



La possibilité d'un commencement : une rencontre entre dispositions et configurations. Analyse d'écrits réflexifs d'apprenti.e.s-chercheur.e.s

Brigitte Albero

► To cite this version:

Brigitte Albero. La possibilité d'un commencement : une rencontre entre dispositions et configurations. Analyse d'écrits réflexifs d'apprenti.e.s-chercheur.e.s. Éducation permanente, 2016, 1 (210), pp.27-37. <hal-01713928>

HAL Id: hal-01713928

<https://hal.science/hal-01713928v1>

Submitted on 21 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization



La possibilité d'un commencement : une rencontre entre dispositions et configurations

Analyse d'écrits réflexifs d'apprenti(e)s-chercheur(e)s

La formation à et par la recherche en sciences humaines et sociales (SHS), et notamment en sciences de l'éducation (SE), ne va pas de soi pour plusieurs raisons¹. Enthousiasmants autant que douloureux, les premiers mois sont particulièrement déstabilisants tant ils mêlent des apprentissages de nature diverse. La plupart des étudiant(e)s découvrent à cette occasion, d'abord dans leur corps et leurs affects, puis dans leur conscience et leur raisonnement, la puissance formatrice de tels apprentissages. Les écrits réflexifs en témoignent et mettent en scène des débuts hésitants, l'entrée dans une activité parsemée de fausses représentations et de croyances, finalement mal connue, le commencement d'un cheminement que beaucoup poursuivront selon une diversité de voies.

De manière à mettre en évidence ce qui marque ce commencement d'un chemin de formation et d'une voie de transformation, cette contribution s'appuie sur l'analyse d'un corpus d'écrits réflexifs d'étudiant(e)s en master recherche en sciences de l'éducation (M1 et M2). Ces textes sont produits en fin du premier semestre, à l'issue d'un enseignement d'épistémologie de douze d'heures qui s'at-

BRIGITTE ALBERO, professeure à l'Université européenne de Bretagne-Rennes 2, membre du Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD), EA 3875 (brigitte.albero@univ-rennes2.fr).

1. La plupart des étudiants adultes ont une expérience professionnelle experte ou ont été formés dans d'autres disciplines de SHS. Ils ont tendance à considérer que ce type de démarche devrait être à leur portée sans grand effort puisqu'ils savent réfléchir, délibérer, ajuster leur activité à leur analyse des situations. Ils savent aussi se documenter, s'exprimer à l'oral et à l'écrit, en s'appuyant sur des faits et en argumentant. En revanche, en portant sur une dimension non visible de l'activité (culturelle, intellectuelle, cognitive, intérieure), la marge de progression n'est pas aisément autoévaluable et montrable, comme cela peut être le cas d'une performance corporelle ou d'une réalisation matérielle. La performance étant attachée à une image positive de soi, la capacité ou l'incapacité à réaliser un travail d'enquête rigoureux et pertinent est donc régulièrement accompagnée d'émotions, d'affects, de confrontation à soi et à l'image de soi (remémorations, conduites récurrentes, sentiments) qu'il est indispensable de prendre en compte dans une perspective de développement global de la personne. Pour finir, dans un secteur tel que les SE, la connaissance que l'on croit avoir du champ de pratique l'emporte régulièrement sur la connaissance que l'on voudrait/devrait élaborer à propos de l'acte même de connaître.



tache à soutenir la compréhension du processus d'enquête², des principes qui orientent l'activité scientifique en SHS/SE, et des articulations entre les autres enseignements thématiques du master. L'épistémologie y est caractérisée de « pragmatique », dans la mesure où il s'agit moins de transmettre l'histoire et les principes théoriques qui organisent les sciences et les SHS que de prendre appui sur ce type de connaissances pour comprendre l'activité dans laquelle ils s'engagent : mettre en place et réaliser un projet d'enquête dont le mémoire du master n'est qu'une étape. Dans cette formation, chaque année est conçue comme la propédeutique de la suivante, selon un principe de cumulativité³ qui permet à chaque étudiant(e) intéressé(e) par cette dynamique, de construire une spécialité théorique et empirique, depuis le M1 jusqu'au doctorat. Réussir à déclencher cette dynamique est donc particulièrement important dans une formation qui ne rencontre pas toujours un public acquis par avance et dans un domaine qui n'est pas si aisé à transmettre ni dans lequel il n'est pas si courant de s'engager. Comprendre ce qui, dans ce contexte, fait commencement pour un(e) étudiant(e), c'est faire l'hypothèse d'un intérêt, d'un bénéfice entrevu, mais aussi d'une suite, d'une continuation au-delà des moments formels d'enseignement, et peut-être même au-delà de l'espace institutionnel de formation.

Après avoir précisé le contexte de production et la méthode d'analyse des textes étudiés, cette contribution s'attache à rendre compte de la manière dont s'exprime la possibilité d'un commencement ou dont elle ne s'exprime pas, pour dégager quelques caractéristiques saillantes de ce phénomène tel qu'il s'exprime dans les écrits réflexifs des étudiant(e)s et quelques pistes de recherche. Les limites du format de cette publication ne permettant pas de développer les analyses, cette contribution synthétise les résultats les plus significatifs au regard du thème et de la problématique générale, en fournissant en note de bas de page quelques précisions et extraits significatifs.

2. Dans cette contribution, le terme enquête est utilisé selon deux acceptions : dans sa forme nominale (l'enquête), il fait référence à la part instrumentale de la recherche qui s'organise selon un ordre, une logique de raisonnement et une méthode autour d'une problématique et d'une question ; en tant que complément (le processus d'enquête), il exprime une activité intellectuelle mise en évidence en particulier par Dewey (1938) pour rendre compte de la manière dont un sujet questionne, documente, étudie, en vue de comprendre une situation ou un phénomène dans la vie ordinaire, par une dynamique qui relève du domaine cognitif, tout en engageant également des dimensions corporelles, émotionnelles, axiologiques. Cette acception relève d'une épistémologie pragmatiste (James, Mead, Dewey et d'autres à leur suite) qui accorde à la connaissance un statut d'activité. Pour plus de détails, se reporter à Albero et Brassac (2013), ainsi qu'à Albero et Guérin (2014).
3. Ce concept est emprunté à l'épistémologie des sciences. A la différence de l'accumulation qui juxtapose sans modifier, la cumulativité engage un triple processus de redélimitation (l'ancien ne peut être conservé en l'état dans un contexte qui a changé), d'intégration (chaque apport nouveau est incorporé au construit toujours en cours d'actualisation) et de confrontation (l'élaboration toujours en cours est en permanence remise à l'épreuve des faits et ajustée). Ce phénomène, étudié comme tel dans le registre de la connaissance scientifique (Berthelot, Livet, etc.), est heuristique dans le registre de l'expérience. Dans le cas de cette formation, il s'agit de conduire les étudiant(e)s à s'engager dans cette dynamique d'exploitation d'acquis à actualiser (redélimiter, intégrer, confronter) par des apprentissages renouvelés et majorés chaque année dans la perspective d'un projet réajusté aux besoins et au contexte.



Éléments de contexte et méthode

Le master de formation à la recherche en sciences de l'éducation de l'université Rennes 2 s'est maintenu de manière militante dans une période de forte impulsion à la professionnalisation des formations universitaires, en considérant qu'il n'y a pas de meilleur atout à la socialisation et à la réussite professionnelle qu'une formation intellectuelle de qualité. Comme dans d'autres disciplines de SHS, les enseignant(e)s-chercheur(e)s qui y interviennent sont très attaché(e)s à la culture intellectuelle et scientifique propre à l'enseignement supérieur, en considérant qu'il ne peut y avoir de pratique professionnelle experte sans initiation aux démarches de la recherche en SHS/SE, dont les processus fondamentaux⁴ soutiennent la pratique rationnelle et autant que possible raisonnée. C'est précisément parce que les SE sont à la fois une *pluri*, *inter* et *trans*discipline des SHS, étudiant des champs de pratiques sociales et professionnelles, que l'affirmation de ces exigences est indispensable auprès d'un public souvent motivé par la formation pratique à des savoir-faire techniques supposés déboucher sur une plus rapide employabilité, plutôt que par les savoirs savants du domaine. Ce master offre donc plus d'une surprise à un tel public pourtant sélectionné et informé sur les caractéristiques de cette formation à et par la recherche.

En prenant appui sur les travaux du Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD), les enseignements sont directement liés à leurs spécialités respectives, en formant un tout cohérent d'apports thématiques et méthodologiques. Le cours d'épistémologie est conçu comme un enseignement transversal qui s'organise selon un principe de soutien à la formation intellectuelle appuyée sur six séances annuelles regroupées au premier semestre. Elles sont destinées à ouvrir six chantiers de travail personnel et en petits groupes qui dépassent largement le cadre strict des contenus de cours. Chaque séance donne les clés de compréhension de chaque chantier, ainsi que des pistes d'approfondissement⁵.

L'évaluation est de même nature. Elle vise à vérifier que les principes sont si ce n'est acquis pour le moins compris, que le processus d'enquête est amorcé, que les savoirs savants donnés pour centraux sont maîtrisés ou du moins suffisamment repérés, et que la motivation à poursuivre le processus d'enquête est bien présente. Parmi trois exercices qui engagent l'évaluation formative, l'écrit réflexif revêt une importance particulière. Il conduit les étudiant(e)s à faire le bilan de leurs avancées intellectuelles en fin de premier semestre (en M1 et en M2). Préparé par des prises de notes dans un journal personnel, l'écrit réflexif synthétise en quelques

4. Par exemple : distanciation, objectivation, problématisation, questionnement méthodique, documentation thématique, recueil d'information factuelle et traitement instrumenté, synthèse et exposé des résultats saillants à l'oral et à l'écrit, selon la nature du thème et celle de l'enquête, formulation de principes d'action, régulation permanente de l'enquête à toutes ces étapes selon un processus réflexif, critique et éthique.

5. Lectures, travaux personnels, ateliers à conduite en autonomie par petits groupes, etc.

pages l'analyse du processus d'élaboration progressive d'un positionnement d'enquête conquis sur les modalités de raisonnement ordinaire, orientées par des opinions, des stéréotypes ou des jugements de valeur. Cet écrit rend compte du vécu intérieur face aux difficultés rencontrées (intellectuelles, motivationnelles, émotionnelles, relationnelles). Plus qu'à la formulation de savoirs, il conduit à l'analyse étayée d'une transformation intérieure.

Lorsque l'exercice est réalisé à partir d'un engagement authentique dans le processus et en dépassant les incompréhensions, les craintes et les obstacles que suscite la démarche réflexive, les textes réalisés sont d'un grand intérêt et peuvent atteindre une certaine beauté. Leur intérêt réside dans les informations fournies à propos de ce commencement que constituent la prise de conscience de ce qu'est le processus d'enquête, et la découverte de sa possible systématisation selon une méthodicit  ouverte et actualisée ; prise de conscience et découverte qui suscitent une alternance entre enthousiasme, abnégation et doute, panique parfois. La beauté, quant à elle, est liée à la confiance que les étudiant(e)s témoignent par le don désintéressé de leurs constructions de pensée, de l'intelligence avec laquelle il lèvent les obstacles, et de la sensibilité dont ils font preuve dans leur rapport aux situations vécues, exprimées dans certains cas avec une rare élégance.

Le corpus⁶ réuni dans le contexte de rédaction de cet article (*tableau 1*) est composé de 128 textes de 5 à 12 pages (64 M1 ; 64 M2⁷).

| | Genre | Age | FI/FC | Notes | Taux de réussite | Notes extrêmes |
|----------|------------|---|--|--------|--|--|
| 64 M1 | 52F 12H | 21 à 34 : 32 35   54 : 26 + de 55 : 6 | FI : 16 FI + emploi : 16 FC : 32 | 5 à 18 | 80 % (51) : 12 ou + 20 % (13) : 11 ou - | 30 % (12) : 15 ou + 6 % (4) : 5 à 8 |
| 64 M2 | 47F 17H | 22 à 32 : 26 3   54 : 31 + de 55 : 5 | FI : 15 FI + emploi : 11 FC : 38 | 8 à 20 | 90 % (58) : 12 ou + 9 % (6) : 11 ou - | 60 % (39) : 15 ou + 4 % (3) : 8 |

Tableau 1. Caractéristiques du corpus de textes étudié.

6 Ce corpus permet de vérifier que le master est fr qu t  par un public largement féminin (81 % en M1 ; 73 % en M2) et que la fonction cumulative de la formation semble jouer son rôle : les notes qui correspondent à une grille de critères factuels semblables se situent entre 5 et 18 en M1 et entre 8 et 20 en M2 ; elles montrent que cet exercice difficile est mieux réussi en M2 avec une proportion de notes supérieures qui double (de 30 à 60 % entre le M1 et le M2) par rapport à la proportion de notes inférieures (de 6 à 4 % entre le M1 et le M2). Cette évolution est d'autant plus remarquable que le degré d'exigence est supérieur en M2 sur chacun des critères. Cette fonction cumulative serait étudier de prêt car si le volume de textes analysés est le même entre le M1 et le M2 (64), il ne recouvre pas les mêmes étudiants puisque certains abandonnent ou se réorientent en M1 et d'autres s'inscrivent directement en M2 ( quivalences de diplômes, VAP, prop d utique de thèse, etc.). L'amélioration de la performance est donc liée à une cumulativité entre les deux années de formation pour certains ; elle peut être acquise par entraînement et dissémination dans les travaux de groupes pour d'autres, car la socialisation entre pairs et dans l'unité de recherche est fortement encouragée ; pour d'autres encore, elle peut également être liée à un transfert de compétence tout aussi encouragé entre une expérience professionnelle experte et le développement intentionnel et méthodique du processus d'enquête.

7. La parfaite symétrie de ces chiffres est un effet de hasard.



L'analyse du corpus a comporté trois étapes. Au-delà de la réussite ou de l'échec à l'exercice, il s'est agi, dans un premier temps, de relire ces textes à l'aune de l'idée même de commencement⁸, en constatant à quel point la formulation (ou non) de l'expression d'un commencement est indifférente aux critères descriptifs factuels (*tableau 1*). Une deuxième étape a consisté à vérifier de quoi cette formulation (ou non-formulation) est l'indice ou le révélateur⁹. Enfin, il a paru intéressant de vérifier si une évolution, une involution ou une variation pouvaient s'observer chez un même sujet ayant suivi les deux années de formation, et si ces observations pouvaient être mises en lien avec la particularité de la formation.

Les résultats concernant l'expression d'un commencement mettent en valeur trois constantes : ce qui est formulé comme un commencement n'est pas seulement un moment, il est d'abord une relation ; le commencement ne se réduit pas toujours à un début, il se distribue dans le temps selon une variation liée à un processus de maturation ; il n'est pas unique, homogène et ponctuel, mais en tant que relation liée à une maturation, il peut être multiple, varié, et se réitérer dans le parcours spiralaire du sujet.

L'expression d'un commencement : indice d'un possible

Certains textes forment l'expression d'un commencement (49/128, soit près de 40 % : 36 M1, 14 M2) de manière directe (*tout a commencé par... ; le commencement d'un long processus ; j'ai commencé ma route vers...*)¹⁰, par des termes indiquant une origine dynamique (*un départ*), temporelle (*le début de/au tout début*), transmissive (*cette/mon initiation à, entrée dans*) qui passe par un processus de prise de conscience (*c'est à ce moment précis que je me suis rendu compte que*). L'emploi d'adjectifs est fréquent pour qualifier l'activité du sujet (*première expérience, nouvelle pratique*) ou encore le groupe social dans et avec lequel se déroule cette activité (*nouveau milieu*). Ces termes peuvent être combinés à des métaphores, celle d'une ouverture (*la porte s'entrouvre*), d'un processus dialogique (*ma rencontre avec*), d'une mise en mouvement (*route, chemin/er, marche/r, voyage/r, premiers pas, s'engager, déclencher*), d'un apport devenu indispensable (*étant dépourvu de, je me fixe l'exigence de*), d'un devenir (*cette formation est en train d'enfouir en moi des semences de qualités qui vont éclore ; ce changement va avoir un impact sur la façon dont je vais enseigner ; il me donne un certain élan, l'envie de poursuivre le cheminement*).

8. Est-il exprimé en tant que tel ? Quelles traces ou quels indices ?

9. Est-elle relative à des caractéristiques du sujet ? Est-elle liée à une dimension du cours ou de la formation ? A la constitution du groupe ? A la présence d'un certain type de personnalités en proximité du sujet ? Au niveau ou à la période de l'année ?

10. A partir de ce passage, les extraits de textes entre parenthèses ou en note de bas de page sont authentiques mais dépourvus de guillemets et de codage pour alléger le texte.



A ces formulations directes peuvent s'ajouter des indices plus indirects, mais qui constituent cependant la trace d'un commencement par le passage de l'imparfait au présent associés à des marqueurs temporels¹¹. Ces changements de temps peuvent également être associés à des termes qui marquent une étape (*désormais, à partir de, ce master/ce cours m'a permis de*) puis une évolution¹².

Dans une perspective de recherche, il est intéressant de voir des termes usuels dans le champ des SHS/SE (*découvrir, expérimenter, comprendre, apprendre, développer*) constituer, par proximité avec certains des termes indiqués plus haut, le champ sémantique d'un commencement. Dans une perspective de formation, cette expression est gratifiante car liée à celle d'une énergie, d'une jubilation, d'une volonté de poursuivre, marque d'une rencontre éducative réussie dont on aimerait qu'elle puisse être partagée par tou(te)s les étudiant(e)s.

Quand rien ne commence, est-ce que tout est là ou est-ce que rien n'est possible ?

D'autres textes n'expriment pas un tel commencement (75/128, soit près de 60 % : 25 M1, 50 M2), ou tout au moins est-il plus juste de dire qu'aucun des indices précédents n'y est présent, recouvrant des situations très différentes.

Dans un cas, les écrits se centrent strictement sur les savoirs acquis et bien moins, voire pas du tout, sur le processus de développement en cours (14/128 : 6 M1, 8 M2). Il serait intéressant de vérifier s'il s'agit d'une compréhension erronée de la consigne ou plutôt d'une forme d'autoprotection. Nombre de textes témoignent en effet de la difficulté de l'écriture réflexive qui porte sur l'observation d'un phénomène dynamique intérieur et qui, en s'adressant à autrui, par ailleurs figure d'autorité, accroît la crainte d'un jugement évaluatif défavorable. Il pourrait également s'agir d'un contournement face à un exercice dérangerant. Certains textes en témoignent directement en exprimant un sentiment d'impudeur dans l'expression de soi, une forme de narcissisme dans l'expression à la première personne, et une difficulté à se dévoiler dans ses incertitudes, ses doutes et ses difficultés.

Dans un deuxième cas, les textes sont centrés sur la description, plus ou moins documentée, des étapes de l'enquête conduite dans le cadre du master sans tentative d'analyse du processus de développement en cours (28/128 : 14 M1, 14 M2). Il serait intéressant de vérifier si les raisons sont semblables à la situation précédente, même si la rareté de la documentation laisse penser qu'il s'agit d'une situation différente lorsque peu de liens sont faits avec les contenus du cours et les

11. *Avant/jusqu'à présent... maintenant ; durant/depuis ; je me rends compte maintenant que ; contrairement aux idées qui étaient miennes au commencement de la formation ; longtemps, j'ai cru que... actuellement.*

12. *Mon premier basculement de position ; avec le temps, mes a priori du début d'année tombent ; cette expérience m'a ouvert les yeux sur le fait que ; forte de ce processus tout juste en marche ; cette construction nouvelle de ma façon de penser et de voir ; ma représentation a beaucoup changé en quelques mois ; la culture scientifique [...] a engendré en moi [...] l'amorce de.*



thèmes qui y ont été débattus. L'absence d'indices formulant un commencement, associée à l'absence de liens avec des savoirs savants, peut-elle laisser penser qu'aucune prise de conscience de la spécificité de cet exercice et de ses enjeux de formation n'a été réalisée, ou bien que la préoccupation du diplôme est trop prégnante pour laisser place à un quelconque souci de formation autre que strictement utilitaire ?

Dans un troisième cas, l'écrit est faible dans le fond et la forme, ou hors sujet (8/128 : 5 M1, 3 M2) malgré le suivi attentif réalisé dans le cadre d'une évaluation formative. Dans ce cas, non seulement il n'y a pas formulation d'un commencement, mais il peut y avoir expression d'un refus ou d'une opposition à entrer dans les formes de raisonnement scientifique en SHS/SE en contexte universitaire, dans le fond¹³ comme dans la forme¹⁴.

Un quatrième cas est présenté par 24 textes de M2 qui expriment davantage un prolongement, une suite, un approfondissement selon trois origines. Les acquis de la première année, où l'idée d'un commencement a pu être formulée (*ces premiers mois [...] ont réellement conforté ma volonté de poursuivre*). La surprise et la jubilation de la découverte, de l'expérimentation, du tâtonnement, de l'essai-erreur font place à la vérification, la stabilisation, l'enrichissement, l'étayage du développement singulier par des sources savantes¹⁵. Cette deuxième année peut également venir prolonger les acquis d'une expérience liée à un tempérament¹⁶, à des études antérieures dans une autre discipline, à des responsabilités qui ont mobilisé des compétences proches (responsable qualité, chef[f]e d'établissement, inspecteur[trice] de l'Education nationale).

Parmi les 14 textes centrés sur les savoirs acquis, certains sont documentés avec pertinence et subtilité, montrant, notamment en M2, une maîtrise des principes de la recherche en SHS/SE (culture du domaine, modes de raisonnement, concepts centraux, épistémologues de référence, articulation aux travaux en cours en vue du mémoire), si bien que d'excellentes notes ont été attribuées dans le contexte du cours d'épistémologie (12 notes/14 se situent entre 14 et 18). On pourrait dire, dans ce cas, que l'expression d'un commencement ne semble pas se justifier puisque « tout est là » : les prérequis et les acquis sont exprimés avec clarté, pertinence, justesse. Une enquête plus approfondie pourrait permettre de comprendre ce qui, dans le parcours préalable de ces étudiants, fait que la rencontre avec la recherche ne constitue ni une surprise ni un problème.

13. Assertions non étayées, revendication identitaire du côté de l'intervention, mise en cause non étayée du processus d'objectivation, critique politique du positionnement distancié, incompréhension du processus d'enquête et des concepts abordés, méconnaissance de la culture du domaine.

14. Faible structuration du texte, juxtaposition d'éléments hétérogènes, sémantique de sens commun, pas de références bibliographiques.

15. Une pièce de plus d'un puzzle toujours inachevé et le nouveau jalon d'un cheminement professionnel, personnel et existentiel [qui vient étayer] la poursuite d'une transformation singulière dans laquelle se niche le désir d'une sauvegarde identitaire.

16. *Depuis toujours ; mon intérêt et mes questionnements [...] ne datent pas d'hier ; j'avais une petite idée.*

Parmi les 29 textes descriptifs de l'enquête conduite en vue de l'élaboration du mémoire, le positionnement factuel et peu réflexif du discours ne laisse que peu de place à l'analyse du processus de développement intérieur du sujet dans son rapport aux savoirs abordés, à la compréhension du processus d'enquête, à ses conséquences dans la vie intellectuelle, professionnelle, personnelle. Cela signifie-t-il pour autant que « rien n'est possible » ? Si l'on vérifie les notes attribuées, hormis quelques rares réussites (toutes en M2) liées à la rigueur de la description, à la justesse de la sémantique et des quelques aspects documentés pertinents (4 textes notés 15 et 1 texte noté 16), l'ensemble est plus moyen (24/29 notes entre 9 et 14 dont 14 entre 9 et 12). On peut donc vérifier que la non-formulation d'un commencement peut cependant engager des apprentissages effectifs, sur un mode plus technique et/ou plus utilitaire, ou rendre compte, pour certains(e)s d'une difficulté à s'inscrire dans une démarche d'engagement total dans la formation.

Concernant les 8 textes qui, loin d'exprimer un commencement, expriment au contraire un refus ou une opposition, il est probable qu'aucun possible ne se dégage dans le domaine de la recherche. On peut cependant formuler l'hypothèse optimiste que des expériences suffisamment instructives¹⁷ ont été vécues pour s'avérer malgré tout formatrices, et qu'une prise de conscience ultérieure, un ré-emploi des compétences acquises dans d'autres contextes ou de nouvelles expériences viendront les réactiver.

Parmi les 24 textes de M2 qui expriment un prolongement, la plupart rendent compte d'une intégration remarquable des acquis et montrent une maturité qui engage à prévoir des poursuites en thèse (18 notes entre 15 et 20). Les 6 autres (dont les notes se situent entre 12 et 14) tendent à être plus descriptifs qu'analytiques en donnant l'évolution des processus d'apprentissage comme une évidence dans le parcours de formation (énoncés assertifs, voire prescriptifs, tendance à la naturalisation, empreinte de jugement) ; il se centre davantage sur les acquis de connaissance (recouvrant en partie l'exercice documentaire) ou sur le projet de recherche (recouvrant en partie l'exercice de note préparatoire).

Une rencontre entre dispositions et configurations¹⁸

L'analyse comparative de ces textes montre que le commencement n'est pas donné, qu'il n'existe pas en tant que simple début d'un cheminement qu'il suffirait d'entreprendre. Il relève d'une expérience rare (moins de 40 % des textes l'expri-

17. Décentration, objectivation, instrumentation de l'enquête, rapport au terrain, rencontres et échanges, questionnement éthique, rapport aux règles et aux normes de présentation d'un travail, de raisonnement, d'écriture, climat universitaire, lectures.

18. Ce titre est directement inspiré des travaux de M. Linard (1996, 2001) qui, dans la mise en place des cadres théoriques qui fondent sa modélisation de l'apprentissage humain, s'inspire des travaux de U. Eco (1972) qui lui-même emprunte aux travaux de A. Ombredane (1955) sur la perception. Chacun de ces chercheurs mobilise les concepts de dispositions et de configurations en montrant leurs interrelations permanentes.



ment), une rencontre entre ce qui s'offre au sujet (enseignement, échanges, interaction, matériaux, activité) et ce dont il est porteur (acquis, intentions, attentes, projets, souhaits, capacités). De fait, l'environnement de formation est structurellement identique pour tou(te)s. La même enseignante organise des contenus de cours jugés indispensables à la formation à/par la recherche en SHS/SE, dans une salle universitaire ordinaire et une durée de cours classique, selon une progression¹⁹ orientée par plusieurs finalités²⁰ ; l'utilisation de divers instruments pédagogiques anticipe²¹, anime²² ou prolonge²³ le cours, et encourage des modalités de travail autonome²⁴ susceptibles de développer une capacité intellectuelle instruite, ouverte, sensible, éthique²⁵.

Pourtant, la lecture des textes montre que cet environnement de formation est interprété de manière parfois contrastée²⁶ : l'environnement, conçu et projeté par l'enseignante, varie dans le réel de l'activité en étant vécu de manière subjective

19. Six séances de travail en présence fournissent l'occasion de : 1) contextualiser l'enseignement ; 2) aborder une perspective socio-historique ; 3) délimiter les caractéristiques socialement partagées de ce qui définit la science ; 4) aborder les débats qui caractérisent les divers positionnements des SHS par rapport à ces caractéristiques ; 5) comprendre comment se positionnent les SE dans ce paysage intellectuel et scientifique ; 6) expliciter les principes épistémologiques et méthodologiques qui caractérisent une recherche en SE, ancrée en SHS et relevant des caractéristiques d'une activité pouvant être jugées de scientifique.
20. Ces finalités sont de nature : *culturelle* (contextualisation des enseignements) ; *épistémique* (appropriation de savoirs savants) ; *méthodologique* (mise en relation de ces savoirs et de la pratique de recherche en situation) ; *praxéologique* (développement de compétences de métier) ; *axiologique* (développement d'une capacité de délibération selon des principes éthiques et déontologiques) ; *citoyenne* (contextualisation à des problématiques d'actualité) ; *existentielle* (contextualisation à des problématiques personnelles).
21. Une plateforme numérique propose des matériaux qui permettent aux étudiants de préparer chaque séance : diaporamas du cours de licence préalable au cours de master ; présentation du cours de master (objectifs, description, plan des séances, exercices et critères d'évaluation) ; notes de cours des étudiants des années précédentes ; exposés des étudiants des années précédentes.
22. Distribution de documents (extraits de textes, typologies et tableaux, illustrations), diaporamas, exposés ponctuels d'étudiants, échanges et discussions à chaque étape du cours.
23. Partage de textes par courriel ou déposés sur la plateforme numérique, proposés par l'enseignante et/ou des étudiants pour venir compléter les enseignements, les discussions les questionnements.
24. L'investissement dans la formation de soi et d'autrui est encouragé par la demande de constitution de petits groupes proactifs qui s'organisent autour de : la préparation, la coanimation et le prolongement des séances ; des lectures/discussions/écritures ; des ateliers d'échanges réciproques de savoirs et de savoir-faire ; la préparation d'exposés courts et denses ; des sélections d'ouvrages, d'extraits d'ouvrages et d'articles à partager ; des relectures respectives des travaux ; des moments conviviaux.
25. La formation vise à mettre en place les conditions favorables à : la prise de distance à l'égard de ses propres représentations et la prise en compte des représentations d'autrui ; l'objectivation par la problématisation et le questionnement factuel ; la variation des points de vue par l'exploration des perspectives disciplinaires et paradigmatiques construisant des controverse argumentées ; l'exploration des contextes culturels, des perspectives socio-historiques, des genèses intellectuelles et conceptuelles ; l'interrogation des choix terminologiques, des sémantiques, des champs lexicaux ; la relation entre savoirs savants, connaissances théorico-expérientielles ; informations provenant du système perceptif (mobilisation de l'intuition, de l'inventivité, de la créativité, etc.).
26. *J'ai appris que/je n'ai rien appris qui ; les enseignements sont riches et complémentaires ; [ils] sont hétéroclites et brouillons ; ce que j'ai appris en recherche me sert aussi dans ma vie professionnelle et dans ma vie de tous les jours/je ne sais pas quoi faire de ces savoirs inutiles pour enseigner ; j'ai gagné en autonomie et j'ai mûri/j'étais constamment perdue ; grâce au soutien constant de mes camarades/la compétition et l'élitisme de cette formation m'ont conduite à me sentir très seule.*

et intersubjective, selon des conditions temporelles²⁷, humaines²⁸ et matérielles²⁹ plus ou moins favorables à la transmission et au partage des aspects centraux de la formation. L'ensemble de ces variations constitue des configurations dont il est possible de dresser les cartes en termes d'indicateurs et de tendances.

Par ailleurs, chaque étudiant(e) présente une personnalité singulière³⁰, des représentations et des espoirs divers³¹. Doté(e) de qualités³² et de faiblesses, il/elle est le fruit d'expériences passées plus ou moins réfléchies et mûries, parfois documentées, et se projette dans un avenir³³ dont la formation constitue généralement une clé. L'ensemble de ces dispositions, dont il est possible de dresser le profil en termes de descripteurs et de tendances, rencontre des circonstances structurelles³⁴ ou contextuelles³⁵ qui influent sur le cours des attentes³⁶, expériences³⁷, interactions³⁸, vécus personnels³⁹ et interpersonnels⁴⁰.

C'est ainsi que des tendances se dessinent dans le parcours de formation (en produisant une évolution des dispositions⁴¹), mais aussi dans l'orientation collec-

27. Entre les promotions d'une année sur l'autre, les niveaux (M1, M2), les six séances réparties entre le mois de septembre et de décembre, un cours tôt le matin ou tard l'après-midi.
28. L'état de disponibilité et de vigilance de l'enseignante ; les caractéristiques du groupe (filles/garçons, visées professionnelles/académiques, sensibilités épistémiques/pratiques, capacités métacognitives/concrètes) ; les types de leaders (accompagnants, revendicatifs, destructeurs) ; la capacité proactive/réactive/suiviste du groupe à l'égard des leaders ; la nature des échanges (constructifs, apathiques, déconstructeurs) ; le climat des interactions (confiance/défi, bienveillance/malveillance ; la relation enseignante/étudiants (partenaires/adversaires) ; les obligations externes des participants (irrégularités de présence, sollicitations téléphoniques/SMS, résolutions de problèmes externes conduisant parfois à des départs précipités).
29. Caractéristiques du lieu (valorisant/ordinaire/vétuste), du moment (tôt/tard, avant/après certains enseignants/cours, avant/après certains événements), des matériaux (papier/numérique, lisibilité/intelligibilité, type de document), des formes de consultation (en cours, en différé, en autonomie), des instruments (accessibles/obstacles fréquents, conviviaux/compliqués d'usage, partagés/limités à un groupe).
30. Tempérament, capacités, acquis, biographie, motivations, formes de mobilisation et d'investissement.
31. Acquisition de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, atteinte d'un niveau de diplôme, sésame vers le troisième cycle, vers un aspect professionnel ou personnel visé.
32. Intellectuelles, émotionnelles, humaines, artistiques, pragmatiques, spirituelles, humanistes, éthiques.
33. Profession, évolution de carrière, reconversion, développement personnel, compensation ou revanche.
34. Les types de camarades qui l'accompagnent, le climat du groupe, le type de leaders et sa conduite à leur égard, la personnalité de l'enseignante et ce que celle-ci évoque et suscite chez lui, sa réaction à l'environnement universitaire (campus, classe, web), les conditions externes dans lesquelles il est placé (professionnelles, familiales, personnelles).
35. Telle situation, tel événement, tel jour de classe.
36. *Je n'aurais jamais pensé que je pouvais envisager le doctorat comme un possible pour moi.*
37. *Ceci est un cri [...] empreint de liberté et de joie [...] j'ai donc appris [...] je me rends compte à quel point je peux parler d'émancipation.*
38. *J'ai appris le dialogue et l'échange dans le respect réciproque des différences.*
39. *Je découvre des choses qui avaient toujours été là mais qui pourtant ne m'avaient pas interpellée.*
40. *[Avec le départ à l'étranger d'un camarade] Je mesure aujourd'hui l'étroite dialectique dont j'ai toujours eu besoin pour construire des apprentissages, une culture, un savoir et une démarche de formation.*
41. *Je prends enfin conscience que ; je suis capable de ; je peux ; j'ai appris ; j'ai mûri ; il s'agit, pour moi, d'une découverte continue, une remontée à la lumière ; avant ce master, j'avais tendance à considérer que ; je prends conscience de l'importance du bouleversement intellectuel opéré en à peine quelques mois ; cette formation m'apporte en connaissances, en mise en éveil de mon esprit critique, en outillage d'observation, d'analyse, en désir d'apprendre ; l'impression de s'élever, de grandir ; ce pouvoir de changer ce que nous sommes.*



tive du groupe (en faisant évoluer la configuration⁴², la représentation de la configuration⁴³ ou la position singulière à l'intérieur de la configuration⁴⁴). C'est cette convergence entre dispositions et configuration qui crée (ou non) la possibilité d'un commencement. Un commencement ne va donc pas de soi ; ni donné, ni évident, il est une émergence dans la rencontre entre une configuration et des dispositions, toutes deux favorables à la création d'un possible dans le cheminement singulier de chaque sujet.

Les 49 textes qui expriment un commencement fournissent nombre d'indicateurs en termes de dispositions⁴⁵ et de configurations⁴⁶ favorables (*supra*). Il est intéressant de constater que, si l'on exclut les 24 textes des M2 qui s'inscrivent dans un prolongement et un approfondissement de la formation, les 59 autres textes qui n'expriment pas un commencement fournissent tout autant d'indices, mais davantage en creux⁴⁷. Dans certains cas (8), les minimums requis dans le jeu des dispositions et des configurations ne sont pas présents, aucune rencontre ne se produit, aucun commencement de quoi que ce soit n'est possible. Il serait intéressant de comprendre ce qui se passe effectivement dans ces cas : y a-t-il tout de même quelques acquis ? La formation laisse-t-elle tout de même quelques traces dans la vie de ces étudiant(e)s ? A-t-elle été utile en quoi que ce soit ?

Perspectives d'enquête

Les limites de cet article n'ont permis de développer qu'un aspect de l'analyse (la rencontre entre dispositions et configurations). D'autres aspects pourraient constituer autant d'études complémentaires sur le thème des commencements.

42. Tout(e) enseignant(e) a l'expérience des modifications parfois très importantes qui peuvent avoir lieu dans un cours selon les dispositions des étudiant(e)s, au sens de compétences et de capacités, mais au sens aussi d'envie, de désir d'apprendre, de bien faire, de s'entendre dans la paix et la bonne humeur ou au contraire de faire obstacle (volontairement ou non) au bon fonctionnement d'un tel moment. Les dispositions de l'enseignant(e) plus ou moins prêt(e) à donner de sa personne, à s'adapter à ces aléas, à interpréter positivement les événements inattendus contribuent de manière également très importante.
43. *Après un an d'efforts, je ne vois plus cette formation de la même manière ; je n'avais compris que [...] maintenant.*
44. *Une fois l'ajustement fait par rapport au groupe de formation [qui avait changé en M2] et par rapport au nouveau lieu de formation que je ne m'étais pas approprié, j'ai éprouvé de nouveau le souhait de tendre vers une réelle posture épistémologique. Redéfinir ma posture de recherche a consisté d'abord à repenser l'identité et la place que je m'accordais par rapport à mon directeur de mémoire, par rapport à mon objet de recherche.*
45. Parmi les dispositions données dans les textes comme déterminantes : curiosité, opiniâtreté, questionnement, désir de savoir, goût d'apprendre, exigence envers soi-même, discipline, courage, résilience, envie d'évoluer, progresser, mûrir, humilité, enthousiasme, endurance.
46. Parmi les composants donnés comme déterminants : écoute et respect des différences ; dialogue et discussions ; encouragements ; exigence et bienveillance ; confrontation aux savoirs, à la culture scientifique ; qualité des enseignements ; engagement des enseignant(e)s ; lien social ; camaraderie et solidarité entre étudiant(e)s.
47. Forme lisse de textes centrés sur le savoir savant (14) ou sur la description factuelle des étapes de l'enquête (28) ou encore qui se focalisent davantage sur les doutes, anxiétés, peurs, difficultés, obstacles (6), le sentiment de perte de temps, d'impasse, d'erreur d'orientation, de « ne pas être à [sa] place » (3). Quelques textes montrent que l'étudiant(e) n'a pas compris l'exercice ou n'a pas su le réaliser convenablement (8).



Commencement et début ne se recouvrent pas, le commencement d'un processus ne correspondant pas toujours au début de l'activité⁴⁸. Cela conduit à étudier de plus près le rapport au temps qui s'exprime dans ces textes, permettant d'envisager une diversité de commencements selon des temporalités variées, notamment entre quête de signification, quête de sens et quête de soi. On peut alors faire l'hypothèse de recouvrements (commencements de diverse nature), débordements (entre apprentissages académiques, professionnels et personnels), dépassements (institutionnel et hors institutionnel ; avant/après la formation) pour étudier la possibilité de commencements qui se renouvellent dans le parcours de formation.

Par ailleurs, les apprentissages effectifs et leur diversité mériteraient d'être approfondis, en relation avec les sentiments et les affects exprimés par les apprenti(e)s-chercheur(e)s, en particulier le rapport qui s'établit entre la possibilité d'un commencement en formation et le surgissement de l'étonnement dont J. Thievenaz (2017) rappelle de manière étayée toute l'importance dans les apprentissages, en remettant à l'étude ce processus fondamental. Par des travaux complémentaires, il s'agirait alors de mieux comprendre ces phénomènes pour instrumenter au mieux ce moment déterminant de la formation qui, en « ouvrant des possibles », selon les termes mêmes des étudiant(e)s, permet de « continuer à grandir », entre « anxiété » et « jubilation ». ♦

48. [Après plusieurs mois de travail], je commence enfin à comprendre.

Bibliographie

- ALBERO, B. ; BRASSAC, C. 2013. « Une approche praxéologique de la connaissance dans le domaine de la formation. Éléments pour un cadre théorique ». *Revue française de pédagogie*. N° 184, p. 105-119.
- ALBERO, B. ; GUÉRIN, J. 2014. « L'intérêt pour l'"activité" en sciences de l'éducation. Vers une épistémologie fédératrice ? ». *TransFormations*. N° 11, p. 11-45.
- ECO, U. 1972. *La structure absente : introduction à la recherche sémiotique*. Paris, Mercure de France.
- DEWEY, J. 1938. *Logique : la théorie de l'enquête*. Paris, Puf, 1993.
- LINARD, M. 1996. *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris, L'Harmattan, 2^e édition.
- LINARD, M. 2001. « Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique ». *Sciences et techniques éducatives*. N° 8/3-4, p. 211-238.
- OMBREDANE, A. 1955. « Perception et information ». *Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française*. Paris, Puf, p. 85-100.
- THIEVENAZ, J. 2017. *De l'étonnement à l'apprentissage. Enquêter pour mieux comprendre*. Paris, De Boeck.