



HAL
open science

De l'analyse des textes aux pratiques pédagogiques de "formation à et par la recherche" des enseignants-chercheurs : enjeux épistémologiques et méthodologiques

Véronique Bedin, Dominique Broussal

► To cite this version:

Véronique Bedin, Dominique Broussal. De l'analyse des textes aux pratiques pédagogiques de "formation à et par la recherche" des enseignants-chercheurs : enjeux épistémologiques et méthodologiques. XVIIème Congrès Mondial AMSE WAER, Recherche en éducation et en formation : enjeux et défis aujourd'hui, Jun 2012, Reims, France. hal-03501977

HAL Id: hal-03501977

<https://hal.science/hal-03501977>

Submitted on 24 Dec 2021

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.

De l'analyse des textes aux pratiques pédagogiques de “formation à et par la recherche” des enseignants-chercheurs : enjeux épistémologiques et méthodologiques

Véronique Bedin, Dominique Broussal
Maîtres de conférences en sciences de l'éducation
Unité mixte de recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoirs » (UMR EFTS)
Université de Toulouse II-Le Mirail, Université de Toulouse (France)
bedin@univ-tlse2.fr, broussal@univ-tlse2.fr

Mots-clés:

Pédagogie universitaire, pratiques d'enseignement, formation à et par la recherche, perspective sémiologique, mémoire de recherche, méthode qualitative, triangulation, analyse textuelle

Introduction

La méthodologie des pratiques d'enseignement est contextualisée, dans ce chapitre, au deuxième cycle de l'enseignement supérieur français. Terrain d'enquête a priori peu exploré, thématique de réflexion sensible et source de conflits, type de pratiques difficiles à investiguer méthodologiquement, prégnance accordée aux activités scientifiques plutôt que pédagogiques... Autant dire que la spécificité du sujet traité a nécessité d'aménager les réflexions théoriques et méthodologiques relatives aux pratiques d'enseignement, telles qu'elles sont pensées dans le contexte de l'enseignement primaire notamment. Au niveau master, les pratiques d'enseignement sont liées à celles de la recherche et l'essentiel de la formation est focalisé sur la production du mémoire. Ce sont donc les pratiques de formation à et par la recherche, qui englobent des pratiques d'enseignement et d'accompagnement des étudiants, que nous prendrons en compte. Dans la recherche menée, ces pratiques sont inférées à partir de l'analyse des documents qui les encodent, soit au plan institutionnel ou de manière plus scientifique et pédagogique. Plusieurs types de textes seront ainsi analysés : le catalogue des cours du master, un référentiel mémoire, les supports des cours d'épistémologie, des cours théoriques et de méthodologie, les mémoires de recherche et les annotations des membres des jurys de soutenance. La première section de ce chapitre sera consacrée à la présentation de la spécificité française en termes de pédagogie universitaire, la deuxième mettra l'accent sur les caractéristiques méthodologiques de notre recherche et la troisième s'attachera à décrire le contexte particulier de l'étude de cas choisie : la première année d'un master de sciences de

l'éducation à l'Université de Toulouse II-Le Mirail. Les deux dernières sections de cette contribution expliciteront enfin les techniques de recueil et de traitement de données mobilisées, dans le cadre d'une analyse critique et rétrospective sur le travail mené. Elles mettront également en évidence un certain nombre de résultats issus de cette démarche d'analyse, à des fins principalement illustratives.

1. Les pratiques pédagogiques et d'enseignement dans l'université française

1.1 Une pédagogie universitaire à la traîne, ignorée par la recherche en éducation

Si l'analyse des pratiques d'enseignement aux niveaux primaire et secondaire s'est développée ces dernières années, les recherches menées sur les pratiques d'enseignement à l'université demeurent limitées et recèlent des points aveugles. On peut considérer que la première synthèse significative sur la pédagogie universitaire en France, réalisée par Annot et Fave-Bonnet, a seulement été publiée en 2004. L'ouvrage ne traite pas frontalement des pratiques d'enseignement, de surcroît. On comprend que le chemin qui reste à parcourir est immense. Le groupe socio-professionnel des universitaires est méconnu dans le contexte français (Musselin, 2008) et principalement ses activités pédagogiques. Les transformations récentes du métier d'enseignant-chercheur, générées par les réformes et les nouveaux dispositifs au niveau national et européen¹, renforcent cet état de fait et ne créent pas des conditions sereines pour aborder frontalement ce sujet sensible et difficile.

¹ Exemples de réformes et de dispositifs (liste non exhaustive):

- *New public management*: ce dispositif s'inscrit dans le cadre de la « Révision générale des politiques publiques » et vise la réforme de toutes les institutions, au nom du principe de la modernisation du service public (contractualisation, évaluation permanente des résultats, renforcement de la gouvernance...).
- Processus de Bologne: il permet d'harmoniser, à un niveau européen, les systèmes d'enseignement supérieur. La Déclaration de Bologne, signée en juin 1999, s'est soldée par la mise en œuvre du dispositif « LMD » (Licence, master, doctorat), les crédits ECTS (*European Credit Transfert and accumulation System*)...
- Stratégie de Lisbonne: il s'agit de l'axe majeur de politique économique et de développement de l'Union européenne entre 2000 et 2010 (décision prise par le Conseil européen de Lisbonne en 2000. Conclusions de la Présidence, DOC/00/08, disponible sur Internet: http://consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm).
- Espace européen de recherche : il a été inauguré par le Conseil européen extraordinaire réuni à Lisbonne en 2000. Il met l'accent sur la bonne gouvernance, les techniques d'étalonnage des performances (*benchmarking*), l'émulation entre pairs... Il est considéré comme un modèle de gouvernamentalité ultra-libérale par certains universitaires français.
- Classement de *Shangai*: l'université *Jiao-Tong* de Shangai a élaboré, en 2003, un *Academic Ranking of World Universities* et a ainsi noté les universités du monde entier. Les établissements français ont été faiblement notés et le sont toujours.
- « Loi LRU » : Loi n° 2007-1199, parue au J.O. n° 185 du 10 août 2007, relative aux « Libertés et responsabilités des universités » (dite « Loi LRU » ou « Loi Pécresse » ou « Loi d'autonomie des universités »).

Tout concourt à montrer que la pédagogie universitaire est bien le parent pauvre des études réalisées sur l'université, quand ces dernières existent d'ailleurs. L'examen du descriptif des équipes de recherche de sciences de l'éducation en France est explicite de ce point de vue (enquête AECSE², 2011). La situation est quasi-identique si l'on consulte les propositions de communications dans les derniers colloques internationaux de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), peu fréquentés par les chercheurs nationaux. Il est vrai que la section française de l'AIPU n'est pas encore institutionnellement représentée. Contrairement à l'enseignement primaire, « l'effet maître » et son impact sur l'apprentissage des étudiants ne constituent pas encore un concept significatif (Bedin & Broussal, 2013). Le terme est banni dans un contexte marqué par la liberté académique ainsi que par une réticence à l'évaluation de ses propres pratiques (Bedin & Broussal, 2011), comme si la responsabilité pédagogique ne jouait pas de rôle dans la réussite des étudiants, comme si le conseil pédagogique à l'adresse des enseignants-chercheurs ne pouvait s'y développer. Ce constat n'épargne pas le second cycle. Son fonctionnement reste pour une bonne part de l'ordre de l'implicite (Gérard, 2007), renforcé, selon l'auteur, par la spécificité de « la relation pédagogique duale » entre le directeur de mémoire et chacun de ses étudiants. C'est ce niveau d'enseignement que nous avons justement choisi d'explorer, le master de sciences de l'éducation de l'Université de Toulouse II-Le Mirail (France) plus spécifiquement.

Les développements qui précèdent ne doivent pas pour autant laisser penser que la recherche sur les pratiques enseignantes dans le champ scolaire est exempte de difficultés. Lenoir (2005) en souligne quelques limites : ces recherches seraient moins importantes que celles sur les apprentissages des élèves ; si la question fait effectivement débat, le milieu scientifique ne s'y intéresse véritablement que depuis une trentaine d'années ; la réflexion méthodologique, enfin, nécessiterait d'être approfondie dans les travaux réalisés et mieux explicitée dans les publications, notamment celle portant sur la réalité *in situ* de la classe. Au total, l'auteur conclut que « la connaissance de ces pratiques demeure encore un chantier très ouvert » (*ibid.*, p. 6). Que dire alors des pratiques enseignantes dans l'université française ? Le chantier est également ouvert mais se présente *a priori* de manière moins engageante. Et au niveau international, si la recherche se développe, elle n'est pas encore érigée en paradigme, comme le souligne Rege Colet (2006). L'auteur en parle comme une « communauté de praticiens » (*ibid.*, p. 217) échangeant sur des réflexions et des expériences visant à faire évoluer la pédagogie universitaire. Dans ce contexte intellectuel et à partir de la position française de surcroît, on comprendra aisément qu'il ne serait pas scientifiquement approprié de proposer un modèle théorique, un cadre d'analyse surplombant pour expliciter les pratiques enseignantes universitaires. La clef d'entrée épistémologique et méthodologique, qui constitue déjà en soi une orientation lourde pour observer notre objet d'étude, sera donc privilégiée dans le chapitre deux et les suivants de cette contribution.

² Cette enquête a été coordonnée par la commission « Coursus, publics, labos » de l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE, www.aecse.net). Les premiers résultats ont été présentés par Yvan Abernot en janvier 2011 lors de l'assemblée générale de cette association.

1.2 Un enseignement indissociable de la recherche, qui fait écho au statut « bicéphale » de l'enseignant-chercheur

L'expression « enseignant du supérieur », si elle est largement employée dans les pays francophones ou dans les colloques internationaux de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), ne l'est pas, par contre, en France. C'est en soi révélateur d'un état d'esprit, des représentations et des pratiques. Ce terme n'a pas nécessairement sa raison d'être, au regard des spécificités juridiques, institutionnelles et professionnelles qui régissent la profession des universitaires dans notre pays. La dénomination consacrée est celle d'« enseignant-chercheur »³. La recherche constitue la composante essentielle de l'identité professionnelle des maîtres de conférences et professeurs des universités français. En témoigne la crise générée (Bedin & Saint-Jean, 2013) par la mise en œuvre de la loi du 10 août 2007 relative aux Libertés et responsabilités des universités (dite « loi LRU ») et la promulgation du décret n° 2009-460 du 23 avril 2009 plus spécifiquement. Ce dernier visait à modifier le statut des enseignants-chercheurs en accordant justement plus d'importance à leurs activités pédagogiques ; pour la première fois, ces dernières devenaient enfin évaluables, de manière quadriennale, par le Conseil national des Universités (CNU) et par le gouvernement local des établissements d'une autre manière. Rien ne dit, à l'heure actuelle, que cette évaluation prendra concrètement forme.

Si l'on comprend, de fait, que la pédagogie puisse constituer un des centres d'intérêt d'un enseignant du supérieur, l'enjeu pédagogique devient tout de suite moindre pour un enseignant-chercheur qui se définit aussi, voire avant tout comme un chercheur. Romainville (1996, p. 151) n'hésite pas à qualifier cette double compétence latéralisée d'enseignement et de recherche de « couple maudit de l'université », susceptible de générer des « conflits de missions et de valeurs » (Fave-Bonnet, 2002). L'investissement pédagogique est rarement vécu comme porteur de reconnaissance professionnelle et de promotion. « Pourquoi [un enseignant-chercheur] questionnerait-il sa pédagogie, sachant que l'évaluation de son dossier en vue d'une permanence ou d'une promotion porte avant tout sur ses travaux de recherche, ses publications, son implication dans la gestion de programme ou de département ? » (Langevin & Bruneau, 2000). Viry (2006), dans son travail d'évaluation introspectif sur le monde vécu des universitaires et Bart (2008), à partir d'une enquête menée auprès de 105 enseignants-chercheurs français de sciences de l'éducation, débouchent sur une conclusion sensiblement similaire : le caractère déterminant accordé à la recherche et à ses modes de légitimation symbolique et

³ Le terme « enseignant-chercheur » apparaît en France pour la première fois dans la loi du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, dite « Loi Savary ». Cette dénomination « administrative » est spécifiquement française. L'unité du statut, s'il est principalement composé de deux corps, celui des professeurs des universités et celui des maîtres de conférences, est à relever. Les enseignants-chercheurs sont des fonctionnaires jouissant de libertés particulières, comme l'indique le Code de l'éducation. Le [Conseil constitutionnel](#) garantit même l'indépendance des professeurs des universités. Le décret du 23 avril 2009 fixant les dispositions statutaires applicables aux enseignants-chercheurs visait à modifier certains points de ce statut et a fait l'objet d'une opposition massive de la communauté universitaire.

institutionnelle qui conduit les enseignants-chercheurs à valoriser prioritairement la dimension scientifique de leurs activités. Le rapport « Dejean » avait déjà pointé, en 2002, la plus-value dans l'avancement de carrière qu'offrait la reconnaissance, principalement scientifique, des pairs. Musselin (2008), en éclairant les pratiques de recrutement collégiales des enseignants-chercheurs, révèle également la place moins importante qui est accordée à l'expérience et aux compétences d'enseignement des futurs collègues sélectionnés, comparativement à celles relevant de la recherche, ainsi que le flou des critères de l'évaluation pédagogique sur ce point.

Dans ce contexte spécifique de l'enseignement supérieur français, on mesure bien que le débat sur les pratiques enseignantes universitaires n'est pas réductible à celui qui structure les pratiques de l'enseignement scolaire, même si certains points pourraient être adaptables. Le maître de conférences n'est pas un maître d'école et inversement. A l'université, les pratiques d'enseignement prennent appui sur celles de la recherche, s'en nourrissent et les subsument d'une certaine manière. L'enquête de Bart (2008) montre ainsi que les enseignants-chercheurs français valorisent pédagogiquement leurs travaux de recherche, qu'ils les traduisent et les utilisent, à des degrés divers, pour effectuer leurs enseignements.

A un autre niveau d'analyse, notons que cette relation recherche-enseignement a également été explorée par la recherche sur la pédagogie universitaire aux Etats-Unis. Boyer (1990) a proposé, par exemple, la notion du *scholarship of teaching and learning (Sotl)*, que l'on pourrait traduire par « expertise de la pratique et de la recherche dans l'enseignement et l'apprentissage à l'université ». Elle a ensuite été étudiée de manière critique par des chercheurs de pays francophones (Rege Colet, McAlpine, Fanghanel & Weston, 2011), dans le cadre de travaux menés sur le développement professionnel des enseignants du supérieur. Le transfert d'un pays à l'autre des modèles et méthodologies existants reste une gageure et pose des problèmes de comparabilité. La « spécificité française » en matière d'enseignement supérieur accentue la difficulté.

1.3 De la formation à et par la recherche à la direction des mémoires: une illustration de la relation enseignement-recherche

La « formation à et par la recherche », comme son nom l'indique d'ailleurs, illustre au premier chef l'articulation pédagogie et recherche posée dans le paragraphe précédent de différentes manières. Cette articulation est particulièrement développée dans le second cycle universitaire, elle trouve son point d'aboutissement dans la production du mémoire de recherche par les étudiants. « L'intensité du brassage de la production et de l'usage pédagogique des savoirs croît avec le niveau d'enseignement » (Bart, p. 269). La formation à et par la recherche comprend des enseignements d'épistémologie, de méthodologie, des cours plus théoriques sur des thématiques scientifiques ; des conseils pour la rédaction et la soutenance du mémoire, un dispositif de guidance, pour l'essentiel. On pourrait dire qu'elle est finalement homologue, par son contenu et son organisation,

au statut « double » de l'enseignant-chercheur français, auquel nous avons fait référence *supra*. C'est ce segment spécifique des activités à la fois pédagogiques et scientifiques que nous étudierons, pour rendre compte de l'originalité et de la complexité de l'activité enseignante au niveau du master, dans laquelle l'enseignement se conjugue aussi avec l'accompagnement et le conseil (Bedin, 2009 ; Robin & Vinatier, 2011) et sur des contenus « de recherche » au sens large du terme. Dans sa thèse, Bart (2008) indique même que certains enseignants-chercheurs, notamment les plus anciens et les professeurs des universités, réduisent leurs activités pédagogiques à l'accompagnement des travaux de recherche de leurs étudiants essentiellement.

Un autre argument nous incite à creuser cette question de la pratique enseignante universitaire à un niveau d'enseignement élevé. Il faut bien dire que l'échec massif des étudiants en première année universitaire a souvent focalisé l'attention, au détriment de la prise en compte du second cycle, qui n'est pourtant pas exempt de problèmes. Vanhulle et Lenoir (2005) soulignent ainsi la fragilité de l'usage de la conceptualisation et de la culture méthodologique dans la production des mémoires qui « devaient pourtant avoir comme raison d'être la formation rigoureuse à la recherche scientifique » (Lenoir, 2005, p. 6). Le constat vaut pour les mémoires soutenus, ce qui met l'accent sur un deuxième écueil : l'abandon des étudiants en cours d'année et le nombre élevé de mémoires non achevés donc (Gérard, 2007 ; Jutras et *al.*, 2010). Ces « alertes » interrogent la qualité de la formation à et par la recherche dispensée (enseignements, guidance), même si le processus d'autoréflexion de l'étudiant demeure déterminant à ce niveau d'étude (Gérard, 2010). Le renforcement de « l'accompagnement de la formation à la recherche » (Lenoir, 2012) devrait être renforcé.

Cette réflexion menée sur le dispositif de « formation à et par la recherche » à l'université n'a pas été générée pour les besoins de cette contribution mais a fait l'objet d'un investissement de notre part depuis de nombreuses années, jusqu'au projet de création d'un observatoire local des mémoires à partir duquel l'ingénierie pédagogique devait être interrogée. Des publications sur ces différentes recherches réalisées ont également vues le jour (Bedin & Fournet, 1998 ; Bedin, 1999 ; Bedin, 2007).

2. Le type de recherche mené et les fondements qui sous-tendent les choix méthodologiques

2.1. Un présupposé éthico-épistémologique comme toile de fond : « science avec conscience » (Morin, 1990)

Selon notre conception de la méthodologie conçue comme une épistémologie des méthodes et donc intégrant l'analyse critique des conditions de production et de validité des énoncés de connaissance au cœur du débat, nous ne traiterons pas, dans cette section, des choix strictement techniques pour plutôt valoriser, dans un premier temps, l'explicitation des présupposés généraux et des postures de recherche qui ont prévalu à la

réalisation de l'enquête présentée *infra*. L'explicitation ne signifie pas obligatoirement l'inscription dans un mode de raisonnement rationnel qui serait, plus qu'un autre, garant de scientificité, notamment sur un sujet qui a été peu traité par les chercheurs français des sciences de l'éducation et qui, présentant de nombreuses zones d'ombre, reste donc ouvert au débat et à la délibération scientifiques, socio-pédagogiques également d'ailleurs.

De ce point de vue, nous rejoignons la thèse magistrale de Berthelot (1996) qui, dans un ouvrage dont le titre claque comme un étendard « *Les vertus de l'incertitude. Le travail de l'analyse dans les sciences sociales* », met justement en garde contre le dogmatisme d'une certaine science, qui, oublieuse d'une « épistémologie des sciences de l'homme » (Piaget, 1970) et de « la raison anthropologique » (Péquignot, 1990), se laisserait aller à rigidifier exagérément les procédures de recherche et la scénographie qui l'accompagne, « pour faire encore plus scientifique », comme si là était la vraie question.

Nous avancerons dans ce dossier « à petits pas » par conséquent — attitude méthodique mais non existentielle — en essayant d'éviter à la fois le piège du scientisme et celui du relativisme également, l'enjeu étant finalement de problématiser notre objet de recherche, de le rendre méthodologiquement intelligible et d'apporter également une touche praxéologique à la démarche mise en œuvre. Tout au long de l'article, nous aurons l'occasion de préciser le propos et de revenir sur ce qui constitue une prise de position, indispensable à toute culture éthico-épistémologique, intrinsèquement liée à celle de la méthodologie pour ce qui nous concerne.

2.2 Le choix d'une orientation « sémiologique » (Greimas & Landowski, 1979) ou « du texte à l'action » (Ricoeur, 1986)

Une des clés d'entrée choisie est la perspective sémiologique (Greimas & Landowski, 1979), qui place l'étude des objets signifiants et les conditions de leur production au cœur de ses préoccupations. Cette optique est riche d'enseignements par l'outillage théorique et méthodologique qu'elle apporte en ce qui concerne l'analyse des réalités textuelles. Ces dernières sont nombreuses et pédagogiquement importantes dans le processus de formation à la recherche en master qui se solde par la production d'un mémoire de recherche, point d'aboutissement ultime d'une démarche marquée par des enseignements d'épistémologie, de méthodologie et théoriques, des conseils, un accompagnement, de la guidance. Un ensemble d'objets signifiants ponctue ainsi le processus d'apprentissage de l'étudiant. Il s'agit de toutes les formes discursives, nommées par Greimas et Landowski (1979, p. 6) « discours objets », qui participent au système de production du mémoire de recherche : catalogue des enseignements, « référentiel mémoire », supports rédigés de cours, mémoire de recherche, annotations d'enseignants-chercheurs sur les mémoires. Ces documents écrits mettent en scène, à un niveau institutionnel, organisationnel, pédagogique, scientifique et psychosociologique également, les normes, les contenus, les valeurs qui devraient permettre à l'étudiant de se former à la recherche et de soutenir son

mémoire. Porteurs de signifiés qu'il conviendra de faire émerger, on peut considérer que tous ces textes – mémoires compris – encodent des savoirs dispensés dans les cours, les intentions des enseignants-chercheurs, des dispositifs, des pratiques pédagogiques. A ce titre, ils sont porteurs d'indices de formation : les enseignements présentés dans le catalogue des cours, ceux approfondis par écrit, les conseils proposés dans le « référentiel mémoire », les enseignements et les conseils traduits ensuite dans le mémoire par les étudiants...

Les travaux de Ricoeur (1986), qui mettent en évidence une homologie structurale entre le monde du texte et celui de l'action, renforcent la perspective selon laquelle l'analyse des textes, en tant que structures discursives, constitue un outil d'interprétation des pratiques qui les ont fondés ou à partir desquelles les textes se sont constitués. « *Je dirai en bref que, d'un côté, la notion de texte est un bon paradigme pour l'action humaine, de l'autre, que l'action est un bon référent pour toute catégorie de textes* » (*ibid.*, p. 175). Le passage de l'analyse des textes à celle de l'action, qu'autorise cette approche, justifie notre démarche méthodologique.

En choisissant de mettre l'accent sur les documents écrits qui deviennent le point de départ de la réflexion, c'est toute la chaîne des opérations qui ont contribué à leur réalisation que nous cherchons à remonter, pour reconstituer les pratiques qui les ont générés, les pratiques pédagogiques et d'enseignement relatives à la formation à la recherche pour ce qui est de notre propos. Le matériel d'analyse est constitué des montages concrets, visibles, que sont les textes et non du faire en actes, antérieur et bien souvent informel qui a permis de les constituer. Dit autrement, la pratique pédagogique n'est pas saisie au moment même où elle s'accomplit, mais reconstituée par inférences successives à partir des produits textuels soumis à l'analyse. Les traces que sont les productions écrites, parties émergentes du système de formation tel qu'il a été conçu, nous apparaissent au moins aussi pertinentes et fiables à explorer que d'autres modalités formatives. « La fixation opérée par l'écriture » (Ricoeur, 1986, p. 213), qui permet toujours de transcender un déterminant initial psychologique, accentue l'objectivation et le formalisme des pratiques mises en œuvre, jusqu'à la clarification même du statut éditorial des produits réalisés et de l'affichage du lieu institutionnel de l'énonciation, l'université en l'occurrence. Le mémoire de recherche constitue un exemple du genre en la matière.

2.3 L'inscription dans un paradigme qualitatif

Le travail présenté dans cette contribution s'inscrit globalement dans un paradigme qualitatif, que nous n'opposons pas au paradigme quantitatif, à l'instar d'auteurs auteurs qui récusent une forme de pensée binaire qui serait finalement inadaptée à la complexité du processus de construction méthodologique dans son ensemble (Paquay, Crahay & De Ketele, 2006). Cette orientation ne correspond pas à une revendication méthodologique *stricto sensu*.

La dénomination « qualitatif » employée se justifie principalement pour les raisons suivantes:

- le choix du corpus d'abord, qui est constitué de produits textuels (catalogue des enseignements, « référentiel mémoire », supports rédigés de cours, mémoires de recherche, annotations d'enseignants-chercheurs sur les mémoires). Ces documents n'ont pas été conçus spécifiquement par et pour la recherche mais sont le quotidien des dispositifs et pratiques des enseignants-chercheurs et de leurs étudiants. Ils auront le statut de « données invoquées » dans l'investigation mise en oeuvre (Van Der Maren, 1995, p. 293). Il s'agit de données de nature qualitative que l'on peut considérer comme des « symboles sociaux artefactuels » (Herman, 1983) et porteurs, à ce titre, de significations à décoder ;
- le choix de l'analyse textuelle ensuite, comme moyen d'interprétation de ces discours écrits qui, au-delà des aspects strictement techniques, prend sens dans une herméneutique – nous dirons « de l'action » dans le cas présent –, caractéristique d'un paradigme compréhensif (cf. la référence à Ricoeur développée dans le paragraphe précédent). La dimension historico-culturelle trouve une place de choix dans cette approche située dans un contexte « local » identifiable, comme peut l'être la formation à la recherche (enseignements et accompagnement de l'étudiant) lorsqu'elle est traduite dans la rédaction d'un mémoire unique et singulier.
- le choix d'accorder, enfin, une place de choix dans la réflexion menée aux normes, aux valeurs et à la complexité de leurs interrelations, qui sont consubstantielles du processus d'enseignement et d'apprentissage de la formation à la recherche à l'université.

2.4 Une recherche orientée vers une triple visée: descriptive, compréhensive et praxéologique

Les finalités de la recherche sont conditionnées par la nature du sujet étudié lui-même ; leur choix ne renvoie pas, dès lors, à une position de principe.

Au regard de l'absence de recherches dans le champ qui est le nôtre en France, leur caractère embryonnaire quand elles existent et la difficulté à enquêter également sur un dossier sensible dans les universités françaises, nous affirmons que la visée descriptive constitue un véritable enjeu scientifique dans ce cas de figure. Nous rejoignons à cet égard Matalon (1988), qui fait de la description une opération essentielle de certains types de recherche. La construction d'outils empiriques qui seront présentés *infra*, tels que matrices, grilles d'analyse, variables, dimensions et indicateurs, participe de ce premier objectif. Nous verrons d'ailleurs combien « l'exercice » reste compliqué à réaliser et les problèmes méthodologiques et techniques qui en découlent.

La dimension compréhensive du travail mené trouve sa légitimité dans le contenu du paragraphe qui précède, le choix du paradigme qualitatif créant le cadre global de référence dans lequel l'interprétation des différents textes et de leur narration prend sens.

« L'entrée sémiologique » à laquelle autorise l'analyse des médiations textuelles que sont les cours des enseignants-chercheurs, les mémoires de recherche et tous les autres documents recensés, justifie cette visée compréhensive. Ces médiations textuelles sont également considérées comme des traces de pratiques institutionnelles et/ou pédagogiques (catalogue des cours, référentiel d'évaluation, supports écrits des enseignements...), dont l'interprétation devrait permettre d'inférer le contenu. Les conditions de l'interprétation, qui devraient être idéalement basées sur un accord intersubjectif, seront explicitées *infra* dans les paragraphes plus techniques de cette contribution.

Nous mentionnerons enfin l'orientation praxéologique, car cette dimension est attendue dans le débat actuel sur la qualité de l'enseignement universitaire français, au regard des interrogations des enseignants-chercheurs sur leurs interventions en master et des difficultés des étudiants à produire leur mémoire de recherche. Le terme « praxéologie » est à comprendre au sens anthropologique et ontologique, tel qu'il a été défini, en France, par Castoriadis (1975), Ardoino (1980), Imbert (2001) notamment. La praxéologie, entendue alors comme « sciences de l'action », recèle de véritables enjeux scientifiques et n'est pas réductible à une approche pragmatique ou à une simple fonction de service, antinomiques d'ailleurs avec le concept même de « praxis pédagogique » qui développe une portée instituante. La praxéologie n'est pas à confondre non plus avec la « transférabilité », telle que De Ketele et Roegiers l'ont définie (1996, p. 215). Dans le cadre d'une réflexion argumentée par des résultats de recherches, l'enjeu consiste à apporter des éléments de débats à des formes délibératives de régulation socio-politique et/ou socio-pédagogique sur les questions posées ; ce qui constitue une manière, pour les chercheurs, au regard des prérogatives qui sont les leurs, d'accompagner le changement pédagogique. Cette manière de penser s'inscrit dans une conception épistémologique de type externaliste (Latour, 1989 ; Callon, 1989 ; Bedin, 1994 ; Bedin, 2013). Nous ne développerons pas cet aspect du travail dans ce chapitre, mais il était déontologiquement important que cette troisième visée, qui prend forme à plus long terme, soit néanmoins citée. Elle pose d'ailleurs des questions méthodologiques majeures et redoutables à la démarche de recherche : la définition des critères de validité dans une démarche de « science en action » (Latour, 1989), le statut de la validation pédagogique et de la reconnaissance sociale des résultats, etc.

2.5 « Pluralité et cumulativité » (Berthelot, 1993) des données d'enquête

Ce dernier paragraphe met l'accent sur le nombre d'éléments et l'hétérogénéité qui composent notre corpus de données, constitué de différents types d'objets textuels : catalogue des enseignements, référentiel d'évaluation, supports rédigés de cours, mémoires de recherche, annotations d'enseignants-chercheurs. Ces documents seront décrits et objectivés dans les sections qui suivent. Nous privilégions ici le principe de « triangulation » (Cohen & Manion, 1980 ; Pourtois & Desmet, 1988) qui permet de

croiser des sources différentes d'information et d'accéder ainsi à un contenu plus complet et plus riche de notre sujet.

Cette pluralité, au sens large, pose néanmoins la question de l'articulation des données et de « leur mode de contribution à l'intelligence de l'objet » (Berthelot, 1993, p. 24), le franchissement d'un certain seuil de « cumulativité » pouvant devenir « critique » (*ibid.*, p. 35). Nous avons tenté de limiter ce risque en harmonisant le plus possible un certain nombre de paramètres : la nature des supports (exclusivement des textes), la qualité des supports (produits en interne par les acteurs de la communauté universitaire), leur mode d'interprétation (analyse de contenu), le thème abordé directement ou indirectement (l'enseignement et/ou l'accompagnement de l'étudiant dans l'ingénierie de formation à et par la recherche proposée).

3. Le choix du terrain d'enquête: le pari d'une proximité productive

Comme nous l'évoquions en introduction, nous avons ici fait le choix d'étudier la formation « à et par la recherche » en nous intéressant à un contexte restreint : celui de la première année du master de sciences de l'éducation à l'Université de Toulouse II-Le Mirail, diplôme dans lequel nous effectuons des enseignements et encadrons des mémoires. Si cette implication suppose une vigilance épistémologique accrue, elle participe pleinement, à notre sens, de l'ambition transformatrice affichée *supra*. Ajoutons qu'au regard des réticences manifestes de la communauté à l'égard de ce qui pourrait s'apparenter à des vellétés de conseil, de *benchmarking* ou d'évaluation, auxquelles s'ajoute la défiance que chaque discipline ou chaque département peut entretenir à l'encontre de composantes institutionnelles potentiellement concurrentes, il ne semble pas surprenant d'initier une recherche de type praxéologique sur un terrain qui est le sien. Cette proximité nous a permis de collecter des matériaux de travail qui n'ont pas vocation à être habituellement communiqués : les notes écrites sur lesquelles les membres des jurys s'appuient pour leurs interventions notamment.

3.1 La première année de master: une centration affirmée sur la formation « à et par la recherche », une diversité de processus pédagogiques

Ainsi que l'évoque le catalogue des cours du diplôme, distribué aux étudiants lors de la réunion de rentrée, la première année du master dans lequel ils s'inscrivent est « principalement centrée sur la formation à la recherche et par la recherche ». En témoigne le volume horaire consacré aux unités d'enseignement portant sur l'épistémologie et la démarche de problématisation de la recherche (25h), sur les méthodologies de recueil et de traitement des données (25h), sur la présentation des recherches⁴ conduites en éducation, formation et pratiques sociales (50h), ainsi que le

⁴ Elles sont effectuées au sein de l'Unité Mixte de Recherche « Education Formation Travail Savoirs » (UMR EFTS), à laquelle est adossé le diplôme.

temps consacré aux séminaires de recherche, conférences et ateliers participant à la production du mémoire de recherche (50h). Soit cent cinquante heures sur les trois cents que totalisent les deux semestres ! La plaquette de cette première année de master précise en outre que « l'élaboration d'un mémoire permet de se familiariser aux exigences scientifiques à développer lors de l'étude d'un objet dans un champ social donné ». Ce mémoire apparaît comme la clef-de-voûte vers laquelle convergent différentes dynamiques formatives, dont les cours d'épistémologie et de méthodologie. Support d'évaluation, il est aussi le témoin du parcours accompli. Sa production oriente l'apprentissage des étudiants ; elle constitue un objectif tangible auxquels de nombreux enseignements se réfèrent. Par sa densité, par ses exigences, par l'engagement qu'il requiert, le mémoire permet aux membres du jury de soutenance d'apprécier le contenu et le niveau d'acquisition d'apprentissages complexes. Pour parvenir à réaliser l'ambition qui consiste à développer chez l'étudiant une première compétence de recherche en sciences humaines et sociales, différentes ressources formatives sont mises en place.

Les étudiants disposent ainsi:

- D'un catalogue de cours de trente pages qui intègre les quatre pages d'un référentiel mémoire de recherche. Il s'agit d'un opuscule qui leur est commenté lors de la réunion de rentrée, et auquel ils doivent se référer tout au long de l'année;
- D'enseignements d'épistémologie et de méthodologie (conceptions de recherche, rapport théorie-pratiques, démarches de recherche, processus de problématisation, techniques de recueil et de traitement de données);
- D'enseignements généraux ou propres à la spécialité de recherche que les étudiants ont choisie, donnés sous la forme de cours magistraux, de travaux dirigés, de séminaires, de conférences ou d'ateliers;
- De séances d'accompagnement à la réalisation de leur mémoire, sous la forme de séances de travail avec leur directeur. Ces séances peuvent avoir lieu en petits groupes de quatre ou cinq étudiants, ou sous la forme de rendez-vous de guidance individuels;
- D'une soutenance orale de quarante-cinq minutes devant un jury composé de deux enseignants-chercheurs de la spécialité concernée par leur mémoire, dont le directeur. Au cours de cette soutenance, les enseignants chercheurs qui ont pris préalablement connaissance du travail réalisé, font un retour évaluatif et questionnent l'étudiant. Il n'est pas rare, à cette occasion, qu'ils soulignent l'intention formative qui les anime, le mémoire de fin de première année constituant une étape à mi-parcours du master, préfigurant le mémoire de deuxième année. Soulignons que la note obtenue à l'issue de la soutenance du mémoire ne peut donner lieu à compensation. Une note inférieure à dix empêche de fait la validation de la première année du diplôme, quels que soient les résultats obtenus par ailleurs.

A l'hétérogénéité d'un tel dispositif correspond une diversité des modes de production : nous entendons par là que l'étudiant se trouve confronté, sans en avoir forcément conscience, à des « contributions » dont le niveau d'institutionnalisation, d'harmonisation ou de collégialité varie. A la nature éminemment dialogique et négocié du texte du catalogue, rédigé à plusieurs mains par les différents responsables d'unités

d'enseignement, incorporant des strates issues de versions antérieures, approuvé par l'ensemble des enseignants-chercheurs du département avant son impression, répondent d'autres formes d'intervention qui ont le loisir, sinon la volonté, de s'affranchir d'une prétention collective : que ce soit par les procédés pédagogiques choisis, leur organisation, les intentions qui animent les enseignants-chercheurs, l'autorité dont ils se recommandent. Les moments de guidance individuelle pourraient apparaître comme un parangon en la matière, puisque qu'en l'absence de règles établies et de réelle visibilité sur la façon dont chacun procède, le directeur a la charge d'organiser ce temps de formation comme, finalement, bon lui semble.

3.2 La sélection de « discours-objets », significatifs du processus étudié

Conformément à l'orientation sémiologique évoquée *supra*, nous avons donc pris le parti, dans cette recherche, de sélectionner les textes qui participent au processus d'élaboration du mémoire, en ce qu'ils encodent des intentions, des significations, suscitent et organisent des actions, explicitent des systèmes de valeurs ou rendent compte de processus d'apprentissage qui y sont liés. Dans cette perspective, nous avons visé à l'exhaustivité comme critère de constitution du corpus. Ont ainsi été collectés, à fin d'analyse, les matériaux suivants :

- Le catalogue des unités d'enseignement dans sa version en cours (26 pages) ;
- Le référentiel du mémoire de recherche de première année de master (4 pages) ;
- Le support de cours d'épistémologie-méthodologie rédigé à destination des étudiants à distance (19 pages, version de 2011) ;
- Dix mémoires soutenus entre 2010 et 2012 et dirigés par cinq directeurs différents (soit un total de 604 pages) ;
- Les notes préparatoires à l'intervention orale des membres du jury, lors des soutenances relatives aux dix mémoires retenus (30 pages manuscrites).

4. Les procédures de recueil de données: le choix de l'archive, vers une historicisation de la pratique

Les données qui constituent notre corpus ont un statut que nous rapprochons de celui d'archive, au sens que donnait à ce terme une loi française du 3 janvier 1979 relative aux archives, ainsi qu'il est rappelé par Müller (2006). Dans son article premier, abrogé en 2004, la loi définissait en effet comme archive « l'ensemble des documents, quels que soient leur date, leur forme et leur support matériel, produits et reçus par toute personne physique et morale, et par tout service ou organisme public ou privé, dans l'exercice de leur activité. La conservation de ces documents est organisée dans l'intérêt public tant pour les besoins de la gestion et de la justification des droits des personnes physiques ou morales, publiques ou privées, que pour la documentation historique de la recherche » Les « discours-objets » que nous avons retenus pour cette recherche correspondent à la première partie de cette définition légale. Quant à la conservation de telles archives, si

elle paraît peu systématisée dans le cadre pédagogique d'un master universitaire, il n'en demeure pas moins que la plupart des enseignants-chercheurs ont coutume de conserver les mémoires qu'ils ont eus entre leurs mains, soit en tant que directeur, soit en tant qu'assesseur. Les mémoires ayant obtenu une mention « bien » sont, quant à eux, communiqués aux services de la bibliothèque universitaire et mis à disposition des lecteurs, sous forme papier ou électronique, avec autorisation de l'auteur. Les supports de cours, les catalogues qui les présentent connaissent un traitement similaire et constituent ainsi un capital symbolique et intellectuel également préservé et exploité d'une année à l'autre. Si l'on s'intéresse, dans la même perspective, aux notes des membres du jury de soutenance que nous avons collectées, nous pouvons constater qu'elles consistaient en feuilles volantes insérées dans les mémoires soutenus, ou qu'elles apparaissaient rédigées directement sur le *verso* des premières pages de ces mémoires. Cet archivage à titre personnel pourrait répondre à la nécessité pour l'enseignant-chercheur d'avoir à justifier de l'expertise produite, dans le cas du recours d'un étudiant s'estimant mal jugé. Elle répond plus souvent à des motifs d'ordre pédagogique ou scientifique.

Ces considérations appellent quelques réflexions sur les modalités, finalités et limites d'une telle collecte. Les données ici exploitées ne découlent pas d'une investigation scientifique intentionnelle. Les archives préexistent à la présente étude. Elles ne visaient pas initialement à répondre à une quelconque problématique scientifique. Cela pourrait, à première vue, constituer une faiblesse. Or nous souscrivons pleinement au point de vue de Müller (2006, 6): « L'archive devient ici non seulement un nécessaire support documentaire mais l'un des enjeux et l'un des instruments d'une possible historicisation et surtout l'une des armes de la vigilance et de la lucidité épistémologiques qu'autorise précisément le retour sur le passé et le recours à l'histoire ». Se distinguant aussi bien sur le plan des méthodes que des visées d'approches ergonomiques qui ciblent la construction émergente des significations, ou la documentation des logiques d'action *via* des méthodologies d'autoconfrontation ou des entretiens d'explicitation, la convocation d'archives pour analyser les pratiques pédagogiques permet, selon nous, de les envisager sous l'angle de leur historicité, les saisissant dans un rapport d'antériorité et d'extériorité par rapport à la construction de l'objet de recherche et limitant, par conséquent, les reconstructions *a posteriori*, les biais de complaisance ou les réponses de conformité de la part des acteurs.

Une question demeure enfin quant à la clôture de notre corpus. Bien que cette recherche s'inscrive dans une perspective qualitative, les objectifs descriptifs, compréhensifs et transformatifs annoncés imposent de réfléchir à la définition d'un certain nombre de critères de satisfaction. Ainsi, nous avons décidé de sélectionner les mémoires soutenus sous la direction de cinq enseignants-chercheurs, alors que le département compte vingt maîtres de conférences ou professeur des universités susceptibles d'encadrer de tels travaux. Aucun des mémoires retenus n'a été dirigé par un professeur des universités. Cette délimitation de convenance trahit la réalité des relations entre collègues dans un département universitaire, constitué d'affinités et de tensions qu'un romancier comme David Lodge a su admirablement retranscrire. Cet état de fait, qui n'a rien d'un cas isolé,

rend illusoire la prétention d'une participation unanime sur un objet aussi sensible que la direction de mémoire. Les vertus transformatives d'une recherche ainsi configurée s'en trouvent sensiblement amoindries, les mêmes causes produisant les mêmes effets. Notons, à notre décharge, que les résistances ne seraient pas moindres s'il s'agissait de filmer les pratiques réelles de direction de mémoire. La méthode n'est pas ici en cause, bien davantage les conditions politiques d'acceptabilité et de recevabilité de la recherche elle-même.

5. Les procédures d'analyse en question : entre nécessaire ingéniosité et risques du bricolage

Les matériaux retenus (*cf. supra*) se différencient, tant par leur nature (maquette de diplôme, référentiel de mémoire, version écrite du cours magistral, mémoire de recherche, notes préparatoires de jury de soutenance) que par leur volume (de 4 à 600 pages selon les catégories de matériaux) ou encore par le nombre d'éléments les constituant : un élément pour les trois premiers types de matériaux, dix éléments pour les deux derniers. Il n'était pas envisageable, dans ces conditions, de traiter l'ensemble de ces données en un seul bloc. D'où notre choix de procéder d'abord à une analyse spécifique pour chaque catégorie de matériau, avant d'envisager un traitement comparatif. Dans la perspective de cette deuxième phase, nous avons élaboré *a priori* une série de cinq dimensions déclinées en composantes, en nous fixant comme condition que ces dernières rendent compte des caractéristiques du processus de formation « à et par la recherche » et qu'elles soient mobilisables lors des analyses de contenu internes à chaque catégorie de matériau. Ce cadre analytique commun ne suffit cependant pas à surmonter l'ensemble des difficultés liées à l'analyse de données aussi diverses. Nous allons, dans les paragraphes qui suivent, présenter simultanément un certain nombre de résultats et de méthodes tout en clarifiant les stratégies d'analyses retenues, afin de les discuter.

5.1 L'élaboration des dimensions et des composantes

Nous l'évoquons à l'instant, une première étape de notre analyse a consisté à définir une liste *a priori* de composantes susceptibles d'outiller l'analyse de contenu. Le tableau suivant présente ces dimensions et ces composantes.

Tableau 1
Dimensions et composantes des analyses de contenu internes à chaque catégorie de matériau

Dimensions	n°	Composantes
Respecter les contraintes formelles et institutionnelles de production du mémoire	1	Lexique spécifique
	2	Syntaxe correcte
	3	Normes de réception d'un mémoire de master
	4	Contraintes institutionnelles de présentation

Construire scientifiquement un objet d'étude	5	Témoigner de capacités d'analyse et de questionnement
	6	Etablir des liens entre les modèles théoriques et la réalité
	7	Conceptualiser une question sociale ou professionnelle
	8	Inscrire l'objet d'étude dans un contexte social global
	9	Mettre à distance et abstraire
	10	Identifier la place de la conceptualisation dans une recherche en sciences humaines et sociales
	11	Se situer par rapport à des conceptions internalistes ou externalistes de la science
Mettre en œuvre une démarche de recherche en sciences de l'éducation	12	Faire le choix d'un positionnement épistémologie explicitant la conception de la science
	13	Identifier en quoi consiste la vocation praxéologique des recherches en sciences de l'éducation et de la formation
	14	Articuler la problématique de recherche et la méthodologie
	15	Faire preuve de rigueur méthodologique dans la production des résultats
	16	Choisir une technique d'enquête en justifiant de son intérêt et de ses limites
	17	Elaborer un outil d'analyse de données complexes
	18	Faire valoir son propre point de vue
Mobiliser une culture théorique pertinente	19	Reconnaître les limites et biais de sa recherche
	20	Faire preuve de modestie dans l'affirmation des résultats
	21	Manier des concepts
	22	Rendre-compte de travaux de recherche
	23	Identifier des cohérences théoriques
	24	Justifier ses choix
	25	S'approprier les références spécifiques à une équipe de recherche
Rendre compte par écrit d'un travail d'analyse et de réflexion	26	Maîtriser les règles de l'argumentation
	27	Rendre manifestes les articulations logiques
	28	Etablir des synthèses provisoires
	29	Faire preuve de rigueur dans la réflexion
	30	Rendre visible la construction du raisonnement
	31	Témoigner d'une capacité de synthèse

5.2 De l'unicité de la grille d'analyse à la diversité des discours traités: le choix d'un codage simplifié et ajustable

Il faut toutefois noter qu'une telle liste, bien que constituant un cadre commun aux différentes catégories, ne saurait recouvrir les mêmes niveaux de discours en fonction du matériau d'origine. Effectivement, les mêmes techniques de comptage ne peuvent être appliquées d'un type de matériau à l'autre.

Prenons, par exemple, la composante n°19: « Reconnaître les limites et biais de sa recherche ». Cette composante correspond au développement suivant dans la version écrite du cours : « Selon les approches objectivistes, les conceptions et les choix du chercheur conditionnent la qualité des données et des résultats. Il faut alors prendre le temps d'évaluer leur impact sur la sélection du matériel, sur le choix du matériel, sur le traitement, sur les interprétations. L'estimation des effets dus au chercheur peut imposer

d'examiner la sélection des sujets, la manière dont le contact a été établi avec les informateurs, le contexte des entrevues. » Le discours est ici explicitement référé à la composante évoquée. Un comptage peut permettre d'estimer le poids qu'occupe cette thématique dans l'ensemble du cours. Dans le référentiel mémoire, cette même composante n°19 regroupe des éléments qui relèvent d'une première rubrique, présentant la structure et le contenu du mémoire de première année de master : « une présentation de la démarche de recherche retenue qui explicitera l'articulation des différentes étapes entre elles », et d'une deuxième rubrique concernant les attentes du jury lors de la soutenance: « La présentation d'un travail réflexif, distancié et critique sur le produit réalisé par l'étudiant et le processus mis en œuvre pour y parvenir ». Le comptage s'avère ici plus problématique : en effet, la concision propre à ce genre de document conduit à synthétiser, dans une même unité de discours, un ensemble de composantes diverses. Concernant le mémoire, le repérage de cette composante dans la production de l'étudiant ne peut se faire par une simple approche lexicale ou thématique. Il s'agit cette fois-ci de vérifier que l'étudiant témoigne d'une compétence réflexive : a-t-il reconnu les limites et les biais de sa recherche ? Cette opération procède d'une logique fort différente des précédentes. Pour apprécier ce point, le chercheur est contraint de mobiliser ses propres compétences d'évaluateur, prêtant le flanc à un certain nombre de réserves justifiées. Si le double codage a pu permettre, sur ce point, de limiter la subjectivité des chercheurs concernés, il n'en demeure pas moins que le processus d'évaluation doit être distingué, à juste titre, du processus de recherche et que leur intrication ne manque de questionner.

La même grille d'analyse appelle donc des modalités de renseignement différentes en fonction des archives traitées. Afin que la comparaison entre les différents types de matériaux soit possible, il a donc fallu convertir ces résultats bruts afin d'obtenir un codage identique. Les déperditions, qu'une telle traduction entraîne, ont conduit à simplifier l'échelle de codage en optant pour la déclinaison suivante:

Tableau 2
Codage simplifié des analyses de contenu internes à chaque catégorie de matériau






●	Fortement présent/réalisé/évalué
◐	Partiellement présent/réalisé/évalué
◑	Faiblement présent/réalisé/évalué
○	Absent/non réalisé/non évalué

5.3 Un exemple de codage spécifique : la version écrite du cours magistral

Donnons, à titre d'exemple, le résultat de l'analyse de contenu conduite sur la version écrite du cours magistral.

Tableau 3
Matrice dimensionnelle de la version écrite du cours magistral

Dimensions	Propos illustratifs	Fréquence	Codage
------------	---------------------	-----------	--------

			simplifié
Respecter les contraintes formelles et institutionnelles de production du mémoire	Donc, quel que soit le domaine, l'activité principale des chercheurs est une activité d'écriture.	2%	Faiblement présent 
Construire scientifiquement un objet d'étude	Pour étudier les pratiques professionnelles quelles qu'elles soient, il faut une théorie de la pratique (ou de l'action ou de l'activité) ; en fonction de cette théorie (par exemple, la théorie historico-culturelle de l'activité), on va déterminer un objet d'étude (l'activité collective), des objets théoriques (le développement de l'activité), des méthodes (l'autoconfrontation croisée), cohérentes avec ces choix.	7%	Partiellement présent 
Mettre en œuvre une démarche de recherche en sciences de l'éducation	Il existe des critères valables pour toutes les approches. Le premier concerne la rigueur du processus, qui porte d'abord sur la validité théorique des énoncés. Celle-ci concerne l'enchaînement des énoncés qui présentent la proposition théorique (l'explicitation des postulats de départ), la clarté et rigueur de présentation des principaux concepts et l'articulation éventuelle de différents cadres théoriques.	81%	Fortement présent 
Mobiliser une culture théorique pertinente	La recherche scientifique implique une production d'écrits qui doit s'appuyer sur les connaissances antérieures. On établit une « revue de littérature » ou un « état de l'art » : un résultat de recherche n'est pertinent que s'il s'appuie sur ce qui a été produit auparavant pour montrer en quoi il le valide, l'invalidé, le précise ou propose une autre connaissance...	8%	Partiellement présent 
Rendre compte par écrit d'un travail d'analyse et de réflexion	Vers la production du mémoire de master de première année (M1) : ces compétences doivent être mises en œuvre dans la réalisation du travail de recherche de M1 et de son écriture. Il y a un apprentissage difficile à faire, qui n'a rien à voir avec ce qui se fait en licence, un « saut qualitatif » important	2%	Faiblement présent 

5.4 Le croisement inter-catégoriel : vers une caractérisation de la pratique

La dernière étape de notre analyse a consisté à procéder à une comparaison des matrices entre elles. Elle visait à apprécier la cohérence entre les cinq catégories de matériaux, au regard du niveau d'importance attribué à chacune des dimensions. Une dimension

fortement présente dans la version écrite du cours magistral donnait-elle lieu à une compétence manifeste de l'étudiant, ainsi qu'à un traitement conséquent par l'enseignant-chercheur présent lors de la soutenance ? Cette appréciation de cohérence a été produite et codée de la façon suivante :

Tableau 4
Codage de la cohérence inter-catégorielle

Codage de la dimension dans chacune des cinq catégories de matériaux	Cohérence déduite	Codage
Quatre ou cinq codages identiques. Le codage divergent doit relever d'un niveau contigu. Exemple : ●●●●○ ou ●●●●●	Elevée	+++
Trois codages identiques. Les deux divergents doivent relever de niveaux contigus. Exemple : ●●●○●	Modérée	++
Trois codages identiques. Exemple : ●●●○●	Faible	+
Toute autre situation. Exemple : ●○●○●	Aucune	0

Cette dernière phase d'analyse a permis de mettre en évidence les résultats suivants:

Tableau 5
Synthèse des résultats

Dimensions	Codage du niveau d'importance					Cohérence déduite
	Catalogue des unités d'enseignement	Référentiel du mémoire	Version écrite du cours	Mémoires d'étudiants	Notes supports de jurys	
Respecter les contraintes formelles et institutionnelles de production du mémoire	○	●	○	●	●	+
Construire scientifiquement un objet d'étude	●	○	●	○	●	0
Mettre en œuvre une démarche de recherche en sciences de l'éducation	●	●	●	●	●	++
Mobiliser une culture théorique pertinente	●	○	●	●	●	0
Rendre compte	○	○	○	●	○	+

par écrit d'un travail d'analyse et de réflexion						
--	--	--	--	--	--	--

Même si les enjeux de cette recherche étaient davantage de nature épistémologique et méthodologique qu'heuristique, il semble utile de donner un aperçu des interprétations que de tels résultats permettent de produire. La productivité de la méthode participe en effet des critères à prendre en compte dans le bilan que nous proposerons en conclusion.

L'analyse réalisée à partir du croisement d'archives de la pratique, permet de mettre en évidence un certain nombre de caractéristiques saillantes:

- Remarquons tout d'abord la faible cohérence des catégories de matériaux entre elles, à laquelle seule échappe la troisième dimension : « Mettre en œuvre une démarche de recherche en sciences de l'éducation ». Les différents dispositifs qui constituent la formation « à et par la recherche » se spécifient donc, davantage qu'ils ne se répliquent. Les cinq dimensions que nous avons définies sont inégalement investies. Seules les notes des rapports de jury présentent des niveaux élevés sur quatre des cinq dimensions, ceci en raison de la fonction évaluative qu'elles remplissent et de leur place dans le parcours de formation.
- La mise en œuvre d'une démarche de recherche est la dimension la plus présente tout au long du processus formatif. Cette prééminence s'explique par la décision de l'équipe pédagogique de dispenser en première année de master un certain nombre de méthodes et de techniques, socle en vue d'une poursuite d'études en deuxième année de master, puis en doctorat. Elle peut cependant conduire, selon nous, à une autonomisation de cette dimension par rapport aux autres et installer une vision techniciste, procédurale et internaliste de la science, au détriment d'une conception plus politique, holistique et externaliste.
- Le catalogue des cours fait une place très importante à la « mobilisation d'une culture théorique pertinente ». Chacune des quatre entrées thématiques qui constituent l'Unité mixte de recherche (UMR) expose, de façon assez développée, les options ou préoccupations théoriques qui sont les siennes. Cet effort de pédagogie est censé éclairer l'étudiant sur le choix de son futur directeur de mémoire. Il renseigne aussi sur la nature éminemment stratégique de ce texte. Le catalogue de cours est une vitrine où cohabitent les discours des différentes équipes composant l'UMR. Y opère une forme de double adressage, le destinataire étant tout à la fois l'étudiant qu'il s'agit d'intéresser aux problématiques spécifiques de l'entrée, et les autres entrées auxquelles l'argumentaire est incidemment destiné.
- On pourrait enfin s'interroger, à partir de cette analyse, sur la présence ténue de la cinquième dimension : « Rendre compte par écrit d'un travail d'analyse et de réflexion », qui constitue pourtant une part importante de la performance rédactionnelle de l'étudiant. Cette compétence attendue ne fait pas l'objet d'un enseignement spécifique, comme c'est le cas dans le parcours recherche de la deuxième année de master. Elle n'intervient que faiblement dans les notes préparatoires à l'évaluation.

6. Conclusion

Nous souhaitons, dans cette recherche, mettre à l'épreuve une méthodologie originale, consistant à étudier la pratique pédagogique universitaire de formation « à et par la recherche » à partir d'une perspective sémiologique, qui accorde une place essentielle aux textes que l'on peut qualifier de « formateurs », aux langages formalisés organisateurs qui structurent le master. Affirmant, dans la continuité de Ricoeur (1986), l'homologie structurale qui existe entre le monde du texte et celui de l'action, nous faisons le pari de l'intérêt qu'il pouvait y avoir à considérer la pratique sous un angle historique, i. e. en nous appuyant sur les archives qu'elle produit ou qui prétendent l'organiser. Nous ne méconnaissions pas évidemment les difficultés méthodologiques et techniques qui ne manqueraient de se présenter.

A l'issue de notre étude, nous confirmons la pertinence qu'il peut y avoir à opter pour une approche sémiologique, dans le contexte spécifique de l'université. Nous en convainquons la relation forte que les pratiques y entretiennent avec les textes, mais aussi les difficultés d'accès aux pratiques réelles. Au regard de la perspective praxéologique évoquée *supra*, le travail initié ne peut être conçu que comme un préalable, le déclencheur possible d'une réflexion dont la forme et les modalités devront être institutionnellement discutées et collectivement validées. La construction politique d'un tel cadre, qu'il prenne la forme d'une commission d'évaluation des enseignements ou d'un comité de pilotage de diplôme, ne saurait être ignorée par le processus de recherche. Celui-ci se doit d'envisager, dans son principe, les conditions favorables à sa réception. Au-delà de l'intérêt épistémologique et méthodologique qu'un tel projet présente, il démontre qu'en dépit des résistances manifestes, la recherche peut trouver dans le renouvellement de ses méthodes, un levier pour accompagner le changement des pratiques pédagogiques et d'enseignement à l'université.

Références bibliographiques

- Annot, E. & Fave-Bonnet, M.-F. (2004) (Dir). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Ardoino, J. (1980). *Education et relations. Introduction à une lecture plurielle des situations éducatives*. Paris : Gauthier-Villars.
- Bart, D. (2008). *Les modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation et le développement professionnel des enseignants-chercheurs de la discipline*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction d'A. Jorro et le tutorat de V. Bedin, non publiée, soutenue le 04 décembre 2008, Université de Toulouse-Le Mirail, Toulouse.
- Bedin, V. (1994). Evolution des conceptions de la recherche en sciences humaines : de l'internalisme des sciences à l'externalisme, vers la recherche praxéologique. *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Education*, 1, 175-187.

- Bedin, V. & Fournet, M. (1998). Le mémoire professionnel, un discours-objet médiateur entre pratiques et praxis professionnelles et scientifiques. *Recherche et Formation*, 27, 123-138.
- Bedin, V. (1999). Valoriser les recherches par un observatoire des mémoires. *Actualité de la Formation Permanente*, 155, 72-76.
- Bedin, V. (2007). De l'analyse des pratiques rédactionnelles des mémoires d'un master professionnel à l'évaluation de cette analyse. Congrès international de *l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, AECSE & Université de Strasbourg, 28-31 Août 2007, Université de Strasbourg.
- Bedin, V. (2009) (Dir.). *L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bedin, V. & Broussal, D. (2011). L'évaluation interactive des apprentissages dans l'enseignement supérieur : intérêt pédagogique et limites. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 26, 133-144.
- Bedin V. (2013, à paraître) (Ed.). *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Bedin, V. & Saint-Jean, M. (2013). L'université française face aux défis de sa propre réforme : vers des crises ou des changements ? In V. Bedin (Ed.), *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (ouvrage à paraître). Paris : L'Harmattan.
- Bedin, V. & Broussal, D. (2013). L'effet maître dans l'université française : expression inappropriée, point aveugle de la pratique enseignante et de la recherche en sciences de l'éducation ou défi pédagogique et scientifique à relever ? *Questions vives*, 18, 8, (à paraître).
- Berthelot, J.-M. (1993). Pluralité et cumulativité. D'un sain usage de la formalisation en sociologie. *Sociologie et sociétés*, 2, 23-36.
- Berthelot, J.-M. (1996). *Les vertus de l'incertitude. Le travail de l'analyse dans les sciences sociales*. Paris : PUF.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered : Priorities of the Professoriate*. Princeton, NJ : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Callon, M. (1989). *La science et ses réseaux*. Paris : Editions La Découverte.
- Cohen, L. & Manion, L. (1980). *Research methods in education*. Londres : Croom Helm Ltd.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck.
- Dejean, J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école. Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école. Disponible sur Internet : <http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport5journalistes.pdf>.
- Fave-Bonnet, M.-F. (2002). Conflits de mission et conflits de valeur : la profession universitaire sous tension. *Connexions*, 2, 78, 31-45.
- Gérard, L. (2007). Pratiques d'accompagnement en contexte de formation universitaire. Etude de la relation pédagogique de direction de mémoire. Congrès international de *l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, AECSE & Université de Strasbourg, 28-31 Août 2007, Université de Strasbourg.
- Gérard, L. (2010). [La supervision de mémoire en master : l'étudiant comme principal acteur de sa réussite](#), *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 26-2, consulté le 23 août 2012, URL : <http://ripes.revues.org/333>
- Greimas, A.-J. & Landowski, E. (1979). *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*. Paris : Hachette.

- Herman, J. (1983). *Les langages de la sociologie*. Paris : PUF.
- Imbert, F. (2001). *Pour une praxis pédagogique*. Paris : Matrice.
- Jutras, F., Ntebutse, J.-G. & Louis L. (2010). L'encadrement de mémoires et de thèses en sciences de l'éducation : enjeux et défis, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 26-1, consulté le 23 août 2012, URL : <http://ripes.revues.org/333>
- Langevin, L. & Bruneau, M. (2000). *Enseignement supérieur. Vers un nouveau scénario*. Issy-les Moulineaux : ESF.
- Latour, B. (1989). *La science en action*. Paris : Editions La Découverte.
- Lenoir, Y. (2005). Divers chemins pour saisir la complexité des pratiques d'enseignement. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 14, 5-9.
- Lenoir Y. (2012). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche*. Longueuil : Groupéditions Editeurs.
- Matalon, B. (1988). *Décrire, expliquer, prévoir. Démarches expérimentales et terrain*. Paris : Armand Colin.
- Morin, E. (1990). *Sciences avec conscience*. Paris : Fayard
- Müller, B. (2006). À la recherche des archives de la recherche. Problèmes de sens et enjeux scientifiques. *Genèses*, 63, 4-24.
- Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. Paris : Éditions La Découverte.
- Paquay, L., Crahay, M. & De Ketele, J.-M. (2006) (Dir). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Péquignot, B. (1990). *Pour une critique de la raison anthropologique*. Paris : L'Harmattan.
- Piaget, J. (1970). *Epistémologie des sciences de l'homme*. Paris : Gallimard.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Rege Colet, N. (2006). La pratique enseignante : un nouveau paradigme ou une communauté de praticiens ? In M. Romainville, & N. Rege Colet (Dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 217-226). Bruxelles : De Boeck.
- Rege Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J. & Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning. *Recherche & Formation*, 67, 91-104.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Editions du Seuil.
- Robin, J.-Y. & Vinatier, I. (2011). *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Romainville, M. (1996). Enseignement et recherche, le couple maudit de l'université. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 8, 2, 151-160.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke : Editions du CRP.
- Viry, L. (2006). *Le monde vécu des universitaires ou La République des Egos*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.