

LE CHEMIN D'UN DOCTORANT : PRÉMICES D'UN ITINÉRAIRE DE RECHERCHE ?

Pascal Bressoux

Si l'on devait rechercher dans mon passé et mon milieu des signes qui puissent expliquer le chemin qui m'a conduit à faire un doctorat, sans doute trouverait-on dans le passage de petit-fils d'agriculteur à fils d'artisan, cette évolution qui, selon Bourdieu, est d'autant plus fondamentale qu'elle est ténue.

Sans doute y verrait-on également, en suivant Boudon, la possibilité de mener des études supérieures sans coût (ou si peu) et sans autre risque que celui, moral, d'échouer puisque j'avais déjà un métier, tout en pouvant escompter un bénéfice ultérieur. Mais ce n'est pas le lieu ici de faire une maladroite justification théorique à bon marché à partir d'un exemple trop singulier, qui trahirait mon statut d'étudiant récemment quitté. Je vais donc sacrifier à ce qui m'a été demandé : décrire quel a été mon chemin de doctorant. Après tout, la chose est séduisante d'avoir à se raconter, de pouvoir enfin abandonner ce "nous" conventionnel des écrits universitaires pour se laisser aller à dire "je".

Que doit donc être le récit d'un itinéraire de doctorant ? Sans doute devra-t-il montrer ce qui m'a conduit à faire des études de Sciences de

Chemins de doctorants

Perspectives documentaires en éducation, n° 32, 1994

l'Education, décrire les conditions de réalisation de la thèse, les difficultés rencontrées, les appuis trouvés. Il devra aussi montrer les étapes et les personnes qui ont orienté mes sujets de recherche et la méthodologie employée.

Devrai-je présenter des conseils pour les futurs doctorants ? Cela serait sans doute difficile tant les situations des individus peuvent être variées. Au moins pourrai-je décrire ce qu'ont été, pour moi, les éléments qui ont facilité le déroulement et l'aboutissement de ma thèse.

Instituteur de formation

Instituteur de formation, je fais partie de ces promotions de normaux recrutés au niveau du baccalauréat et qui ont reçu une formation professionnelle de trois années (en l'occurrence, à l'Ecole Normale de Dijon, de 1981 à 1984). A la fin de ma formation, j'ai été affecté à Châtillon-sur-Seine sur un poste de titulaire mobile ZIL (ce qui, en langage administratif, signifie Zone d'Intervention Limitée, mais qui a une signification beaucoup plus étendue en langage châillonnais).

Cela m'a permis de découvrir des situations bien différentes de celles que l'on rencontre dans les écoles annexes de l'Ecole Normale : les petits villages perdus dans la forêt châillonnaise, les écoles à classe unique, les poêles à bois qu'il ne faut surtout pas oublier d'alimenter pendant l'hiver... et puis les nuits passées dans l'infirmerie de l'école où j'avais élu domicile trois jours par semaine.

Par ailleurs, la formation reçue à l'Ecole Normale avait cette particularité qu'elle était sanctionnée par un DEUG mention "Enseignement du Premier Degré", qui m'a permis d'intégrer une licence de Sciences de l'Education à l'Université de Bourgogne au sortir de l'Ecole Normale, à l'automne 1984.

Pourquoi j'ai décidé de poursuivre des études une fois le diplôme d'instituteur en poche, je dois dire que je n'en ai qu'un souvenir assez imprécis. À la réflexion, je crois que mes buts de l'époque l'étaient tout autant ; mais il y avait en tout cas l'attrait de l'Université ; l'idée que je puisse un jour obtenir une licence et une maîtrise ont été à coup sûr un élément très fort de motivation. Il y avait sans doute également l'idée que ces diplômes pourraient éventuellement me servir un jour au cas où je veuille changer de profession. Il est clair également que

l'idée d'enseigner un jour en université était particulièrement attrayante, mais elle était tellement hypothétique que cela ne constituait pas pour moi un véritable projet ; plutôt une perspective plaisante mais lointaine et liée à tellement d'aléas qu'il valait mieux se fixer comme objectif la réussite des études année après année. Ce n'est que par la suite, au fil du déroulement de mes études, que mes projets se sont orientés en ce sens ; au fur et à mesure que cela semblait davantage possible, mes projets se sont précisés et affirmés. Ainsi, je ne vois pas dans mon chemin d'étape précise qui ait déterminé ma résolution à poursuivre une thèse ni d'un genre de vocation très ancienne, à l'instar de ces chirurgiens qui racontent que "tout petits déjà", ils éventraient les poupées pour mieux pouvoir les soigner.

Les études de sciences de l'éducation

J'ai donc mené parallèlement ma profession d'instituteur titulaire mobile en Côte d'Or et mes études de Sciences de l'Éducation. J'allais à l'Université le mercredi, le mardi soir et parfois le samedi suivre les cours de licence que j'avais tout loisir de réviser ensuite durant les longues soirées passées dans mon infirmerie châillonnaise.

J'ai obtenu la licence en 1985 et (après avoir été affecté sur un autre poste de titulaire mobile) la maîtrise en 1986. Le fait d'effectuer des remplacements occasionne une charge de travail moins lourde que celle qui consiste à gérer une classe tout au long de l'année ce qui, conjugué au fait que la plupart des cours étaient fixés à des dates et horaires adaptés aux contraintes des enseignants, a facilité l'obtention de chaque diplôme en un an.

L'année suivante a été une année sans inscription universitaire, le Diplôme d'Études Approfondies en Sciences de l'Éducation n'ayant été habilité à l'Université de Bourgogne que l'année suivante. Elle n'a cependant pas été une année "blanche" car elle a été l'occasion de récolter des données empiriques pour le travail de mémoire de DEA.

En tant que professionnel, j'ai eu la possibilité de réaliser le DEA en deux années, la première étant consacrée aux cours et aux examens théoriques, la seconde à l'exploitation des données empiriques, à la rédaction et à la soutenance du mémoire.

Mais ce DEA mention "Evaluation des systèmes éducatifs" a surtout été pour moi l'étape qui a orienté ma problématique de recherche et la méthodologie employée, notamment par la rencontre avec deux professeurs : Marie Duru-Bellat (*) et Alain Mingat, chercheurs à l'Institut de Recherche en Economie de l'Education (IREDU-CNRS). Leur approche résolument empirique des questions d'éducation m'a particulièrement séduit. Pourquoi ? Sans doute parce que l'éducation est un domaine très sensible autour duquel tourment de nombreuses opinions souvent normatives, parfois contradictoires, et où bien peu de données factuelles (certes difficiles à construire) sont disponibles afin d'en permettre la confirmation ou l'infirmer.

L'idée maîtresse du DEA est que l'on ne peut se contenter d'appréhender le fonctionnement d'un système éducatif par la seule gestion des moyens qui lui sont alloués, l'évaluation se limitant à la vérification de leur mise en place effective. C'est en effet postuler un lien direct entre moyens alloués et effets attendus ; or ce lien n'est pas évident, et nombre de travaux ont montré des résultats paradoxaux ou des effets pervers engendrés par la mise en place de tel ou tel dispositif éducatif. L'idée est donc qu'il faut également évaluer si les moyens alloués produisent bien les effets attendus. Il s'agit alors de placer, à côté d'une gestion a priori, une évaluation a posteriori du système, au vu des effets produits.

Cela ne peut être effectué cependant qu'au prix de l'emploi d'une méthodologie très rigoureuse car les variables qui sont liées au facteur étudié sont nombreuses ; de plus, elles sont nouées dans un réseau d'inter-relations particulièrement complexe qu'il convient de "démêler" si l'on veut isoler l'effet net des variables (par opposition à l'effet brut, qui intègre les effets de plusieurs variables liées). Ceci impose d'adopter un raisonnement marginaliste qui consiste à estimer les effets nets produits par les facteurs-cibles, à la marge des autres variables qui leur sont liées ; on raisonne ainsi "toutes choses égales par ailleurs".

Pour ce faire, la méthodologie enseignée était d'inspiration économétrique, basée très largement sur l'emploi de la modélisation par la régression multiple. Cette technique est curieusement d'usage peu fréquent dans la recherche française en éducation, alors qu'elle est

(*) Je connaissais déjà Marie Duru-Bellat avant le DEA puisqu'elle enseignait en maîtrise et qu'elle avait alors dirigé mon mémoire.

relativement développée dans les pays anglo-saxons ; en France, dans le domaine des sciences sociales, elle demeure de l'usage quasiment exclusif des économistes. Elle est pourtant particulièrement intéressante car elle permet de dégager les lignes de force d'un phénomène, résumées dans une formulation mathématique, tout en informant sur la pertinence globale du modèle (son pouvoir explicatif), et en isolant l'effet marginal des différentes variables.

Mon expérience professionnelle m'a évidemment conduit d'emblée vers l'étude de l'école primaire. Le but était d'essayer d'aller au-delà de certains constats déterministes tels que "tout se joue dans le milieu familial", "l'école ne fait qu'entériner des différences qui se creusent parallèlement à elle et malgré elle"... L'idée, appuyée par certains travaux, était de montrer qu'il n'est pas indifférent d'être scolarisé dans telle classe plutôt que telle autre, que les élèves ne font pas que passer dans des classes qui les effleuraient à peine. Il s'agissait de repérer si les progrès des élèves différaient en fonction de leur classe, et de mettre en relation certaines caractéristiques structurelles de ces classes (nombre d'élèves, nombre de cours...) ainsi que certaines pratiques pédagogiques observées "in situ", avec les progrès des élèves.

Le mémoire de DEA a ainsi été pour moi la première occasion de me confronter au problème de l'évaluation des effets des facteurs scolaires sur les acquisitions des élèves, domaine qui a constitué le thème de ma thèse et qui constitue encore actuellement l'un de mes principaux sujets d'investigation. Il a été également pour moi l'occasion de mesurer les difficultés méthodologiques qui se posent au chercheur en ce domaine et m'a conforté dans l'idée que cela nécessite un "outillage" (notamment statistique) particulièrement sophistiqué tant les biais peuvent être nombreux.

L'expérience que j'ai eue au cours de ces années d'études est celle d'un intérêt croissant pour les questions d'évaluation des dispositifs éducatifs et la nécessité de plus en plus fortement ressentie de chercher, autant que possible, à construire des faits qui puissent étayer nos jugements, fusse au détriment de nos propres opinions.

Le démarrage de la thèse

À l'issue du DEA (soutenu en 1989), ma décision était fermement prise de m'engager dans une thèse afin de pouvoir continuer à approfondir la question des effets des facteurs scolaires sur les acquisitions des élèves. Les encouragements dans ce sens des membres du jury de DEA, en particulier ceux de Gabriel Langouët, ont conforté mon envie et ma décision. Réaliser une thèse en exerçant parallèlement une activité professionnelle n'est cependant pas chose aisée. C'est alors que Marie Duru-Bellat et Alain Mingat ont cherché un moyen de me faire travailler à plein temps sur ma thèse.

En attendant que la procédure aboutisse, une année universitaire s'est écoulée, au cours de laquelle j'ai commencé à faire des recherches bibliographiques et à amasser de la documentation. Puis un arrangement a été trouvé avec la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du Ministère de l'Éducation nationale (DEP), qui disposait de données à exploiter sur une expérimentation en lecture menée dans une soixantaine d'écoles élémentaires, les acquisitions de quelque 4 000 élèves de CE1, CE2, CM1 et CM2 ayant été évaluées en début (janvier 1989) et en fin (mars 1990) d'expérimentation.

Outre l'objet qui consistait à évaluer les effets de l'expérimentation mise en place, c'est en accord avec les autorités de la DEP que j'ai pu spécifier l'exploitation que je ferais des données, les compléments d'information qui seraient nécessaires et, par voie de conséquence, ce qui deviendrait le sujet de ma thèse, que Marie Duru-Bellat a accepté de diriger. En l'occurrence, ces données étaient tout à fait appropriées, moyennant quelques compléments, pour étudier les effets des écoles et des classes sur les acquisitions des élèves. Une convention de recherche a alors été élaborée entre l'Institut de Recherche en Économie de l'Éducation (IREDU) et la DEP. Cette convention m'a permis de me mettre en disponibilité et de travailler à plein temps sur ma thèse. Avec le recul, je m'aperçois que ceci a été une chance extraordinaire pour moi.

La DEP a accepté que les données initiales soient complétées par une autre prise d'informations : des questionnaires ont été adressés aux instituteurs et les acquisitions des élèves en lecture ont à nouveau été évaluées (mai 1991), ce qui m'a permis de disposer d'une base de données particulièrement riche, avec un suivi longitudinal d'une partie des élèves sur deux années et demie. Ceci s'est révélé particulière-

ment important car dans ce type de recherche basé sur l'analyse statistique, la richesse et la qualité des données sont un élément fondamental de la qualité des résultats obtenus.

J'ai exploité les données, à partir de septembre 1990, au siège de la DEP ; j'ai donc bénéficié de l'infrastructure importante de la Direction en support et en matériel informatique. J'avais déjà eu l'occasion d'apprendre et de manipuler un logiciel de traitements statistiques lors de la réalisation de mon mémoire de DEA à l'IREDU ; la thèse a été l'occasion d'améliorer ma maîtrise de ce logiciel (en l'occurrence SAS et les modules d'analyse des données "à la française" qui peuvent y être associés). Par ailleurs, j'ai également bénéficié de l'usage d'un tableur et d'un traitement de textes. Ceci m'a conféré une totale autonomie, tant dans les traitements statistiques que dans l'écriture, ce qui est particulièrement appréciable car cela génère moins de dépendance et plus d'efficience.

La rédaction de la thèse

Un des avantages que m'a procuré la situation dans laquelle je me trouvais, a été celui de pouvoir d'emblée me lancer dans l'exploitation des données puisqu'une partie au moins était déjà disponible. J'ai ainsi évité ces parfois longues périodes de démarrage de thèse, faites d'idées plus ou moins claires de ce que seront le sujet et les modes de recueil des données, voire de certains errements parfois décourageants. Cet avantage a eu cependant sa contrepartie, celle justement de devoir adapter le sujet à la nature des données, alors qu'on souhaiterait, en toute rigueur que l'ordre des choix soit inverse ; il est plus rationnel en effet de définir en premier lieu un sujet et d'en déduire quelles données devront être recueillies et selon quel mode. Toutefois, ce fonctionnement "à l'envers" n'a pas été une trop forte contrainte pour moi, cela pour deux raisons ; d'une part, parce que les données m'ont permis de choisir un sujet que j'avais envie de traiter et qui était directement dans la continuation de ma problématique de recherche de DEA et d'autre part parce que, comme je l'ai dit plus haut, il m'a été permis d'effectuer un complément de recherche important afin d'adapter au mieux la structure des données aux exigences du sujet.

La discipline que je me suis fixée pour la rédaction de la thèse a été celle d'écrire constamment ; pour ce qui est de la partie empirique, j'ai rédigé au fur et à mesure que je produisais des résultats, bien que nombre d'entre eux fussent partiels et non définitifs. Ainsi, la production de certains résultats ultérieurs est venue éclairer, ou bien modifier, voire contredire les conclusions tirées de résultats précédents, ce qui a conduit à nombre de réécritures.

En ce qui concerne la partie théorique, j'ai commencé à écrire sans attendre d'avoir une bibliographie entièrement satisfaisante ni très riche ni exhaustive. Bien sûr, tout cela a conduit à de nombreuses modifications ultérieures, voire à certaines réécritures de chapitres complets. En opérant de la sorte, on n'a pas d'emblée le caractère synthétique nécessaire ; on obtient assez rapidement un texte trop long qu'il convient ensuite de résumer, dont il faut faire émerger la structure et le fil conducteur. Mais la trame est là, qui aide aux modifications et qui n'oblige pas à revenir constamment aux articles et aux livres lus ni, dans le cas de la rédaction et de l'interprétation des résultats empiriques, aux nombreux listings informatiques produits (qui se sont révélés, au bout du compte et une fois empilés, d'une hauteur que je n'aurais jamais supposée au départ).

Bien sûr, tout ceci est extrêmement facilité par l'emploi d'un traitement de texte, qui permet de modifier à volonté les écrits. Bien que ce type de matériel soit maintenant d'usage courant, je crois qu'il n'est pas totalement vain d'en conseiller l'utilisation. J'ajouterais que taper soi-même son texte, même avec deux doigts, est probablement la meilleure solution. Ce qui peut apparaître au départ comme une perte de temps si l'on tape moins vite que l'on écrit, si l'on n'a encore jamais touché un ordinateur de sa vie, si l'on doit faire l'apprentissage d'un logiciel, se transforme vite en un gain de temps absolument remarquable. De par sa facilité et sa souplesse d'utilisation, toutes les modifications sont possibles, ce qui rend extrêmement aisée une écriture continue au fil des lectures et des résultats produits.

Pour ceux qui n'auraient pas la possibilité d'utiliser un ordinateur sur leur lieu de travail, à leur université, dans leur laboratoire... et qui seraient réticents face au prix de ces machines, la dépense est certes non négligeable, mais le coût n'est sans doute pas aussi élevé qu'il y paraît de prime abord, notamment si l'on compte à combien reviendra la frappe d'une thèse de 300-400 pages (et plus).

Les recherches bibliographiques

En ce qui concerne les recherches bibliographiques, je n'ai pas interrogé de base de données ; ma stratégie a consisté à lire d'abord des articles de synthèse sur les effets des écoles et des classes, tels que ceux écrits par Jere E. Brophy et Thomas L. Good dans la troisième édition du *Handbook of Research on Teaching*. Puis, j'ai entrepris une lecture des ouvrages et articles cités dans les bibliographies de ces synthèses et qui m'apparaissaient, d'après le nombre de citations et d'après les thèmes qu'ils abordaient, les plus intéressants pour mon sujet de recherche. Chaque article présentait ensuite également une bibliographie de laquelle j'ai tiré des articles qui avaient eux-mêmes des bibliographies desquelles j'ai tiré d'autres articles, etc. Ma propre bibliographie s'est donc constituée un peu à la façon dont on constitue un échantillon par ces méthodes de sondage dites en "boule de neige" où l'on interroge une personne qui nous indique des personnes de son entourage, personnes que l'on va interroger et qui nous indiquent à leur tour des personnes de leur entourage que l'on va interroger, et ainsi de suite.

La quasi-totalité des travaux sur les effets-classes et les effets-écoles sont anglo-saxons. N'étant que très rarement traduits, ceci a imposé d'avoir accès à des livres et des revues anglo-saxonnes et donc de lire dans la langue de Shakespeare. Le centre de documentation de l'INRP et la bibliothèque de la Maison des Sciences de l'Homme se sont avérés pour moi d'une très grande richesse. Il n'est que quelques rares revues qui n'étaient disponibles ni dans l'un ni dans l'autre qui m'ont contraint de faire des prêts inter-universitaires ; ceci a pour inconvénient d'entraîner des délais nécessairement plus longs pour obtenir les ouvrages désirés.

L'un des conseils que je pourrais donner aux futurs doctorants est de ne pas se priver, en raison d'un anglais hésitant, de cette énorme masse que constitue la littérature anglo-saxonne dans le domaine de l'éducation. Les premières lectures peuvent être longues et difficiles mais on s'aperçoit bien vite que l'on est dans un domaine technique et spécialisé, avec un vocabulaire lui-même technique et spécialisé qui s'acquiert en fait assez rapidement. Les lectures deviennent très aisées en un délai relativement réduit. Cela permet de se constituer une bibliographie qui ne soit pas trop franco-française.

Les difficultés rencontrées et les appuis trouvés

Beaucoup (au moins parmi les quelques thésards que je connais) parlent de leur thèse comme d'une suite de phases de doutes, de découragements alternés de regains d'espoirs et d'enthousiasme au fil de son déroulement. Je dois dire que je n'ai pas connu cette alternance de hauts et de bas et qu'à aucun moment je n'ai douté que cette thèse aboutirait. Il est évident par contre que, dans un domaine tel que le mien, qui est basé sur l'exploitation de données empiriques, la lecture de certains listings apporte une joie non dissimulée quand les résultats coïncident avec les hypothèses, et une joie... davantage dissimulée dans le cas inverse bien que, d'un point de vue scientifique, la réfutation d'une hypothèse soit au moins aussi intéressante que sa confirmation et qu'il n'y ait pas de raison à contenir son "enthousiasme" face à des résultats de ce genre.

Il n'y a eu pour moi véritablement qu'une seule période difficile (encore que cette difficulté ait été toute relative et que cela ne se soit jamais traduit par un découragement, ni surtout par une mise en doute de l'issue du travail). Cette période s'est située au printemps 1992 ; elle a correspondu à l'apparition conjointe de deux phases importantes. D'une part, en ce qui concernait la partie théorique, j'en étais arrivé au point où, ayant fait un gros effort de recherche bibliographique, j'avais écrit un nombre important de pages qui ne constituaient pas véritablement un ensemble structuré mais davantage une juxtaposition de travaux. Il s'agissait donc d'opérer un travail important de synthèse qui devait consister en une véritable réécriture puisque ce que j'avais produit ne se prêtait pas véritablement au résumé. Il fallait passer à un nombre de pages nettement plus réduit figurant une synthèse et une analyse significatives et structurées. Il y a donc eu un peu le sentiment d'avoir à refaire un travail déjà fait, même si, en réalité, ce n'était pas le cas et que cette étape constituait un passage obligé.

D'autre part, au cours de cette même période j'ai été confronté à quelques difficultés, mais qui concernaient cette fois l'exploitation des données empiriques. Au stade de l'analyse où j'étais parvenu, plusieurs possibilités d'exploitation des données s'offraient à moi (notamment, pour ceux qui sont au fait de l'analyse économétrique, le

problème classique de l'agrégation ou de la désagrégation des données lors de l'exploitation des sondages à plusieurs degrés - des écoles, des classes et des élèves -, à partir desquels on peut analyser les données à plusieurs niveaux, individuel ou agrégé). Comme j'étais assez indécis quant à la solution la plus appropriée, je les ai un peu toutes entreprises afin de comparer leurs résultats, de voir si les différentes options amenaient à des estimations similaires ou non, quel biais cela créait, etc. Il s'en est suivi une perte de temps à un moment où, justement, j'aurais eu besoin d'en consacrer beaucoup à la rédaction de la partie théorique. Tout cela a accentué mon sentiment d'un travail qui n'avancait plus guère.

Mais cela n'a duré qu'un temps assez court, qui a notamment pris fin le jour où j'ai décidé de la méthode d'exploitation des données que j'allais adopter, après avis pris auprès de quelques chercheurs de l'IREDU. C'est, je crois, l'un des grands intérêts d'être intégré dans une structure où il y a des "personnes-ressources" dans différents domaines. Cela permet non seulement d'éviter certains errements et d'opérer des choix plus rapidement mais également, ce qui n'est pas négligeable, d'être plus assuré dans la légitimité ou la pertinence des choix opérés. La confiance dans le fait que l'on n'est pas en train de se fourvoyer me semble en effet fondamentale dans un travail de longue haleine, qui nécessite un grand nombre de choix, de décisions, parfois plus ou moins arbitraires ; si l'on n'a pas, à certains moments, quelque assurance dans les choix opérés, leur succession peut rendre de moins en moins sûre la direction prise. Il y a donc, outre l'aspect d'aide dans la réalisation du travail, un côté disons psychologique qui me semble non négligeable. C'est pourquoi je me suis astreint à rendre compte de mon travail assez régulièrement à mon directeur de thèse. Les ajustements proposés, même lorsqu'ils paraissaient minimes, se sont révélés souvent importants au bout du compte.

Fin de rédaction, soutenance, qualification...

Un travail de recherche n'est, par essence, jamais terminé ; on peut toujours creuser davantage les données empiriques, la bibliographie n'est jamais complète, etc. Du point de vue de l'écriture, on peut tourner et modifier les phrases à l'infini. En fait, le moment où l'on se dit

"j'arrête là" est problématique parce qu'il s'agit d'un compromis entre ce que l'on perd à ne pas continuer et ce que l'on gagnerait si l'on n'arrêtait pas. Il est clair toutefois qu'à un moment donné, du point de vue de l'exploitation des données empiriques, même si on peut se dire que l'on n'a jamais entièrement "épuisé" les données, on va s'intéresser de plus en plus à des détails qui ne constituent pas l'intérêt majeur de la recherche. De même, en ce qui concerne la bibliographie, on peut se dire que, certes tout n'est pas là, mais que les références majeures y sont. J'ai clairement eu cette sensation, à l'automne 92, que la qualité globale de mon travail ne s'améliorerait guère même si j'y passais encore des mois et des mois ; non pas que je jugeais mon travail parfait mais je voyais que, tel qu'il était, je ne pourrais plus y apporter que des retouches de détail (à moins de tout refaire de fond en comble, ce qui n'était évidemment pas mon intention). J'ai donc décidé à ce moment, en accord avec mon directeur de thèse, d'arrêter là mon travail et de le proposer à soutenance.

J'ai soutenu ma thèse *Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture* à l'Université de Bourgogne, le 5 janvier 1993, devant un jury composé de Marguerite Altet, Jean-Marie De Ketele, Marie Duru-Bellat, Gabriel Langouët et Alain Mingat.

Après la soutenance, j'ai eu le sentiment d'une accélération de l'histoire ; neuf années s'étaient écoulées entre l'inscription en licence et la fin de la thèse. Puis, à partir de ce moment, il m'a semblé que tout est allé très vite : la qualification sur la liste d'aptitude aux fonctions de maître de conférences, les candidatures dans cinq universités, les auditions et, six mois après la soutenance, un poste obtenu à l'Université Pierre Mendès-France de Grenoble.

Si un chemin de doctorant s'achève avec la thèse, le mien est donc achevé. Pourtant je ne perçois pas de rupture entre un avant et un après thèse, mais plutôt, c'est tout au moins ce que j'espère, le début d'un itinéraire de recherche. Je me trouve, de par ma nouvelle situation professionnelle, intégré dans une nouvelle équipe. J'y vois la possibilité d'un enrichissement personnel ; côtoyer d'autres chercheurs, d'autres thèmes de recherche, des manières différentes d'aborder les problèmes d'évaluation, la possibilité de faire des travaux moins "solitaires" que la réalisation d'une thèse, le point étant sans doute d'arriver à apprendre autant que l'on apporte.

Ce récit d'un chemin de doctorant ne serait toutefois pas complet s'il ne se terminait par un remerciement à ceux sans qui ce chemin

n'aurait pas été ce qu'il a été. L'objet de ma thèse était essentiellement la recherche des effets-maîtres. Pour ma part, j'en vois un assez évident dans la réalisation de mon travail, ou plus exactement deux : que Marie Duru-Bellat et Alain Mingat y trouvent là le témoignage de ma reconnaissance.

Pascal BRESSOUX

Maître de conférences

Université Pierre Mendès France de Grenoble

