

LES REPRÉSENTATIONS DE LA RECHERCHE DANS UNE FORMATION PAR LA RECHERCHE L'exemple du DHEPS de haute-Bretagne

J. FLEURY, R. GAUTUN, F. MOHAER, I. MONFORTE*

Résumé. *Les représentations que les étudiants-adultes se font de la recherche et de la démarche scientifique peuvent être à l'origine des difficultés qu'ils rencontrent à construire un objet de recherche à partir de leurs pratiques professionnelles. Ils s'interdisent d'accéder au statut de chercheur. L'utilisation des représentations sociales à des fins didactiques nous semble être une réponse possible à ces difficultés. Cette utilisation de la théorie des représentations sociales nécessite d'opérer à trois niveaux. Le premier niveau est celui du repérage des représentations. Le second, celui de l'identification des facteurs sous l'effet desquels elles se structurent. Ces facteurs sont de deux ordres : ils sont liés au dispositif de formation et/ou ils lui sont étrangers. Ce second niveau nous a permis de comprendre que certains discours et pratiques pédagogiques tenus au sein même du dispositif de formation contribuaient à renforcer cette inhibition. La tenue d'un discours formel sur ce qu'est la recherche en sciences sociales, l'éviction de tout ce qui a trait à l'itinéraire de chercheur dans l'exposé par les chercheurs de leurs travaux en sont des exemples. Le troisième niveau est lié à ce constat. Il s'est agi de proposer de nouvelles pratiques pédagogiques permettant aux étudiants de faire évoluer leurs représentations de la recherche et d'accéder, ainsi, au statut de chercheur.*

Abstract. *The idea adult students have about research and the scientific process may be at the root of the difficulties they meet with when constructing a research object from their professional practices. They refrain from acceding to the status of researcher. The use of social representations for didactic purposes seems to be a possible response to these difficulties. This use of the theory of social representations makes it necessary to proceed at three levels. The first level consists in defining these representations, the second one in identifying the factors which make them structured. These factors are of two sorts: they are connected with the training plan and/or they have nothing to do with it. This second level has enabled us to understand that some teaching theories and practices belonging to a training plan contributed to reinforce this inhibition. Using a formal language on what research is in social sciences, passing over all that is connected with the researcher's route in the account by researchers of their works are illustrations of this point. The third level is linked with this observation. It is a matter of offering new teaching practices enabling students to improve their own representations of research and then to accede to the status of researcher.*

* Adresse institutionnelle : Collège Coopératif en Bretagne, Campus La HARPE, Université Rennes 2, Avenue d'Île de France, 35044 Rennes Cedex.

« À lire livres et rapports, tout semble toujours se passer comme si, un beau matin, les projets de recherche naissaient, habillés de justes hypothèses et sanglés de théorie, tout prêts et bien portés. Il en va autrement bien sûr. »

(LAPIERRE, 1989, 14)

Cette recherche s'origine dans un constat, celui de la difficulté que rencontrent les étudiants adultes en formation continue supérieure à construire un objet de recherche. Les modes scientifiques de questionnement et d'administration de la preuve dans la construction d'un objet de recherche n'ont que peu de rapport avec les procédures de production de connaissance des professionnels des milieux sanitaires et sociaux auxquels le dispositif de formation s'adresse. Nous faisons l'hypothèse que les acquis de la recherche dans le champ théorique des représentations sociales – nous faisons référence aux travaux de S. Moscovici et D. Jodelet – peuvent contribuer à l'assimilation par les étudiants adultes de ces nouvelles procédures. Nous nous proposons à la fois de voir comment le concept de représentation sociale enrichit l'analyse d'une situation d'intervention et peut être à l'origine de transformations de cette situation. Le repérage des représentations inhibitrices, l'identification des variables de formation sur lesquelles il est possible d'agir et la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques sont développés dans l'exposé de cette recherche.

1. LE DISPOSITIF DE FORMATION

1.1. La structure et le diplôme

Le Collège Coopératif en Bretagne permet à des adultes de former leur expérience par une recherche articulée à leurs pratiques professionnelle et sociale à travers la préparation au DHEPS (Diplôme des Hautes Études en Pratiques Sociales). Ce diplôme de niveau 2 (Bac + 4) se prépare en alternance sur 3 années à raison de 3 journées de regroupement par mois pendant 30 mois. Pour présenter leur candidature, les postulants doivent rédiger un avant-projet de recherche, le dossier A et justifier d'au moins 5 années d'expérience professionnelle. Un conseil scientifique, réunissant des représentants des Universités de Rennes 1 et 2, de l'Université de Haute Bretagne et de l'ADECAMB (Association pour le Développement Coopératif Associatif et Mutualiste en Bretagne) est garant de la qualité du parcours de formation ainsi que de l'évaluation des mémoires présentés par les étudiants en fin de formation.

1.2. La pédagogie

La production d'un mémoire de recherche constitue à la fois l'objectif terminal de la formation et le moyen/support pédagogique autour duquel s'articulent les différentes activités de formation. Ce dispositif de formation est construit sur un « pari éducatif » : celui de la capacité pour tout individu motivé qui trouve des conditions favorables, de « produire un savoir de type scientifique », qui soit à la fois issu de et transférable à sa propre pratique professionnelle. En France, le Réseau des Hautes Études en Pratiques Sociales (RHEPS) fédère les initiatives qui se réclament de cette logique et organise la mise en synergie des recherches, réflexions et travaux qui les accompagnent. Le DHEPS ne peut mener à bien ce « pari éducatif » sans s'inscrire dans la logique du « Mastery learning » ou Pédagogie du succès (littéralement de la maîtrise) que C. Birzée définit comme « une pédagogie par objectifs, une pédagogie de l'évaluation formative, et une pédagogie de l'efficacité générale ». Une des conséquences de ce « courant pédagogique » repris dans la littérature francophone par G. de Landsheere dans les années 70 a été de souligner l'écart existant entre les objectifs fixés et les résultats observés pendant la formation. Cela induit une recherche des causes des échecs qui porte dans l'ordre et séparément sur : les élèves, les institutions et les moyens, l'environnement socio-économique et les formateurs. On s'est orienté depuis quelques années, dans le cadre du paradigme systémique, vers l'étude des dispositifs de formation et leur mode de fonctionnement. Cette approche consiste à examiner simultanément dans leurs interactions et leur agencement les agents du système d'action que constitue une formation. Un dispositif de formation est considéré comme un système d'entités finalisées par l'articulation de processeurs et de processus en interactions. En résumé, deux temps président cette recherche : celui d'une recherche des causes de l'échec et celui d'une action sur le dispositif.

2. ÉVALUATION DU PROBLÈME

2.1. Constat d'échec partiel

Quel constat initial faisons-nous ? Nous constatons qu'1/3 des étudiants entrés en formation abandonnent la formation avant la soutenance du mémoire. Ce constat porte sur l'ensemble des étudiants ayant fini la formation depuis plus de trois ans (le délai de 3 années qui nous sépare de cette date nous autorise à penser que les étudiants n'ayant pas soutenu leur mémoire ne le feront pas). Il concerne 93 étudiants se répartissant de la manière suivante : 31 ont soutenu l'année même de la fin de la formation, 31 ont soutenu dans les deux années qui ont suivi, 31 n'ont pas soutenu. C'est à ces derniers que nous nous sommes intéressés.

2.2. Repérage des difficultés

Pourquoi ces étudiants ne poursuivent-ils pas la formation jusqu'à la soutenance de leurs travaux ? Afin de trouver les premiers éléments de réponse et dégager quelques pistes de recherche, nous avons analysé le document (dossier C) que chacun avait remis en fin de deuxième année. Il fait état de l'avancée des travaux un an avant la soutenance. Cette analyse s'est faite au moyen d'une grille d'analyse qui nous informait sur 4 points : l'inscription ou non de chacun dans un champ disciplinaire, la constitution ou non d'une problématique, la pertinence du choix de la méthodologie au regard de la problématique et la place faite dans la recherche au positionnement professionnel. L'utilisation de cette grille nous apportait une information de type : l'objet de recherche est ou n'est pas construit. Cette information était comparée à celle que nous possédions dans les dossiers administratifs sur la nature des abandons. Il est apparu que tous les étudiants ayant abandonné sans justification énoncée n'avaient pas réussi au moment de la production du document de fin de deuxième année à construire un objet de recherche. A contrario, les étudiants, ayant tous les éléments pour poursuivre et ne le faisant pas, avaient été contraints à l'abandon par des raisons extérieures au dispositif de formation. Citons pour exemple cet étudiant dont le dossier C contenait tous les éléments relatifs à la construction de l'objet (problématique écrite et cohérente, choix pertinent de la méthodologie et distanciation d'avec la situation professionnelle) et qui ne soutint pas. Nous apprîmes qu'une mutation professionnelle l'avait contraint à s'éloigner du lieu de formation. Aussi postulons-nous l'existence d'un lien entre la difficulté à construire un objet de recherche et l'abandon.

3. LA MÉTHODE DE RECHERCHE

Cette recherche se déroule en 5 temps. Le premier est une analyse a priori du problème et de la situation observée. Il permet d'élaborer des hypothèses sur les raisons de ces difficultés et sur une modification souhaitée de la situation. Le second est celui de la conception d'une activité de formation en rapport avec les hypothèses a priori et la modification désirée. Le troisième concerne la mise en œuvre de la nouvelle situation pédagogique. Le quatrième est un temps d'évaluation. C'est celui de l'analyse a posteriori du déroulement observé. Enfin le dernier temps est l'occasion d'une confrontation de ces observations avec les hypothèses formulées a priori. Voyons comment ces différentes étapes peuvent questionner notre dispositif de formation.

3.1. Analyse a priori

L'analyse des documents de fin de deuxième année, pour les étudiants sortis de la formation, met en évidence leur difficulté à construire un objet de recherche. L'intuition que les représentations sociales pouvaient nous permettre de comprendre et de dépasser cette difficulté nous a conduits à faire réaliser un test d'associations de mots. Nous avons demandé aux étudiants en fin de deuxième année de formation d'associer 3 termes aux stimuli « mémoire DHEPS » et « article scientifique » afin de posséder quelques informations sur leurs représentations de ces objets. « Rigoureux », « Exhaustif », « Complet », « Scientifique » sont les termes qu'ils utilisent le plus fréquemment pour définir le mémoire qu'ils ont à produire. « Sérieux », « Rigoureux » servent à désigner l'article scientifique. Tout se passe comme si la production du « mémoire DHEPS » nécessitait de leur part plus d'exigences que celle de l'article scientifique lui-même. La nature de ces associations confirme la nécessité d'une approche psychosociologique et didactique de la situation.

Nous nous sommes plus précisément référés au concept de représentation sociale pour formuler les raisons d'une telle difficulté sous la forme d'une hypothèse : les représentations sociales des étudiants relatives à la science et celles véhiculées par l'« enseignement traditionnel » (celui du dispositif de formation avant la mise en place de cette procédure de recherche) font obstacle à l'appropriation par les étudiants de la démarche scientifique.

Intéressons-nous à deux aspects spécifiques des représentations sociales : leur fonction pratique et l'importance de la communication sociale dans leur élaboration.

Les représentations sociales peuvent être définies comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989, p. 36). Tout objet ou fait nouveau est situé par rapport à des univers de sens et des savoirs préexistants, et inscrit dans un système d'accueil notionnel. Ce processus cognitif, l'ancrage, permet de familiariser l'étrangeté, la nouveauté, et de l'intégrer dans le système de pensée ancien à travers une série d'ajustements réciproques. Mais si la nouveauté peut contribuer à réorganiser le système de représentations existant, ce dernier tend aussi à réinterpréter, reconstruire celle-ci afin de demeurer cohérent.

Les représentations sociales des étudiants relatives à la science et ses méthodologies peuvent entraver leur appropriation de la démarche

scientifique. Grilles de lecture et d'interprétation du réel, les représentations sociales ont avant tout une fonction pratique de maîtrise de l'environnement et de guide des conduites. On peut penser que les représentations sociales des étudiants du DHEPS relatives à la science sont étroitement liées à leurs pratiques sociales. Professionnels du secteur de l'économie sociale, ils peuvent être lecteurs d'ouvrages scientifiques ou de vulgarisation, spectateurs d'émissions télévisées, etc., et en tirer des enseignements quant à leur pratique professionnelle. Ainsi possèdent-ils bien une connaissance de la démarche scientifique dont l'objectif est différent de celui du chercheur. La production scientifique répond en effet à des finalités qui lui sont propres et s'inscrit dans un cadre social spécifique.

Changer la représentation sociale de ces professionnels devenus étudiants, afin de leur permettre de construire un objet de recherche sur leur propre pratique professionnelle, suppose de les placer à leur tour dans la position du chercheur et non de les limiter à une connaissance théorique.

On trouve les marques de cet enseignement théorique de la démarche scientifique à l'intérieur même de notre formation. Les dispositifs DHEPS proposent une approche traditionnelle de la démarche scientifique et de ses méthodologies, à partir d'un cadre très formalisé. On y apprend à la fois ce que sont une problématique, des hypothèses, un corpus, etc., et le moment de la formation à laquelle on doit être arrivé à leur formulation. Mais le plus gênant n'est pas tant la présence de ce discours sur la démarche scientifique – nous convenons de leur importance – mais le moment auquel il intervient dans le dispositif. Il précède toujours les « travaux pratiques ». Cette pratique pédagogique d'exposition nous semble devoir être inversée.

Nous nous appuyons sur les recherches de J.-C. Abric, C. Flament et C. Guimelli (1989, 1993). Elles mettent en évidence le rôle prépondérant des pratiques sociales dans le déclenchement de transformations profondes des représentations. Aussi convient-il d'inscrire très vite les étudiants dans une pratique de chercheur si l'on souhaite modifier les représentations qu'ils se font de la recherche. Mais il ne servirait à rien de tenter de changer les représentations sociales des étudiants relatives à la science, si l'on ne s'attachait pas aussi à modifier l'image qu'en véhicule l'enseignement traditionnel à l'intérieur même de notre dispositif. À travers son étude de la vulgarisation de la psychanalyse, S. Moscovici met en évidence le rôle déterminant de la communication sociale dans le processus d'élaboration des représentations sociales. Que ce soit à pro-

pos d'un champ disciplinaire, d'une théorie, ou d'une recherche particulière, la science apparaît toujours comme une vérité toute faite, désincarnée et objective. Le sujet-chercheur, son itinéraire personnel, le contexte idéologique et social sont le plus souvent laissés dans l'ombre. Cette part de l'histoire d'une recherche n'est pas considérée comme suffisamment heuristique pour être présentée aux étudiants, autrement que sous forme anecdotique. L'émission de ces aspects contingents, entrant pourtant dans la production d'une recherche, contribue à maintenir une distance entre producteurs et consommateurs de savoir, et à interdire toute pratique effective à ces derniers. Les travaux de Schiele et Boucher en 1989 illustrent la difficulté, pour le consommateur de savoir, de s'inscrire dans une position de producteur de savoir. Cet éclairage de la situation par le concept de représentation sociale détermine à l'intérieur du dispositif de formation deux niveaux d'intervention. Le premier niveau concerne les discours qui y sont tenus concernant la démarche scientifique. Le second, les pratiques qui y ont cours.

3.2. Le niveau du discours

À quels discours faisons-nous référence ? Les étudiants en formation sont soumis à trois types de discours concernant la démarche scientifique : le discours du formateur initiant à la logique de recherche en sciences sociales (l'objet central du discours est la démarche scientifique), celui du scientifique venant rendre compte de ses travaux, exposer une théorie ou présenter une méthodologie (l'objet central du discours est la recherche) et celui livré par les articles, les ouvrages de référence et/ou les actes de colloque (l'objet central est le produit de la recherche). Ces discours ont toujours précédé la mise en situation de recherche. Très tôt l'étudiant est imprégné des notions de problématique, objet de recherche, méthodes, hypothèses, démarche hypothético-déductive, etc. Cette initiation génère une confusion entre la logique de recherche et la logique d'exposition de la recherche. Cette confusion est confortée par deux types de pratiques de formation. Le premier est que les chercheurs venant rendre compte de leurs travaux le font toujours selon cette logique d'exposition. Une introduction est faite concernant l'objet. Les hypothèses de recherche sont livrées comme allant de soi. La méthode de recueil de données et les techniques au moyen desquelles ces données ont pu être analysées sont présentées. Les résultats viennent d'eux-mêmes valider les hypothèses initiales. Une discussion conclut le tout. Le second type de pratiques entretenant cette confusion est que cette logique gouverne également la littérature scientifique (articles, ouvrages théoriques) que l'étudiant-chercheur tente de s'approprier. Ces facteurs contribuent à une représentation linéaire de la démarche scientifique. Tout se passe comme s'il suffisait de formuler de bonnes hypo-

thèses, de s'inscrire dans un champ de recherches reconnu, de se doter d'outils pertinents afin d'administrer la preuve de ce que l'on souhaite démontrer. Notre intervention sur les discours auxquels sont soumis les étudiants confrontés à la littérature scientifique ne peut se faire de manière directe. Seule est possible la prise de conscience des rituels socio-langagiers qui président à la présentation des travaux scientifiques. Pour cela, nous soumettons aux étudiants l'analyse réalisée par B. Latour et P. Fabri sur le fonctionnement du texte scientifique. Nous y associons la proposition de lecture de travaux dans lesquels les auteurs rendent compte de leur itinéraire de chercheur autant que du produit de la recherche. Nous pensons, entre autres, aux travaux de J. Favret Saada.

Il est plus facile d'intervenir sur les discours tenus au sein même du dispositif. La première intervention possible porte sur l'initiateur à la logique de recherche. Sa fonction se déplace d'une présentation formelle de la recherche à une mise en situation de recherche. Cela se traduit par l'élimination à l'intérieur de son intervention de tout discours du type : « La recherche, c'est... Une problématique doit se construire de la manière suivante... Vous devez dans un premier temps formuler une hypothèse... Vous devriez à cette période de l'année en être là de vos investigations, etc. ». La seconde intervention porte sur la commande faite au scientifique. Nous demandons aux scientifiques, intervenant au Collège, de faire état de leur itinéraire de chercheur autant que du produit de leur recherche. L'exposé ne peut plus se faire sous la forme suivante : « Voilà les hypothèses que je formulais initialement, voilà le corpus que j'ai constitué, voilà les outils qui m'ont permis d'extraire de ce corpus les données pertinentes. » Mais bien sous la forme si cela se justifie : « J'ai d'abord cru que... La confrontation avec les données recueillies m'a contraint de reformuler mes hypothèses initiales... Le corpus que je croyais pertinent n'a pas apporté les éléments escomptés... ».

3.3. Le niveau des pratiques

Intéressons-nous maintenant au niveau des pratiques pédagogiques. Quelles pratiques pédagogiques pouvons-nous mettre en œuvre, pour initier les étudiants à la logique de recherche en sciences sociales, qui les placent d'emblée dans la position de « chercheurs » ? Les différentes pratiques que nous soumettons à titre d'exemples sont abordées dans le cadre d'un atelier de lecture-écriture. Elles ne sont pas exhaustives et sont susceptibles d'évolution. Elles obéissent à une même logique : mise en situation de recherche, questionnement sur les procédures auxquelles sont soumis les étudiants et formalisation de ces procédures.

3.3.1. *L'écriture de l'histoire*

La première mise en situation se fait dès la première journée après les traditionnelles présentations de l'institution et du dispositif de formation. On demande à chaque étudiant, après avoir choisi un partenaire à l'intérieur du groupe, d'écrire un récit dont le partenaire est le personnage principal. Le temps imparti à la tâche d'écriture est de une heure et demie. Chaque texte sera lu à l'ensemble du groupe. À la question de savoir si le récit doit être réaliste ou imaginaire, nous répondons que les deux possibilités peuvent être envisagées. C'est sciemment que nous restons évasifs. À la lecture du texte, nous demandons à son auteur de nous informer sur les procédés utilisés lors de son écriture. Si l'auteur a écouté son partenaire et pris en notes systématiquement ce qui lui était dit, nous appelons ce moment « le moment de recueil de données ». Si au contraire, l'étudiant n'a retenu que quelques aspects du récit qui lui était fait et a posé quelques questions précises qui servaient à son « idée » de traitement du sujet, nous appelons cette « idée » une « hypothèse » et les « données recueillies », « le corpus ». Les notions de la recherche sont abordées au fur et à mesure que l'étudiant s'y confronte. Cet exercice offre un triple intérêt : ceux de mettre très tôt l'étudiant en situation de recherche, de scripteur et de lecteur.

3.3.2. *La lecture*

C'est le second type de pratique pédagogique que nous utilisons. Un texte – en l'occurrence un entretien d'E. Hirsch – est lu aux étudiants. Le formateur demande aux étudiants de formuler par écrit une opinion sur le cancérologue avec lequel s'entretient Hirsch. Une deuxième lecture est faite lors de laquelle les étudiants notent les éléments du texte qui viennent conforter cette opinion initiale. Deux cas de figure se présentent : les données recueillies étayent l'opinion ou ne l'étayent pas, obligeant dans ce second cas l'étudiant à reformuler son opinion pour l'adapter à la pertinence des données ou à recueillir de nouvelles données. Cette reformulation définitive de l'opinion sera appelée « hypothèse de recherche ». Cet exercice inscrit les étudiants dans une pratique de recherche qui n'est pas linéaire et qui les oblige à faire preuve d'adaptation.

3.3.3. *Autre exemple de pratique pédagogique : le glossaire de recherche*

L'objectif de ce glossaire est de constituer un référent conceptuel, il est construit avec les étudiants au début de la seconde année. Il peut permettre de palier les déformations subies par toute information concernant la recherche au cours de sa transmission et réappropriation

successives. Les notions et concepts y sont définis en termes de sens commun et non scientifiques comme on a l'habitude de les rencontrer dans les manuels. Comment les étudiants peuvent-ils construire ce glossaire ? Nous leur proposons plusieurs mémoires de DHEPS remplissant de manière satisfaisante les conditions de la recherche. Après qu'ils aient pris connaissance de ces travaux, nous leur demandons de formaliser les définitions des notions employées. Prenons l'exemple de l'hypothèse. Les étudiants lisent plusieurs hypothèses ayant été formulées dans des mémoires de DHEPS soutenus avec succès. Nous leur demandons : « À partir des exemples qui vous sont fournis, que pouvez-vous dire de l'hypothèse ? ». Les réponses sont classées de la manière suivante : « l'hypothèse est..., l'hypothèse n'est pas..., l'hypothèse peut être... ». Ainsi sait-on que l'hypothèse est une réponse anticipée à une question, qu'elle ne prend pas la forme d'une interrogation ou qu'elle peut être invalidée par la suite de la recherche. À partir de ces différentes réponses soumises à la discussion, nous demandons aux étudiants de formuler une définition cohérente de l'hypothèse.

Voici les termes consignés dans le glossaire : « administration de la preuve, analyse de contenu, analyse des données, auteur, bibliographie, champ théorique, concept, corpus, démarches hypothético-déductive et inductive, description, domaine, entretien, expérience, expérimentation, valeur heuristique, hypothèses, laboratoire, littérature, méthodes, méthodologie, notion, objet, observation, grille d'observation, outils, problématique, production de données, recherche-action, revue de questions, sujet, techniques, temps de la recherche, terrain de la recherche, titre, validité. » Toutes ces notions ne peuvent être définies par un seul et même groupe. Ce travail fait l'objet d'une répartition et d'un échange, une fois les définitions élaborées, entre les groupes. Nous limitons notre présentation à trois notions : « analyse des données », « hypothèses », « littérature ». Voici les définitions obtenues :

- analyse des données : on désigne par ce terme l'analyse statistique des données chiffrées. Elle ne se réalisera qu'à partir du moment où les données auront été recueillies ;

- hypothèses : ce sont des réponses anticipées. C'est ce que l'on pense pouvoir trouver au préalable à partir des éléments et des intuitions que l'on a. Elles sont en principe déduites du cadre théorique par le chercheur parce qu'il les considère pertinentes pour son objet ;

- littérature : Le terme a deux acceptions ; une acception littéraire où il désigne un art particulier et une acception scientifique où il désigne l'ensemble des publications concernant un objet. La connaissance et la présentation de cette littérature prend le nom de « revue de questions ».

L'élaboration de ce glossaire est loin d'être achevée, nous sommes conscients de ces limites et approximations. La logique qui sous-tend toutes ces pratiques pédagogiques est la suivante : les étudiants ne sont plus seulement les acteurs de leur propre recherche mais les acteurs de l'acquisition même des procédures de recherche.

4. EN GUISE DE CONCLUSION

Ces modifications du dispositif ont pris effet à la rentrée universitaire de l'année universitaire 1993-1994. Un protocole d'observation est en cours afin d'analyser les changements induits dans les représentations par ces pratiques et les confronter à notre analyse a priori. Si les représentations sociales des étudiants relatives à la recherche scientifique font obstacle à la construction de l'objet, il nous reste à cerner plus précisément leur nature et les facteurs sous l'effet desquels elles se structurent. La procédure de recueil de données relatives à ces représentations se poursuit actuellement sous la forme d'entretiens. Cette recherche repose sur le postulat qu'une utilisation à des fins didactiques des représentations sociales est possible. La démarche reste peu exploitée et l'on ne peut que le regretter lorsque l'on sait que les représentations sociales occupent dans une telle recherche une double fonction. Elles sont « informatives » et formatives. « Informatives » lorsqu'elles informent sur les représentations sociales des sujets relatives à la recherche et à la démarche scientifique. On ne peut faire l'économie de cette connaissance. Et formatives dans le sens où l'investigation qu'elles autorisent du dispositif de formation peut s'accompagner de modifications au sein de ce dispositif.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales, in D. Jodelet (éd.). *Les représentations sociales*. Paris : PUF, pp.187-203.
- ALBARTINI J.-M., DUSSAULT G. (1984). Représentation et initiation scientifique et technique, in C. Belisle, B. Schiele (éds.). *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes, recherches sur les représentations*. Paris : CNRS, pp. 304-321.

- ASTOLFI J.-P., GIORDAN A. (1973). *Quelle éducation scientifique pour quelle société ?* Paris : PUF.
- AUDIGIER et al. (1986). *Représentations des élèves et enseignement.* Paris : INRP, n° 12.
- BELISLE C., SCHIELE B. (éds.) (1984). *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes. Recherche sur les représentations.* Paris : CNRS.
- BENICHON R., MICHEL J., PATAUD D. (1984). *Guide pratique de la communication scientifique : comment écrire, comment dire.* Paris : G. Lachurie.
- BIRZEA C. (1982). *La pédagogie du succès.* Paris : PUF.
- FAVRET-SAADA J. (1977). *Les mots, la mort, le sort.* Paris : Gallimard.
- FLAMENT C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales, in D. Jodelet (éd.). *Les représentations sociales.* Paris : PUF, pp. 204-219.
- GUIMELLI C. (1989). Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale : la représentation sociale de la chasse et de la nature, in J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, J.-M. Monteil (éd.). *Perspectives cognitives et conduites sociales, 2. Représentations et processus cognitifs,* Cousset, Del Val, pp. 117-138.
- HESLOT J. (1980). La formation des chercheurs à l'expression scientifique. In *Langage et Société*, juin 1980.
- HIRSCH E. (1987). *Le sida. Rumeurs et faits.* Paris : Éditions du Cerf, pp. 89-101.
- JODELET D. (1989). *Les représentations sociales.* Paris : PUF.
- LAPIERRE N. (1989). *Le silence de la mémoire.* Paris : Plon.
- LATOUR B. et FABRI P. (1977). La rhétorique de la science. Pouvoir et devoir dans un article de science exacte, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 13, pp. 81-95.
- MOSCOVICI S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public.* Paris : PUF.