



HAL
open science

Recherches enseignées : description d'un des aspects de la socialisation secondaire des "étudiants-chercheurs" en Sciences de l'éducation

Marie-Josée Canivenc Peille

► To cite this version:

Marie-Josée Canivenc Peille. Recherches enseignées : description d'un des aspects de la socialisation secondaire des "étudiants-chercheurs" en Sciences de l'éducation. Travaux & documents, 2001, La recherche en éducation et formation : quelques travaux, 14, pp.73-83. hal-02178602

HAL Id: hal-02178602

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02178602v1>

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.

Recherches enseignées : description d'un des aspects de la socialisation secondaire des « étudiants-chercheurs » en Sciences de l'éducation

MARIE-JOSÉ CANIVENC PEILLE¹

Les étudiants-chercheurs² doivent recevoir une formation à la méthodologie de la recherche, bénéficier d'une socialisation secondaire dans la communauté scientifique et universitaire, et construire leur expérience de la recherche sous ces deux aspects complémentaires : la production d'un nouveau savoir, et sa présentation. Si la formation à la méthodologie de la recherche occupe une place déterminante dans les cursus, si l'impératif de produire un nouveau savoir est clairement établi, la socialisation dans la communauté scientifique pose quelques problèmes notamment dans la discipline des sciences de l'éducation. Dans ce champ de recherche se cumulent, sans doute plus qu'ailleurs, les fonctions d'enseignant, de chercheur, de praticien et d'expert, dans un climat de concurrence forte entre disciplines qui s'exerce sur l'objet « éducation ». La médiatisation du nouveau savoir par une production d'écrit, ou une communication orale, participe à cette socialisation secondaire ou en témoigne.

Un étudiant devient un chercheur « en choisissant l'élaboration de problématiques mises à l'épreuve de pratiques ou de terrains » (JEANNEL, 1998). Dans ce cadre, envisager la *transmission* d'un savoir « de recherche » ou « sur » la recherche semble antinomique. Il ne s'agit plus seulement en effet de doter l'étudiant d'une méta-

-
1. Département de Sciences de l'éducation, Université Victor Segalen Bordeaux II.
 2. « étudiants-chercheurs » est le terme que nous utiliserons pour désigner des étudiants qui ont choisi de s'orienter vers la recherche, quel que soit leur niveau dans le cursus, c'est-à-dire dès le 2^e cycle jusqu'à la veille de la thèse, par similitude avec la formation du terme « enseignant-chercheur ».

connaissance sur la méthodologie de la recherche, mais de lui permettre de mettre à l'épreuve cette méta-connaissance ou de l'inciter à le faire. On attend donc d'un étudiant qui s'oriente vers la recherche qu'il produise de la recherche, et qu'il démontre le caractère scientifique de sa démarche ; qu'il utilise un « savoir-faire » et qu'il justifie la pertinence et l'efficacité de son travail. A quel moment, dans cette démarche, intervient l'enseignement de recherche ? A quel moment l'enseignant-chercheur produit-il l'acte d'encadrement, de formation qui s'inscrit dans le thème « recherches enseignées » ?

En prenant pour exemple le cursus français de l'enseignement des sciences de l'éducation, on se rend compte que cette étape, où l'étudiant doit faire son choix d'orientation et prouver ses aptitudes à la recherche, coïncide avec une organisation particulière du cursus (maîtrise). Durant cette année universitaire, les étudiants peuvent approcher les enseignants-chercheurs et les observer dans leur pratique de chercheurs ou de directeur de recherche. Ils peuvent participer à une recherche formalisée, institutionnalisée. Quels que soient la forme et le niveau de cette participation, il s'agit d'une intégration progressive dans des équipes de recherches. Les étudiants peuvent y apprendre alors également ce qu'est le milieu professionnel dans lequel ils souhaitent s'insérer. Cette « expérience » est professionnelle. Mais est-elle uniquement professionnelle ? Si l'observation de la pratique du chercheur pourrait être utile pour expliciter l'ontologie sous-jacente des sciences sociales (SPERBER, 1996, p. 22), on peut admettre qu'elle conduise l'étudiant-chercheur à assimiler les valeurs de ce milieu professionnel qu'est la communauté scientifique.

Or le milieu universitaire a connu une mutation importante en cette fin de siècle. Dans la recherche, comme dans l'enseignement, la conjoncture a profondément modifié les modes de fonctionnement et les logiques en jeu. La structure des universités, l'autonomie légale mais toujours à conquérir, (toujours en devenir) l'accroissement rapide des effectifs d'étudiants et leur diversité modifient les conditions d'exercice des enseignants, mais semble-t-il, ces modifications s'observent surtout dans le premier cycle universitaire (Freney, Noël, Parmentier et Romainville). Alors que les objectifs de qualité, de maîtrise des coûts – transfuges de l'entreprise –, les impératifs de professionnalisation des formations, et l'intervention de l'État dans les orientations de la recherche scientifique, en

modifiant les conditions de vie des équipes de recherche, semblent devoir modifier également la formation des étudiants chercheurs.

Ainsi, dans un premier temps, l'étudiant chercheur, muni en principe d'un bagage — qu'il espère adéquat — en épistémologie et théories, auquel s'ajoute une connaissance théorique des diverses méthodologies « affrontera » le terrain. Ensuite, il lui faudra produire un savoir, des connaissances. Par l'intégration à une équipe de recherche, ou la participation aux travaux de recherche d'une équipe, il abordera la partie de l'espace universitaire qui est derrière le miroir, celle du fonctionnement institutionnel de la recherche, et celle du fonctionnement administratif de l'institution (Martinez, 1998). Il y apprendra que la recherche, ce n'est pas seulement un « montage » théorique et empirique consacré à un objet de recherche. C'est également un montage financier, un « programme » à concevoir et exposer, un planning à proposer et respecter, des normes et vocables « researchly corrects ». Sperber indique : » Presque tous les programmes de recherche en sciences sociales revendiquent l'étiquette de « science », ne serait-ce que parce que cette étiquette est indispensable pour bénéficier des financements de la recherche », (1996, p. 10).

COMMUNIQUE DANS UN COLLOQUE

En fin, la participation des étudiants-chercheurs à des colloques ou congrès permet la confrontation avec une communauté scientifique plus vaste et plus diversifiée, un palier supplémentaire, après l'équipe de recherche d'accueil, et le laboratoire de rattachement, pour cette intégration progressive. Or le séminaire « recherches enseignées en espace francophone » des 20, 21 et 22 avril 1998 a mis en évidence la difficulté d'identifier les membres de cette communauté. La structure particulière de ce séminaire — un public restreint — et son thème — polysémique — favorisait la diversité des intervenants, des contenus et des modes d'exposés, des courants théoriques représentés. Cette diversité alliée à la liberté de parole a favorisé l'aspect « séance de travail » au cours de laquelle s'est posé à plusieurs reprises la question de la définition. Définition classique des concepts et théories, mais surtout pour notre propos, définition de l'identité professionnelle de l'intervenant.

Ce séminaire était organisé de façon à permettre un débat après chaque communication d'enseignants-chercheurs. Ce mode de fonctionnement a pour objectif la libre expression des participants,

sinon sur les modalités de leurs interventions, du moins sur le fond. A plusieurs reprises, on a ainsi pu remarquer que l'identité professionnelle de l'orateur était interrogée, explicitement ou implicitement. En effet, soit les auditeurs attribuaient à l'intervenant une position particulière — doute sur l'objectivité ? — par rapport au « terrain » évoqué dans sa communication, soit, ils tentaient d'obtenir de l'intervenant une explicitation de cette position. Ainsi, l'intervenant qui exposait une théorie sur l'émergence d'un nouveau paradigme en carriérologie a-t-il dû rappeler les visées théoriques de sa communication, pour répondre à des questions mettant en cause sa pratique de « conseil ». Est-ce l'autorité du chercheur ou sa notoriété qui est ainsi remise en question ? N'est-ce pas plutôt pour confirmer le registre de communication : de praticien à praticien nous échangeons sur notre vécu, de chercheur à chercheur, nous échangeons sur nos observations.

La modalité des communications scientifiques permet-elle d'explicitier cette position ? Le temps de parole imposé, équitablement réparti, la succession des communications obligent les intervenants à résumer leurs écrits. Les choix qui sont fait à ce moment s'orientent rarement vers une justification de la posture ou du statut de l'orateur.

A PROPOS DES COMMUNICATIONS

On peut décrire deux types de communications, les communications lues ou récitées, et les communications semi-improvisées où la trame est préparée mais la forme est fortement liée à la situation puisqu'elle s'improvise en fonction du public et des conditions. La forme de ce colloque en séminaire restreint autorise le parallèle entre une communication et une situation de cours. Comme la communication lue, le cours « lu » ou récité est un objet structuré en fonction des objectifs que se fixe l'enseignant (l'intervenant). Il s'agit de donner au cours un aspect « fini », « stable », « institué ». Un savoir qui est exposé, mis à disposition sous sa forme achevée. Par contre, la semi-improvisation avec l'utilisation éventuelle de matériels (transparents, projections) permet l'illustration du cours ou de la communication scientifique, et la « respiration » dans le développement. Elle permet de retenir l'attention de l'auditoire, de rythmer l'exposé tout en s'adaptant au public, d'admettre les interruptions et les échanges. Toutefois, ces techniques de communication orale, qui améliorent la qualité du message dans sa

forme et sa transmission, ne semblent pas pouvoir se conjuguer avec l'exposé rigoureux et approfondi d'un préambule constitué de l'explicitation de la posture professionnelle. Comment l'auditeur peut-il alors distinguer ou reconnaître dans l'instant, le registre de l'orateur ? La forme de la communication, du cours, la situation de communication suffisent-ils à susciter chez l'auditeur une interprétation qui cautionne ou au contraire amoindri l'effet du discours ?

Pourquoi est-il apparemment difficile, en sciences de l'éducation, d'être assuré de partager « des savoirs communs » ? L'importance de l'investissement de la société civile dans le domaine de l'éducation peut conditionner une sensibilité particulière des publics face aux travaux dans ce domaine. D'autre part, le statut des différents et nombreux auteurs qui publient sur ce thème et, en conséquence, le statut du texte publié, sont de nature à brouiller les messages, les genres et les effets.

Sans ignorer le problème que posent, pour la constitution d'un corps de connaissances encyclopédiques, la multi-référentialité, les nombreuses disciplines et sous-disciplines qui s'intéressent à l'objet, nous souhaitons insister sur un point qui nous semble de nature à exacerber les situations conflictuelles ou, pour le moins, concurrentielles dans le champ disciplinaire des sciences de l'éducation. Il s'agit de la difficulté de présenter les résultats d'une recherche à un public. Cette difficulté varie suivant la nature de ce public et lorsque ces recherches ont pour terrain l'école, l'éducation ou la formation, tout public s'estimera concerné, autorisé, expérimenté et averti.

Est-ce une question de distance ?

L'enseignement de ses recherches pose pour le chercheur la question de la distance, distance à l'objet de sa recherche (la matière α), distance à son objet, sa propriété (ma recherche sur la matière α), au terrain (le solide dont est extrait la matière α), distance à son public (confrères, étudiants chercheurs, étudiants, stagiaires de formation continue, professionnels ou tout-public). Pour les auditeurs, la proximité du sujet traité, une certaine familiarité avec les faits décrits ou une pratique similaire à celle étudiée masqueront les contours de l'objet théorique, entretiendront la confusion entre vie quotidienne et objet théorique.

QUELS DISCOURS POUR QUELS PUBLICS ?

Imaginons les différentes modalités du discours d'un chercheur physicien sur les propriétés de cette matière α . Son exposé

sera complet, explicatif et justificatif devant ses collègues chercheurs (la communauté scientifique). Il sera complet, explicatif et didactisé devant ses étudiants et thésards. Le discours deviendra simplifié, explicatif et didactisé devant ses étudiants de premier cycle. Il appartiendra à d'autres de transformer encore ce message pour aménager et corriger ou compléter les quelques lignes consacrées à ce thème, dans les programmes et ouvrages scolaires des séries scientifiques des lycées. Dans tous ces publics, il ne se trouvera aucun représentant de la matière α étudiée qui pourrait s'estimer « visé, incompris, dénaturé ou leurré » par la recherche ou son exposé.

Par contre, en Sciences de l'éducation, il est fréquent que le public coïncide avec le terrain, tout au moins ressent des liens forts avec lui. Dans le cadre restreint de l'université ou dans le cadre plus large de diffusion des résultats de la recherche, les instituteurs ou les formateurs en reprise d'études, les enseignants-chercheurs et les étudiants qui sont aussi parents d'élèves, travailleurs sociaux ou personnels de santé, les praticiens en formation continue, dans tous les cas au minimum anciens élèves d'écoles primaires, de collèges et de lycées, le public peut se reconnaître dans le terrain choisi par le chercheur et s'identifier aux sujets interrogés, observés ou interviewés. La recherche rencontrera toujours des histoires de vie singulières parmi l'auditorat. On ne peut se contenter d'attribuer les réactions de ces publics à une certaine naïveté que l'homme de science cultivé reproche, encore à l'heure actuelle, à l'homme commun (« non-universitaire »). Les auditeurs enseignants universitaires ne sont pas à l'abri de confusion de ce type entre recherches scientifiques et histoires de vie, ce qui se remarque par exemple lorsque l'objet de la recherche est l'enseignement supérieur. De même que l'auditoire au sens large, et pour revenir à notre comparaison initiale entre communication scientifique et cours, l'enseigné peut être un étudiant en formation initiale ou un professionnel de l'éducation et de la formation. Il peut donc appartenir également à la population étudiée par la recherche. On peut supposer que les répercussions de l'exposé d'une recherche sur les individus recevant l'enseignement ne sont pas les mêmes lorsqu'il s'agit d'enseigner une recherche analysant la répartition des tâches ménagères dans un couple, ou d'exposer, à des étudiants qui se sont vu administrer du « ritalin » pendant leur enfance, les logiques de cette médicalisation.

Les problèmes d'identification des publics (quelles sont les capacités de ce public de mettre à distance ses connaissances expérientielles de l'objet ?) que connaît l'intervenant, rencontrent parfois le problème d'identification du locuteur par l'auditeur. Au travers des écrits, on constate la grande variété de postures des auteurs. Cette variété apparaît peu dans la communication orale, le nom, l'université et le titre de la communication servant le plus souvent de présentation de l'intervenant.

On remarque une grande diversité de producteurs au niveau des écrits sur l'éducation. Les chercheurs en éducation ont l'occasion, si ce n'est le devoir, d'intervenir à d'autres titres, tant dans la société civile que dans la communauté scientifique. On retrouve donc leur signature sur des documents d'expert, sur des articles d'opinions, comme sur des publications scientifiques. Le chercheur est parfois aussi un professionnel de l'éducation et de la formation (conseiller, responsable, ingénieur, ...). À ce titre, il produit des textes sur la pédagogie, l'enseignement ou la formation. Des praticiens de la pédagogie universitaire, non-spécialistes de la discipline « Sciences de l'éducation », écrivent ou communiquent l'analyse de leur pratique d'enseignant du supérieur. Il s'agit ici bien évidemment d'enseignants chercheurs dont le travail se situe habituellement en dehors du champ de l'éducation ou de la pédagogie. Bien que leur discipline de référence ou d'inscription soit éloignée des sciences de l'éducation ou des sciences humaines, ils entreprennent d'exposer par l'écrit publié, leurs réflexions, interrogations ou observations sur la pratique de la pédagogie. Ces écrits que Hadji et Baillé (1998) qualifient de « discours à prétention théorique que produit le praticien pour justifier son action » viennent compléter la liste des productions sur l'éducation.

Ces enseignants chercheurs, quelle que soit leur discipline, enquêtent et observent leurs pratiques pédagogiques ou leurs publics d'apprenants. L'AIPU (Association Internationale de pédagogie universitaire) et l'ADMES (Association pour le développement des méthodes de formation dans l'enseignement supérieur), sont ainsi des associations qui rassemblent des enseignants de toutes disciplines, y compris des enseignants et enseignants-chercheurs en Sciences de l'éducation. Les préoccupations pédagogiques des enseignants non-spécialistes se focalisent souvent, mais pas uniquement, sur la « remédiation » de problèmes que rencontrent les apprenants. Leurs contributions allient le plus souvent une analyse

de situation, ou une étude de cas, à des propositions d'éléments de solution, ou guide, pour la généralisation des pratiques analysées.

POUR UNE PEDAGOGIE DE L'ECRIT

Ainsi, pour améliorer les possibilités d'apprentissage des langues étrangères, (SOULA, 1990), pour mettre en place un soutien didactique (DAUTA, 1994), pour évaluer l'intérêt d'un contrôle continu (CHEBIL, MILED, ELLOUZ, 1997) ou pour permettre à un enseignant chercheur d'enseigner ses propres recherches, (MATHIEU, 1996), les auteurs décrivent leurs pratiques, théorisent parfois celles-ci, procèdent à des analyses docimologiques et/ou proposent un plan d'action.

La mission d'expertise se conclut par la production d'études et rapports, émanant d'enseignants chercheurs, pour le compte d'organismes officiels (MEN, CNE, OCDE, UNESCO etc.). Ces documents offrent, soit des informations sur l'activité éducative, soit des données statistiques descriptives. Ils témoignent des préoccupations des gouvernants et des administrations et sont datés à la fois politiquement et géographiquement. L'ouvrage intitulé « Innovation dans l'Enseignement supérieur ; Expériences françaises avant 1968 » (GRIGNON et PASSERON, 1970) est un exemple de cette expertise recherchée par la société civile (en l'occurrence l'OCDE, Organisation de Coopération et de Développement Économique) auprès de scientifiques.

Le Comité du Personnel Technique de l'OCDE demande des études de cas sur les problèmes que pose l'innovation dans l'enseignement supérieur des pays membres de l'organisation. On trouve dans le plan schématique de préparation des études de cas, proposé par l'OCDE aux rapporteurs, des indications sur ce qui est attendu, et une grille précise des points qui devront être évoqués. Les auteurs signalent que ce plan a été discuté par les responsables des cinq premières études de cas, puis proposé pour toutes les études de cas commanditées et qu'enfin, il a été généralisé. On peut relever les termes qui caractérisent l'aspect volontairement technique, « les études de cas... doivent être analytiques et constituer le compte rendu d'un examen critique... » p. 5. Et plus loin :

« Il conviendra d'accorder une attention particulière aux innovations adoptées depuis assez longtemps pour fournir les éléments d'une juste appréciation de leur efficacité... Dans les cas où la période d'application a été trop brève pour autoriser un jugement, l'analyse devra se concentrer sur l'intention déclarée ou implicite des auteurs de l'innovation » (*Ibid.*).

Le critère de diagnostic – prescription que nous venons d'évoquer à propos des études et rapports d'expert peut se retrouver dans divers écrits dont le thème est la pratique pédagogique. On constate en effet que certains ouvrages en Sciences de l'éducation comportent des prescriptions. Ils s'établissent sur la même base : l'apprenant, ses besoins, ses manques ; trouver une méthode, une recette ou une politique qui lui permettent de combler ses manques et satisfaire ses besoins ; ou bien l'institution, son efficacité, son fonctionnement. Mais il y a souvent des méthodes ou des solutions prônées à la fin de travaux de ce type. Parfois marginalement, en guise de conclusion, sous le titre « Propositions » (BOUMARD 1997, p. 139) ou d'illustration exemple « Fiche de tache n°1 » (HADJI, 1989, p. 171), parfois explicitement et de façon détaillée et insistante en fin de chaque chapitre (GROMER et WEISS 1990). Parfois de façon plus discrète, au fil du texte, mais autoritaire :

« c'est pourquoi nous voudrions que l'on parvienne, le plus souvent, à formuler les objectifs scolaires de la manière suivante : « l'élève sera capable d'utiliser l'outil X pour résoudre un problème se caractérisant précisément par... », (MEIRIEU et DEVELAY, 1992, p. 160).

Il est donc possible d'expliciter, dans l'écrit, l'origine du point de vue, l'expertise, la pratique ou la recherche, de la discuter et de la justifier. Toutefois, le lecteur est souvent obligé de rechercher soit au fil du texte soit dans le paratexte³ les indications qui lui permettront de déterminer la part qui relève des lois du genre de l'expertise (le jugement et la prescription), de la recherche (l'étude de l'objet théorique) ou de la pratique (récit, observations ou compte-rendu).

CONCLUSION

L'élucidation de la posture de l'auteur demande un travail d'enquête pour le lecteur. Ce travail qui nous semble indispensable pour réunir les conditions d'une véritable communication, l'auditeur ne peut le faire qu'au travers d'un échange direct avec le locuteur, dans le temps réduit offert au débat ; ainsi le travail de définition d'un *contexte* supplante le débat théorique et scientifique. Ici, le *contexte* de la communication correspond à celui que SPERBER et WILSON (1989) intégraient à leur théorie de la pertinence. Débordant

3. La paratextualité désigne notamment les relations qu'entretient le texte avec le livre en tant qu'objet et les écrits qui le composent, jaquette, couverture, préface, résumé.

la notion de savoirs partagés, les éléments de ce contexte sont notamment les *hypothèses mutuellement manifestes*, les interlocuteurs se reconnaissant mutuellement la capacité d'élaborer des hypothèses mobilisables dans la communication.

Ce problème de définition, l'étudiant chercheur est invité à le surmonter pour lui-même, très tôt dans son cursus ; il lui est demandé de prouver qu'il peut mettre à distance sa pratique, la théoriser, abandonner l'épistémologie de sens commun qu'il a faite au travers de ses expériences personnelles d'éducation et de formation.

Par contre, dès le deuxième cycle, lors du choix d'orientation vers la recherche, la question se pose différemment à l'étudiant. La relation pédagogique avec l'enseignant chercheur s'individualise et trouve d'autres lieux que les cours pour s'établir. Une évolution des modes d'encadrement et une participation aux travaux d'équipes de recherche l'amène à côtoyer une équipe de chercheurs, un département, un laboratoire dont le mode de fonctionnement est professionnel et institutionnalisé. Dans ce milieu professionnel, un individu peut être à la fois praticien, chercheur, enseignant, expert. A ces fonctions déjà nombreuses viennent souvent s'ajouter des responsabilités institutionnelles et parfois des activités d'enseignant ou de recherche dans d'autres lieux ou d'autres champs. Il semblerait que pour les étudiants de premier cycle, la question ne se pose pas en ces termes. Ils n'imaginent pas que la personne sur l'estrade ait un autre statut que celui de professeur (ni au sens du statut hiérarchique, ni au sens de l'appartenance à plusieurs groupes professionnels) ou d'autres charges. Leur préoccupation principale serait plutôt de « percevoir la tournure d'esprit du professeur (...) (pour savoir) comment ils seront évalués » (LECLERCQ, 1998).

Si l'auditeur et le lecteur évoqués plus haut peuvent concevoir que restent à leur charge, et l'interrogation sur l'identité de celui qui parle, et la réponse à cette question, comment l'étudiant et l'étudiant-chercheur vivent-ils cette situation dans la relation pédagogique ? L'enseignant chercheur peut-il se morceler ? Peut-il *choisir* une posture de « chercheur », de théoricien et mettre entre parenthèse son expérience de praticien de l'enseignement supérieur, de gestionnaire de crédits de recherche ou de manager d'équipe ? N'oublions pas que dans le travail de la recherche, l'activité scientifique s'accompagne d'une activité financière et institutionnelle. À défaut d'un espace de paroles où l'enseignant chercheur expliciterait cet aspect particulier de sa réalité de chercheur, si une

« transmission » existe à ce moment-là entre enseignant chercheur et étudiant chercheur, elle se joue dans l'implicite et l'inférence.

BIBLIOGRAPHIE

- BOUMARD, P.(1997), *Le conseil de classe institution et citoyenneté*, Paris, PUF.
- CHEBIL, S., MILED, A, ELLOUZ, F.(1997), « Contrôle continu et examen d'un enseignement pratique de Biochimie à la Faculté de pharmacie de Monastir », *Stratégies et médias pédagogiques pour l'apprentissage et l'évaluation dans l'enseignement supérieur*. Actes du 15^e colloque de l'AIPU, Liège.
- DAUTA, J. (1994). « Une réalisation de soutien didactique en première année de premier cycle (Biologie) », *Transition secondaire- supérieur. Cahier de l'ADMES*, n°8.
- De LANDSHEERE, G.(1982), *La recherche expérimentale en éducation*. UNESCO/ Delachaux et Niestlé, Paris.
- DONNAY, J. et ROMAINVILLE, M.(Eds) (1996), « Enseigner à l'Université, un métier qui s'apprend ? ». Bruxelles, De Boeck.
- GRIGNON, C et PASSERON, J-C.(1970), *Innovation dans l'enseignement supérieur (études de cas sur l'.) Expériences françaises avant 1968*, Paris, OCDE.
- GROMER, B., WEISS, M. (1990), *Dire. écrire.*. Armand Colin. Paris.
- HADJI, C., BAILLE, J.(1998), *Recherche et éducation Vers une « nouvelle alliance » La démarche de preuve en 10 questions.*, De Boeck Université, Paris Bruxelles.
- JEANNEL, A.(1998), « L'enseignement universitaire : un statut d'enseignant-chercheur, une demande sociale, des politiques, un public d'étudiants. », Les recherches enseignées en espace francophone n°1.
- 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 du langage écrit », *Les recherches enseignées en espace francophone n°1*.
- MATHIEU, V.(1996). « L'enseignant-chercheur face à la pédagogie : comment enseigner ses propres recherches », IAE d'Aix en Provence, Centre d'études et de recherche sur les organisations et la gestion, *Études et documents*, Puvricard.
- MEIRIEU, P., DEVELAY, M (1992), *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF.
- PARMENTIER, P.(1996), « La réussite universitaire : facteurs structurels et processuels de la performance académique en 1^{re} candidature en médecine. », *Pédagogies* n°11.
- SOULA, J-P.(1990), « Comment soutenir le travail personnel, Travail personnel et projet de formation. », *Cahier de l'ADMES*, n° 3.
- SPERBER, D.(1996), *La contagion des idées.*, Paris, Odile Jacob.