

LES CARACTERISTIQUES DES OBJETS DES THESES EN SCIENCES DE L'EDUCATION : ETUDE QUANTITATIVE DES THESES SOUTENUES EN 2003-2008

Monica Macarie Florea *, Daniela Rodriguez**, Karin Serbanescu-Lestrade *

* Université Paris Ouest Nanterre La Défense
Centre de Recherche en Education et Formation (CREF)
Equipe « Enseignement supérieur »
Département des Sciences de l'Education
200, avenue de la République
F-92 001 NANTERRE Cedex
macariemonica@yahoo.com
karin.lestrade@free.fr

** Conservatoire National des Arts et Métiers
Centre de Recherche sur la Formation (CRF)
2, rue Conté 75003, Paris
rodriguez.daniela@yahoo.fr

Mots-clés : sciences de l'éducation, thèses, objet de thèse, étude quantitative

Résumé. Dans la continuité des travaux de J. Beillerot (1993) et Beillerot et Demori (1997), A. Feyfant (2005) et V. Leclercq (2007 et 2008), notre communication présente des aspects généraux des objets abordés par les thèses soutenues en France entre 2003 et 2008. Les données quantitatives ont été produites par l'analyse des titres, mots clés et résumés des 646 thèses répertoriées principalement dans le Catalogue du système Universitaire de Documentation en ligne (SUDOC) et ayant été produites dans 35 établissements d'éducation supérieure français.

1. Introduction

A partir d'une enquête statistique réalisée dans le cadre de la commission « doctorants et jeunes chercheurs », de l'Association des Enseignants-chercheurs en Sciences de l'éducation (AECSE), notre communication se propose de présenter les résultats concernant quelques aspects des objets et thématiques abordés par les thèses soutenues en Sciences de l'éducation en France entre 2003 et 2008. L'objectif de l'étude a été de rendre compte des thèmes étudiés actuellement en Sciences de l'éducation, ainsi que de leur évolution épistémologique et méthodologique, afin de nourrir la réflexion autour de l'évolution du champ. Le travail donne suite aux études préalables réalisées au sein de l'AECSE. Nous avons choisi l'entrée par les objets des thèses, en montrant des préoccupations émergentes, des thèmes moins investis et en donnant des éléments permettant d'anticiper ce sur quoi portera la production des savoirs en Sciences de l'éducation dans les années à venir.

1.1. L'objet et la spécificité des sciences de l'éducation

Notre travail se propose de participer à la définition actuelle des sciences de l'éducation et à l'établissement d'un état de lieux de la recherche sur son objet, l'éducation. A l'intérieur de cet objet général qu'est l'éducation, les recherches s'appuient sur des thématiques plus pointues. Elles vont, par exemple, de l'éducation préscolaire jusqu'à la formation tout au long de la vie, de

travaux portant sur les acteurs jusqu'aux travaux portant sur les systèmes d'enseignement, ou bien de la concentration sur l'espace national jusqu'aux comparaisons avec d'autres pays, voire analyses exclusives de l'éducation dans des pays étrangers.

L'intérêt que suscite et a toujours suscité l'éducation de par sa nature de phénomène social, fait que les sciences de l'éducation (SE) trouvent des interlocuteurs dans toutes les sciences de l'homme. A. Feyfant (2005) répertorie comme disciplines qui s'intéressent à l'éducation : les sciences du langage, la didactique des disciplines, la psychologie et la psychologie cognitive, la sociologie, l'informatique et les sciences de l'information et de la communication (SIC), la médecine, la pharmacie et la psychiatrie. B. Charlot (1995) remarque que ces disciplines peuvent représenter des ressources pour les recherches en Sciences de l'éducation (SE), mais en même temps, elles peuvent être perçues comme des concurrents, puisqu'elles ont des choses à dire sur l'éducation, des choses qui valent d'être dites.

A partir d'ici, naît naturellement la question essentielle : quelle est la spécificité des sciences de l'éducation ? A cette question nous répondons à la fois en faisant référence à la relation des SE avec les autres disciplines, et à la fois en relevant leur spécificité historique. Nous définissons les SE selon G. Mialaret (2004, p. 4) : « *les sciences de l'éducation représentent l'ensemble des disciplines qui étudient scientifiquement (...) l'ensemble des faits et des situations d'éducation* ». Ainsi, les chercheurs en SE ne sont pas les seuls à travailler sur la question de l'éducation et les enseignants-chercheurs en SE ont pour la plupart une double formation: dans une discipline, notamment en philosophie, sociologie, psychologie, histoire, et en SE. Cette cohabitation entre disciplines peut avoir un effet fécondant pour chacune d'entre elles et produit une « *culture commune au sens anthropologique du terme et, peut-être, des embryons de culture commune au sens épistémologique* » (Charlot, 1995, p. 86).

Une autre spécificité des SE la constitue le fait d'être dès leur origine en lien avec la pratique de l'enseignement et plus largement, de la formation. « *L'hétérogénéité des sciences de l'éducation s'explique par celle des pratiques de formation et d'enseignement. La discipline est en quelque sorte le reflet des pratiques qu'elle étudie, elle est donc étroitement liée à une exigence d'opérationnalité des savoirs produits* » (Hatano-Chalvidan, 2008, p. 53). Ainsi, les mondes professionnels alimentent, stimulent, et bénéficient des recherches en sciences de l'éducation. Ils en sont à la fois les partenaires, les commanditaires et les objets des recherches conduites. De cette configuration particulière découle également une organisation et une orientation de la recherche spécifique, qui s'articulent, selon Hatano-Chalvidan (2008), d'abord autour des pratiques professionnelles et non seulement autour des savoirs académiques et disciplinaires.

Historiquement, les SE sont relativement nouvelles. Sous leur forme moderne, elles sont nées dans les années 60 (officiellement, en 1967) et se sont implantées et développées à l'université dans les années 70. Elles sont apparues dans un cadre intellectuel, social et politique qui a bousculé les valeurs établies de longue date et a posé des questions fondamentales politiques, éthiques et philosophiques¹. Pour Charlot (1995), ses « *pères fondateurs* » (Charlot, 1995), dans leur forme moderne, sont J. Chateau, M. Debesse et G. Mialaret.

La maîtrise des SE a été créée par un arrêté du 2 février 1967, à l'occasion de la redéfinition des cursus universitaires en 1966-1967. Il n'existe pas de premier cycle en SE, les étudiants recevant une première formation dans une autre discipline. Immédiatement, trois départements de SE s'organisent, là où enseignent Chateau, Debesse et Mialaret : Bordeaux II, Caen et la Sorbonne (aujourd'hui Paris V). Le développement est rapide puisque dès 1970 cinq autres départements se sont ajoutés aux précédents : Paris-X-Nanterre (1968), Lyon II, Paris 8- Vincennes (aujourd'hui St.

¹ Voici quelques dates importantes de l'époque : la publication en 1964 et 1970 par P. Bourdieu et J.-C. Passeron de *Les héritiers* et *La reproduction* ; les mouvements des étudiants de mai 1968, signe de contestation généralisée des rapports sociaux, de la famille, de l'école, du pouvoir, de la société de consommation ; la publication en 1971 par Ch. Baudelot et R. Establet de *L'école capitaliste en France*.

Denis), Toulouse II (1969), Grenoble II (1970). Aujourd'hui², nous avons répertorié 35 établissements d'enseignement supérieur (33 universités, le CNAM de Paris et l'ENS Cachan) où il y avait eu des soutenances de thèse répertoriées comme SE.

1.2. Les thèses en sciences de l'éducation

Le bilan des thèses en SE est une occasion, comme l'affirme J. Beillerot (1993), de réfléchir sur ce qui représente une thèse. Pour la rhétorique, elle évolue de l'action de poser, vers poser une affirmation, une proposition de discours, une opinion dont on veut montrer la véracité et que l'on met en avant pour la défendre si elle est attaquée. Au XIX^{ème} siècle le terme de thèse se fixe tel que nous le connaissons : elle représente à la fois un travail scientifique dont le résultat est un ouvrage, et à la fois elle est réservée à l'obtention du grade de docteur.

Toutefois, si la thèse permet d'obtenir le grade de docteur, il faut différencier les deux termes. Dans les années 70, il existait 4 types distincts de doctorats : le doctorat d'université, le doctorat de 3^e cycle, le doctorat de 3^e cycle nouveaux régimes et le doctorat d'Etat. Avec la loi du Janvier 1984, dite loi Savary, portant sur l'enseignement supérieur, les choses se simplifient : un doctorat unique, le titre de docteur étant conféré après la soutenance d'une thèse, et accompagné de la mention de l'université qui l'a délivré (art. 16, loi n°84-52 du 26 janvier 1984). La période recommandée de préparation du doctorat, comme le montre ladite loi (art. 14), était de deux à quatre ans. Avec les nouvelles réformes de la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur - la Déclaration de Sorbonne en 1998 et le Processus de Bologne 1999- la durée d'un doctorat en sciences humaines et sociales est fixé à 3 ans. Or, les chiffres ministériels montrent que la moyenne est autour de 3 ans et demi- 4 ans.

Les thèses soutenues en SE ont fait l'objet de plusieurs études quantitatives qui nous ont servi d'appui et qui ont nourri notre réflexion sur les caractéristiques des thèses soutenues en SE. Les premiers travaux ont été réalisés par Jacky Beillerot. Sa première étude, publiée en 1993, constitue un bilan de vingt années des SE, entre 1969 et 1989. Pour cette période, 1385 thèses en SE ont été officiellement répertoriées. Sa deuxième étude, signée aussi par A. Demori, est publiée en 1997. Elle concerne une période plus courte, de 1990 à 1994 avec un nombre total de 422 thèses soutenues. L'analyse des thématiques abordées dans les thèses, le cœur du labeur de J. Beillerot a abouti aux conclusions suivantes :

- Les SE ont produit des travaux centrés sur les situations d'apprentissage en classe et dans des groupes en formation (plutôt qu'en laboratoire) ;
- Elles se sont intéressées à certains thèmes de façon privilégiée : les enseignants, la relation éducative, l'innovation, l'évaluation, en insistant sur la rationalisation de l'acte pédagogique, les pratiques efficaces, les nouvelles techniques d'éducation, le management éducatif, l'ingénierie de la formation ;
- Elles ont fait naître ou développer des champs originaux, comme l'éducation familiale ;
- Elles se sont intéressées de plus en plus au micro social, au « qualitatif », aux pratiques d'acteurs, aux histoires singulières, faisant donc appel aux méthodes de type clinique ;
- Elles ont développé des concepts- carrefours, par exemple, celui de rapport au savoir.

Les analyses thématiques réalisées par J. Beillerot, étaient basées sur des études lexicométriques des titres des thèses. Or, dans les conclusions de ses travaux, il soulignait l'importance de prendre en compte aussi les résumés et les mots clés. C'est ce qui a participé à notre choix de les prendre en compte dans nos analyses.

Une autre étude publiée en 1993 par l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), fournit une estimation approximative du poids de la recherche en SE : sur 1024 recherches en éducation

² Notre étude a débuté en mars 2009 et à cette date-là, le catalogue SUDOC en ligne comprenait 35 établissements d'enseignement supérieur avec soutenances de doctorat en SE.

recensées de 1986 à 1991, 23 % avaient été produites par des départements universitaires de SE (et représentaient 34 % de la recherche universitaire en éducation) (Charlot, 1995, p. 38).

En 2005, Annie Feyfant répertorie pour une période de 3 ans, 2003-2005, 294 thèses soutenues en SE. Elle les analyse en suivant la lignée du travail réalisé par J. Beillerot et souligne les disciplines qui s'intéressent à l'éducation. Concernant le choix des objets d'étude, elle montre qu'il est quasiment toujours laissé au choix de l'étudiant. Toutefois, le travail et son contenu entrent dans les préoccupations du directeur de recherche, des laboratoires ou des équipes de recherche. En conséquence, ce choix peut être sensiblement influencé pour satisfaire les conditions des unités « productrices ».

2. Cadre méthodologique

2.1. La méthodologie de recueil de données

C'est une recherche de type « synthèse et bibliographie » et la démarche d'investigation choisie est la synthèse de résultats de recherche et de bibliographie signalétique. Son objectif est la promotion de la recherche et l'analyse de ses résultats afin d'établir un corollaire des thèses en sciences de l'éducation soutenues entre 2003 et 2008, en France. Avec une approche de type macro, globale, mathématique à partir de données quantitatives, notre recherche est une enquête statistique qui porte sur toutes les thèses en Sciences de l'éducation soutenues en France entre 2003 et 2008.

La question de départ qui sert de premier fil conducteur à la recherche – R. Quivy, L. van Campenhoudt (1988) est : combien il y-a-t-il de thèses publiées en sciences de l'éducation en France entre 2003 et 2008 ? Cette première question introduit une deuxième : quels sont les objets de ces thèses ?

La collecte des données a été faite auprès du SUDOC³, principale source d'information, mais aussi auprès d'autres sources comme : l'INRP⁴ et la veille scientifique de certaines universités, comme Paris X, ou Lyon 2, par exemple. Ainsi, nous avons répertorié 35⁵ universités en France Métropolitaine et Outre-mer, avec un total de 646 soutenances entre 2003 et 2008.

Dans la construction du plan d'observation nous utilisons des données statistiques de la comptabilité des thèses qui sont répertoriées dans les catalogues comme étant soutenues en Sciences de l'éducation. Nous optons pour les plans d'observation contextuels, car l'analyse à partir des données répertoriées (thèses soutenues entre 2003 et 2008) est possible par leur publication en ligne. Les données que nous avons pu obtenir sont les suivantes: année de soutenance, auteur, directeur, titre, mots clés, résumé. Notre échantillon ne prend pas en compte les thèses soutenues à partir de janvier 2009, car nous avons voulu écarter le risque du temps de latence de la mise en ligne. Nous précisons que pour approximativement un tiers des thèses, les résumés sont absents. Nous ne disposons pas de données concernant le nombre d'années d'inscription en thèse, l'éventuel financement (bourse, allocation, programme de recherche). Nous n'avons pas pu prendre en compte non plus, dans la construction du plan, les laboratoires de recherche, car dans une majorité de thèses, ces références font défaut.

2.2. Les variables

La construction de variables contextuelles s'inscrit au niveau de la méthodologie dans les travaux de Lazarsfeld (1965 et 1966) et Boudon (1965, 1966 et 1969). « *On parle de variable pour désigner un critère de classification quelconque, que ce dernier aboutisse à la définition de*

³ Le Catalogue du système Universitaire de Documentation en ligne.

⁴ Institut National de Recherche Pédagogique.

⁵ Les universités Catholique de l'Ouest et Antilles et Guyane ne comptant aucune thèse soutenue, n'ont pas été comptabilisées.

classes simplement distinctes (ou catégories), de classes ordonnées (ou rangs), ou de classes définies par une valeur quantitative (ou mesure)» (Boudon, 1969, p. 49). Les variables indépendantes de type : âge, sexe ont été écartées car dans les catalogues la date de naissance des auteurs ne figure pas toujours et certains noms ne nous permettent pas d'établir avec précision le ratio par sexe des auteurs.

Des variables précédemment utilisées ont été reprises (Champs et contextes) et d'autres repérées (comme par exemple la Géographie des objets) et introduites dans la construction du modèle d'analyse. Afin de systématiser l'analyse des objets des thèses faisant partie de notre échantillon et pouvoir établir des comparaisons, nous avons repris la catégorisation présentée dans Leclercq (2007, 2008) qui distingue les champs explorés par les thèses des contextes sur lesquels portent les thèses. Dans les premiers nous avons différencié trois catégories : les thèses concernant les pratiques et les situations (analyse des pratiques, mise en place des dispositifs didactiques ou pédagogiques), celles qui s'intéressent aux sujets ou acteurs (identité, représentations, engagement, etc.) et celles qui portent sur les dispositifs, les institutions, les politiques et les systèmes éducatifs. Dans les contextes nous avons donc distingué la formation initiale (maternelle, primaire, secondaire, technique et supérieur), la formation tout au long de la vie (formation des adultes, formation continue, professionnalisation, validation des acquis, éducation non formelle), la formation et le métier des enseignants et le travail social et autres. Pour aller plus en profondeur, le choix porte sur l'analyse multi variée afin de, d'une part, essayer de mesurer le degré d'association entre deux ou plusieurs variables et sous-variables et, d'autre part, d'essayer de discerner une structure dans l'ensemble des données.

3. Résultats

3.1. Une moyenne de soutenances constante entre 2003 et 2008

Nous avons recensé un total de **646** thèses soutenues en France entre 2003 et 2008 réparties dans **35** établissements d'enseignement supérieur français⁶. Comme lors du recueil, la base de données n'était pas actualisée en ce qui concerne surtout les thèses soutenues en 2008, les chiffres correspondant à cette année sont très probablement partiels.

Voici un tableau montrant l'évolution totale des soutenances de thèses par an.

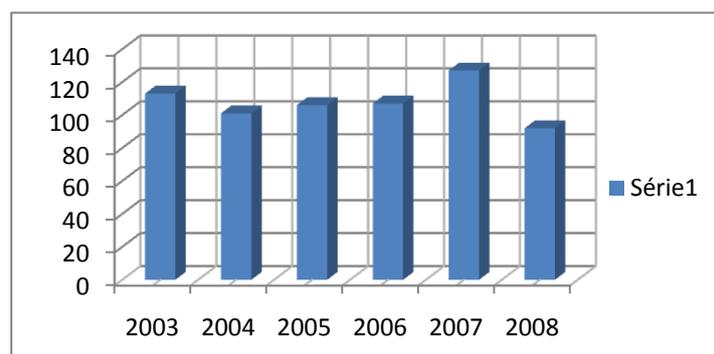


Figure 1 : Thèses soutenues par an 2003-2008

L'augmentation des thèses soutenues depuis 2003 (avec une baisse en 2004) est très légère, le total ayant passé de 113 à 127 thèses par an pour 2007, ce qui permet de qualifier la production des

⁶ Toutefois, il est possible que certains établissements ne soient pas recensés dans cette liste car à ce jour il n'existe aucune liste exhaustive des laboratoires produisant des thèses en Sciences de l'éducation en France.

thèses en Sciences de l'éducation comme stable. Le chiffre correspondant à 2008 peut être un effet des délais dans l'actualisation de la base des données.

La moyenne de soutenances par an pour la période analysée est de **107,6** thèses. La moyenne la plus importante dans un établissement est de 11 thèses par an dans une université de la région parisienne.

3.2. Les contextes et les champs : un intérêt soutenu pour les pratiques en formation initiale

Nous présentons à continuation, sous forme de tableau, les résultats issus de l'analyse des titres et résumés des thèses selon les champs et les contextes :

Champs Contextes	Les pratiques et les situations	Les acteurs	Les institutions, les politiques et les systèmes	Total
Formation Initiale	197 31%	47 7.4%	104 16.3%	348 53.9%
Formation tout au long de la vie	84 13.2%	57 8.9%	20 3.14%	161 25.3%
Formation et métiers des enseignants	41 6.4%	29 4.6%	9 1.4%	79 12.42%
Travail social et autres	35 5.5%	7 1.1%	5 0.8%	47 7.4%
Total	357 55.3%	140 22%	138 21.7%	635/646

Tableau 1 : Contextes éducatifs des recherches et champs d'investigation dominants

3.2.1. Les contextes

La majorité des thèses soutenues portent sur la *formation initiale* (53,9%). La *formation tout au long de la vie* constitue un 25,3% du corpus, tandis que la *formation et métiers des enseignants* regroupe 12,42% des contextes étudiés. Les thèses abordant le *travail social* (animation socioculturelle, travail social) représentent une minorité avec un pourcentage de 7,4 thèses (N=47). Il est important de signaler que l'amplitude de la brèche entre le contexte le plus investi *formation initiale* et celui qui suit la *formation tout au long de la vie* accentue l'importance de la recherche sur la *formation initiale* par rapport aux autres contextes.

Parmi les 348 thèses qui portent sur la formation initiale, catégorie la plus investie, 266 résumés, mots clés et titres précisent le niveau éducatif étudié. Voici la répartition :

Champs Contextes	Pratiques et situations	Acteurs	Institutions, politiques et systèmes	Totaux
Maternelle	5 (1.4%)	4 (1.1%)	2 (0.6%)	11
Primaire ⁷	64 (18.4%)	16 (4.6%)	21 (6%)	101
Secondaire	60 (17.2%)	13 (3.7%)	24 (6.9%)	97
Technique	10 (2.9%)	4 (1.1%)	4 (1.1%)	18
Supérieur	20 (5.8%)	5 (1.4%)	13 (3.7%)	39
Totaux	159	42	64	266/348

Tableau 2 : Thèses portant sur la *formation initiale*

Le primaire et le secondaire représentent la proportion la plus importante des thèses sur la formation initiale avec 198 thèses et un 59% du total de la catégorie formation initiale. La catégorie la plus faible est celle des systèmes en maternelle avec seulement 2 thèses, suivie par le système technique (4 thèses).

3.2.2. Les champs

Au sujet des champs, l'analyse des pratiques et des situations est le plus investi, avec 55,3% de thèses que lui sont consacrés. L'entrée par l'étude des acteurs (22%) partage la deuxième place avec les politiques et les systèmes (21,7%).

3.2.3. Le croisement des variables

L'analyse du croisement des variables *champs* et *contextes* conforte les résultats antérieurs : la plupart des thèses se focalisent sur les pratiques dans le contexte de la formation initiale (31% du total N=635). À l'autre extrême nous trouvons l'étude des systèmes et politiques dans le travail social avec seulement 0,8% des thèses qu'y s'intéressent.

À la lumière des résultats, il nous paraît intéressant d'attirer l'attention sur deux phénomènes :

- La formation des maîtres réunit seulement 9 thèses (1,4 % du total). Ce résultat prend beaucoup d'importance dans le contexte actuel de réformes du système de formation des enseignants qui a provoqué du débat non seulement au sein de la communauté des enseignants et des enseignants-chercheurs, mais aussi dans la société en général, interrogeant par ailleurs la place des recherches en SE autour de ce sujet. Les résultats de notre étude semblent indiquer donc que l'intérêt des doctorants se focalise plus sur les pratiques de formation des maîtres que sur une vision du système de formation ;
- Les SE continuent de s'investir dans l'étude des pratiques d'enseignement dans la formation initiale et surtout dans les niveaux primaire et secondaire.

3.3. L'intérêt croissant pour les aires géographiques étrangères

Concernant les aires géographiques abordées par les thèses, nous avons distingué la dimension nationale et la dimension internationale des objets. Sur la totalité des thèses recensées (N=646),

⁷ Cinq thèses portent et sur le niveau secondaire et sur le niveau primaire. Elles ont été comptabilisées dans les deux catégories.

20,9% porte sur des aires géographiques étrangères (N =135). Ce résultat marque une différence du double par rapport aux résultats produits par l'étude préalable de Leclercq (2007 et 2008)⁸.

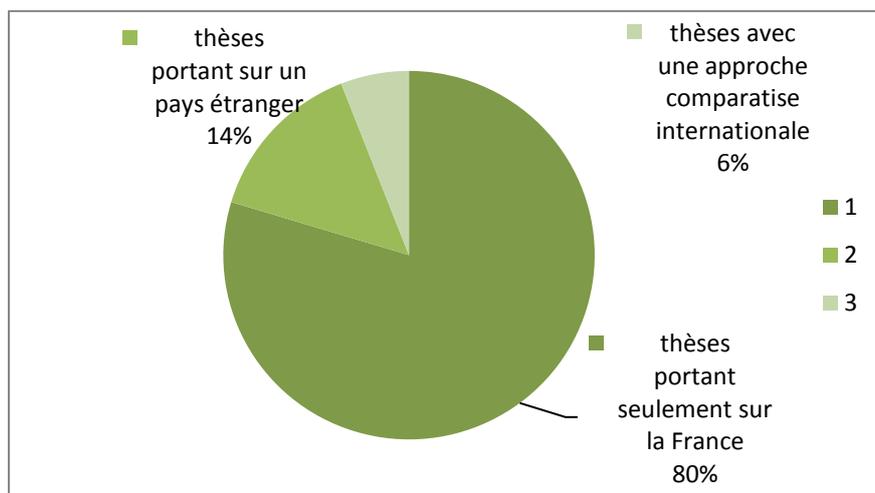


Figure 2 : Répartition des thèses selon l'aire géographique étudiée

Parmi ces 135 thèses nous distinguons celles qui portent sur des pays étrangers de celles qui présentent une approche comparatiste entre la France et d'autres pays.

Le premier groupe est représenté par 95 thèses (15% de 646 thèses) contre 40 (6,2% de 646 thèses) pour le deuxième. Dans le premier groupe les pays les plus représentés sont la Tunisie (9), le Liban (8) et le Brésil (7), suivis par le Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Gabon et Portugal avec 5 thèses chacun. Il est intéressant de signaler que les études de Beillerot (1993) et Beillerot et Demori (1997) plaçaient le Maroc et le Brésil en tête des références. En revanche, pour Leclercq (2007), la Tunisie concentrait déjà la majorité de ces thèses. Sur les continents les plus représentés, nous retrouvons l'Afrique (53 thèses, donc 39,2% des thèses sur des pays étrangers) puis l'Asie (16), et l'Amérique latine (13) et l'Europe en dernière place avec un total de 11 thèses (Grèce, Portugal, République Tchèque et l'Allemagne).

Les thèses d'approche comparatiste constituent le 6,18% de l'échantillon (40 thèses) et 37 parmi elles incluent la France dans la comparaison. Les comparaisons s'établissent surtout entre la France et un autre pays (22), européen dans leur plupart (15 thèses) Exemple : *La formation continue universitaire à Taïwan et en France : analyse comparative de la sélection des candidats à la formation continue universitaire (2000-2003)* (Université Bordeaux 2). Les pays les plus comparés à la France sont l'Allemagne (4 thèses) et le Canada (4 thèses). Les thèses qui comparent plusieurs pays sont plus rares : 7 thèses comparent trois pays et seulement 2 comparaisons entre 3 pays et 1 entre 4 pays. Exemple : *Les pratiques éducatives parentales: approche comparative France, Japon, Chine* (Université de Paris X).

Même si les études précédentes sur les thèses en SE ont montré l'intérêt porté à l'éducation dans d'autres contextes géographiques, nous constatons que la proportion de thèses ayant cette dimension a augmentée de manière importante dans les dernières années. Nous ne disposons pas des données concernant l'origine des auteurs des thèses, mais nous pouvons faire l'hypothèse d'une croissance dans le nombre d'étudiants étrangers qui décident de faire leur thèse en France ce qui pourrait éventuellement expliquer ce phénomène.

⁸ Nous insistons cependant sur le fait que l'étude de Leclercq (2007, 2008) n'a porté que sur un échantillon réduit sur des thèses en cours car construit à partir des réponses volontaires des doctorants.

3.4. La sociologie et la psychologie, les disciplines les plus citées

Sur les 646 thèses, nous retrouvons 430 références faites à des disciplines ou des cadres théoriques dans 280 thèses⁹. La Didactique apparaît dans les résumés et dans les titres comme la référence la plus fréquente. Nous avons retrouvé par exemple 71 références à la Didactique comme cadre théorique, dont 29 références sans précision, 8 à la Didactique professionnelle, 11 aux Didactiques des Mathématiques dont 4 au cadre théorique « Des situations didactiques », 6 aux Didactiques des Sciences et 5 à l'approche de la Didactique comparée.

Avec 60 références, la Sociologie est la discipline la plus citée, avec 36 mentions sans précision et le reste partagé entre la sociologie du curriculum, de l'évaluation, de l'éducation, clinique et de l'innovation avec 2 représentants chacune. Nous retrouvons aussi des croisements entre Sociologie et d'autres disciplines comme par exemple une référence à l'Anthroposociologie, Sociopolitique et l'Histoire de la sociologie. Dans l'articulation entre la Psychologie et la Sociologie nous retrouvons par exemple 2 références à la psychologie sociale, et 6 références à la psychosociologie. La Psychologie regroupe 51 citations dont 13 non précisées, 16 à la Psychanalyse, 9 à la Psychologie cognitive, 2 à la psychologie génétique et 6 à la Psychologie du développement.

D'autres disciplines citées sont : la Pédagogie (27 références), la Linguistique, les Sciences du langage (35 références) et la Philosophie (23 références). En ce qui concerne les sciences dites « dures », il y a les Neurosciences (3), les Mathématiques (2), la Physique (2) et la Biologie (1), les Sciences de l'ingénierie (1) et l'Intelligence artificielle (2).

Le comptage révèle encore par rapport à cette dimension l'importante dispersion des références théoriques et disciplinaires des thèses avec néanmoins une forte présence de la Didactique¹⁰ comme cadre théorique et à la Sociologie et la Psychologie comme disciplines contributives.

4. Conclusions

Quand Beillerot (1993, Beillerot et Demori, 1998) a répertorié les thèmes des thèses soutenues, il avait conclu que « *les Sciences de l'éducation ont produit des travaux centrés sur les situations d'apprentissage en classe et dans des groupes en formation (plutôt qu'en laboratoire)* » (p. 38-39). Selon les analyses de Charlot (1995) il semble qu'après s'être centrées dans la période 1960-1980 sur les finalités, les Sciences de l'éducation se soient ensuite largement réorientées sur les situations et les pratiques. A la lumière de nos résultats, nous pouvons confirmer cette tendance : une recherche intéressée par les pratiques développées en situations concrètes et toujours principalement centrée sur l'école. Si nous reprenons les résultats obtenus par Leclercq (2008), même si l'échantillon de cette étude n'était peut-être pas représentatif de la totalité des thèses en cours à l'époque, la recherche en formation initiale reste toujours dominante. En revanche, le point de vue des acteurs semble être investi davantage (17.5% contre 21.8% actuellement)¹¹.

Au regard de ces premières conclusions il est intéressant de constater d'un côté qu'il y a une certaine constance dans le choix des objets investis par les doctorants, ce qui peut renforcer la spécificité des recherches faites en sciences de l'éducation par rapport aux autres disciplines qui

⁹ Dans ce groupe, nous n'avons pas compté les références à des concepts comme « rapport au savoir », « représentation sociale », « dynamique identitaire » ou encore « transposition didactique » très utilisées, mais seulement les références explicites et textuellement transcrites soit à des disciplines, soit à des cadres théoriques.

¹⁰ Les disciplines abordées par les thèses en Didactique n'ont pas été comptabilisées, par exemple : « Utilisations du temps et explications en sciences de la terre par les élèves de lycée : étude dans quelques problèmes géologiques », car les connaissances produites par la thèse sont principalement didactiques et non des sciences de la terre.

¹¹ Nous insistons cependant sur le fait que l'étude de Leclercq (2007, 2008) n'a porté que sur un échantillon réduit sur des thèses en cours car construit à partir les réponses volontaires des doctorants.

s'intéressent à l'éducation comme objet. D'un autre côté face à cette constance on peut s'interroger sur la capacité des sciences de l'éducation à prendre en compte les enjeux actuels de l'éducation, la formation des maîtres en est un exemple.

5. Références et bibliographie

- Beillerot, J. (1993). *Les thèses en Sciences de l'Education : bilan de 20 années d'une discipline*, Université Paris X, 93 pages.
- Beillerot, J., Demori, F. (1997). *Les thèses en Sciences de l'Education de 1990 à 1994*, Université Paris X, 49 pages.
- Boudon, R. (1969). *Les méthodes en sociologie*, Paris, PUF, Que Sais-je, 126p.
- Boudon, R., Lazarsfeld, P., (dirs.) (1965). *Le vocabulaire des sciences sociales*, Paris & La Haye, Mouton.
- Boudon, R., Lazarsfeld, P., (dirs.) (1966). *L'analyse empirique de la causalité*, Paris & La Haye, Mouton 301p.
- Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*, Paris : EFS éditeur, 248 pages.
- Feyfant, A. (2005). Bilan 2003-2005 des thèses concernant l'éducation, in *Perspectives documentaires en éducation*, n° 62, p. 111-119.
- Figari, G. (2006). Les référentiels entre théorie et méthodologie, in FIGARI, G., LOPEZ, M. (éd.) *Recherches sur l'évaluation en éducation*, Paris : l'Harmattan, p. 101-108.
- Leclercq, V. (2007). *Docteurs et doctorants en Sciences de l'Education : les trajectoires professionnels et préoccupations scientifiques*, étude d'une population de 2001-2006, AECSE, Commission Coursus-Publics-Sept. 2007, 31 pages.
- Leclercq, V. (2008). *Docteurs et doctorants en Sciences de l'Education : entre trajectoires professionnels et préoccupations scientifiques*, Recherches & Educations n°1/2008, p. 27-45.
- Mialaret, G. (1996), *Les sciences de l'éducation*. PUF, Coll. Que sais-je ?
- Mialaret, G. (2004) *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*. Paris, PUF. Coll. Que sais-je ?
- Quivy, R., Van Campenhoudt, L., (1988) Manuel de recherche en sciences sociales, Paris: Dunod.
- Vinck, D. (2007.) *Sciences et société. Sociologie du travail scientifique*. Paris, Armand Colin.
- Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur.
- www.enseignementsup-recherche.gouv.fr