la rendant inutile". Une thèse de troisième cycle en didactique des sciences traduit mon intérêt d'alors à la didactique, qui se concrétisera par un "Que sais-je" sur ce thème écrit avec Jean-Pierre Astolfi et qui justement avait pour titre : "La didactique des sciences". Je me sens alors tiraillé entre, d'une part une approche rationnelle, ou qui se veut rationalisante, susceptible de regarder les situations scolaires avec les lunettes de celui qui sait analyser les variables (les variables didactiques) et anticiper la réussite de l'élève par des propositions d'action parfaitement planifiées, et celui qui a la certitude qu'il convient de composer avec l'aléatoire, que tout effort de rationalité se paie du rejet

de la relation nourrie de transfert et de contre-transfert. La didactique, à vocation crypto-positiviste dont je me réclame n'a jamais tué, je crois, la réflexion pédagogique dont je me sens porteur. Un balancement en moi active, au gré des années, d'une part, une tendance à considérer que l'élève, le maître, la situation d'apprentissage-enseignement peuvent être circonscrits en grande partie par un surcroît de cartésianisme, et que donc il sera un jour possible d'organiser la réussite des élèves uniquement à partir d'une organisation plus précise et d'autre part, une propension à admettre que toute situation d'apprentissage-enseignement constitue une rencontre entre des éléments conscients et d'autres, beaucoup d'autres, inconscients qu'il ne me sera jamais possible de maîtriser.

Le thème des représentations et celui des activités de symbolisation matérialisaient cet écartèlement entre l'unique (toute représentation est singulière car elle passe au crible des histoires et des identités personnelles les situations vécues ou anticipées) et l'universel (comme tendent à l'être les activités de symbolisation qui nécessitent un accord sur une manière commune de décrire le réel) ; comme, me semble-t-il aujourd'hui, la pédagogie et la didactique traduisent une tension entre deux manières d'aborder les situations scolaires (la didactique du côté de la recherche d'invariants indépendants de situations de classes singulières, et la pédagogie du côté de la capacité à adapter ces invariants à des situations particulières).

## Vivre les situations d'apprentissage

Cette tension, que je considère aujourd'hui comme caractéristique de toute intention de compréhension et d'explication, je pense avoir commencé à la dépasser à travers un ouvrage paru en 1992, *"De l'apprentissage à l'enseignement"*. J'y expliquais que mon intérêt pour l'apprentissage résidait dans une dette à l'apprenti sage (Max n'était pas très loin) et m'entraînait vers un apprentissage tissage (l'arche à construire entre didactique et pédagogie). J'écrivais en conclusion : *"Divers champs de savoirs sont susceptibles d'expliquer comment un sujet apprend en situation scolaire. Nous avons regroupé ces domaines en une théorie empirique donnant naissance au concept masculin de didactique capable de réconcilier le généreux mais général discours éthique, le rationnel mais parfois réducteur apport de la didactique, et la nécessaire contribution d'une pédagogie générale. La modélisation multiréférentielle à laquelle nous*



sommes parvenus devrait éclairer le complexe en montrant que les procédures qu'installe le sujet dans sa recherche de compréhension du réel sont lisibles par des regards divers, dont aucun n'est suffisant à lui seul et ne peut se dispenser des autres. Les didacticiens ne s'intéressent généralement qu'aux élèves qui ont envie d'apprendre, sans prendre en compte les élèves parfois plus nombreux qui renâclent à apprendre. La réflexion éthique offre des finalités pour l'action, celles qui font du regard d'autrui l'interrogation permanente que nous avons à porter sur les actions que nous engageons avec l'autre. Mais si l'éthique fonde le sens de l'action et peut permettre de la réguler, elle ne propose pas l'action, elle ne précise pas la situation d'apprentissage au plan fonctionnel. La pédagogie fournit des questionnements fondamentaux pour la gestion des apprentissages dans le quotidien et leur prise en compte dans le temps scolaire. Elle est pourtant trop générale pour embrasser la singularité de situations d'apprentissage confrontées à la diversité des savoirs à acquérir... En effet, la fonction de l'enseignant n'est pas d'enseigner, elle est de veiller à ce que les élèves apprennent. Pari difficile qui oblige à faire œuvre d'ingénieur pour éviter l'imprévu en envisageant a priori tous les possibles, en traquant l'aléatoire. Pari osé qui nécessite d'agir en sachant que l'imprévisible surgira forcément. Ainsi l'enseignant est-il en permanence géomètre et saltimbanque, cherchant à tailler le cristal dans des nuages de fumée, à espérer le souhaitable alors qu'il ne peut attendre que le possible.

Ainsi vont les enseignants, passant des boulevards rêvés d'une théorie mesurée à l'aune de leurs espérances d'affranchissement aux sentes tortueuses et escarpées d'une pratique à la dimension de leurs capacités de transformation. Dans cet incessant va-et-vient entre le souhaitable et le possible, entre les finalités et l'action, certains tombent parfois dans les certitudes de l'impossible changement, d'autres dans l'illusion de la conversion soudaine. La plupart, que nous espérons conforter dans cette voie, lorgnent de manière plus pragmatique, dans la direction des changements ajustés à une politique des petits pas. Les leurs, ceux dont ils se sentent capables parce qu'ils ont trouvé une direction à leur entreprise. Nous souhaitons leur avoir proposé des traces à suivre. Elles ne sont pourtant encore que des pistes à défricher qu'il leur restera à transformer en routes buissonnières, en chemins de randonnée... ou en jardins secrets... L'action de l'enseignant restera toujours dans la grisaille du compromis entre la perfection désirée et la résignation dans l'immobilisme, sa lumière résidant dans sa capacité à inventer et à gérer des situations didactiques."

## Définir la place et le rôle des enseignants et des formateurs

Je vis l'Université, depuis les huit années que je l'ai intégrée, comme un lieu qui fragilise parce qu'elle oblige chaque universitaire à faire reconnaître sa compétence au quotidien par son auditoire (comme pour tout enseignant par les cours, mais plus encore à travers les conférences), par ses pairs (les colloques, les symposiums sont davantage que les conseils de classe l'occasion de se dévoiler car ils se concluent par des écrits qui subsistent, et pas uniquement par des paroles), par des sujets qui "achètent" une compétence qu'ils vous attribuent (les audits, les expertises). En contrepartie, l'Université m'a poussé à conceptualiser, à formaliser, à rédiger en direction de publics divers.

Avec Philippe Meirieu, lui, aux commandes davantage que moi, nous avons tenté de répondre aux détracteurs de la pédagogie et aux zéloteurs d'une didactique que je qualifie parfois de "hard", en prenant leurs critiques au sérieux. Ainsi pensons-nous avoir écrit pour un vaste public, de formateurs et de collègues universitaires aussi, pour lesquels nous avons cherché à démonter les enjeux de la scolarisation de nouveaux élèves et proposé une vision des apprentissages qui dépasse l'alternative du tout méthodologique ou du tout didactique, en suggérant que la question du transfert, à travers la trilogie contextualisation, décontextualisation, recontextualisation, puisse constituer une voie privilégiée de la professionnalisation des enseignants. Le titre de l'ouvrage qui parut en 1992 : "Émile reviens vite... ils sont devenus fous".

Pour les formateurs, après un passage à l'IUFM, duquel je retire le sentiment d'une difficile greffe entre des cultures secondaires et universitaires. "Peut-on former les enseignants ?" en 1993 me conduisit à envisager l'activité professionnelle en termes de compétences, mais sans parvenir à sortir de la contradiction à finaliser une formation par les compétences et à la piloter par des connaissances. Comme si la somme des secondes pouvait parvenir à asseoir les premières. Je pressens aussi dans cet ouvrage l'importance de la construction d'une identité professionnelle et la possibilité de mettre en synergie professionnalité et identité professionnelle. "Cette articulation entre professionnalité et identité professionnelle, trois éléments de formation nous paraissent susceptibles de la favoriser : des temps de formation commune aux différents

métiers, des temps d'analyse des pratiques (qui visent à l'ouverture à des problématiques psychologiques) et la mise en place d'une formation à la médiation culturelle.

La formation commune dans les centres de formation doit permettre l'émergence d'une culture commune, l'élément fort d'une identité professionnelle au sens où nous considérons que chaque métier de l'enseignement fait partie d'une profession. Culture commune, qui ne fasse pas disparaître les cultures spécifiques de chaque corps de métier mais au contraire qui les affirme. Il ne s'agit pas de chercher à gommer les différences, mais à l'inverse de viser à les faire poindre et à les spécifier. La culture du premier degré dans les Écoles normales qui a plus d'un siècle repose sur des valeurs que les sociologues nomment civiques et domestiques. Civiques, car la culture de l'école primaire met traditionnellement l'accent sur l'intégration culturelle et sociale des enfants, sur la transmission des valeurs qui ont forgé la nation\*, sur les valeurs de l'état République. Domestiques, car la culture de l'école primaire met l'accent sur l'enfant, son individualité et l'épanouissement de sa personnalité. La culture du second degré est fortement attachée quant à elle aux valeurs liées à la connaissance, à la transmission du patrimoine culturel, à l'idée de progrès liée à la recherche et à l'excellence des formes d'enseignement. La culture de l'enseignement technique et professionnel qui remonte à la création des ENNA en 1947, est fortement attachée à l'action, aux réalisations concrètes, à l'efficacité et à la qualité liées à la production. Elle est également sensible à toutes les formes de solidarité. Les centres de formation auront sans doute besoin pendant longtemps de la culture du premier degré dont s'inspire la Loi d'orientation de 1989, en plaçant l'enfant au centre du système éducatif, en luttant contre les inégalités de toutes sortes, de la culture du second degré pour poursuivre l'élévation du niveau culturel des jeunes, et pour développer l'effort de production du savoir, de la culture de l'enseignement technique pour s'ouvrir sur le monde extérieur, pour devenir sensible aux données économiques, plus soucieuse d'efficacité, pour s'adapter aux emplois à venir. La culture à créer dans les centres de formation, pendant les temps de formation commune, doit intégrer les trois cultures précédentes et les articuler en une cohérence nouvelle. Il s'agit notamment pour cela de faire réfléchir ensemble des futurs enseignants appartenant à ces métiers différents

\* Rappelons les distinctions entre la nation qui correspond à groupe d'hommes auxquels on suppose une origine commune, et qui ont la volonté de vivre ensemble et l'état qui correspond à la forme d'autorité s'exerçant sur l'ensemble d'un peuple et d'un territoire déterminé.

Un état a une frontière, une capitale, un drapeau, une monnaie. Une nation peut exister sur deux États (l'Irlande). Un État peut recouvrir plusieurs nations (le Liban). La France constitue un État sur une seule nation.

*à propos de contenus et de méthodes dans le but de parler en termes de continuités mais aussi de ruptures dans les apprentissages. Les valeurs dont se réclament une maîtresse d'école préélémentaire et un professeur de classe terminale peuvent être les mêmes, mais leurs références épistémologiques et didactiques montreront des points communs et des divergences qu'il convient de ne pas gommer. En conséquence, les outils qu'ils proposeront, les situations qu'ils installeront, varieront. Faire réfléchir aux contenus, aux méthodes, aux situations d'enseignement d'une même discipline au long de la scolarité ; discuter du comportement d'un enseignant confronté à des situations de pédagogie générale à divers niveaux ; aborder la question des charnières entre préélémentaire et élémentaire, élémentaire et collège, collège et lycée, lycée et université constitue des illustrations de situations pouvant permettre à une identité de s'affirmer. Il sera utile, évidemment, de veiller à ce que les différences d'identités ne conduisent pas à une hiérarchisation de ces dernières.*

*La formation au rôle culturel des différents métiers de l'enseignement. C'est en tant qu'agent social participant à la vie de la communauté dans laquelle il se mouvait que, hier, l'instituteur actif dans la vie d'une bibliothèque populaire, que le professeur actif dans la vie d'une société savante, ont pu acquérir une identité professionnelle débordant leurs compétences d'enseignement. Ce rôle social pour des raisons incombant à ces métiers mais aussi à des évolutions de la société a, aujourd'hui, en grande partie disparu. Or, de plus en plus, existera une demande sociale culturelle autour des loisirs, mais aussi autour de la vulgarisation de tous les savoirs scientifiques, techniques, littéraires, artistiques et sportifs que l'école ne parvient pas à aborder.*

*Leur identité professionnelle, les enseignants de tous métiers la retrouveront, si à côté de leur compétence reconnue pour leur professionnalité en classe ils se montrent capables d'être des agents de développement de la culture. Une utopie pour la profession d'enseignant demain serait d'avoir à assurer une fonction scolaire et une fonction de médiateur de culture s'exerçant hors du champ de la scolarisation, pensez-vous peut-être. Pourquoi ? La fonction de vulgarisateur des savoirs dans une société de plus en plus technique, la fonction de médiateur culturel et artistique dans une société qui accorde de plus en plus d'intérêt aux loisirs peuvent être assurés par d'autres que les enseignants, par des animateurs qui se montreront moins « didactiques ». Mais si demain les enseignants avaient la possibilité de partager leur emploi du temps entre l'école, le collège et le lycée, et ces pôles de culture, avec le sentiment que la démocratisation, ce n'est pas seulement l'usage d'un bulletin de vote, mais aussi la tâche accomplie dans ces lieux hors de l'école pour faire comprendre les enjeux de société, peut-être redonnerait-on aux*

enseignants le même dynamisme que celui qui les a mus lorsqu'au début du siècle, la démocratisation passait par l'alphabétisation. Aujourd'hui, la démocratisation passe par l'éducation, scolaire, certes, mais aussi extra-scolaire, que l'on nomme informelle.

Aussi, si vous partagez ce souffle identitaire pour les enseignants, il conviendrait de penser la formation comme un temps d'enrichissement culturel et d'initiation à des tâches de médiateur de la culture. Du chemin à parcourir !

Une formation psychologique. Nous rappellerons l'intérêt de groupes multidisciplinaires et multimétiers dans lesquels les formés peuvent travailler autour des quatre axes que nous avons relevés : la question du pouvoir, la situation groupale que constitue la classe, le regard sur l'enfance et l'adolescence, le rapport aux savoirs à enseigner. Ces quatre axes se retrouvent dans les divers métiers enseignés, pouvant ainsi constituer une identité professionnelle relative à la totalité de la profession enseignante et conduisant à travailler les dépenses psychologiques professionnelles, les investissements de chacun.

Nous n'avons pas la prétention de penser que les centres de formation d'enseignants puissent à eux seuls façonner l'identité professionnelle des formés. Au moins peuvent-ils y contribuer en étant attentifs à faciliter les moments où des groupes se constituent pour investir de leur énergie formative et réflexive dans le métier, ses joies et ses peines et aussi sur plus que le métier, sur ce qui les fait appartenir à la profession enseignante. C'est tout le sens de ces propositions."

Pour les enseignants, je dirigeais en 1995, "Savoirs scolaires et didactiques des disciplines". Plus d'une quinzaine de collègues répondirent à mon intention d'écrire "... dans le but d'aider les enseignants dans une approche collégiale de leur métier : une capacité de dialogue avec les autres disciplines, en portant sur elles un regard qui en précise les enjeux. Il (ce livre) y réussira si, au terme de sa lecture, il est possible de distinguer les idées essentielles qui donnent corps à un savoir disciplinaire enseigné au collège ou au lycée. Par exemple : quel est le sens de l'histoire scolaire par rapport à l'histoire universitaire, quelle est la finalité visée par un enseignement des arts plastiques, ou en quoi la biologie du collège se différencie-t-elle au niveau de ses principes organisateurs de celle du lycée ?... Notre propos n'est pas de constituer un ouvrage de didactique qui proposerait des analyses des situations de classe ou des situations d'apprentissage et d'enseignement en justifiant les choix opérés. Notre propos se situe en amont d'une approche didactique. Il vise à fournir au sujet des contenus à enseigner, les

*éléments de stabilité permettant de les resituer au niveau des enjeux de la discipline.*

*En effet, qu'est-ce qui constitue en grande partie la différence dans la manière dont le professeur et ses élèves abordent une année scolaire ? C'est que le premier possède la structure des contenus à enseigner qui lui permet en début d'année de relier, d'articuler, de mettre en synergie la parcelle la plus minime à faire découvrir à ses élèves, avec les quelques idées-clés qui donnent corps à son enseignement à un niveau déterminé. Les élèves sont dans une posture inverse. Ils ont à reconsidérer les contenus des cours qui se succèdent les uns aux autres, afin de progressivement construire la structure de la discipline qu'ils découvrent. Le professeur, à l'image d'un architecte, possède le plan d'ensemble de sa discipline et est donc à même d'apprécier le plus petit élément de construction au regard de l'ensemble. Le futur propriétaire, à l'image de l'élève en classe, a des difficultés – en général – pour relier des éléments de détail au plan d'ensemble qu'il ne possède pas et qu'il aura à construire petit à petit, au fur et à mesure que l'année avancera. La suite de cet ouvrage passera en revue treize champs disciplinaires enseignés au lycée et au collège : les arts plastiques, la biologie, l'éducation physique et sportive, le français, la géographie, l'histoire, les langues vivantes, les mathématiques, la musique, la philosophie, la physique, les sciences économiques et sociales, la technologie.*

*Pour chacun d'eux on s'astreindra d'abord à faire le point sur les enjeux épistémologiques contemporains au niveau du savoir universitaire ; on identifiera les questions les plus vives du domaine actuellement en débat. Ensuite, on prendra en compte le champ disciplinaire scolaire et les disciplines qui le constituent pour caractériser la ou les matrices disciplinaires qui structurent l'enseignement au niveau du collège et du lycée. Parfois, pour deux niveaux d'enseignement de collège, et de lycée, on détaillera les concepts intégrateurs et les idées fortes à enseigner."*

## **Poser la question du sens de l'école**

En 1996, j'ai le sentiment de sortir des deux tensions, celle qui semble opposer singularité et universalité matérialisées par le couple pédagogie-didactique, et d'autre part, celle qui valoriserait les processus d'acquisition de connaissances au détriment du développement de la socialisation, par la question du sens. "Donner du sens à l'école" paraît en 1996. Je tente d'expliquer que cette question du sens se pose à l'école parce qu'elle se pose dans la société, l'école étant en

définitive la caisse de résonance des bruissements de la société, celle-ci ayant décidé de faire de celle-là son héritière. Les notions de rapport au savoir dans leur dimension psycho-socio-épistémologique et de rapport à la loi, conduisant à distinguer la règle et la loi y sont discutées. Je défends l'idée qu'il puisse exister diverses manières de trouver du sens dans les apprentissages scolaires, qui correspondent pour un élève :

*a) à se mieux connaître, tant au plan cognitif qu'affectif, c'est être capable d'anticiper ses manières de faire les plus efficaces pour apprendre. L'élève psychologue en serait le gage.*

*b) à maîtriser ce qu'il y a à connaître. L'élève aurait à devenir épistémologue de ses savoirs.*

*c) à percevoir les relations entre la situation d'apprentissage et son usage possible, à deux niveaux : personnel en se référant à des pratiques sociales de référence, dans le cadre d'un projet personnel, professionnel en replaçant cet usage dans le cadre d'un projet professionnel. L'élève stratège est à favoriser.*

*d) L'élève impliqué par un enseignant attentif à le rendre acteur, je propose de le nommer élève méthodologue.*

*e) à se distancier de la situation d'apprentissage : au niveau des processus de l'apprentissage grâce à des activités métacognitives et au niveau de la totalité de la situation d'apprentissage. Les activités de distanciation à l'endroit de l'enseignant et de la globalité des situations de classe lors de temps de parole appropriés dans des instances de régulation en sont une composante. L'élève analysant en est le gage.*

Je conclus en rappelant que *"la crise de l'école nécessite que les enseignants se donnent le défi d'une nouvelle professionnalité. Visée jamais satisfaite totalement, toujours à conforter, que l'on peut arc-bouter sur deux familles de compétences : mieux comprendre pour agir, et agir pour mieux comprendre la question du rapport au savoir et la question du rapport à la loi des élèves, pour faire de l'école simultanément un lieu d'instruction et d'éducation. Le sens, que les élèves ont à donner à l'école, proviendra des situations que mettront en place les enseignants, situations qui doivent favoriser, avonous écrit, la capacité à relier intention et action. Le sens est dans la capacité à se mettre à distance de ses investissements, à se lier et à se délier des situations vécues et de ses propres affects pour les envisager sereinement. Le sens est dans la sérénité d'une direction fixée à sa pensée.*

*L'engagement que nous avons développé ne se situe pas dans la droite ligne d'une École de la République, dans laquelle la parole du maître est cen-*

*sée tracer l'accès à la Raison, antidote aux affects individuels qui séparent, contrepoison universel aux dogmes de l'Église. École sanctuaire qui doit isoler de la rue et de ses passions, afin de se centrer sur l'enseignement des disciplines structurées, École de l'instruction qui fait, en sus, advenir de l'éducation ; École qui n'a pas à se soucier de son environnement humain et naturel, tant sa légitimité ne peut être discutée, son existence étant seule capable de faire reculer la barbarie. La Shoah est encore présente dans les esprits. En dépit de cette École, le monstre de la barbarie officie toujours. Aussi faut-il songer à une autre institution. Nous avons proposé une école dont la visée continue à être l'accès à la Raison, mais à une raison contradictoire, susceptible de prendre en compte la complexité, de se convaincre que toute science construite, que toute rationalité est d'abord de l'intersubjectivité partagée. L'École sanctuaire doit céder le pas à une École du débat, du conflit intellectuel, de l'échange, faisant de la classe non plus le lieu où l'on transmet, où l'on constate des résultats, mais un espace occupé par une communauté de chercheurs où chacun voit comment il pourrait mieux faire, sur la base d'une évaluation rigoureuse et d'un accompagnement personnalisé. Une École de l'instruction pour l'éducation, une École de l'éducation par l'instruction, soucieuse d'acquisition de savoirs dans un climat de coresponsabilité et de solidarité critique."*

Un itinéraire de réflexions, davantage que de recherches, comme celui que je viens de reconstruire, peut sembler riche de certitudes. Il est en fait pavé de relativité, en dépit des intentions qu'il a permis de clarifier. Ces intentions me semblent pouvoir se résumer en deux postulats. Premier postulat : toute instruction est au service de l'éducation ; on devrait apprendre des mathématiques pour faire exister un homme citoyen et non pas seulement pour passer dans la classe suivante. Deuxième postulat : éduquer c'est aider à faire émerger de l'altérité dans une relation de parité asymétrique ; en aucun cas dresser mais adopter une posture de médiation entre l'élève et les savoirs, viser la liaison et la déliaison de ceux-là avec celui-ci. Cette intention peut se décliner à travers deux concepts qui résument mes conceptions de l'école : un lieu pour développer le conflit d'idées dans un climat de solidarité. Établir une boucle de récursivité entre le rapport à la loi et le rapport au savoir.

Max et le défi qu'il m'a lancé, et que je n'ai pas su relever, ne m'a jamais réellement quitté.

*Michel DEVELAY*

*Professeur en Sciences de l'Éducation  
Université Lumière-Lyon 2*



# DE RUPTURES EN RUPTURES, LA QUÊTE DÉSESPÉRÉE D'UN SENS OU DE L'ACTION ?

*Christiane Morin*

## Les adaptations obligées d'une institutrice, au gré des circonstances

**M**es premières années d'enseignement m'ont très vite révélé mon état d'impuissance professionnelle et c'est auprès du mouvement Freinet, qui mettait en place de véritables pratiques de compagnonnage, que je serai peu à peu initiée à la pédagogie.

Lorsque ce métier m'est apparu non plus subi, mais agi, il a pris, pour moi, une autre dimension. C'est, cependant, à une rencontre qui devait bouleverser ma vie d'institutrice que je dois d'avoir été définitivement conquise par ce métier. Alors qu'une formation spécialisée me préparait à m'occuper d'élèves malvoyants, les hasards de l'administration m'ont confié des élèves sourds profonds. Dès le premier jour, à mon insu, je me trouvais engagée dans un étrange dialogue avec une petite fille sourde et muette. J'en appelais désespérément à toutes mes forces mentales, intellectuelles, gestuelles, corporelles, etc., sans véri-

**Chemin de praticien**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 43, 1998*

table succès, je l'avoue. Le temps était en suspens. Il était urgent d'agir. Pas de connaissances antérieures, pas d'expériences utiles, rien n'était vraiment disponible. Au-delà de l'enseignant, c'est l'individu qui était interpellé et, pour la première fois, j'ai eu conscience d'exister dans ce métier.

Dans les établissements spécialisés, la coexistence de professionnels différents, bien que souvent conflictuelle, est toujours riche, et constitue à ce titre un élément formateur exceptionnel. La parole des psychologues est prégnante. J'ai alors entrepris des études de sociologie. La sociologie de l'éducation et la sociologie des organisations me permettront de construire des nouveaux repères socio-institutionnels qui contribueront à l'édification du sens et de la compréhension du fonctionnement des politiques éducatives. L'économie des échanges symboliques, en particulier des échanges langagiers, telle que la définit P. Bourdieu (1982), m'apportera un éclairage salutaire en ce qui concerne l'intégration des élèves sourds à l'école élémentaire. Je dois à ces années d'études, entre autres, d'avoir découvert l'ethnologie qui, pour moi, présentait un intérêt méthodologique tout particulier en ce qui concerne l'approche particularisée des groupes d'élèves avec, dans ce contexte singulier, une attention plus soutenue à l'expression, notamment posturale et corporelle des élèves.

La mise en œuvre de méthodologies scientifiques a alors sérieusement mis à mal les présupposés, les prénotions, toutes marques d'ethnocentrisme qui ne sont jamais autant présentes que lorsqu'on croit les avoir éloignées...

Sept ans plus tard, je dus, sur injonction administrative toujours, rejoindre les classes d'élèves malvoyants : nouveau départ, nouvelle rupture. Les repères acquis, construits, ne sont plus fonctionnels ; le champ des connaissances expérientielles se fracture. Se pose alors, très vite, le problème du rapport à l'objet et de la construction des représentations cognitives chez des enfants dont la vision est gravement déficitaire et à qui on refuse l'éducation du toucher. Mon travail me conduit d'emblée à maximiser le cadre matériel, en termes d'ergonomie, et le dispositif des situations d'apprentissage devient une préoccupation essentielle. Les obstacles sont tels que mes interrogations se tournent désormais vers les processus cognitifs et la nécessité de se référer à un cadre conceptuel. Je m'oriente, alors, vers le champ des Sciences de l'Éducation.

La question que je me pose est de rendre fonctionnels des éléments conceptuels et ceci dans ma propre pratique.

Le savoir-faire, construit en action, empirique, informel mais opératoire exige, à un moment ou à un autre, le détour théorique si l'on veut poursuivre le chemin. L'articulation théorie-pratique s'essaie alors de manière chaotique, rythmée par de fréquents retours en arrière, de nombreuses rechutes jusqu'à ce que les mécanismes d'érosion aient suffisamment joué pour assurer les adaptations qui s'imposent.

J'ai compris plus tard qu'il était indispensable, au moins provisoirement, de distinguer approche fondamentaliste et approche praxéologique.

La convergence entre un intérêt intellectuel et la nécessité incontournable de franchir des obstacles m'a alors conduite à entreprendre la réalisation d'une thèse.

Il s'agissait de comprendre l'articulation Enseignement-Apprentissage telle qu'elle émerge en situation, dans le cadre plus ou moins ritualisé de pratiques quotidiennes fortement finalisées, banalisées par leur fréquence, différenciées par leur objet, surdéterminées par l'ensemble des facteurs constitutifs des situations d'éducation et de ce fait éminemment singulières.

En quoi et comment, l'enseignant est-il médiateur du savoir ? De quelle "clarté cognitive" et de quelle capacité à "s'adapter au fonctionnement cognitif de l'élève" les enseignants, en situation, font-ils preuve ?

Ces interrogations ne pouvaient que s'inscrire dans le champ de la pédagogie, là où se rencontrent et fusionnent la dynamique communicationnelle et, plus précisément conversationnelle, d'acteurs singuliers, la dynamique cognitive de l'activité, la dynamique sociale, normative et prescriptive, dans un espace et dans un temps séparés, particularisés (M. Altet, 1991, 1994).

C'est à travers une analyse fonctionnelle des actes des différents acteurs que nous avons tenté de saisir la dynamique complexe des instantanés pédagogiques. Les opérations cognitives, la nature des décalages repérés et les modalités des ajustements opérés par l'enseignant ont particulièrement retenu notre attention.

## La constitution pragmatique d'un cadre théorique

Ce type d'analyse descriptive, explicative et compréhensive des phénomènes visibles implique le recours à une multiréférentialité théorique d'une part, et, d'autre part, le recours à des outils, descripteurs des pratiques, pluridirectionnels.

Le paradigme des "processus interactifs contextualisés" de M. Altet (1991, 1994) nous semblait susceptible d'articuler et de rendre compte "des processus interactifs opératoires, des processus médiateurs sous-jacents et des processus situationnels" (M. Altet, 1994, p. 41) qui interviennent dans toute situation d'Enseignement-Apprentissage.

## La rupture est, de ce fait, à la fois pragmatique et épistémologique

Ce parcours professionnel aux réorientations successives, où il s'agit d'opérer de véritables conversions cognitives, où la gestion de l'incertitude devient à la fois le cadre et le moteur de l'action, engendre peu à peu le goût de l'aventure intellectuelle.

À chaque fois, il a fallu "s'en sortir", coûte que coûte, le plus souvent seule. Il fallait gagner au moins sur soi-même. Au cours de ces luttes successives pour la survie professionnelle, chacun est à la recherche de sa propre réponse, de sa propre solution. Il s'agit d'une nécessité et non pas d'un choix dont le dynamisme s'alimente à la présence des élèves.

L'une des premières ruptures qui s'impose alors est celle qu'engendre l'illusion de la proximité et de la familiarité et, face à notre objet, nous avons essayé de nous glisser dans la posture de l'explorateur et du détective (M. Postic cité par M. Altet, 1994).

Une rupture épistémologique s'impose d'autant plus au praticien, lorsque objet de la pratique et objet de recherche tendent à se confondre. Le praticien met en œuvre dans l'action toute une série de "dispositions acquises" (P. Bourdieu, 1994) qui ne sont pas nécessairement conscientes, alors que la recherche est interprétative et réflexive. Le métier d'enseignant se dissocie difficilement, quelles que soient les modalités d'exécution de l'acte éducatif, de la prescription et de l'in-

jonction. Le chercheur est en quête de description et d'explication. Il s'agit alors de s'inscrire dans une dialogique soumise à de multiples ruptures quotidiennes.

Il s'agit de faire cohabiter l'exercice de deux métiers divergents : l'activité de l'un se nourrit de la réflexivité de l'autre, la volonté de transformation se heurte ou s'abreuve au dévoilement des mécanismes et structures sous-jacents à l'action, à l'activité... La cohabitation est souvent et, pour le moins, conflictuelle.

La construction de la rupture, pour le néophyte, nécessite des détours comme, par exemple, le choix d'un terrain moins familier (ex : observation de classes banales) ou des observations empiriques de situations duelles dites "de soutien" et puis un jour ou l'autre, on se décide enfin pour l'autoscopie, choix imposé par les circonstances puisque ce sont, dans ce cadre, les données les plus immédiatement disponibles. Ce travail a rapidement montré l'importance des distorsions observées entre ce qui était prévu et ce qui est réalisé. Il a permis une prise de conscience "des représentations convenues, des systèmes admis que constitue son acquis culturel antérieur" (B. Ollivier, 1994).

L'autoscopie nous est apparue comme un frein possible à une théorisation abusive d'une part, et, d'autre part, susceptible de dévoiler des indices du "retour de l'enseignant" que l'on est quand on observe une séquence de classe et que le chercheur se trouve capté par un réseau de significations reconstituées à son insu.

Cet exercice a nécessité une double rupture : l'une pour pratiquer des analyses, l'autre pour réintroduire l'intention et instaurer ainsi une procédure dialectique qui, à très court terme, s'est révélée inductrice de modifications fonctionnelles et conceptuelles. Le processus de formation personnelle se poursuivant inexorablement, la vision s'est progressivement décentrée, mais la perception de la mutation de l'intention à l'acte a été un moment très douloureux.

## **Une nature injonctive aux prises avec le compréhensif : une émancipation qui n'en finit pas**

Forte de cette construction appliquée de la distance et convaincue qu'une approche fondamentaliste éloignerait le danger de la prescription, quelle ne fut pas notre surprise, lorsque, passés les épreuves de

soutenance et le temps du repentir, nous nous sommes livrées à une relecture impromptue de ces travaux. L'analyse qualitative des séquences pédagogiques ne trahissait-elle pas encore cette propension à pointer les manques, à se complaire dans la révélation de ce qui n'est pas, implicitement ou explicitement, et finalement à recourir d'une manière ou d'une autre au langage de l'exemplarité ?

Le regard "professionnellement prescriptif" devenait désormais constitutif de la problématique du chercheur entre déni et intégration.

## La pluralité des regards

Des pratiques éducatives complexes, "enchevêtrées plus encore que stratifiées" supposent "une pluralité des regards et de perspectives, voire autant de langages distincts, pour pouvoir en rendre compte" (J. Ardoino et G. Berger, 1994).

Le métissage, les croisements de champs et de concepts, le recours à des langages et des méthodes d'approche pluriels comportent une part de risque et de bricolage. Cette articulation des sources, quelquefois aléatoire et illégitime, nous paraît plus propice à rendre compte de la complexité des situations pédagogiques.

Toute recherche est nécessairement réductrice. S'il est difficile de distinguer cognition et intersubjectivité, nous nous sommes arrêtées sur les processus cognitifs en situation, empruntant, pour cela, pour partie à la psychologie cognitive (représentations, traitement de l'information, conflit et conflit socio-cognitif, analyse de la tâche) et pour partie à la socio-analyse (interaction, face à face, approches interprétatives telles que situation, négociation, improvisation réglée, routine).

## Le retour de l'errance

Au métissage conceptuel correspond la pluralité pragmatique des regards qui permet l'articulation de logiques d'action convergentes que devrait fédérer la problématique de la pertinence.

En ce qui nous concerne, il semble a posteriori que cette question de la pertinence, sans cesse interrogée, du point de vue du chercheur et/ou du point de vue du praticien, se constitue et s'absorbe dans une spirale de constructions - destructions, retours en arrière, situations anomiques, etc.

Recherche et pratique s'engendrent et se dynamisent mutuellement. Chacune atténuant le profit narcissique de l'autre, les questions, de ce fait, deviennent pléthoriques. De plus, cette cohabitation génère les choix professionnels alternatifs. Apparaît alors la tentation de la formation, par provocation, défi de se confronter à une nouvelle impuissance ou par poussée de suffisance messianique ? En tout cas, aussi, par goût de l'aventure et du renouvellement.

La quête de solutions, si elle n'est pas toujours opératoire, est, en revanche, pourvoyeuse de connaissances et de savoir. À ce titre, elle incite aussi à la mise à l'épreuve de ce savoir et c'est auprès des enseignants de SEGPA – lieu de regroupement d'élèves en "grande difficulté", véritables "outsiders" (H. Becker, 1985) scolaires – que mes pas, à la faveur d'une opportunité, se sont portés.

Repérés précocement à l'intérieur du système scolaire, étiquetés de manière informelle d'abord, formelle ensuite, par un processus de labellisation légitime, ces élèves sont catégorisés. Or, "catégoriser un élève, c'est (aussi) lui refuser l'accès à un autre état que celui dans lequel on l'enferme" (M. Postic, 1977). Et ce processus agit en modifiant les attentes des enseignants en fonction de problèmes réels ou supposés.

Le balisage (M. Postic, 1991) outrancier des processus cognitifs qui précède souvent l'abandon cognitif, l'infantilisation, le conditionnement et une étrange restriction de l'horizon culturel sont quelques éléments qui contribuent à l'effet de marginalisation et qui, de ce fait, représentent des points de focalisation des formations.

Dans cet univers, les problématiques de la modernité (A. Touraine, 1992) et de l'exclusion (S. Paugam, 1996) s'imposent avec acuité. La rationalité instrumentale pédagogique doit s'articuler à la logique du sujet et de l'acteur.

"L'acteur n'est pas celui qui agit conformément à la place qu'il occupe dans l'organisation sociale, mais celui qui modifie l'environnement matériel et surtout social dans lequel il est placé en transformant la division du travail, les modes de décision, les rapports de domination ou les organisations culturelles." (A. Touraine, 1992, p. 268). Et cette puissance d'action est à l'œuvre, en effet, chez ces élèves, avec une visibilité qui gagnerait à être interrogée en regard de l'intégration de la modernité par l'environnement "École". Se pose alors la question de l'acteur dans l'institution. Qu'en est-il, en effet, lorsque l'École dénie à ses propres agents d'être eux-mêmes des acteurs ?

Le métier de formateur est encore en quête d'identité, empruntant alternativement les voies de l'enseignement ou celles de l'apprentissage. Une troisième voie, peu explorée encore du point de vue de l'analyse, est celle de l'accompagnement qui suppose de se confronter à l'articulation théorie-pratique au cœur même de la pratique, par la construction singulière et contextuelle, c'est-à-dire par le passage au geste, au-delà des mots. Il s'agit là de l'incorporation et de la manipulation de théories constituées, de schémas expérientiels, dans un cadre d'action dont les contours sont imprégnés de subjectivité... Le formateur doit alors se dessaisir de l'habitus d'injonctions et de prescriptions pour intégrer une dialogique explicative et compréhensive d'une part et d'autre part opérer une mise en mouvement dans laquelle l'instrumentation cognitive de l'enseignant en situation fonctionne comme un régulateur dans la construction de la pertinence. La logique s'inscrit dans une préoccupation qui relève de l'ergonomie cognitive (P. Falzon, 1989).

## À la croisée des chemins, enfin le choix ?

La réflexion a posteriori sur le déroulement partiel d'une vie professionnelle amène à la formulation de nombreuses questions, notamment celle du moment où la malléabilité de l'agent a fait place à la flexibilité de l'acteur. En d'autres termes, qu'en est-il du choix ? Y a-t-il seulement eu choix ?

À la croisée des chemins, le choix ne s'est opéré que par quelques renoncements. Si choix il y a eu, il s'est alimenté à l'émotion et à l'idéalisation. Et, aujourd'hui, le vagabondage se poursuit avec l'envie immodérée de se pencher sur l'articulation du socio-politique, de l'anthropologie et de la pédagogie. Où ? Comment ? À quelle place ? C'est l'avenir qui le dira...

*Christiane MORIN*  
Chercheur post-doctorant  
Centre de Recherches en Éducation  
Université de Nantes  
Conseillère pédagogique AIS-Nantes



### Bibliographie

- ALTET, M. (1991). *Analyse séquentielle et systématique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage : rôle des processus médiateurs et situationnels*. Recherche pour l'habilitation, dactylographié, Université de Nantes.
- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- ARDOINO, J. et BERGER, G. (1994). Les sciences de l'éducation : analyseurs paradoxaux des autres sciences ? In *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*. Paris : PUF, p. 29-51.
- BECKER, H. (1985). *Outsiders*. Paris : Métailié.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Minuit.
- BOURDIEU, P. (1994). *Raisons pratiques*. Paris : Seuil.
- FALZON, P. (1989). *L'ergonomie cognitive*. Grenoble : PUG.
- OLLIVIER, B. (1994). La posture du chercheur, In *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, Paris : PUF, p. 89-99.
- PAUGAM, S. (1996). (dir.) *L'exclusion, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- POSTIC, M. (1977). *La relation éducative*. Paris : PUF.
- POSTIC, M. (1991). De l'analyse des difficultés rencontrées par les élèves en classe à la transformation des pratiques éducatives. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 5, p. 93-106.
- TOURAINE, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris : Fayard.

# LE DOCTORAT CLINIQUE : ÉLABORATION PERSONNELLE ET PRODUCTION DE SAVOIR

*Françoise Hatchuel*

**S**i j'ai choisi de rendre compte ici de mon "chemin de doctorante" (1), c'est avant tout parce que l'approche scientifique choisie, à savoir l'approche clinique, m'a permis une analyse des mouvements psychiques à l'œuvre tout au long de ce travail. Il m'a semblé, alors, que témoigner de ces mouvements psychiques et de ce que j'en avais compris, y compris après coup, pouvait s'avérer fécond pour d'autres. Je commencerai donc par tracer les grandes lignes de ce qu'a pu représenter, pour moi, l'écriture d'un doctorat, avant d'évoquer brièvement mon parcours scolaire et professionnel, ce qui permet de comprendre dans quel contexte s'est inscrit le doctorat. Je détaillerai ensuite plus précisément les différentes étapes (objectives et subjectives) de mon travail.

**Chemins de doctorant**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 43, 1998*

## Que signifie "faire un doctorat" à mes yeux ?

La question du doctorat, pour moi, est indissociable de celle de l'autorisation, au double sens où l'entend Jacky Beillerot dans sa thèse, de se donner la permission et de se rendre soi-même auteur(e), c'est-à-dire créateur(trice) (2). Se rendre auteur(e), s'autoriser, au sens étymologique du terme, c'est en effet avant tout s'accorder à soi-même le droit de pendre la parole, ce qui est loin, psychiquement parlant, d'être anodin. Mon engagement dans un doctorat ne s'entend donc pas seulement en termes de questionnement scientifique, mais aussi et surtout en termes de nécessité, de contraintes et d'enjeux psychiques. La psychanalyse, qui est un de mes référents théoriques (3), s'avère là un outil d'analyse de mon cheminement plus pertinent à mes yeux qu'une description du parcours intellectuel.

"Mais pourquoi donc t'es-tu lancée dans un truc pareil ?" Pourquoi ce temps, cet argent, cette énergie investis sans être totalement certaine du résultat ? "Parce que ça me plaît". Ça me plaît au point d'y passer mes vacances, mes étés, pas mal de soirées et quelques week-ends, puisque je travaille, par ailleurs, à temps plein en tant qu'enseignante en collège. Assurément, il faut donc que le plaisir soit fort, et le bénéfique attendu important. C'est en termes d'autonomisation de la pensée que m'est apparu, avec le recul, cet enjeu. Autonomisation qu'une histoire personnelle singulière (comme toutes les histoires personnelles) rendait à la fois indispensable et possible. C'est-à-dire qu'il était essentiel pour moi de pouvoir penser par moi-même, et que dans le même temps, plusieurs éléments me permettaient de croire possible la réalisation d'un tel but.

Indispensable et possible : je pourrais utiliser les mêmes termes pour évoquer l'objet de ma thèse, à savoir une pratique volontaire, chez certain(e)s élèves et certain(e)s enseignant(e)s, d'un certain type de travail mathématique en dehors de la classe, dans le cadre "d'ateliers mathématiques". J'y montre en effet que cette pratique volontaire, contrairement à ce qui en est dit officiellement, ne doit pas s'entendre uniquement en termes pédagogiques. Car les initiateur(trice)s des ateliers présentent, le plus souvent, leur innovation comme la bonne façon d'enseigner les mathématiques, ce qui expliquerait qu'il(elle)s la proposent et que les élèves y participent. Or la lourdeur des sacrifices consentis de part et d'autre oblige à penser

cette participation en d'autres termes. Une pratique volontaire, parce qu'elle est, justement, lourde de sacrifices, n'est jamais anodine : il y faut bien l'engagement de toute la personnalité pour la justifier, si bien qu'on ne peut l'entendre qu'en termes identitaires. Le rapport au savoir, notamment, y joue un rôle essentiel.

Pratique volontaire des mathématiques pour les sujets rencontrés, pratique volontaire d'une recherche en Sciences de l'Éducation pour moi. Le parallèle est devenu de plus en plus explicite au fur et à mesure de l'avancée du travail, et d'une direction de thèse qui n'a jamais fait l'impasse sur les mouvements psychiques à l'œuvre, m'aidant au contraire à les élaborer et à les transformer en matériau analysable. Car le choix méthodologique d'une approche clinique rendait précieux ce parallèle : c'est en effet dans l'articulation entre savoir personnel et savoir de la recherche que se sont produites les principales avancées de mon travail. Comprendre des éléments de mon propre psychisme m'aidait à comprendre celui des sujets rencontrés : ce que je percevais profondément pour moi pouvait m'ouvrir des perspectives théoriques porteuses, en même temps que cela me permettait de me "libérer de l'angoisse pour passer à la méthode", comme le dirait G. Devereux (4), et donc de passer à l'écriture. Parallèlement, ce que je comprenais intellectuellement me permettait d'avancer personnellement. C'est au fur et à mesure que la recherche avançait que je comprenais ce que signifiaient, pour moi, l'engagement, les mathématiques, l'innovation, ou la recherche. Ce faisant, je comprenais également mieux ce que ces enjeux-là signifiaient pour les acteur(trice)s et pour l'institution. C'est pourquoi il me semble essentiel, pour comprendre mon "chemin de doctorante", de retracer quelques grandes lignes de mon parcours antérieur.

## Des études à l'enseignement et à la recherche

Je suis ce qu'on appelle une "bonne élève", au "sans faute" un peu surréaliste, de l'apprentissage précoce de la lecture à l'agrégation de mathématiques, en passant par un baccalauréat brillant et l'intégration de la prestigieuse École Normale Supérieure. "Bêtes à concours" comme on nous appelait, petites machines dociles et bien rodées, capables d'avaler et de restituer techniques et savoir-faire éprouvés. Sentiment de toute-puissance, de certitude (bien sûr, j'avais l'estomac noué, mais aucun examen ou concours ne m'a jamais semblé vraiment