

ÉMERGENCE DE L'IDENTITÉ D'UN CHERCHEUR
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

par Annie BIREAUD

Quel exercice difficile que de retracer un itinéraire de recherche : sur quel fondement le bâtir ? Faut-il entreprendre une quête documentaire et soumettre à l'analyse critique les sources ainsi rassemblées ? Faut-il se fier aux souvenirs venus spontanément à la mémoire ? Dans tous les cas, on opère évidemment une reconstruction dont le résultat orienté, consciemment ou inconsciemment, donne à lire ce que je déclare aujourd'hui avoir été mon itinéraire de recherche, différent de ce que j'aurais dit hier, et de ce que, sans doute, je pourrais dire demain. Dans mon cas, deux faits aggravent cette difficulté : d'une part, les errances de ma vie professionnelle, et d'autre part, ma spécialisation en Sciences de l'Éducation. J'ai, en effet, souscrit de moi-même, à l'obligation de mobilité, puisque ma situation actuelle est la troisième étape de ma carrière ; j'ai d'abord enseigné au lycée pendant plus de dix ans, puis, détachée à l'INR(D)P (1), j'ai été chercheur à temps plein pendant presque dix ans, et maintenant, je pratique le métier d'enseignant-chercheur à l'Université. Par ailleurs, la spécialité à laquelle j'appartiens rend complexe à opérer la partition entre l'enseignement et la recherche puisque l'objet de mes recherches, le système éducatif, inclut les pratiques des enseignants et donc au moins indirectement les miennes ; avoir été successivement enseignant, chercheur puis enseignant-chercheur ne rend pas ce partage plus aisé à faire (contrairement aux apparences).

Comment donc reconstruire mon itinéraire de recherche ? Ayant écarté la possibilité d'une recherche documentaire critique, faute de désir de le faire, j'ai laissé surgir quelques souvenirs : il m'est revenu une action et deux livres ; l'action, c'est la mise en place, au lendemain de mai 68, avec quelques collègues au lycée Rodin, de classes que nous disions "expérimentales". Les livres sont : *l'idéologie de/dans la science* de Lévy Leblond et *Montaillou, village occitan* de Leroy-Ladurie. Or, retrouver ces livres et des documents sur cette action nécessiterait des fouilles dans les couches les plus profondes de ma bibliothèque et de ma cave, avec une incertitude touchant à ma capacité de revenir à la surface. C'est pourquoi j'ai décidé de renverser ma démarche et, tel un archéologue, de prendre comme point de départ pour cette réflexion, mon activité actuelle de recherche ; à partir de là, en plongeant dans le passé, je tenterais de trouver des sources, des tournants, des étapes, des influences...

Le présent : enseignant-chercheur en sciences de l'éducation

En observant ma pratique actuelle, je discerne deux types d'activités de recherche. Commençons par celle dont la nature ne souffre aucune ambiguïté, du moins en apparence. L'institution universitaire lui accorde le statut de recherche

car la création du groupe dont je suis responsable a été approuvée par le Conseil Scientifique de l'Université, et que la Direction de la Recherche a rangé son programme de recherche dans la catégorie des programmes privilégiés (2). Les résultats des travaux récemment achevés ont été communiqués sous forme de rapports, articles, communications à des colloques... Il en sera de même pour les travaux en cours. Sur le plan méthodologique, ces travaux répondent à certaines règles admises par la communauté scientifique à laquelle j'appartiens. Ce n'est pas le lieu ici, de conduire une discussion dans laquelle d'ailleurs, n'étant pas épistémologue, j'hésiterais à m'engager. Disons seulement et sur un plan purement méthodologique, que je n'appartiens pas au courant expérimentaliste et que je préfère chercher mes références du côté d'Edgar Morin, qui, dès 1967 définissait la "démarche multidimensionnelle" comme devant "favoriser l'émergence des données concrètes et être assez souple pour recueillir les documents bruts (...) saisir les diverses dimensions du phénomène étudié et (faire) appel à différentes voies d'approche (...) permettre correction et vérification dans le développement d'une pensée interprétative" (3).

Quels sont les objets de ces recherches ? La lecture des intitulés laisse d'abord une certaine impression d'hétérogénéité. En ce moment (1987) je travaille sur les *usages éducatifs des réseaux câblés*, avec, comme hypothèse générale que l'émergence de ces usages est principalement en relation avec la modification des réseaux de communication existant entre les partenaires, institutionnels ou non, du secteur formation. Dans un passé très récent, j'ai évalué -au sens de recherche évaluative- les salles de découverte "micro-informatique" et "Monde vivant" expérimentées par le Palais de la Découverte et destinées à un public de jeunes -scolaires et non scolaires-. J'ai également, pour le compte de l'Établissement Public du Parc de la Villette, évalué la messagerie électronique pilote destinée aux clubs scientifiques des mouvements de jeunesse et conduit une enquête visant à définir les besoins de formation de ces mêmes clubs (4).

Sans effacer l'hétérogénéité de cet ensemble, on peut trouver dans ces travaux trois points communs :

◊ L'objet en est le système éducatif au sens large, sans restriction, qu'elle soit institutionnelle ou fonctionnelle ; je pense en effet que la mission didactique de l'École pour importante qu'elle soit n'est pas la seule, et que, réciproquement, l'École n'est pas la seule institution en mesure d'assurer des missions de formation (5).

◊ Ces travaux concernent, le plus souvent, des essais de changement initiés par des acteurs du système éducatif ; ces tentatives donnent lieu à des micro-actions que je m'attache à observer en profondeur, dans leur complexité.

◊ Enfin, ils s'appliquent souvent à ce qu'on appelle aujourd'hui les nouvelles technologies de communication, observées, non pas en elles-mêmes mais comme un élément du système éducatif et sans formuler de postulat à leur égard ; je ne les qualifierais a priori ni de moteurs, ni d'outils avec la neutralité que l'on attribue volontiers à ce terme.

Ces travaux, relativement bien définis, ne recouvrent pas cependant, la totalité de mon activité de recherche. Je pratique un autre genre de recherche dont le statut est bien moins assuré, du moins dans l'Université principalement scientifique où j'exerce. En effet, à côté d'une activité classique d'enseignant : faire des cours, animer des groupes, conduire des séminaires, aider les étudiants dans

leurs travaux personnels... j'ai été amenée à concevoir et organiser une formation nouvelle, formation professionnalisée (6). L'organisation de cette formation repose sur quelques hypothèses pédagogiques (modestes et peu originales) qui se situent dans la problématique de l'articulation entre formation professionnelle et formation générale : par exemple, le stage, prévu dans ce type de formation, s'effectue en alternance avec des périodes de formation à l'Université, le mémoire est axé sur le travail effectué sur le terrain professionnel... Ces hypothèses sont mises à l'épreuve dans l'action, les divers acteurs sont invités à réagir, et moi-même j'observe le système dans lequel je suis impliquée. C'est peut-être le début d'une recherche-action, le début seulement, car la démarche méthodologique n'est pas suffisamment définie, et si je suis sûre de vouloir "la transformation effective de la réalité sociale", je ne suis pas certaine de souhaiter généraliser "les acquis sur le plan des connaissances" (7). C'est peut-être seulement la traduction en actes d'une pensée divergente. Je crois pourtant que se manifestent là d'une part, une des constantes de ma pratique et d'autre part, le signe actuel de la source de mon intérêt pour les Sciences de l'Education.

Les deux types de recherche que je viens d'évoquer ne se distinguent pas par leur objet : dans les deux cas, il s'agit de microactions qui visent à réaliser un petit changement dans le système éducatif ; par contre, la place occupée par le chercheur et la nature de son implication ne sont pas identiques. Dans les deux cas, le chercheur appartient au système, y assure une fonction, est un des éléments de la situation et intervient dans l'évolution du processus. Cependant, lorsqu'il intervient seulement en tant qu'observateur, c'est cette fonction qui définit le rôle qu'il joue dans le déroulement de l'action et son implication est plutôt d'ordre idéologique (pour ma part, j'observe plutôt les essais de changement avec lesquels je suis en accord) ; si, par contre il est simultanément acteur et observateur, son implication est beaucoup plus globale et complexe.

Ces deux places que j'occupe dans les recherches que je conduis, je les retrouve qui s'entrecroisent dans le passé en même temps que surgissent les objets qui ont suscité ma curiosité.

Les fils conducteurs : l'histoire

Mes tous premiers contacts avec la recherche remontent à l'époque où, encore étudiante, j'ai suivi un séminaire aux Hautes Etudes et passé un DES en histoire (8). J'ai fait alors l'apprentissage de la recherche historique sur un sujet d'Histoire ancienne, mes études antérieures m'ayant armée pour l'étude de documents latins et grecs. Ayant passé l'agrégation, je suis devenue enseignante dans un lycée et ce métier m'a alors trop absorbée pour me permettre de m'insérer dans une recherche érudite. D'ailleurs, à cette époque, la manière d'aborder l'histoire et spécialement l'histoire contemporaine, période qui m'attirait le plus, ne répondait pas à mes intérêts : elle sacrifiait trop, à mon goût, à la "tyrannie de l'évènement" (9) ; l'histoire des mentalités, des idéologies, des représentations sociales...en était à ses balbutiements. Je n'ai donc jamais eu l'idée de persévérer dans la recherche historique.

De cette formation historique, j'ai gardé certaines attitudes qui nourrissent ma pratique de recherche ; focaliser mon attention de préférence sur les changements, les conflits et les jeux de pouvoir ; considérer les phénomènes dans leur

évolution et intégrer la dimension diachronique à des analyses, systémiques par exemple, plus directement apparentées au structuralisme ; jeter un regard critique sur "le document" ; préférer la relativité au positivisme, la dialectique au strict enchaînement causal... C'est d'ailleurs la méthode historique que j'ai utilisée, beaucoup plus tard, dans mes thèses de 3ème cycle et d'Etat (10). Les objets sur lesquels portent ces travaux n'appartiennent pas au champ habituel de la science historique, en ce sens qu'il s'agit de phénomènes quasi contemporains de l'écriture et de leur histoire. Ma thèse de 3ème cycle retrace l'histoire d'un essai de changement dans le système éducatif : la naissance et le fonctionnement d'un établissement scolaire différent par son organisation et les méthodes pédagogiques utilisées ; dans ma thèse d'Etat, j'ai tenté de faire subir "l'opération historique" (11) à un objet : une recherche de terrain, proche d'une recherche-action. L'une et l'autre sont des ouvrages d'histoire du présent sinon d'histoire immédiate.

De la découverte de la "pédagogie" à la recherche-action

Pendant mes années d'enseignement au lycée, j'ai fait la découverte de la pédagogie, en somme j'ai appris le métier pour lequel je n'avais pas été formée. Mais cet apprentissage, comme toute formation autodidacte, fut hasardeuse et zigzagante. soumise aux rencontres, aux lectures, aux événements, aux engagements... N'étant pas directement confrontée aux problèmes pédagogiques les plus difficiles puisque j'enseignais dans le second cycle d'un lycée, ce n'est pas l'urgence des problèmes à résoudre qui m'a poussée vers la pédagogie mais plutôt des interrogations plus générales sur le système scolaire et son fonctionnement. Je suis entrée dans la pédagogie par deux chemins divergents. Dans ma discipline d'enseignement, l'histoire, j'ai participé aux travaux engagés par l'IPN pour préparer l'ouverture et accompagner la mise en place et le fonctionnement du Collège audio-visuel de Marly-le-Roi ; il s'agissait de fournir aux équipes enseignantes les analyses et outils qui devaient les aider à utiliser le circuit fermé de Télévision autour duquel était bâti le Collège. Il fallait construire un enseignement, on dirait de nos jours, établir un "design" pédagogique ; il fallait en effet faire l'inventaire du contenu, définir les objectifs mesurables et non mesurables et en tenant compte des données psychologiques, élaborer les stratégies et prévoir le matériel d'enseignement nécessaire pour chaque unité de contenu. Mais, comme aucune information théorique, par exemple sur le behaviorisme ou la mesure en évaluation ne nous était apportée, je n'ai pas exactement perçu, à l'époque, les présupposés qui sous-tendaient cette démarche, et ce travail est resté, à ce moment là pour moi, un travail purement intellectuel, marginal par rapport à ma pratique. Par contre, en participant à la production d'émissions de télévision expérimentales, j'ai acquis des savoir-faire audiovisuels mais, dans ce domaine aussi, j'étais en porte-à-faux car la Télévision était plutôt pour moi, dans le cadre de mes enseignements, l'occasion de faire entrer à l'École le monde extérieur.

D'un autre côté (et ce chemin était plus en accord avec mes interrogations profondes) j'ai fait connaissance, par l'intermédiaire de collègues, anciens des Classes Nouvelles des lendemains de la Seconde Guerre mondiale, et d'enseignants d'école élémentaire plus directement concernés par les problèmes des élèves en difficulté, avec le courant de l'Education nouvelle, les mouvements pédagogiques... Je lisais les *Cahiers Pédagogiques* et j'ai participé à ce mouve-

ment d'idées qui, avant Mai 68, s'inquiétait de l'inadaptation du système scolaire et soulignait la nécessité d'un changement global de perspective pour apporter des réponses au désintérêt et à l'échec de trop nombreux élèves.

A cette époque, j'ai le souvenir d'avoir lu deux ouvrages qui m'ont permis d'approfondir ma réflexion et ont conforté mes prises de position ; il s'agit de *Propos actuels sur l'Éducation* de Jacques Ardoino et de la *Pédagogie institutionnelle* de Michel Lobrot. Et, dans ma classe, j'introduisais quelques petites innovations (12) : une manière différente d'aborder les contenus, par exemple, la lecture critique des manuels, la comparaison des différents journaux quotidiens, des débats à propos d'émissions magazines TV que les élèves regardaient. Au lycée, j'animais un club UNESCO. C'était peu de choses, sûrement pas une recherche, plutôt un état d'esprit. Mai 68 que, pour ma part j'ai vécu de manière très positive avec mes grands élèves, m'a donné l'occasion d'aller plus loin et de participer à une "expérience" au sens banal du terme. La commission pédagogique du lycée Rodin, en mai 1968, composée de professeurs et d'élèves, avait élaboré un projet de "classes expérimentales" qui a pu, grâce à l'appui de quelques personnes du Ministère (13), être mis en application dès la rentrée 68.

Cette expérience, qui a mobilisé des enseignants du lycée en nombre relativement important, et qui a duré plusieurs années dans le premier et le second cycle, est en fait une recherche-action : à l'époque on disait une recherche spontanée. Malgré l'absence de soutien extérieur, universitaire ou autre, et la conscience qu'avaient les acteurs de leur incompétence en matière de recherche en éducation, cette action a donné lieu à observations et comptes rendus ; des travaux sur la notation ont été effectués ; des articles ont été publiés dans les *Cahiers Pédagogiques*.

En ce qui me concerne, je n'ai participé à cette recherche que pendant deux ans, et uniquement dans le second cycle, mais elle a été très importante pour mes orientations futures. Les objectifs de cette expérience, directement issus du mouvement de Mai 1968, intégraient la réflexion des années antérieures. Autant qu'il me souvienne, ils étaient trois : donner dans chaque classe plus d'initiatives aux élèves, de responsabilités et d'occasions de prendre une décision : organiser une structure de concertation entre tous les enseignants et tous les élèves, en vue d'une part, d'apporter des réponses collectives aux problèmes posés par la vie de la classe, et d'autre part, de mieux coordonner les enseignements ; ouvrir la classe sur le monde extérieur en multipliant sorties et débats sur des questions d'actualité. Il convient d'ajouter l'idée, partagée par tous les acteurs, de tenter de résoudre les difficultés scolaires de ceux des élèves qui en présentaient le plus. ce qui explique le choix d'une section "non noble" pour tenter l'expérience. En fin de compte, j'ai trois souvenirs : le fonctionnement du "conseil" pour les prises de décisions collectives, la concertation avec les collègues, et les changements que j'avais apporté dans le fonctionnement de la classe d'histoire : le cours magistral avait disparu, les sujets étaient choisis en commun entre le professeur et les élèves ; ceux-ci travaillaient en équipe sur des documents et j'intervenais "en ressource" de manière différenciée selon les sujets et selon les groupes ; les notes étaient discutées et décidées en commun. Certaines de ces dispositions peuvent apparaître banales depuis que Travail indépendant et Travail autonome les ont répandues ; d'autres, par contre, relevaient sans doute d'une certaine utopie...

J'ai commencé à ce moment là de penser que la situation/classe, c'est-à-dire un groupe d'élèves réunis avec un seul adulte, un par discipline, était une situa-

tion incompatible avec des formes de travail qui, répondant mieux aux intérêts des élèves, pourraient en s'appuyant sur le développement de la responsabilité et de l'autonomie, donner l'occasion d'une réelle activité d'apprentissage.

Bien plus tard, j'ai développé cette idée dans ma thèse d'Etat... à propos d'un autre objet.

Cette expérience du lycée Rodin est donc, tout autant que l'aboutissement d'une réflexion, la source de mon engagement en Sciences de l'Education, et de la recherche la plus importante que j'ai conduite par la suite à l'INRP en tant que chercheur à temps plein.

Chercheur à l'INR(D)P

Ce ne sont pourtant pas les classes "expérimentales" de Rodin qui m'ont conduite à l'INR(D)P, mais les compétences acquises, en audio-visuel et en informatique, au cours du stage de Saint Cloud que j'avais suivi en même temps que je poursuivais au lycée Rodin l'expérience que je viens d'évoquer.

Mes intérêts me portaient cependant davantage vers les questions d'organisation générale des systèmes de formation que vers l'usage de l'audio-visuel comme outil pédagogique ; c'est pourquoi j'ai adopté, à ce moment là l'étiquette "technologie éducative" voulant par là signifier que mon projet était de contribuer à rendre le système éducatif plus efficace en y appliquant des règles d'organisation plus rationnelles. Je jouais un peu sur les mots, car le terme était en général spontanément entendu comme synonyme d'usage des machines dans l'enseignement. En tout cas, il n'avait pas bonne presse et apparaissait comme chargé d'intentions technocratiques. Pour ma part, je pensais que la technologie éducative n'était absolument pas en contradiction avec d'autres projets de rénovation pédagogique qui visaient à résoudre les problèmes posés par l'échec scolaire (14) ; il s'agissait d'une entrée différente.

Et de fait, j'ai infléchi la mission dont j'avais été chargée ; je devais coordonner et piloter les recherches audiovisuelles conduites par le Service des Etudes et de recherches pédagogiques, dans les établissements expérimentaux ou chargés d'expérience du second degré et notamment, reprendre en charge le pilotage des circuits fermés de Télévision et donc le collège audiovisuel de Marly-le-Roi. Je l'ai fait, mais très rapidement, je me suis principalement intéressée à la mise en place de l'observation du Centre d'autodocumentation du CES de Marly-le-Roi.

Cette recherche, que j'ai appelée la recherche/CAD offrait un double intérêt pour moi : il s'agissait d'une recherche de système, et le contenu de l'innovation remettait absolument en cause l'organisation de la classe, dans un sens assez proche de ce que j'avais tenté au lycée Rodin. L'objectif général consistait à mettre en place une nouvelle forme d'organisation scolaire permettant aux élèves de prendre en charge de manière autonome, une partie de leur formation ; c'était un essai pour mettre en place un système et à mon avis, il est très réducteur de l'assimiler à un simple essai de Travail indépendant.

La recherche était conduite sur le terrain comme une recherche- action ; mon rôle, avec l'aide, à l'INRP, d'une petite équipe, consistait à aider les acteurs du terrain à la mise en place du système, à l'observer et publier les résultats de ces

observations (15). C'est l'histoire de cette recherche qui a fait l'objet de ma thèse d'Etat où se rencontrent l'histoire, la recherche-action et l'observation d'une micro-action visant à introduire un changement dans le système éducatif. Mon entrée à l'INR(D)P constitue sans doute le tournant principal dans l'itinéraire de recherche que je tente de reconstituer.

J'ai alors abandonné l'enseignement, provisoirement pour la recherche et l'histoire, définitivement pour les Sciences de l'Education.

C'est au cours de mon passage à l'INR(D)P que j'ai opéré progressivement au niveau scientifique, une véritable reconversion : lectures, rencontres, groupes de travail, m'ont permis de me familiariser avec les concepts fondamentaux de disciplines qui n'étaient pas les miennes à l'origine : motivation, attitude, représentation, apprentissage... Sur le plan méthodologique, j'ai fait connaissance avec les méthodes des sciences sociales : techniques d'observation, d'entretiens, d'analyse de contenu...et je les ai pratiquées. Si dans la période précédente je lisais Althusser, Sartre, Gramsci, Reich, je me suis tournée alors vers Foucault, Barthes, Crozier et me suis intéressée au débat entre Piaget et Chomski.

Plusieurs rencontres ont joué un rôle important et notamment celle de Louis Legrand par sa volonté de changer le système éducatif et de trouver les conditions de sa démocratisation, celle de Bertrand Schwartz pour ses actions dans le domaine de l'Education permanente, et sa vision ouverte du système éducatif.

J'ai participé à de nombreux groupes de travail, notamment celui où avec des chercheurs du CRESAS nous nous interrogeons sur les rapports entre l'Ecole et la Société, et celui où autour de Jean Hassenforder, nous débattions d'un livre ou d'un thème en évoquant les recherches étrangères, celui qui, lors de la restructuration de l'INRDP en INRP a tenté d'identifier les divers types de recherche en éducation (16).

Ces interrogations rejoignaient celles qui faisaient l'objet des débats de la toute jeune Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education, à laquelle je participais, ce qui m'a donné l'occasion de connaître les chercheurs et universitaires en Sciences de l'Education.

Pour terminer ce chapitre, j'évoquerai une recherche que j'ai menée vers la fin de mon passage à l'INRP. Cette recherche, bien qu'achevée, me semble faire le lien avec ce qu'est devenue et ce qui reste aujourd'hui ma pratique de recherche. J'avais d'ailleurs l'intention d'en faire ma thèse de 3ème cycle, et je n'y ai renoncé que par suite d'obstacles matériels inattendus.

Cette recherche me semble caractéristique par son objet : le Centre de Ressources audiovisuel de la Ville Nouvelle de Saint- Quentin-en-Yvelines ; le CRAV, équipement commun, pour les établissements scolaires et les associations d'un secteur de la ville nouvelle, avait pour mission, en ce qui concerne le système éducatif, de fournir un certain nombre de prestations audiovisuelles, et à travers ces prestations - notamment de formation des enseignants - de mettre en contact l'Ecole avec son environnement. Cet objet intègre donc les trois thèmes que je discerne aujourd'hui dans mon travail de recherche : il concerne, dans le système éducatif au sens large, un essai de changement qui s'appuie sur les nouvelles technologies de communication.

Elle est également caractéristique sur le plan méthodologique. Chargée d'évaluer le CRAV, j'avais conçu cette évaluation comme une observation participante du processus en train de se développer, de la micro-action engagée sur le terrain ; elle avait principalement une fonction de régulation dans le système. En commun avec l'équipe du CRAV, nous avons clarifié et hiérarchisé les objectifs, déterminé les informations à recueillir pour définir les stratégies possibles, en choisir une, et éventuellement la modifier en cours de route. Les informations ont été recueillies par l'intermédiaire d'observations directes quotidiennes et par les enquêtes plus systématiques auprès des publics concernés. Cette conception de l'évaluation n'étant pas exactement celle du Ministère qui l'avait commandée, les crédits affectés à la recherche ont été supprimés et les résultats restent partiels (17).

Pour conclure provisoirement...

Je ne dirais pas que "la boucle est bouclée" car elle reste ouverte pour d'autres aventures, cependant les deux cheminements empruntés pour entrer dans les Sciences de l'Éducation tendent, me semblent-ils, à se rejoindre. Si je tente d'apprécier la portée historique de mon itinéraire de recherche -je laisse à d'autres le soin d'en apprécier la portée scientifique- je dirais volontiers qu'il s'inscrit assez fidèlement dans l'évolution des courants pédagogiques de ces vingt dernières années. La nécessité d'un changement du système éducatif est perçue par tous, mais les voies pour y parvenir divergent : les uns cherchent à introduire les notions de planification et d'efficacité, en s'appuyant sur les mutations technologiques ; les autres veulent rendre le pouvoir aux formés. Il est intéressant de noter que dans le cadre de l'éducation permanente, ces deux perspectives se rejoignent souvent. Les avis divergent également à propos de la manière dont la recherche peut contribuer au changement : est-ce en tentant de valider de plus en plus de connaissances sur le système éducatif, est-ce par une observation des pratiques, conduites par les praticiens, ou en tout cas en étroite symbiose entre chercheurs et praticiens ?

Dans mon itinéraire, les deux tendances coexistent et s'interpénètrent ; pour ma part, je ne dirais pas qu'elles sont contradictoires. Sans doute, ces incertitudes et ces tâtonnements conceptuels et méthodologiques sont-ils simplement un témoignage sur une discipline en voie de constitution.

Annie BIREAUD

NOTES

(1) L'INRDP (Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique), où j'ai été détachée en 1971, est devenu INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) en 1976.

(2) Le GRUSEM (Groupe de Recherche sur les Usages Sociaux et Educatifs des Médias) a été créé en 1984 ; plusieurs enseignants-chercheurs le constituent. J'ai plutôt centré ce développement sur mes orientations et travaux personnels ;

mais certaines recherches font l'objet de travaux d'équipe avec notamment Elisabeth Cazenave et Pierre Moeglin.

(3) MORIN (E.).- *Commune en France. La métamorphose de Plodémet.*- Fayard, 1967, p. 395 dans l'édition 1984.

(4) A ce propos, cf. BIREAUD (A.) ; FOURNIALS (F).- "Découverte scientifique et pédagogie de l'autonomie", in *Revue française de Pédagogie*, n° 68.- Juillet, août, sept. 1984.

BIREAUD (A.) ; FOURNIALS (F).- *Enquête Formation-Clubs scientifiques.* (La Villette - Musée National des Sciences, des Techniques et des Industries), 1984.

BIREAUD (A.).- *Un essai de messagerie interassociative*, Communication au 6ème Congrès National sur l'Information et la Documentation.- Versailles, juin 1985.

BIREAUD (A.).- "Les entreprises scientifiques et techniques, lieux de formation", in *Education permanente*, n° 82, mars 1986.

(5) Bien que tentée, un moment, par les analyses de Guy Avanzini (*Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire.*- Privat, 1975). je n'y ai finalement pas souscrit.

(6) Il s'agit du DESS "Conception de systèmes de formation".

(7) Cf. Essais de préface à l'ouvrage de BARBIER (R.).- *La recherche-action dans l'institution éducative.*- Gauthiers Villars, 1977, p. 26.

(8) Diplôme d'Etudes Supérieures. A cette époque, il n'existait pas de thèse de 3ème cycle.

(9) Cf. *Faire de l'histoire* sous la direction de LE GOFF (J) et NORA (P.).- Gallimard, 1974, p. 11.

(10) Le Collège audiovisuel de Marly-le-Roi. Une innovation en technologie éducative, 1963-1970. Etude historique. Thèse de 3ème cycle en Sciences de l'Education et de la Communication (Université Paris XIII, 1979).

(11) "L'opération historique consiste à découper le donné selon une loi présente qui se distingue de son autre (passé), à prendre de la distance par rapport à une situation acquise et à marquer ainsi par un discours le changement effectif qui a permis cette distanciation". Michel de Certeau "L'opération historique", in *Faire de l'histoire*, op. cit.

(12) Je sais que la notion d'innovation "est probablement une des plus mystifiante qui soient" (ARDOINO, (J.).- *Education et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives.*- Gauthiers-Villars.- UNESCO, 1980, p. 144), mais j'avoue ne pas trouver d'autre terme pour désigner les micro-changements que l'on introduit, en tant qu'acteur, sans se faire d'illusion sur la portée sociale de ces petites nouveautés.

(13) Notamment l'I.G. Madame Dejean et Roger Uberschlag.

(14) J'ai développé cette question dans un article paru dans le n^o 2, juin 1985 des *Amis de Sèvres* et intitulé "Audiovisuel, informatique, télématique et pédagogie différenciée".

(15) Sur le terrain, j'ai travaillé principalement avec J.-P. Delannoy et J.-P. Astolfi à l'INRP. J'avais l'aide d'A. Coulibaly et de B. Peterfalvi.

(16) Le travail de ce groupe a donné lieu à la publication d'un livre blanc.

(17) Cf. BIREAUD (A.) ; ARAGAO (L.).- Le Centre de ressources audio- visuel de la Ville Nouvelle de Saint Quentin en Yvelines. Compte rendu des travaux d'évaluation. INRP/ERPA, juillet 1978.

PRINCIPALES PUBLICATIONS

"Le travail indépendant. Le centre d'autodocumentation du Collège de Marly-roi", *Recherches Pédagogiques*, n^o 66, 1964.

"L'accès des élèves à l'autonomie. A la recherche d'une méthode de travail", *Recherches Pédagogiques*, n^o 76, 1975.

"Attitudes d'enseignants à l'égard d'une innovation portant sur l'autonomie", *Revue Française de Pédagogie*, n^o 47, avril-mai-juin 1979 (A. Bireau et B. Peterfalvi).

Une bibliographie complète figure dans ma thèse d'Etat citée en note (10).



DE NIETZSCHE AU MÉDIA PLANNING (*) À LA RECHERCHE DU VRAI MONDE par François MARIET

Un itinéraire de recherche est la résultante des hasards et des nécessités. Les nécessités sont les mêmes pour tous au sein d'une discipline donnée, fussent-elles perçues avec une lucidité très inégale : contraintes économiques (celle des revenus personnels comme celle des budgets de recherche), contraintes du sous-champ scientifique qui conduisent à se positionner sur le marché de la recherche (stratégies de distinction ou d'affiliation, avec ce que cela implique de problématiques obligées, de règles socio-historiquement définies d'apodicticité, etc.) et contraintes mixtes de la carrière et de la scientificité, celles des thèses et des publications. Qui ne publie pas ne périt pas nécessairement : il existe des voies détournées, celles de l'administration, des responsabilités syndicales, des carrières à l'étranger, etc. Chacun de nous arbitre au mieux de ses moyens, des