



HAL
open science

Des savoirs issus de la pratique de la recherche pour une formation à l'activité de recherche

Thierry Bedouret

► To cite this version:

Thierry Bedouret. Des savoirs issus de la pratique de la recherche pour une formation à l'activité de recherche. Travaux & documents, 2001, La recherche en éducation et formation : quelques travaux, 14, pp.15-30. hal-02178599

HAL Id: hal-02178599

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02178599>

Submitted on 2 Sep 2020

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.

Des savoirs issus de la pratique de la recherche pour une formation à l'activité de recherche

THIERRY BEDOURET¹

Le texte ci-dessous porte un regard sur la pratique de la recherche de l'enseignant chercheur et sur la transmission des savoirs d'expériences issus de cette pratique auprès des étudiants à l'université. On s'interroge en particulier sur la nature du lien qu'entretient l'enseignant-chercheur avec les savoirs issus de sa production de recherche. Les effets sur l'enseignement de ses propres recherches y sont considérés.

Mots-clés : recherches-enseignées — expérience de la recherche — savoir d'expériences — pratique de la recherche.

Nous souhaitons aborder dans cet écrit la question des savoirs d'expériences *de* et *sur* la recherche transmis par l'enseignant-chercheur à ses étudiants.

Ces savoirs d'expériences sont extraits de « l'expérience de la recherche » qui vise à expliciter l'activité de recherche et à « former l'étudiant à l'approche critique des propositions scientifiques et de discours politiques et sociaux qui s'en inspirent », (A. JEANNEL, 1998, 29). Ils ont pourtant leur spécificité. Ce sont avant tout des savoirs « informants » d'une part, sur les propres difficultés d'ordre cognitif, affectif et évaluatif que rencontre l'enseignant-chercheur dans sa pratique de recherche, d'autre part, sur les interdépendances existantes entre l'objet de recherche et le contexte dans lequel il est étudié. En somme, les savoirs d'expériences interrogés ici prendraient deux directions :

— l'explicitation et l'interprétation des conduites, des préoccupations et des interrogations de l'enseignant-chercheur dans l'activité de recherche, comme base d'enseignement — il

1. Université Victor Segalen, Bordeaux.

est alors question des savoirs d'expériences *de* la recherche ou encore des savoirs issus de pratiques

- l'explicitation des arrière-plans contextuels qui influent sur le travail du chercheur — considérés comme des savoirs d'expériences *sur* la recherche —. Au bout du compte, ces savoirs ont pour fonction d'informer et de former à la recherche et au métier de chercheur.

Dans un premier temps, il nous semble donc important de revenir sur ces savoirs d'expériences *de* et *sur* la recherche et de les expliciter ; dans un second temps, nous nous intéresserons à la transmission de ces savoirs ; enfin, nous avancerons quelques éléments de réflexion sur le lien que l'enseignant-chercheur entretient avec les savoirs issus de sa pratique de la recherche.

LES SAVOIRS D'EXPÉRIENCES *DE* LA RECHERCHE

A notre avis, il est essentiel pour l'enseignant-chercheur qui enseigne les processus et les résultats de sa recherche d'explicitier les difficultés apparues tout au long de ce processus.

D'un point de vue réflexif, il s'agit de dire, d'explicitier et d'analyser par un « tournant réflexif » (SHON, 1995, p. 23-26) ses moments de questionnements incontournables lors d'une activité de recherche.

Il s'agit, entre autres, de revenir sur la collision et la confusion entre idées, concepts et conceptions ; ses croyances et ses préjugés, sur les obstacles de compréhension du vocabulaire, sur la confrontation entre ses *a priori*, préjugés, sur ses représentations de l'objet (le terrain, la population d'étude) et la découverte d'une réalité, souvent différente, rencontrée au fil des observations et des entretiens, réalité certes subjective mais que le choix rigoureux et explicité d'une méthodologie permet d'objectiver. Quelle peut être l'utilité de ce travail réflexif ?

Il nous semble que l'enseignant-chercheur pourra plus facilement amener l'étudiant à prendre conscience de ses propres difficultés, à soulever des problèmes épistémologiques, à le faire réfléchir sur le sens et l'utilité de la recherche si lui-même donne, en tant que modèle, un enseignement du même ordre dont il aura puisé les fondements dans la pratique de la recherche. L'étude de cas pratiques offre dès lors un moyen efficace d'apprentissage. Ce type d'enseignement apparaît bénéfique sur deux points : il minimiserait, d'une part, les points d'incompréhension d'une grande partie du public étudiant du second cycle dans une filière telle que les Sciences

de l'Éducation vis-à-vis d'un savoir qu'ils dénoncent comme « trop abstrait », dans ce cas précis, les deux agents sont au bord de la rupture. Les réflexions d'enseignants-chercheurs dont une sur l'enseignement de la psychologie sociale en Sciences de l'Éducation va dans ce sens : « C'est peut-être en traitant et en explicitant ses réactions personnelles à ses propres travaux que le psychosociologue les rendra plus compréhensibles et accessibles aux étudiants » (A. BAUDRIT, 1999, 78). D'autre part, il éviterait le risque de vulgarisation du savoir transmis par l'enseignant pour tenter de rétablir une communication avec l'étudiant.

D'un point de vue strictement méthodologique, l'enseignant-chercheur doit expliciter ces allers et venues entre la revue de question, les interrogations théoriques et méthodologiques ; sous ses aspects relationnels et affectifs de la recherche. Il doit analyser les tensions et les liens tissés avec les acteurs de la recherche, les obstacles humains et structurels qui ont facilité ou freiné le recueil d'informations par exemple. Tous ces aspects et bien d'autres qui sont autant de connaissances à transmettre.

Nous pensons qu'une réelle construction des savoirs chez l'étudiant passe avant tout par ce que nous avons évoqué plus haut, à savoir l'explicitation par l'enseignant de ses propres difficultés de chercheur et de ses démarches de résolution de problèmes rencontrés dans le processus de recherche. En somme c'est d'anamnèse dont il est question ici, exigée du jeune chercheur en formation et qui n'apparaît guère, ou alors sous forme d'exemples isolés, dans l'enseignement. Il s'agit, en outre, de prendre une attitude de travail de recherche sur la recherche. J.-L. LEGRAND parle dans ce cas précis de « l'auto-maïeutique implicationnelle » entendue comme « démarche d'accouchement de soi, explorant explicitement diverses implications personnelles dans une visée d'élucidation heuristique et d'autonomisation créative de la recherche », (1989, p. 109). Le processus se situe dans une perspective rogerienne où l'expérience personnelle est non seulement digne d'intérêt pour sa propre orientation mais pour l'orientation de l'autre, en l'occurrence, l'étudiant ; cette démarche, précise-t-il, est également vecteur de recherche.

LES SAVOIRS D'EXPÉRIENCES SUR LA RECHERCHE

On a trop tendance à considérer le travail de pratique de la recherche comme une activité exclusivement intellectuelle ou la

connaissance théorique et la méthode prévalent, laissant de côté son aspect conjoncturel. Ce dernier oscille entre des points aussi divers que la constitution de réseaux qui permet souvent qu'une recherche soit menée à termes, l'intégration des perspectives des décideurs dans les stratégies de construction de l'objet de recherche (dans le cas d'une « commande » par exemple), l'acceptabilité sociale d'une recherche, son utilité et sa reconnaissance sociale, les perspectives temporelles dont il faut tenir compte. En somme tous ces « à-côtés » que l'étudiant-chercheur ne découvre que tard ou trop tard dans sa formation et qui sont d'autant de stratégies à incorporer dans la pratique de la recherche.

Prenons l'exemple des savoirs sur « l'intégration des perspectives des décideurs », issus de nos travaux universitaires, qui devraient être transmis par l'enseignant-chercheur afin que l'apprenti-chercheur ne se retrouve pas dans l'impasse de la recherche. Ces travaux portaient sur deux dispositifs d'aide à la préparation du Premier Concours aux Etudes Médicales (PCEM 1) sur la période 1995-1997 : 1) le tutorat à l'Université et des cours privés. Pour le tutorat, la demande émanait de deux instances (1996) : le département de Sciences de l'Education et le CRAME (Centre de Recherches Appliquées en Méthodes Educatives) pour lesquelles les objectifs se sont révélés distincts. En ce qui concerne le département de Sciences de l'Education, il était nécessaire de saisir la réalité de fonctionnement du dispositif pour éventuellement l'améliorer. Pour le CRAME, l'objectif était d'étudier un dispositif d'aide afin de définir la situation observée. Dans le cas de la recherche sur les cours privés, en revanche, la décision résulte de notre propre choix de chercheur (bien qu'en concordance avec les visées des évaluateurs) de construire un nouvel objet de recherche qui soit dans la continuité de l'étude effectuée sur le tutorat.

On notera donc ici que les productions sur le tutorat et les cours privés sont dépendantes des organisations auxquelles elles se rattachent. En outre, nous ne pouvons pas affirmer que nos recherches auraient été identiques dans leurs approches, voire même dans l'interprétation des faits observés, si nous avions répondu à une demande d'étude sur les cours privés et sur le tutorat suggérée par un organisme privé et non plus par l'Université. Les volontés, les stratégies et les attentes implicites des décideurs sont donc partie intégrante des savoirs que l'étudiant doit au plutôt percevoir dans l'élaboration et le déroulement de sa recherche sous peine que cette méconnaissance nuise à la réussite de ses projets universitaires.

Elles sont également dépendantes de volontés et de demandes du ou des décideurs qui ont parfois des attentes différentes comme dans notre exemple où le développement de nos travaux sur le tutorat devait répondre d'un côté à la question de l'efficacité du dispositif, d'un autre côté apporter une plus grande connaissance de ce fait social.

L'IMPLICITE OUBLI DANS LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE

Ainsi, par la pratique de la recherche, l'enseignant-chercheur devrait être en mesure de pouvoir expliciter à l'étudiant le comment et le pourquoi de telle façon de faire et de penser. Ce n'est cependant pas une évidence si l'enseignant-chercheur transmet des savoirs qu'il s'est appropriés à partir de lectures d'ouvrages. La plupart de ceux-ci, disponibles en bibliothèque, sont de pures réflexions théoriques et omettent le plus souvent de décrire les processus de recherche qui ont permis ces réflexions ainsi que la conjoncture locale dans laquelle cette recherche s'est réalisée. Rares sont ceux qui font exception à la règle. Et quand bien même, ils en dévoilent les étapes et les rouages, tout n'est pas explicité, afin de ne pas alourdir la lecture ou de décevoir le lecteur voire les acteurs et les commanditaires. Certes, les ouvrages ne sont pas toujours exempts d'explications sur le processus de recherche mais il s'agit alors le plus souvent du traitement d'aspects méthodologiques présentés comme un produit fini que l'auteur explicite dans le cadre de la construction de l'objet de recherche. L'écrit de thèse devient dès lors le plus à même d'informer l'étudiant sur les implicites de la recherche et devient un objet de travail souvent exploité par l'étudiant-chercheur.

LA QUESTION DE LA TRANSMISSION DES SAVOIRS D'EXPÉRIENCES

La rareté de transmission de ces savoirs dans les second et troisième cycles universitaires doit être considérée comme l'un des signes du désinvestissement pédagogique des universitaires. Désinvestissement constaté par l'Association de Réflexion sur les Enseignements Supérieurs et la Recherche dans ce qu'ils nomment « leur lettre ouverte sur l'état de l'enseignement supérieur » (ARESER, 1997, p. 77). Si pour les auteurs, cet état de fait incombe en grande partie à l'État, on s'interrogera en revanche plus en avant dans ce texte sur le réel intérêt qu'auraient les enseignants-chercheurs à ne pas transmettre à l'étudiant leurs savoirs d'expériences *de* et *sur* la recherche.

Mais il convient de conclure sur l'ensemble des remarques faites jusqu'ici car elles constituent un début d'éclairage à nos questionnements d'introduction.

A des fins de transmission, il s'agirait dans un premier temps de transposer ces informations et ces connaissances en savoirs qu'il est nécessaire de « didactiser » en vue d'être transmis. De tels savoirs d'expériences traduits en termes enseignables par l'enseignant-chercheur peuvent être source de connaissance. En verbalisant, « dire » sur le « faire » par exemple et en explicitant ce que l'on pourrait définir dès lors comme l'agir professionnel de l'enseignant-chercheur, ce dernier tient un discours sur ces pratiques nécessaire à la formation de l'étudiant-chercheur. On approche ici le côté professionnel de la pratique du seul chercheur et de la transmission de savoirs sur son « travail » et son métier de chercheur. Ce discours tient lieu de repères dans l'orientation de la pratique de la recherche de l'étudiant aux second et troisième cycles.

Quant aux statuts des savoirs d'expériences, ils s'inscrivent dans la relation pédagogique enseignant-chercheur/étudiant et dans l'accompagnement de l'étudiant. Il n'est donc pas question de les élever à un statut épistémologique mais de les considérer plutôt comme des savoirs d'explicitation des pratiques de la recherche issus des expériences de l'enseignant-chercheur. En fait, ce qui se transmet ici est une expérience bien plus qu'un savoir. L'explicitation et l'interprétation des conduites, préoccupations et des questionnements sur la pratique de la recherche nécessitent, d'opérer un retour réflexif sur soi-même en vue de le partager dans un enseignement de la pratique de recherche.

LE LIEN ENSEIGNANT-CHERCHEUR ET LES SAVOIRS

L'enseignement de la pratique de la recherche et les instances qu'elle recouvre ne sont pas sans conséquences sur l'enseignement en ce sens qu'il s'agit pour l'enseignant-chercheur, d'exposer au public étudiant les processus et les résultats de sa recherche dont il revendique la propriété, à l'inverse des savoirs issus de la communauté scientifique qu'il ne fait qu'aménager, structurer en vue d'être transmis à l'étudiant. La propriété du savoir n'est donc pas sans effet sur le rapport que l'enseignant-chercheur a avec celui-ci. On peut dès lors s'interroger sur le lien qu'entretient l'enseignant-chercheur avec le savoir qu'il produit. De même, la manière dont ce savoir s'est constitué nous dit toujours quelque chose sur nos

propres modes de transmissions des savoirs. Dans cette perspective, l'enseignement de ses propres recherches eu égard à l'enseignement des recherches des pairs n'induit-elle pas des conditions plus favorables d'enseignement/apprentissage ? La question reste posée.

On part ici du postulat que l'enseignant-chercheur ne dévoile pas les étapes de son apprentissage le considérant comme une connaissance personnelle voire intime alors que pourtant sa transmission pourrait être pour l'étudiant le point de départ, un indice ou un appui à son propre cheminement de recherche. Dans un certain sens, l'enseignant-chercheur peut percevoir cette part de danger que renferme le savoir qu'il produit et destiné à être transmis. Elle réside dans la transmission de ses propres conceptions pour résoudre un problème dans une situation donnée ; ou, plus généralement, l'explicitation des méthodes et des théories. La manière dont l'enseignant-chercheur construit son objet va forcément correspondre à des modes de pensée, voire à des idéologies auxquelles la personne concernée se rallie ou est imprégnée. Dans ces conditions, il arrive que le public étudiant adulte de retour à l'Université soit des plus critiques à l'égard du chercheur qui enseigne en détail les processus et les résultats de sa recherche. Ce qui entraîne une rétention chez l'enseignant-chercheur à enseigner ce qui est de l'ordre de l'implicite et à se réfugier derrière une pédagogie expositive ou l'interaction se trouve réduite à son minimum.

PÉDAGOGIE ET TRANSMISSION DES SAVOIRS D'EXPÉRIENCE, DE L'EXPÉRIENCE DE LA RECHERCHE, DES RECHERCHES-ENSEIGNÉES

Dans les second et troisième cycles, toute la difficulté réside dans la pédagogie liée à la transmission des savoirs d'expériences, de l'expérience de la recherche et plus généralement des recherches-enseignées par l'enseignant-chercheur. La balle est alors dans le camp de ce dernier. S'il accepte d'instaurer une communication avec le groupe étudiant, il accepte alors que les étudiants eux-mêmes interrogent l'implicite de sa recherche. Le but est l'appropriation par les étudiants des savoirs et non une seule acquisition. Mais l'Université lui en donne-t-elle les moyens ?

Le cours magistral nous semble un lieu défavorable à la transmission et à l'appropriation des savoirs issus de la pratique de la recherche, le dialogue étant pour nous la condition sine qua non à son exercice. Même si ce type d'encadrement peut être considéré

comme « un des itinéraires pour s'approprier un programme particulier » et auquel correspond un objet d'enseignement particulier et une évaluation particulière (JEANNEL, 1997).

Seuls, les modes d'encadrement que sont les Travaux Dirigés – l'on peut douter de leur portée communicative – les séminaires de recherche et la relation duale étudiant-enseignant ont vocation, du moins dans les Sciences de l'Homme, à donner la parole à l'apprenant et à générer des interactions.

Aussi, les auteurs des recherches enseignées en espaces francophones abordent de près ou de loin l'apport des recherches enseignées comme pratique qui infère la construction de nouveaux savoirs chez les étudiants.

Mais cette construction ne s'effectue pas, du moins dans trois exemples sur les quatre que nous donnons, en interrogeant les savoirs issus des recherches de l'enseignant-chercheur mais, en questionnant les savoirs des étudiants que les enseignants confrontent dès lors aux savoirs issus des recherches des enseignants/chercheurs. Bien que la perspective est en soi différente, à un moment ou à un autre les savoirs sur la pratique de la recherche peuvent être questionnés.

Ainsi, « à la question comment les recherches enseignées permettent-elles l'acquisition et l'appropriation de nouveaux savoirs ? », les auteurs proposent de répondre par la présentation d'une diversité de « pédagogies » de recherches enseignées qui sont autant de conceptions sur ce qu'est l'acte d'apprendre. On retiendra par exemple les approches pédagogiques agissant sur les représentations initiales des étudiants tant au premier, qu'au second et qu'au troisième cycles universitaires. Les conceptions ou les prénotions telles que DURKHEIM les définissait déjà à la fin du siècle dernier et sur lesquelles les recherches en didactique se focalisent en cette fin de siècle (par exemple GIORDAN, 1987, p. 135-137) sont alors considérées ici comme un obstacle épistémologique à l'accès au savoir scientifique. Ainsi, construire son savoir passe par le questionnement sur « ces a priori qui ont la vie dure en éducation et en psychologie » ; il s'agit de « faire le ménage sur plusieurs préjugés face aux processus requis dans l'acte de lire et son apprentissage » (J.-P. MARTINEZ, 1998, p. 99-113) ; Ou bien la confrontation « de deux regards ou si l'on veut de deux positionnements épistémologiques [...] [qui] devraient favoriser le développement d'un terrain propice à la maturation conceptuelle de l'étudiant ». (J.-P. BRUNET, 1998, 37-48).

Une autre posture est l'acte d'apprendre se faisant par la construction coopérative de nouveaux savoirs avec une centration sur l'étudiant dans l'activité pédagogique ; la recherche enseignante est alors considérée ici dans le cadre de la formation doctorale des chercheurs comme « la construction coopérative de nouveaux savoirs à partir d'expériences qui situent la connaissance comme projet » (F.-V. TOCHON, 1998, p. 115-132). Si chez ces auteurs, la pratique des recherches enseignées est observée sous l'angle d'innovations pédagogiques à différents niveaux de la formation universitaire – où la pédagogie est centrée sur l'apprenant – elle n'est en aucun cas la condition pour cette centration. En témoignent les pratiques des recherches enseignées observées habituellement en second cycle universitaire où prédomine l'activité expositive de transmission de connaissances.

SAVOIRS D'EXPÉRIENCES ET REPRÉSENTATIONS

On quitte désormais l'aspect pédagogique et la transmission/construction des savoirs pour rentrer dans celui des représentations liées aux raisons qui peuvent freiner cette transmission des savoirs d'expériences. A notre avis, la volonté de faciliter ou de freiner la transmission de ces savoirs par les enseignants-chercheurs peuvent dépendre, pour partie, des représentations liées :

- à leur métier – se limite-t-il à la transmission des connaissances ou faut-il être facilitateur d'apprentissage ?
- à l'acte d'apprendre : qu'est-ce qu'apprendre ? qu'est-ce qu'étudier en profondeur et mémoriser ?, est-ce stocker des connaissances à mettre en pratique dans la réalité ?, est-ce dégager du sens ou plutôt confronter ses points de vue ?
- aux représentations qu'ils se font des savoirs étudiants. Les savoirs initiaux des étudiants sont-ils à rejeter car ils s'érigent en obstacle épistémologique à la culture scientifique ou bien faut-il s'appuyer sur ceux-ci pour qu'il y ait apprentissage ? Dans cette dernière perspective, André Giordan (1994) oppose les pédagogies de « réfutation » aux pédagogies de « rectification ».
- enfin, au type de connaissance à dispenser selon les cycles d'enseignement supérieur : comme l'observe Jean-Pierre Brunet « certains collègues estiment qu'il est préférable de faire en sorte que les étudiants maîtrisent et intériorisent un des

discours de la méthode avant de les inviter à devenir critiques et à entreprendre leur propre démarche qui devrait les amener à adopter une position épistémologique personnelle » (1998).

LA PRATIQUE DES RECHERCHES ENSEIGNÉES ET LE LIEN DE L'ENSEIGNANT-CERCHEUR AVEC LES SAVOIRS

De toute évidence, les logiques d'appropriation et de retransmission des savoirs chez les enseignants-chercheurs en disent long sur la nature de la relation que peut avoir un enseignant-chercheur avec les savoirs qu'il destine à l'étudiant.

Selon les types de savoirs en jeu, ceux issus de sa propre production ou ceux de la production d'autrui, des rôles différents émergent chez l'enseignant-chercheur.

Il est médiateur-transmetteur de savoirs dans le premier cas de figure et médiateur-producteur dans le second cas. En fait, il s'agit moins d'opposer ici deux paradigmes, le paradigme transmissif et le paradigme constructiviste, que de noter deux processus en jeu divergents en ce que le premier consiste en une simple maîtrise des savoirs afin de les transmettre avec clarté alors que le second tente d'ériger de nouveaux savoirs à partir de ceux existants dans le même objectif de transmission.

On peut dès lors s'interroger sur la nature du lien qu'entretient l'enseignant-chercheur avec le ou les savoirs qu'il transmet dans les deux situations énoncées.

LE LIEN ENTRE L'ENSEIGNANT-CERCHEUR ET LES SAVOIRS TRANSMIS

Pour v. MATHIEU (1996, p. 9), « la relation que l'enseignant entretient avec le savoir qu'il enseigne est surproportionnée ». La prédominance de cette relation se construit bien évidemment au détriment de la relation enseignant-étudiant et de la relation étudiant-savoirs.

A l'opposé du savoir issu des recherches des pairs, le savoir produit par l'enseignant-chercheur est sa possession, son domaine. C'est déjà dans le choix et la construction de l'objet même que la nature de ce lien naît et se développe au point d'observer que la distance épistémique (J.-L. LEGRAND, 1989, p. 109) n'est plus suffisamment lointaine pour que la personne puisse ne pas se fondre ou se confondre avec l'objet.

Nous nous intéresserons ici au cas où l'enseignant-chercheur est étroitement uni à son savoir, le réserve, le détient ; il en est le propriétaire : Il garde jalousement les axes nouveaux, ceux qui feront l'enjeu des prochaines recherches ou bien il ne les dévoile que très partiellement et très rapidement pour tester l'effet produit. « Les étudiants et le groupe deviennent alors sujet d'expérimentation » (V. MATHIEU, 1996, p. 12). Le temps investi dans ce travail de recherche, l'engagement du chercheur dans son processus et la part de soi-même qui tend à s'infiltrer dans le produit de celle-ci génèrent entre l'enseignant-chercheur et le savoir construit, un rapport étroit qui peut tendre vers une identification narcissique au savoir. Malgré cette position inconfortable, le devoir de l'enseignant-chercheur est de partager ce savoir ; il s'agit d'une part, de s'exposer à la critique des communautés scientifiques et étudiantes et, d'autre part, de ressentir la perte inéluctable de cette possession et du danger de son appropriation par autrui. Comment définir ce que recouvre ce sentiment de dépossession et le danger qui l'accompagne ?

Dans cette perspective, les travaux de R. GIRARD (1976) sur l'imitation, définie sous sa forme conflictuelle – il la dénomme *mimésis d'appropriation* – peuvent nous éclairer sur la situation décrite ci-dessus. Quelles que soient la nature et l'origine du savoir qui lui est proposé et transmis le plus souvent sous une forme expositive et magistrale, un des mécanismes psychologiques par lequel l'étudiant acquiert et s'approprie ce savoir est l'imitation. Les recherches actuelles rendent compte de la place de l'imitation dans les explications socio-cognitives du développement des compétences.

Afin de pouvoir donner des éléments de réponse à la question posée, il nous faut délimiter nos propos sur l'imitation dans la relation privilégiée enseignant/étudiant plutôt que dans la relation savoir/étudiant et savoir/enseignant. Dans cette perspective, le concept d'imitation n'est plus à considérer dans ses aspects fonctionnalistes (F. WINNYKAMEN, 1990, p. 16) ou structuralistes telle qu'il a été étudié par PIAGET. Il n'est pas à considérer non plus comme un simple mécanisme d'acquisition des connaissances mais comme un moyen d'appropriation des connaissances. L'imitation est alors considérée sous son aspect *acquisitif et conflictuel*.

Pour l'auteur, les comportements d'appropriation, qui jouent un rôle essentiel chez les hommes comme chez tous les êtres vivants, sont susceptibles d'être copiés. Cette *mimésis d'appropriation* est non seulement présente entre individus mais chez tous les êtres vivants.

Il importe dès lors d'en rechercher les effets et les conséquences. Pour l'auteur, la rivalité mimétique et le conflit mimétique sous tendent cette relation. « Mettez un certain nombre de jouets tous identiques dans une pièce vide en compagnie du même nombre d'enfants, il y a de fortes chances que la distribution ne se fasse pas sans querelles » (R. GIRARD, 1976, p. 17). Le moteur de ce conflit mimétique est pour R. GIRARD (1976, p. 417) l'aspect désirant de la relation car si c'est bien dans un premier temps le désir pour l'objet qui envenime la situation : « l'objet du désir c'est un objet interdit par celui qui nous le désigne comme désirable », dans un second temps, « le sujet désire l'objet parce que l'autre qu'il imite le désire lui-même ou le possède » (Il faut donc comprendre que ce que le sujet imite c'est le désir de l'autre. Le désir pour R. GIRARD n'a pas d'objet. « Le désir n'est pas objectal mais mimétique, il est toujours imitation d'un autre désir, désir du même objet » (P. DUMONCHEL et J.-P. DUPUY, 1981, p. 67). L'auteur insiste sur la dimension conflictuelle de l'imitation (mimésis) qui engendre une rivalité mimétique.

Le prestige du modèle, du fait de son statut, de la valeur de l'objet qu'est le savoir, de la force du désir qu'il inspire génèrent une rivalité mimétique. La notion de crise mimétique est alors employée pour expliciter le désir dans son paroxysme. C'est en psychologie « interindividuelle » que l'auteur établit son hypothèse autour d'un triangle composé du sujet, du modèle et de l'objet ; R. GIRARD recourt fréquemment à l'expression de « double bind » empruntée à la théorie de la schizophrénie développée par G. BATESON et issue du cadre théorique de la communication. Il en donne un exemple : « le maître est ravi d'être pris comme modèle par ses disciples. Néanmoins, si l'imitation est trop parfaite si l'imitateur menace de surpasser le modèle, le maître change alors d'attitude, se montre méfiant et hostile. Le disciple admire et respecte le modèle. Il ne reconnaît pas dans le modèle les signes de la rivalité et le modèle travaille à renforcer cet aveuglement ; il dissimule de son mieux la vraie raison de son hostilité ». Pour qu'il y ait « double bind » mimétique au sens fort, il faut un sujet incapable d'interpréter correctement le double impératif qui vient de l'autre en tant que modèle – imite moi – et en tant que rival – ne m'imites pas –.

L'hypothèse girardienne vise à nous éclairer sur le rapport qu'entretient l'enseignant-chercheur avec le savoir qu'il aura pu produire à travers ses recherches.

Non seulement les étudiants imiteraient l'enseignant-chercheur en reproduisant pour l'examen ce que celui-ci leur transmet en termes de savoirs et de savoir-faire – c'est la dimension reproductrice et mimétique – mais également, l'étudiant posséderait des comportements d'appropriation dans son imitation qui susciteraient un conflit entre l'enseignant-chercheur et l'étudiant – c'est la dimension acquisitive ou mimésis d'appropriation. En quoi la relation enseignant / étudiant peut – elle générer un conflit, une rivalité au sens défini par René Girard ? un danger majeur qu'incarnent les étudiants pour l'enseignant est identifié : s'approprier le savoir de l'enseignant-chercheur. Celui-ci se sent dès lors dépossédé de son savoir. L'étudiant de son côté renforcera ce danger par des réactions d'appropriation explicites et par des remises en cause du savoir enseignant. Dans cette dernière perspective, ce n'est plus la seule peur de dépossession du savoir qui engendre la rivalité mais la peur d'une remise en question de la position statutaire de l'enseignant-chercheur, de sa place à l'Université.

La remise en cause de ce savoir s'exprime communément par la rivalité entre l'enseignant-chercheur et l'étudiant particulièrement avancé dans le cursus universitaire à propos des contenus de ses recherches et plus généralement de son enseignement. Ce danger pousse l'enseignant-chercheur à se refermer sur lui même pour éviter un conflit qui le déstabilise lui et son savoir. L'obstacle est dès lors de l'ordre de la communication qu'il tente de restreindre au minimum ou, l'effet inverse peut se produire, qu'il vise à instaurer mais avec l'objectif de transmettre un message inaccessible pour l'étudiant. La distance peut être telle que l'enseignant-chercheur et l'étudiant occupent des positions de novice et d'expert, de maître et de discipline chez R. GIRARD. Dans ce cadre, les savoirs de l'étudiant ainsi que sa personne n'existent plus ou sont négligés. L'enseignant-chercheur en oublie son rôle de facilitateur d'apprentissage et son devoir de partage du savoir. L'objectif de l'enseignant-chercheur n'est plus alors de questionner le savoir de l'étudiant, de le confronter ou de s'appuyer dessus (GIORDAN, 1987) mais de le rejeter.

L'auteur distingue comme constituant de la mimésis, deux médiations : la médiation externe qui est observée lorsque la distance est suffisante pour que les deux *sphères des possibles* dont le Médiateur (l'enseignant-chercheur) et le Sujet (l'étudiant) occupent chacun le centre, ne soient pas en contact. Aucune rivalité n'est alors

perçue ; il s'agit pour GIRARD d'une mimésis dite d'apprentissage. La médiation interne qui prévaut lorsque cette même distance est assez réduite pour que les deux sphères pénètrent plus ou moins profondément l'une sur l'autre. La rivalité est alors présente et le conflit s'instaure. La remise en cause du savoir de l'enseignant-chercheur parfois effectuée délibérément ou non par l'étudiant ou ressentie comme telle par l'enseignant-chercheur, provoque ce conflit parfois intériorisé, souvent refoulé, les rivaux n'étant pas toujours conscients des sources de leurs angoisses ou de leur agressivité. Paul DUMONCHEL et Jean-Pierre DUPUY, résument à leur manière l'effet produit par la médiation interne : « lorsque cette distance diminue, augmente la probabilité que l'imitation du modèle conduise le sujet à marcher sur les brisées de ce dernier et que la mimésis engendre le conflit », (1976, p. 59).

La remise en cause du savoir produit par l'enseignant-chercheur n'est en fait qu'un prétexte à une menace plus grande que renferme la rivalité mimétique : la déclaration du conflit. La rivalité potentielle que peut ressentir l'enseignant-chercheur va renforcer son attitude de détenteur du savoir. Les remises en questions sont difficiles et mal vécues. Ainsi, nous pensons que le lien qu'entretient l'enseignant-chercheur avec ses savoirs issus de sa production de recherche détermine en grande partie la quantité et la qualité de transmission de ces savoirs.

LA FORMATION À LA RECHERCHE PAR LA PRATIQUE PERSONNELLE DE LA RECHERCHE

Ce texte apporte quelques éléments de réflexion sur les savoirs de la pratique de la recherche chez l'enseignant-chercheur et les freins quant à leur transmission. Nous aurons en revanche peu abordé la pratique de la recherche chez l'étudiant. Ce regard est principalement porté par les auteurs du numéro 1 et numéro 2 de la revue « Les recherches enseignées en espaces francophones ». C'est une préoccupation majeure pour les étudiants-chercheurs dans leur processus d'affiliation au métier de chercheur.

A ce propos, deux conditions peuvent être avancées pour qu'une formation soit qualifiée d'expérientielle : le contact direct et la possibilité d'agir. Cette formation s'acquiert principalement par l'intégration de l'étudiant-chercheur dans un réseau de recherche (C. PARENT, 1999, p. 247-257). L'auteur indique que cette voie permet de « développer ou d'améliorer leur formation à la recherche ».

L'étudiant peut ainsi collaborer à toutes les étapes de la recherche, participer à la préparation de communications et à la rédaction de publications, d'assister à des séminaires, colloques, être en contact avec d'autres étudiants et des chercheurs. D'une manière plus générale, l'intégration à un réseau leur permet d'acquérir des « habilités de recherche » et d'apprendre réellement le métier de chercheur.

BIBLIOGRAPHIE

- ARESER, (Association de Réflexion sur les Enseignements Supérieur Et la Recherche), (1997), « Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril », Paris, Raisons d'agir.
- BAUDRIT, A. (1998). « La psychologie sociale s'enseigne-t-elle ? », *Les recherches enseignées en espaces francophones*, sous la direction de JEANNEL A., MARTINEZ, J.P., BOUTIN, G., Université de Bordeaux 2, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.
- BOULET, P. (1992), « La plasturgie, terrains d'expérience pour la fonction tutorale », in la formation tutorale, *Actualité de la formation permanente*.
- BOUTIN, G. (1998). « L'apport de la recherche action à la construction de nouveaux savoirs méthodologiques », in *Les recherches enseignées en espaces francophones*, sous la direction de JEANNEL A., MARTINEZ, J.P. BOUTIN, G., Université de Bordeaux 2, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.
- BRUNET, J.P. (1998). « La formation à la recherche ou l'art de conjuguer audace et discipline », in *Les recherches enseignées en espaces francophones*, sous la direction de JEANNEL A., MARTINEZ, J.P., BOUTIN, G., Université de Bordeaux 2, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.
- DEVEREUX, G. (1980), *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.
- DUMONCHEL, P., DUPUY, JP. (1981), *L'enfer des choses : René Girard et la logique de l'économie* », Paris, Seuil.
- FRENEY, M., NOËL, B., PARMENTIER, P., ROMAINVILLE, M. (1998), *L'étudiant-apprenant*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier S.A.
- GIORDAN, A. (1987), *Les origines du savoir*, Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- GIRARD, R. (1972) *La violence et la sacré*, Paris, Grasset.
- GIRARD, R. (1976), *Les choses cachées depuis la formation du monde*, Paris, Grasset.
- JEANNEL, A. (1998), « L'enseignement universitaire : un statut d'enseignant-chercheur, une demande sociale, des politiques publiques, un public étudiant », in *Les recherches enseignées en espaces francophones*, sous la direction de JEANNEL A., MARTINEZ, J.P., BOUTIN, G., Université de Bordeaux 2, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.
- LE GRAND, J.L. (1989), « La bonne distance épistémique n'existe pas », in Apprendre par l'expérience, *Education permanente*.
- MARTINEZ, J.P. (1998), « La pratique des recherches enseignées : le cas exemplaire d'une démarche pédagogique dans un cours de 1^{er} cycle sur les difficultés en langage écrit », in in *Les recherches enseignées en espaces francophones*, sous la direction de JEANNEL A., MARTINEZ, J.P., BOUTIN, G., Université de Bordeaux 2, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.

- MATHIEU, V. (1996), « L'enseignant chercheur face à la pédagogie : comment enseigner ses propres travaux de recherches », Institut des Administrations des Entreprises, Aix en Provence, Université d'Aix-Marseille III, Document dactylographié.
- PARENT, C. (1999), « Formation d'étudiants de 2^e et 3^e cycles dans un réseau de recherche en éducation », in *Les recherches enseignées en espaces francophones*, sous la direction de JEANNEL A., MARTINEZ, J.P., BOUTIN, G., Université de Bordeaux 2, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.
- SCHÖN, D.A. (1996), *Le tournant réflexif : pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- TOCHON, F.V. (1998), « La recherche enseignante comme pratique coopérative en situation » in *Les recherches enseignées en espaces francophones*, sous la direction de JEANNEL A., MARTINEZ, J.P., BOUTIN, G., Université de Bordeaux 2, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.
- WYNNIKAMEN, F. (1990), *Apprendre en imitant ?*, PUF.
- Loi n° 84-52 du 26 Janvier 1984 sur l'enseignement supérieur parue au Journal Officiel de la République Française du 27 Janvier 1984, Art. 14.15.16.