

ENSEIGNANT CHERCHEUR EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION : UNE DOUBLE IDENTITÉ ?

EMMANUELLE ANNOOT

Pourquoi, un beau jour, écrire ces quelques pages est devenu une nécessité ? La psychologie sociale m'a appris que tout individu exerce plusieurs rôles dans son existence. À l'heure qu'il est, lorsque je définis mon métier, je dis que je suis chercheuse, enseignante en sciences de l'éducation à l'Institut Universitaire de Technologie dans un Département « Carrières Sociales ». Ces rôles sont-ils distincts ou complémentaires ? Quelle que soit la réponse, j'ai appris qu'elle était la particularité de la position du chercheur. Dans un avenir lointain, lorsque je n'exercerai plus la fonction d'enseignante, je serai toujours chercheuse. Chercher est un fil conducteur dans mon existence, un travail jamais achevé porteur de sens et qui ne sera certainement jamais interrompu. L'opportunité de rédiger cet article me permet de témoigner de mon attachement aux sciences de l'éducation, de montrer en quoi cet « intérêt de connaissance » s'est transformé en une pratique de la recherche. Dans un premier temps, j'évoquerai la genèse de mes travaux et je développerai une synthèse des recherches que j'ai conduites avec plusieurs équipes.

Puis, je proposerai quelques pistes de travail *collectif* pour qu'au-delà de la biographie se construise un échange avec d'autres chercheurs qui partagent les mêmes intérêts que les miens. Enfin, j'expliquerai ce qui constitue pour moi le lien entre l'enseignement et la recherche dans un Institut Universitaire de Technologie.

DÉCOUVRIR LES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

1968 : Mon premier souvenir d'école est l'image lointaine et ensoleillée des cartables posés dans le hall d'entrée pour un temps indéterminé. Enfant, j'ai vécu, dans le bonheur, la fin des Trente Glorieuses, à l'époque des certitudes. Antoine Prost évoque parfaitement l'ambiance de cette époque lorsqu'il montre que, dans le domaine de l'éducation, des choix vestimentaires, le langage de l'enseignant, son type de relation avec les élèves révélaient l'appartenance à un camp, celui des « *gauchistes* » ou celui des « *réactionnaires* »¹. Je sais

aujourd'hui que j'ai grandi au moment où les institutions éducatives et la culture des jeunes commençaient à se transformer avec une poussée de la démocratisation du secondaire. Des années 1960 aux années 1980, le goût pour l'innovation a été petit à petit remplacé par le suivi rigoureux d'élèves « plus désabusés que contestataires » sans que les acteurs du moment en soient vraiment conscients. Mon éducation et mon plaisir d'observer m'ont portée très tôt à être sensible à la complexité des comportements humains, à chercher à comprendre le sens des actes de chacun, tout en adoptant comme principe de vie la lutte contre les inégalités sociales. Adolescente, j'ai souvent constaté les écarts entre discours et pratiques et compris intuitivement que la démocratie ne pouvait se construire au prix de la liberté. En 1981, j'ai réussi le concours de l'École Normale d'Instituteurs. J'avais 17 ans et le désir de connaître « la vraie vie » avant toute chose pour vaincre mon immaturité et défier un optimisme que je jugeais coupable. Je me souviens que c'est un peu plus tard, à 19 ans, que je suis véritablement entrée dans le monde des idées. J'ai compris que la pensée des intellectuels pouvait répondre à un certain nombre de questions que je me posais d'abord sur moi-même puis sur le métier que je me préparais à exercer. La dénonciation de l'aliénation des classes dominées aux classes dominantes, à cette époque, était au centre de nos préoccupations et je craignais, en qualité de future praticienne de l'éducation, de sélectionner et d'exclure en imposant une hiérarchie des goûts et des valeurs aux enfants des classes dominées. Dans « *La pensée sauvage* »² Claude Lévi-Strauss critiquait « le marxisme sinon Marx lui-même qui [avait] trop souvent raisonné comme si les pratiques découlaient immédiatement de la praxis », tandis que Jean-Claude Passeron³ dénonçait « l'ethnocentrisme de classe » dans une enquête intitulée « *À propos des cultures populaires* ». Je pensais alors que pour éviter d'être un agent de la reproduction, il fallait aller au-delà des distinctions sociales et rechercher les fondements d'une culture et de valeurs communes qui participent à la construction

d'une démocratie. Je garde en mémoire cette phrase d'Emmanuel Kant entendue dans les murs de l'École Normale d'Instituteurs : « *Deux choses remplissent le cœur d'une admiration et d'une vénération toujours nouvelles et toujours croissantes, à mesure que la réflexion s'y attache et s'y applique : le ciel étoilé au-dessus de moi et la loi morale en moi* »⁴. Elle témoignait pour moi du passé d'une institution à jamais révolu mais dont les valeurs républicaines constitueraient malgré tout le socle de nos actions futures, mais comment faire ?

Je quitte l'École Normale pour la vie active avec la naïveté d'une jeune personne malgré mes belles lectures. Des cinq années passées dans l'enseignement primaire, je garde le sentiment de ne pas avoir été à ma place. Mes origines sociales m'auraient destinée à un métier plus valorisé, c'est-à-dire en suivant une logique de « la reproduction », de commencer « au moins » ma carrière dans l'enseignement secondaire, donnée sociologique que je ne voulais faire mienne par refus d'être conformiste, bien sûr. C'est parce que le métier d'enseignant m'est apparu complexe et que mon intérêt pour les questions d'éducation était constant qu'en 1985 je suis devenue étudiante en sciences de l'éducation.

CHOISIR LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

J'ai trouvé, à l'Université, un espace nouveau pour penser ma pratique, une carte et des itinéraires pour découvrir de nouveaux savoirs. J'ai approfondi les mécanismes de la domination culturelle dans le système éducatif, ce qui appelait ma vigilance sur le terrain dans les écoles de la banlieue du Havre où j'enseignais. Tandis que j'étudiais scrupuleusement les critiques virulentes de Georges Snyders à propos de la pédagogie nouvelle qui selon lui maintenait les enfants du peuple dans un état de dominés, je découvris, avec passion, l'œuvre de Célestin Freinet, éducateur populaire, dénoncé après la guerre comme utopiste par le même Snyders. C'est à cette époque que je voulus faire une synthèse de ces

1. Prost (A.) – *Éducation, société et politiques, une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1992, p. 146-151 et p. 155.
2. Lévi-Strauss (C.) – *La pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962, p. 173.
3. Grignon (C.) Passeron (J.C.) – Enquête : À propos des cultures populaires, *Cahier du CERCOCOM*, n° 1, CNRS – Université de Nice – EHESS avril 1985, p. 17.
4. Kant (E.) – *Critique de la raison pratique*, Tome 2 des « Œuvres philosophiques », traduction de Luc Ferry et Heinz Wismann, Paris, Gallimard, Pléiade, p. 801-802.

approches car j'étais toujours portée par mes deux idéaux : reconnaître la liberté des individus et combattre pour des institutions plus égalitaires. La question qui me préoccupait était la suivante : Comment éviter la reproduction sociale tout en respectant l'indépendance d'esprit de la personne ? Il fallait donc étudier ce qui était de l'ordre de l'individuel et du collectif sans nier les rapports de domination qui déterminent la place des sujets dans la société. Un petit ouvrage de Jean Lacroix co-fondateur avec Emmanuel Mounier de la revue *Esprit*, intitulé « *Le personnalisme* »⁵ m'éclaira sur la manière dont la personne évolue en transformant par là même la vie politique, économique et éthique. En 1989, je prenais une année sabbatique pour approfondir mes connaissances et réfléchir à une réorientation professionnelle. Jacques Testanière quittant l'Université de Rouen pour celle de Bordeaux, je m'inscrivis en DEA à Nanterre. S'il n'était pas difficile à Rouen de connaître la discipline originelle de chaque enseignant comme la philosophie, la sociologie, la psychologie, l'économie, la référence aux disciplines « mères » à Nanterre était moins affichée. Chaque enseignant abordait un objet d'étude propre à l'éducation en mobilisant des connaissances liées aux sciences humaines. J'ai pu, grâce à cette analyse des phénomènes éducationnels, fédérer différents angles d'approche autour d'un même objet. J'ai aujourd'hui la conviction que mes études dans ces deux universités m'ont fait découvrir deux dimensions fondatrices des sciences de l'éducation. D'une part, elles s'appuient sur un ensemble de disciplines affiliées traditionnellement aux sciences humaines et sociales avec les méthodologies qui leur sont propres. D'autre part, elles induisent un travail en interdisciplinarité pour comprendre des situations et des problèmes éducatifs multidimensionnels. J'ai compris à l'époque que deux dérives étaient possibles pour le chercheur que je serais peut-être un jour : la tentation de l'omniscience et le refus de la complexité dans l'étude des phénomènes éducatifs. Il fallait donc

être prudente dans ce bouillonnement d'idées qui s'offrait à moi mais c'est pourtant le goût de cette complexité qui m'a portée à travailler sur les enjeux de l'usage des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) dans l'éducation et sur l'évolution des métiers dans ce contexte. En effet, j'ai découvert, en participant au séminaire de Monique Linard à Nanterre, que les questions soulevées par l'intégration des NTIC dans des dispositifs institutionnels avaient de multiples dimensions historique, politique, sociologique, psychosociologique économique et pédagogique qu'il ne fallait pas éluder. Quelques années plus tard, je peux mieux expliquer en quoi ces questions étaient dans le prolongement de mes intérêts premiers. D'une part, les didacticiels constituaient en eux-mêmes des modèles didactiques et pédagogiques à part entière qu'il faudrait explorer pour en déterminer l'organisation. Je retrouvais dans l'inventaire des produits existants et leur analyse les influences des pédagogues qui m'avaient tant intéressée dans mes premières années d'études. J'y ajoutai les apports de la psychologie cognitive à la compréhension des situations d'enseignement et d'apprentissage et la découverte de l'ingénierie pédagogique. D'autre part, je compris que l'expansion de pratiques pédagogiques centrées sur la personne, permise par l'usage de ces médias, renvoyait à des enjeux en terme de démocratisation de l'accès aux connaissances. Il faudrait donc déterminer la place des acteurs et des institutions dans la compréhension du développement des dispositifs et étudier le rôle des « systèmes de médiations »⁶ en fonction du contexte et du rapport social au savoir des publics concernés par ces actions.

Bien qu'intéressée au plus haut point par la recherche sur les usages des NTIC, je n'avais pas de représentation concrète des milieux, des acteurs, des pratiques autour de cet objet, ce qui m'empêchait de penser la définition d'un sujet de thèse. Je souhaitais retrouver un double

5. Lacroix (J.) – *Le personnalisme*, Sources Fondements actualité, Lyon, Chronique sociale, collection « Synthèse », 1981.

6. Pour définir ce terme je citerai Elizabeth Fichez :

« En effet, parler d'une médiation orientée vers le sujet, c'est mettre en avant le rôle de l'acteur (adulte) lorsqu'il cherche à améliorer les performances en intervenant sur la motivation du sujet ou lorsqu'il s'attache aux significations que ce même apprenant attribue à son activité. Les médiations orientées vers le pôle objet renvoient au contraire aux dispositifs matériels et aux supports mis à la disposition des apprenants et sur lesquels il lui est possible d'agir. »

Fichez (E.) – Chapitre III – Industrialisation contre médiation, in Pierre Moeglin, dir., *L'industrialisation de la formation – État de la question*, Paris, CNDP, 1998, p. 133–150.

statut d'étudiante et de professionnelle pour conduire une recherche dans ce domaine. Je pris conscience, au fil des années, de l'ambiguïté de cette position tant dans la gestion du temps que dans la nécessité de distinguer le chercheur du praticien. En 1990, je fus chargée d'études au Conservatoire National des Arts et Métiers du Havre pour animer un centre de ressources et construire un module à l'attention des formateurs d'adultes autour de l'usage pédagogique du multimédia. Alain Kokosowski me proposa de prolonger cette expérience à l'Université de Rouen en formant des formateurs des Centres de formation d'apprentis utilisateurs des NTIC et en élaborant, en partenariat avec d'autres universités, le projet d'un DESS « Ingénierie de la formation » à distance. Je commençai sous sa direction une thèse intitulée : « *Les formateurs face aux nouvelles technologies pour la formation (NTF) : l'exemple des enseignants des centres de formation d'apprentis* ».

DEVENIR ET ÊTRE CHERCHEUR

De 1990 à 1994, mon travail de thèse s'est donc orienté vers les enjeux du développement des NTIC à propos du métier de formateur. Mon terrain était celui des centres de formation d'apprentis. Je participais à l'époque à la formation de ces enseignants qui cherchaient une meilleure qualification pour pouvoir préparer des jeunes à l'obtention d'un baccalauréat professionnel et qui souhaitaient passer du stade de l'innovation avec les technologies à un stade de généralisation de ces pratiques autour de projets plus collectifs. Les situations que j'ai observées dans différents lieux et les témoignages que j'ai recueillis montraient que l'usage des ressources informatisées permettait aux formateurs de trouver des modes de régulation souples entre les caractéristiques des apprentis et les exigences de l'institution les conduisant à une qualification et à un diplôme. Leur usage s'était imposé pour nombre d'entre eux comme une nécessité tout en étant incités par les responsables institutionnels à innover. Leur étant impossible de produire un discours unique à un public hétérogène, ils avaient choisi d'individualiser leurs enseignements pour faire acquérir non seulement des connaissances mais aussi des méthodes de travail à des jeunes pour la plupart en difficulté dans le système éducatif. Cette recherche m'a orientée dans deux directions :

- révéler l'importance des compétences didactiques du formateur dans une action de formation orientée vers l'autonomie de l'apprenant intégrant des logiciels ;
- déterminer un mode de construction du processus d'autoformation avec les NTIC auprès d'un public peu qualifié.

Mes contacts avec d'autres universitaires dans le cadre de la préparation d'un DESS à distance à Rouen m'avaient permis de rencontrer l'équipe du Centre National de l'Enseignement Assisté par Ordinateurs de Paris 7-Paris 8. Françoise Demaizière m'a fait découvrir quel pouvait être le mode de conception d'outils adaptés aux contenus d'enseignement et aux caractéristiques des usagers et à relativiser un certain nombre de critiques systématiques sur les produits visant à simuler un cours, à condition bien sûr qu'ils aient des qualités sur le plan didactique. J'ai constitué dans ma thèse une typologie des produits informatisés en donnant une place de choix à la didactique dans les critères d'évaluation de la qualité des produits et de l'accompagnement facilitant leur usage.

Cette recherche s'est placée au commencement d'un processus qui a fait évoluer la formation d'un fonctionnement artisanal, porté par de fortes valeurs humanistes, à un fonctionnement plus industriel, construit sur une rationalité indépendante de ces valeurs. Bien que la notion d'ingénierie ne soit pas dans le vocabulaire des praticiens que j'avais rencontrés, les responsables institutionnels étaient déjà préoccupés par la standardisation des outils, par la définition de normes de qualités, l'organisation de structures facilitant l'individualisation de la formation comme les centres de ressources ou l'utilisation du Minitel pour le suivi à distance des apprentis. L'introduction d'automates dans les situations d'enseignement et d'apprentissage m'a paradoxalement invitée à redécouvrir l'importance la fonction de formateur, à la fois gestionnaire et organisateur, et la nature des éléments qui la constituent sur les plans institutionnel, pédagogique, didactique et technique. Peu après ma thèse, j'ai été accueillie par Pierre Moeglin au « Séminaire Industrialisation de la Formation » réunissant des chercheurs intéressés par les médiations éducatives dans les dispositifs intégrant les NTIC avec une approche tournée conjointement vers les Sciences de l'éducation et les Sciences de l'information et de la communication. J'ai compris, au contact de ce groupe de chercheurs, qu'une démarche basée sur le contrôle des coûts et de

L'efficacité n'était pas toujours contradictoire avec la création de dispositifs répondant aux besoins et aux caractéristiques des usagers.

Pour conclure sur ce point, si je relie mes travaux à d'autres recherches, ma thèse puis la publication en 1996 d'un ouvrage inspiré de son contenu, grâce à Françoise Demaizière⁷ ont contribué à montrer comment des pratiques de travail en autonomie accompagnée avec des didacticiels pouvaient naître et progresser dans une institution.

J'ai défini comment s'organisaient ces actions à mi-chemin entre le tout magistral et l'autoformation dans le contexte particulier des Centres de Formation d'Apprentis et mis en lumière que la médiatisation technique ne peut ni remplacer, ni garantir la médiation humaine⁸ (Linard, 1990).

En 1996, différents chercheurs, préoccupés comme moi par la diffusion des pratiques d'autoformation dans les institutions ou en dehors d'elles, ont participé à la rédaction d'un numéro de la revue du Cerse intitulé : « *Médiations éducatives et aides à l'autoformation* »⁹. Joffre Dumazedier y pointait l'existence de différents chantiers de l'éducation où des pratiques d'autoformation individuelle et collective pouvaient être observées et insistait sur l'importance de la constitution de réseaux de soutien à l'autoformation par l'usage des médias avec l'aide permanente des médiateurs.

J'étais déterminée à choisir après ma thèse un autre chantier à explorer, sûre que la didactique avait une place particulière et souvent oubliée tant dans la conception des ressources que dans l'intervention des médiateurs accompagnant l'apprenant dans son parcours. Je savais aussi qu'il existait entre médiateur et apprenant des liens d'une autre nature, l'exemple des CFA m'ayant conduite à montrer que les qualités pédagogiques et techniques du formateur facilitaient l'utilisation des médias par les apprenants en autonomie accompagnée. Le chantier du tutorat dans les premiers cycles de l'enseignement

supérieur allait m'ouvrir de nouvelles pistes de recherches.

Ayant pris le temps d'observer différentes pratiques autour de l'usage des technologies dans des dispositifs d'autoformation et de les mettre en œuvre en qualité de chargée d'études, je décidai d'abandonner ce statut pour poursuivre mon itinéraire de recherche, étant en quête d'une équipe pour élaborer un nouveau projet dans la continuité de ma thèse. Jacques Rubenach, membre de mon jury de thèse, m'apporta de bons conseils. Dans un premier temps, je fus accueillie dans le laboratoire interdisciplinaire de l'Université du Havre¹⁰ dirigé par Madeleine Brocard pour une recherche concernant les étudiants face à l'apprentissage de l'anglais avec les NTIC. J'avais entrepris une enquête exploratoire et obtenu quelques résultats que je présentai à Georges-Louis Baron. Il m'informa d'un appel à association de l'Institut National de Recherche Pédagogique sur l'étude du tutorat dans les premiers cycles de l'enseignement supérieur. De 1997 à 2001, je travaillai dans l'équipe réunie à l'INRP sous la direction de Régine Sirota. J'entrepris de réaliser une monographie sur le tutorat à l'Université du Havre et des enquêtes qualitatives et quantitatives auprès des étudiants. En 1998, Marie-Françoise Fave-Bonnet me sollicita pour répondre, avec une équipe de chercheurs en éducation issus de différents pays, à l'appel du CNCRE : « *Pratiques et dispositifs pédagogiques dans l'enseignement supérieur en direction des étudiants en difficulté* ». C'est dans ce cadre que j'effectuai une recherche bibliographique sur le tutorat en France préconisé par le ministre François Bayrou dans les premiers cycles de l'enseignement supérieur. C'est sans doute cette recherche sur le tutorat qui a construit la double identité qui est la mienne, celle de chercheuse et d'enseignante. Le style de communication pédagogique permis par l'Institut Universitaire de Technologie m'attirait et je souhaitais être intégrée dans cet établissement, où j'étais ATER, pour mettre en œuvre

7. Annoot (E.) – *Les formateurs face aux nouvelles technologies : le sens du changement*, Paris, Ophrys, collection autoformation et enseignement multimédia, 1996, 199 p.

8. « *La médiatisation technique (qui vise à instrumenter des opérations par des outils) ne peut ni remplacer ni garantir la médiation humaine (qui vise à aménager une conciliation en vue d'une décision motivée entre points de vue plus ou moins antagonistes).* »
Linard (M.) – *Des machines et des hommes*, Paris, Éditions Universitaires, collection Savoir et Formation, p. 186.

9. Dumazedier (J.) – Autoformation et médiation éducative, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle – Médiations éducatives et aides à l'autoformation*, Université de Caen, CERSE, vol. 29, n° 1-2, 1996, p. 21-42.

10. CIRTAI – UMR IDEES 6063 CNRS – Université du Havre.

le suivi individualisé des étudiants et l'accompagnement de petits groupes de travail. En répondant à l'appel à association de l'INRP, j'avais le point de vue de l'enseignante, c'est-à-dire un *a priori* positif sur le dispositif initié par François Bayrou. C'est la conduite de mes travaux, en collaboration avec plusieurs équipes, qui a fait évoluer mes représentations, me soumettant au principe de la rigueur intellectuelle qui doit être celle de tout chercheur confrontant ses résultats à ceux de ses pairs. Cette expérience de quatre ans m'a protégée d'une confusion, qui peut-être me guettait, entre recherche et militantisme pédagogique. Bien que n'ayant pas renoncé à l'idée de lier ma pratique professionnelle à mes thèmes de recherche, je suis devenue plus consciente des frontières entre deux mondes ayant chacun des finalités et des modes d'organisation distincts. L'intégration à plusieurs équipes de recherche, les rencontres avec les personnes que j'ai citées ont contribué à guider mes premiers pas dans le milieu de la recherche universitaire et à me connaître moi-même.

À l'aube du XXI^e siècle, le discours pédagogique a évolué et la notion d'aide méthodologique, de soutien, fait partie du sens commun dans les institutions éducatives et en dehors d'elles par le biais des associations et des cours privés. Bien que n'ayant pas à l'époque déclenché de débats passionnés, la loi d'orientation de 1989 donne une légitimité aux principes des mouvements de pédagogie nouvelle en prônant l'idée que le service public d'éducation est organisé en fonction des élèves. La formation des adultes s'est orientée elle aussi vers des pratiques individualisées axées vers la construction de l'autonomie de la personne. Or, si l'adulte, l'enfant, sont au centre des institutions, pourquoi pas l'étudiant ?

À l'Université, la notion d'accompagnement a toujours été présente dans la pratique des enseignants chercheurs concernés par la direction de mémoires ou de thèses mais elle s'était concentrée surtout sur le deuxième et troisième cycle et sur la conduite d'une recherche. Penser et mettre en œuvre l'accompagnement pédagogique et méthodologique en premier cycle constitue un changement que certains innovateurs ont déjà entrepris. Tout comme l'usage des technologies avait déclenché une fascination chez les décideurs en étant perçu comme un moyen de résoudre des problèmes pédagogiques, le dispositif que représente le tutorat a engendré le même effet à ses débuts dans quelques établissements l'ayant mis en œuvre, étant perçu comme un remède à l'échec

en DEUG. Dans l'ensemble des universités, le tutorat est peu fréquenté par les étudiants, ce qui peut faire douter de son utilité.

L'évaluation des effets du tutorat s'inscrit dans une démarche complexe. L'attitude des étudiants à son égard est très liée à l'offre, c'est-à-dire à la place qui est accordée à ces pratiques dans chaque université et dans la discipline concernée. La construction de monographies permet de comprendre l'histoire du dispositif et de décrire le tutorat en action. Les recherches sur les stratégies individuelles des acteurs montrent comment s'élaborent ces pratiques dans différents lieux. Il en existe une grande diversité et les comparaisons, discipline par discipline, sont difficiles à établir étant donné la diversité des paramètres qu'il faut prendre en compte.

L'observation et le recueil des témoignages sur ce qui se passe pendant les séances, révèle que le rôle attribué au tuteur dépend de la signification que les étudiants donnent aux études universitaires. Ils le considèrent comme conseiller, guide, méthodologue du travail intellectuel, répétiteur, voire conseiller d'orientation. Parmi ces rôles, celui de répétiteur, qui a pour finalité de faire réussir aux examens, est dominant. Le public demandeur de ce type de séances est majoritairement composé d'étudiants déjà engagés sur la voie de la réussite.

La fonction de tuteur est paradoxale : d'une part, il possède des atouts, il est proche de l'étudiant qui a choisi de venir le trouver et a souvent partagé les mêmes conditions de vie et de travail au sein de l'institution (certains étudiants ne voient pourtant pas en lui un interlocuteur privilégié lorsqu'ils rencontrent des difficultés), d'autre part, étranger au corps enseignant, il est souvent démuné sur le plan didactique pour aider l'étudiant à dépasser les obstacles liés à l'apprentissage, bien qu'il utilise fréquemment les ressources utilisées en cours par l'enseignant. La pratique du tutorat soulève des questions importantes pour toutes les pratiques pédagogiques centrées sur l'autonomie de l'apprenant dans l'enseignement supérieur :

« Comment mener vers de nouveaux savoirs des personnes étrangères à la culture universitaire ? Dans un contexte de démocratisation de l'accès aux savoirs à l'Université, comment construire des médiations éducatives qui associent à la proximité culturelle, aux relations de confiance, à la coopération, l'effort, la réflexion critique et le dépassement de soi ? »

Pour traiter ces questions, il faut à mon avis prendre appui sur deux théories :

– d’une part, les théories psychocognitives constituent une référence dans la description des conditions du dépassement des obstacles dans l’apprentissage des étudiants dans différentes disciplines ;

– d’autre part, la sociologie de l’autoformation initiée par Joffre Dumazedier est aussi l’ancrage conceptuel de ces analyses. Le médiateur qui, autant que possible, doit être choisi par l’apprenant, lui apporte un soutien affectif, cognitif et lui permet de donner un sens à sa formation institutionnelle.

Les conclusions et les pistes ouvertes par les travaux sur l’autonomie accompagnée, les NTIC et le tutorat m’amènent à réfléchir en 2004 sur les évolutions du métier d’enseignant chercheur auprès « des nouveaux étudiants » dans les formations à distance (FAD). Ces pratiques, comme le tutorat, participent à la démocratisation de l’accès aux études supérieures voulue à la fois par les pouvoirs publics et par les usagers. Ce sont aussi des formations qui misent sur l’activité de l’étudiant et sa capacité à entrer en relation avec un tuteur et des pairs. Ces formations s’organisent autour de l’usage de ressources éducatives conçues pour l’apprentissage de différentes disciplines, c’est pourquoi une composition pluridisciplinaire de l’équipe de recherche¹¹ permet d’étudier les échanges entre tuteur et tutoré, en ayant le regard du spécialiste de la discipline enseignée à l’Université.

Avec le tutorat et les formations à distance, c’est la question des pratiques pédagogiques dans l’enseignement supérieur qui est en jeu, sur fond de démocratisation. En réunissant dans un ouvrage les différentes contributions sur cette question¹², nous avons défini, avec Marie-Françoise Fave-Bonnet, quelques orientations pour l’avenir à partir des constats suivants. Les enseignants chercheurs, surtout dans les premiers cycles, auront à répondre à l’hétérogénéité des étudiants. Sur le plan institutionnel, leur absence de formation au métier d’enseignant dans le supérieur les laissera sans doute démunis face à des situations complexes. Il semble donc important que la recherche progresse pour qu’ils

anticipent, organisent et évaluent leurs pratiques. Un certain nombre de réformes sont en cours dans l’enseignement supérieur, le chercheur pourra aussi jouer un rôle d’éclaireur auprès des décideurs. L’enseignement supérieur étant un système complexe, il est nécessaire que des chercheurs issus de différentes disciplines coopèrent pour le rendre plus intelligible. Bien qu’étant complémentaires et non opposées, l’étude des effets propres aux acteurs doit compléter les approches de type macro-sociologique. En somme, c’est le développement d’une micro-sociologie interdisciplinaire sur l’enseignement supérieur qui paraît aujourd’hui indispensable pour faire progresser la recherche en éducation.

En parallèle de mon itinéraire de recherche, j’ai construit un itinéraire d’enseignante dans l’enseignement supérieur dans des contextes et auprès de publics différents. Puisqu’il est impossible de conclure un texte comme celui-ci compte tenu de son intitulé, je livrerai, dans la dernière partie, quelques réflexions sur les liens entre recherche en éducation et enseignement en sciences de l’éducation.

FAIRE DE LA RECHERCHE TOUT EN ÉTANT EN RECHERCHE : EST-CE POSSIBLE ?

Les « intérêts de connaissance » qui ont guidé la construction de cet itinéraire ne m’appartiennent pas exclusivement puisque la plupart des recherches que j’ai conduites ont été collectives. Toutefois je sais qu’ils prennent racine dans un questionnement personnel, très ancien, sur le rapport aux êtres et aux choses de la vie. Dans un souci d’objectivité, il me semble important, quand c’est possible, de dénouer les fils qui relient cette expérience biographique aux thèmes de recherche qui captent mon intérêt. L’écriture d’un tel texte oblige à reconnaître la place de sa propre éthique dans la quête de sens qui caractérise le travail du chercheur et dévoile des *a priori* moraux qui apporteront des solutions évidentes à des problèmes complexes. L’approche réflexive qui caractérise le chercheur permet, à long

11. Annoot (E.) Bertin (J.C.) Brocard (M.) Gravé (P.) Wallet (J.) – *Quelles médiations dans les formations à distance avec les technologies dans l’enseignement supérieur ?* Contrat de plan État Région, janvier 2004, pôle Sciences humaines et sociales.

12. Annoot (E.) Fave-Bonnet (M.E.) coord. – *Pratiques pédagogiques dans l’enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, Paris, L’Harmattan, collection Savoir et Formation, 2004, p. 143-166.

terme, de reconnaître les limites à ne pas franchir et les territoires à explorer. Mon intime conviction, aujourd'hui, est que l'enseignante que je suis a toujours apporté des intuitions à la chercheuse et que la chercheuse a éclairé l'enseignante. Mon itinéraire s'est construit à la lisière de ces deux identités. Lorsqu'elle fait état des connaissances d'un domaine, qu'elle montre aux étudiants que la production de ces connaissances est vivante, qu'il existe des communautés de personnes qui travaillent à leur élaboration, qu'elle forme des apprentis-chercheurs, il est important que l'enseignante vive ailleurs et autrement une expérience de la recherche pour témoigner et donner du sens à ses actes. Depuis 1998, maître de conférences à l'IUT, j'enseigne « *les techniques matérielles du travail intellectuel* »¹³ (Bourdieu, Passeron, 1964) sans avoir le sentiment d'être « *un maître d'école égaré dans le supérieur* ». Avec l'équipe du Département Carrières sociales, nous participons à la construction du projet professionnel de l'étu-

diant. L'enseignement que je dispense se fait en étroite collaboration avec des animateurs socioculturels, métier né de l'Éducation Populaire¹⁴. En suivant les étudiants au cours de stages ou de projets, j'ai repéré divers indices sur le développement de pratiques de travail autonome à l'intérieur ou en dehors des institutions et assisté depuis six ans à l'émergence de métiers autour de l'accompagnement éducatif dans différents milieux (secteur de l'apprentissage, de l'insertion, du socioculturel, de l'éducation spécialisée). Le produit de mes recherches et de cette expérience me conduisent à formuler les questions suivantes : La médiation est-elle une réponse hypothétique à la crise des institutions ? Participe-t-elle à la production de la société en misant sur les individus ?

Emmanuelle ANNOOT

*Maître de conférences en sciences de l'éducation
Université du Havre IUT*

13. Bourdieu (P.) Passeron (J.C.) – *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, collection Le sens commun, 1964, p. 96.

14. Lire à ce propos : Augustin (J.P.) Gillet (J.C.) – *L'animation professionnelle, histoire, acteurs, enjeux*, Paris, L'Harmattan, 2000.