

# LE RÔLE DES TRAVAUX DE SYNTHÈSE DANS LA RECHERCHE EN ÉDUCATION : SYNTHÉTISER QUOI ET POURQUOI ?

JEAN-CLAUDE FORQUIN

L'objet du présent exposé<sup>1</sup> est de contribuer à nourrir une réflexion sur la place du travail de synthèse dans la recherche en éducation et dans la diffusion de ses résultats. Par travail de synthèse, on peut entendre ici essentiellement une activité de rassemblement, de condensation, d'organisation et de mise en cohérence rédactionnelle (au sein d'un texte nouveau pouvant être lu de manière autonome) d'une information scientifique, théorique et bibliographique issue de travaux de recherche dans un domaine donné et diffusée à travers une littérature spécialisée. À l'intersection du champ de la recherche et du champ de la communication documentaire, le travail de synthèse constitue bien évidemment, dans une « société cognitive » caractérisée par l'expansion rapide et le renouvellement incessant des savoirs, une des compo-

santes permanentes et nécessaires de la « veille scientifique ». Dans n'importe quel domaine de la production savante, celui qui s'informe a besoin en effet d'études de synthèse, de bilans, d'états de question, d'inventaires bibliographiques, de « cartographies » thématiques et théoriques qui fassent régulièrement le point sur les acquis de la recherche et l'évolution des idées. Dresser, dans une discipline ou un domaine de recherche ou à propos d'une question, un « état des savoirs » en vue de contribuer au « cumul des savoirs », c'est là bien évidemment aujourd'hui la finalité première et la principale justification conférées ordinairement aux travaux de synthèse. Mais ces notions d'état ou de cumul des savoirs, de même que cette appellation de « synthèse » et cette idée d'une fonction en quelque sorte épistémologiquement « productive » du travail de synthèse,

---

1. Communication présentée le 4 septembre 2004 dans le cadre d'un symposium sur « le rôle des travaux de synthèse dans le développement de la recherche en éducation » lors du 5<sup>e</sup> Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et en formation, organisée à Paris par l'AECSE, reproduite ici avec l'aimable autorisation des responsables du Congrès.

appellent sans doute un effort de spécification et de problématisation. Comme il existe différentes manières de dessiner la carte d'un territoire ou d'en baliser les itinéraires, destinées à différentes sortes de parcours et à des catégories différentes d'usagers, il existe aussi différentes sortes de travaux de synthèse, qui ne remplissent pas exactement les mêmes fonctions.

## **LE TRAVAIL DE SYNTHÈSE, ENTRE PROJET ENCYCLOPÉDIQUE, PROJET DIDACTIQUE ET PROJET SCIENTIFIQUE**

Une première piste de réflexion pourrait être proposée, autour des notions de projet didactique, projet encyclopédique et projet scientifique, car il peut apparaître dans le travail de synthèse (ou dans certains travaux de synthèse) une sorte de tension entre ces trois polarités. Dans une étude intitulée « Savoir scolaire et élémentarité chez Condorcet » (parue en 1994 dans le n° 15 de la revue *Spirale*), Charles Coutel distingue ainsi, entre la production et la transmission des savoirs, deux sortes de passages ou de transpositions : d'une part une « transposition épistémologique » allant des « savoirs savants en acte » aux « savoirs encyclopédiques reconstruits » (lesquels obéissent à une exigence de cohérence et de systématisation « après coup », selon une logique d'exposition qui fait l'économie des tâtonnements, des redondances, des impasses ou des conflits caractéristiques de la science « en train de se faire »), d'autre part une « transposition didactique » allant de ces savoirs encyclopédiques aux « savoirs élémentaires enseignables », produits d'une sélection et d'une réélaboration destinés à les rendre accessibles et assimilables selon une logique de progressivité des apprentissages. Or, de laquelle de ces trois logiques relève plus particulièrement le travail de synthèse ? À coup sûr, une certaine exigence d'exhaustivité dans le recueil de l'information, de pertinence et de fidélité descriptives, de condensation en même temps que de clarté rédactionnelles apparente le travail de synthèse au projet encyclopédique. Mais la vraie question est sans doute moins celle de savoir quelles sont les qualités générales ou essentielles d'une bonne synthèse que celle de savoir : synthèse de quoi, synthèse pourquoi et synthèse pour qui ? Et de ce point de vue, la polarité entre projet didactique (ou, plus généralement,

projet de communication ou de transmission de connaissances) et projet scientifique (ou projet de production de connaissances) peut constituer une ligne de problématisation intéressante.

## **L'EXPOSÉ DE SYNTHÈSE, ENTRE VULGARISATION ET DIDACTISATION**

Un premier cas de figure peut être très vite évoqué, et écarté du débat : c'est celui de la synthèse-vulgarisation ou de la synthèse-introduction qui, s'adressant à un public de non-spécialistes dépourvus ou insuffisamment pourvus d'une culture initiale, fournit plutôt ce qu'on pourrait appeler une « vue générale », un « premier aperçu » d'un domaine ou d'une question, qu'une synthèse à proprement parler. Ici, à la différence de la synthèse-état des lieux, de la synthèse-bilan à destination de « professionnels » déjà informés ou déjà familiarisés, la condensation textuelle fonctionne davantage par simplification que par « implication », davantage par élimination que par allusion, davantage comme allègement et réduction que comme « compactage » et densification de l'information. Plus proche des besoins ou des habitudes du « monde savant », une autre espèce de synthèse peut être identifiée, celle, marquée par les empreintes et les contraintes du didactisme, que l'on rencontre dans les manuels, les traités, les cours et autres produits éditoriaux destinés principalement à servir de supports pour l'enseignement supérieur et la formation de haut niveau. La question se pose du rôle et de l'utilité des textes de synthèse dans les activités d'enseignement et de formation. On pourrait dire justement que la logique du didactisme se distingue de la logique de l'encyclopédisme par son souci de la progressivité des apprentissages, l'attention portée aux savoirs de base d'une discipline, c'est-à-dire aux savoirs qui, au sein d'un édifice voué potentiellement à une expansion, à une ramification, à une complexification indéfinies, fonctionnent toujours véritablement comme des éléments épistémologiquement et culturellement fondateurs. On peut dire ainsi que ce n'est pas « en commençant par les synthèses » ni en s'appuyant principalement sur des exposés de synthèse que se constitue et se construit une culture. L'ordre didactique suppose moins la systématisme ou la complétude dans l'ordonnement des savoirs que la

sélectivité, l'exemplarité, la progressivité, avec la mise en œuvre de toutes sortes de dispositifs de facilitation, de renforcement et de contrôle qui, du point de vue d'une logique d'exposé encyclopédique, peuvent sembler constituer autant d'imperfections ou d'obstacles. Si la synthèse occupe une place dans les traités, les manuels, les cours et autres outils didactiques, cela ne peut donc être n'importe quel type de synthèse ni n'importe quelle place : c'est une synthèse qui, subordonnée à une intention d'enseignement, d'une part est fortement sélective (choisissant ce qui a le plus valeur exemplaire ou paradigmatique), d'autre part tend à privilégier les acquis de la « science normale » plutôt que les « états de question » mettant l'accent sur les aspects ouverts et conflictuels, enfin s'inscrit, en tant que logique de description globale d'un champ ou d'un domaine, en forte complémentarité par rapport à une logique de progression ou de construction à partir de savoirs élémentaires véritablement fondateurs ou formateurs.

## **LE TRAVAIL DE SYNTHÈSE COMME CONTRIBUTION À LA PRODUCTION DES CONNAISSANCES**

Quel rôle les textes de synthèse peuvent-ils jouer, quel service peuvent-ils rendre dans ce qui constitue à proprement parler le travail des chercheurs, qui est travail de production et de développement des connaissances ? Dans le cadre d'une réflexion qui avait été menée antérieurement (cf. J.-C. Forquin, « L'usage des synthèses dans la recherche en éducation », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 37, 1996), une distinction avait été proposée entre un type de synthèse à fonction de capitalisation documentaire, dont le but essentiel serait d'information et de description, et une synthèse à fonction proprement scientifique, qui viserait, sur une question bien circonscrite et clairement posée, à produire un savoir nouveau et original par la confrontation critique systématique d'études empiriques antérieures ou, préférablement, par une « méta-analyse » intégrative de type statistique censée parvenir à un résultat d'ensemble plus fiable que ceux obtenus par chacune de ces études prises séparément : une méthodologie qui prévaut notamment dans le champ des sciences de la vie et de la santé, mais qui, dans les pays anglophones notamment, paraît occuper aujourd'hui

une place non négligeable dans les sciences du comportement, les sciences sociales et les sciences de l'éducation (cf. notamment les contributions de Mary Lee Smith et de Gene V. Glass parues respectivement en 1982 et 1992 sous le titre de « Research Integration » dans deux éditions successives de l'*Encyclopedia of Educational Research*, ainsi que la contribution de R. M. Giaconia et L. V. Hedges « Synthesizing Research Evidence » parue en 1987 dans *The Encyclopedia of Teacher and Teaching Education*). Est-ce à dire pour autant que les travaux de synthèse qui ne correspondent pas à ce modèle « intégratif dur » (comme c'est le cas, reconnaissons-le, pour la plupart de ceux qui sont effectués en France aujourd'hui dans le champ des sciences sociales et des sciences de l'éducation) soient dépourvus de tout pouvoir de contribuer à la production des connaissances, et en quelque sorte sans valeur ou sans portée du point de vue de la recherche ? En fait, plusieurs types d'apports peuvent être identifiés, selon les contextes de production et d'usage de ces travaux, l'objet ou le domaine sur lequel ils portent, les compétences ou les attentes supposées de leurs destinataires, les choix épistémologiques et rédactionnels de leurs auteurs.

Une première chose, très générale, que l'on peut dire, c'est que la mise à disposition de bilans périodiques et raisonnés sur l'état d'avancement d'un domaine constitue d'abord pour les chercheurs un formidable gain de temps, en accélérant de manière décisive le processus d'accès à l'information sur ce qui a été déjà pensé, accumulé, obtenu, posant des balises, reconstituant des itinéraires, capitalisant des acquis, ce qui contribue bien évidemment à réduire les risques de tâtonnements improductifs, le fourvoiement dans des impasses ou le coût des redondances. Mais cette caractérisation proprement « documentaire » (ou « informationnelle ») des bénéfices que peuvent apporter aux chercheurs les travaux de synthèse reste sans doute trop triviale ou trop faible parce qu'elle conduit à sous-estimer le pouvoir véritablement « productif », le pouvoir de production de connaissance inhérent au travail même d'organisation « synoptique », de structuration, de confrontation et de mise en cohérence d'une multiplicité de résultats de recherche issus d'une pluralité de travaux, lesquels ont certes pu être effectués parfois selon une logique d'interaction ou de mise en référence, mais ont pu bien souvent aussi, provenant d'équipes diverses mettant en œuvre une diversité

d'approches, être menés indépendamment les uns des autres et dans une ignorance ou une indifférence mutuelles. On a coutume d'opposer fortement, dans le monde de la recherche, les travaux « primaires », qui apportent ou sont censés apporter des résultats originaux par une investigation « directe » au sein de la réalité, une investigation qui vise à décrire et à faire mieux connaître tel aspect ou telle partie X ou Y du monde réel, et les travaux « secondaires », qui prennent pour objet, ou pour base, d'autres travaux, à des fins de réélaboration analytique, statistique ou réflexive. Les travaux de synthèse sont bien, en ce sens, des travaux « secondaires », des travaux sur ou à partir d'autres travaux. Mais une ambiguïté apparaît dans cette formulation même. Une littérature « primaire » traite d'un objet X ou Y. Une littérature de synthèse s'empare de cette littérature primaire, pour l'inventorier, la décrire, en proposer une cartographie ou une chronologie thématiques, théoriques et bibliographiques. Mais quel est l'objet final, l'objet ultime de cette littérature de synthèse ? Est-ce seulement de décrire pour elle-même, d'inventorier, de comprendre (au sens propre du terme) cette littérature primaire ? Ou n'est-ce pas toujours aussi, n'est-ce pas plutôt, à travers ce travail de rassemblement, de classification, de confrontation, d'aboutir à une connaissance de l'objet X ou Y plus complète, plus globale, plus « intelligente » que celle à laquelle nous faisions parvenir chacune des recherches primaires considérées séparément ? C'est bien de la fécondité et de la productivité scientifiques possibles du travail de synthèse qu'il est question ici. C'est ce pouvoir d'avancement ou d'éclaircissement dont il faudrait saisir les conditions et les ressorts.

C'est devenu une vérité banale de l'épistémologie de dire que la science expérimentale avance non pas par l'enregistrement passif des « leçons » du réel, mais par la qualité, l'originalité, la pertinence des « questions » posées au réel, questions qui ne sont nullement inscrites analytiquement dans l'ordre des choses ni programmées automatiquement par la dynamique des découvertes antérieures, mais qui supposent toujours au contraire invention et imagination dans la formulation des hypothèses. *Mutatis mutandis*, quelque chose d'analogue apparaît dans le

travail de synthèse. La qualité, la productivité d'un travail de synthèse découlent de la qualité, de la pertinence, de la cohérence du questionnement en fonction duquel s'effectue le travail de rassemblement, de sélection et d'organisation de l'information disponible à l'état plus ou moins disséminé au sein de la littérature de recherche, un questionnement qui n'est nulle part préfiguré ou prédéterminé dans le corpus des contributions « primaires », mais qui doit au contraire être construit selon une articulation de niveaux et d'étapes. Une synthèse intellectuellement productive repose ainsi toujours sur une mise en cohérence ou une mise en confrontation de contributions diverses par le biais d'un questionnement « fort », un questionnement qui joue un rôle de fil directeur mais aussi de « révélateur » au sens quasi photographique du terme, au sens de ce qui a le don de faire apparaître des configurations significatives. De cette dynamique de confrontation et de reconstruction, on peut trouver des exemples dans certaines notes de synthèse récentes (ou en cours de programmation) de la *Revue française de pédagogie*, comme celle proposée par David Trouilloud et Philippe Sarrazin (n° 145, octobre-décembre 2003) qui proposent un bilan des connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion, celle de Laurent Cosnefroy (n° 147, avril-juin 2004) portant sur les théories de la motivation et les rapports entre l'orientation des buts de l'élève (ce qui est important, est-ce d'apprendre, est-ce de faire mieux que les autres, ou bien est-ce tout simplement d'éviter l'échec ?) et la réussite scolaire<sup>2</sup>, ou encore celle de Vincent Dupriez et Hugues Draelants offrant, dans le numéro 148 (juillet-septembre 2004), un bilan critique et systématique des apports de la recherche concernant les effets de la composition (plus ou moins homogène ou hétérogène) des classes sur les apprentissages et les chances de réussite de différentes catégories d'élèves. Ce caractère de logique d'enquête utilisant les résultats des travaux primaires (ou de méta-analyses déjà effectuées) comme autant d'indices, autant d'éléments de preuve mobilisés dans une intention quasiment démonstrative, apparaît aussi notamment dans un projet de note de synthèse proposé par une équipe dirigée par Clermont Gauthier à l'université Laval (Québec) et portant sur les types de

---

2. Une synthèse qui fait particulièrement bien ressortir le caractère cumulatif et « progressif » d'une production de recherche qui, à l'intérieur d'une communauté scientifique fortement structurée comme c'est le cas dans l'aire nord-américaine, se construit, au fil des travaux empiriques, des méta-analyses et des revues de question, par enrichissements et réaménagements successifs du champ conceptuel et théorique.

pratiques ou d'interventions pédagogiques susceptibles de contribuer le mieux à la réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Ici, le pouvoir de crédibilité du propos, sa capacité à retenir l'intérêt ou l'adhésion reposent sur la mobilisation, l'enrôlement et la mise en convergence d'une masse considérable de résultats de recherches (presque toutes américaines) relevant traditionnellement de champs ou de domaines assez fortement différenciés. L'étude de synthèse est construite ainsi comme un édifice à plusieurs niveaux bien distincts les uns des autres mais fonctionnellement articulés. Un premier ensemble d'apports concerne la question de l'influence de l'enseignant (mesurée comparativement à d'autres facteurs tels que ceux liés au milieu social et familial) sur le développement des apprentissages et la réussite scolaire des élèves. Un important rassemblement de résultats de recherche récents, le plus souvent déjà intégrés dans des travaux de méta-analyse ou de synthèse (par exemple, une méta-analyse publiée en 1993 et qui s'appuie elle-même sur 91 synthèses et 11 000 résultats statistiques, ou une synthèse publiée en 1992 à partir de 134 méta-analyses antérieures) vient ici étayer empiriquement et statistiquement l'évidence du poids décisif du facteur « enseignement » sur la différenciation des résultats. Un second ensemble d'apports vient des travaux qui visent à mesurer plus précisément ce qu'il est convenu d'appeler « la valeur ajoutée » de tel ou tel enseignant, sa contribution plus ou moins efficace aux gains de performance des élèves au cours d'une période donnée. D'où il ressort notamment que ce sont les élèves de milieux défavorisés dont les performances sont les plus « sensibles » aux différences de qualité de l'enseignement reçu. Mais quelles sont précisément, notamment à destination des élèves des groupes défavorisés, les pratiques pédagogiques les plus efficaces ? L'impressionnante recension effectuée par les auteurs dans la littérature de recherche, celle qui tourne notamment autour du projet *Follow Through* visant à analyser et à comparer l'efficacité d'une vingtaine d'approches pédagogiques développées auprès d'élèves de milieux défavorisés, aboutit à des conclusions fortement convergentes, qui tendent à privilégier, sous le nom d'enseignement direct (*Direct Instruction*), des méthodes pédagogiques très structurées et orientées vers l'apprentissage des matières de base, par opposition à des approches centrées davantage sur le développement cognitif de l'élève ou sur son développement affectif. Les

caractéristiques et les « vertus » auprès des élèves, notamment ceux faiblement performants ou issus de milieux défavorisés, d'un enseignement explicite, intensif et systématique, un enseignement focalisé sur la compréhension de la matière et son maintien en mémoire, sont ensuite mises en lumière et explicitées à partir d'un autre ensemble de résultats de recherche. Enfin, dernier étage de l'édifice, c'est l'importance centrale et cruciale des compétences en lecture qui se trouve « documentée » à partir d'une autre recension de données, en particulier celles fournies par les chercheurs du National Reading Panel à partir de l'analyse de plus de 100 000 recherches expérimentales, échelonnées sur les trente dernières années. S'il est vrai que l'esprit critique ne doit jamais abdiquer et qu'on ne saurait considérer une telle collection de résultats empiriques comme l'horizon indépassable d'une nouvelle orthodoxie pédagogique, force est de constater aussi qu'on ne peut pas non plus, une fois qu'on a pris connaissance de ce genre de travail de synthèse, camper sur les positions d'un scepticisme de principe qui consisterait à dire que la recherche en éducation ne produit rien de consistant, justifie tout et donne des exemples de tout.

Mais cette caractérisation forte des bénéfiques de connaissance que peut apporter le travail de synthèse appelle sans doute des nuances et des spécifications. Une différenciation peut, à ce propos, être établie en fonction de la nature, ou plus exactement de l'amplitude du champ de la littérature de recherche sur lequel porte le travail de synthèse. Très schématiquement, on pourrait en effet opposer la notion, relativement étroite, de question ou d'objet de recherche et celle, plus large ou plus extensive, de champ ou de domaine de recherche. Parce qu'elle s'efforce de faire le point sur les résultats de la recherche concernant tel ou tel objet clairement délimité, un objet qui peut être formulé par une ou plusieurs phrases à la forme interrogative du type « que sait-on sur tel processus ou tel effet ? », « quelle relation peut-on établir entre la variable x et la variable y ? », la synthèse de question (ou, comme il est dit parfois, la « revue de question ») peut réaliser une confrontation critique systématique entre des approches entre lesquelles peut exister au moins une homogénéité d'objet, de méthode ou de problématique, et se rapproche ainsi de l'idéal d'une synthèse « intégrative ». En revanche, la « revue de littérature » qui se donne pour objet de rendre compte de la configuration d'ensemble d'un champ thématique

ou d'un domaine disciplinaire large (tel que, par exemple, la philosophie de l'éducation, ou l'anthropologie de l'éducation, ou les approches concernant les inégalités devant l'éducation dans tel ou tel pays) réalisera sans doute un autre type de confrontation ou de mise en perspective, à la fois plus extensif et plus lâche, et qui vaut davantage par l'ampleur, la qualité, la pertinence, la lisibilité de la cartographie qu'elle dresse d'un territoire intellectuel (ou par la nouveauté de l'information qu'elle apporte sur des tendances émergentes ou mal connues, leur conférant par là-même une visibilité, voire une légitimité ou une « résonance » inattendues) que par la cumulativité ou la consistance scientifique des conclusions auxquelles elle aboutit.

Dans tous les cas cependant, mais plus peut-être dans les synthèses « à spectre large » que dans les « revues de questions » relativement ciblées, une question importante est celle de la responsabilité de sélection et de structuration des références qui incombe à l'auteur. La synthèse documentaire présente dans un volume, nécessairement réduit, une information normalement dispersée dans une multitude de sources. Cumulative, elle additionne. Condensatrice, elle sélectionne. Une question essentielle est évidemment celle de savoir quoi sélectionner et comment sélectionner au sein de la littérature de référence et, simultanément, quelle importance respective accorder aux choses sélectionnées, quels travaux mettre en avant comme particulièrement importants ou significatifs, comment hiérarchiser l'information. À coup sûr, c'est cette responsabilité de sélection, de hiérarchisation et surtout de structuration de l'information qui confère à la synthèse sa vertu de lisibilité, sa puissance de description et de clarification, mais c'est aussi ce qui occasionne son éventuelle vulnérabilité face aux soupçons toujours possibles d'incomplétude, d'incompréhension, de partialité ou de tromperie. Un travail de synthèse scrupuleux s'effectue bien évidemment toujours en prenant au sérieux le risque d'un tel soupçon. Mais, par delà la question, toujours présente et toujours brûlante, de l'impartialité et de l'honnêteté, c'est d'une difficulté structurelle, ou plutôt d'une limite structurelle de toute synthèse (mais aussi bien de toute description, de toute représentation d'une réalité) qu'il s'agit. Le travail de synthèse est habitué par une sorte de désir encyclopédique utopique, le désir de tout voir, de tout comprendre et de tout exprimer. Mais de même que la bibliothèque ne saurait jamais

investir et occuper l'espace de toute la ville, et que la carte ne saurait jamais être coextensive au territoire qu'elle décrit, de même la synthèse d'une littérature ne saurait jamais en rendre compte de manière exhaustive ou photographiquement fidèle : à travers le travail de sélection, de structuration, d'exposition, de mise en lumière et de mise en forme qu'elle effectue, elle laisse forcément dans l'ombre certaines parties, certains aspects du paysage, et ceci non seulement par manque d'espace, manque de temps, manque de moyens ou manque de compétence, mais par une sorte de nécessité structurale de la pensée et du discours, parce que, comme dit Bachelard, toute lumière nouvelle laisse toujours, ou plutôt projette toujours quelque part des ombres, qui en sont comme le revers inséparable et inépuisable.

### **LA PLACE DU RÉFÉRENTIEL BIBLIOGRAPHIQUE DANS LE TRAVAIL DE SYNTHÈSE**

À la lumière de ces considérations, on peut se demander quels peuvent être précisément la place et le statut du référentiel bibliographique dans l'étude de synthèse. Un texte de synthèse est un texte « au second degré », un texte sur d'autres textes ou à partir d'autres textes, constitutifs de ce qu'on appelle « un corpus » ou « une littérature ». Quels sont, dans ce corpus, dans cette littérature, les aspects qui doivent retenir prioritairement l'attention ? Certains, notamment les praticiens ou ceux qui, au sein des systèmes éducatifs, sont en charge de responsabilités et ont à prendre des décisions face à des situations complexes et potentiellement conflictuelles, diront que ce qui les intéresse avant tout, ce sont les résultats des recherches, des résultats qui doivent permettre d'éclairer les décisions ou les pratiques, de les étayer ou de les accompagner par un discours justificateur. Pour les chercheurs, cependant, pour qu'il le mode d'obtention des résultats compte au moins autant que les résultats eux-mêmes, il est certain que le travail de synthèse doit mettre l'accent aussi, et peut-être davantage, sur les aspects méthodologiques et théoriques des travaux recensés, le cadre conceptuel et paradigmatique dans lequel ils s'inscrivent, la configuration et les conflits caractéristiques du champ intellectuel dont ils relèvent. Dans cette optique, l'importance accordée dans les études de synthèse au référentiel

bibliographique s'explique aisément. Dans une production scientifique « primaire », les références bibliographiques servent d'étayage théorique, mais ne se rapportent à l'objet traité que de manière en quelque sorte latérale et complémentaire ; dans un travail de synthèse, qui prend d'autres textes pour matériau, elles font au contraire partie intégrante de l'objet, et c'est pourquoi on porte la plus grande attention à la manière dont elles sont collectées et présentées. À ce propos, une nouvelle question peut cependant être posée : l'étude de synthèse doit-elle être conçue comme quelque chose qui en quelque sorte nous dispense, nous permet de faire l'économie de la lecture des textes qu'elle recense, ou bien au contraire comme un texte qui nous « fait signe » vers d'autres textes et nous invite à les lire ? On comprend que la qualité, la fiabilité, la précision du référentiel bibliographique constitueront un facteur plus crucial dans le deuxième cas que dans le premier, puisque l'étude de synthèse joue alors non seulement un rôle de reflet ou de photographie d'un territoire mais encore un rôle de répertoire de ressources ou de guide pour l'exploration réelle de ce territoire.

## **LE TRAVAIL DE SYNTHÈSE DANS L'ESPACE DES RESSOURCES DOCUMENTAIRES**

Comment situer le travail de synthèse par rapport aux autres outils d'information et de documentation qui peuvent être mis à la disposition des chercheurs, tels que par exemple les bibliographies, les encyclopédies, les dictionnaires, les banques de données ? En fait, la plupart des outils documentaires sont comparables à des listes d'adresses, souvent très bien faites, mais qui ne nous informent pas sur le contenu même des choses répertoriées. Au contraire, les synthèses n'indiquent pas seulement qui a pu traiter de quel sujet et dans quelle publication, mais elles nous informent aussi sur le contenu théorique, le contenu « thétique » pourrait-on dire (contenu de « thèse », contenu propositionnel) des choses qu'elles répertorient, ce qui veut dire qu'elles supposent une analyse préalable (théorique et non seulement thématique) de la littérature qu'elles inventorient. C'est pourquoi le travail de synthèse, travail de documentation et de lecture, est pleinement un travail de chercheur, le travail de quelqu'un qui partage

complètement la compétence et la culture des chercheurs et se situe de plain-pied avec eux, tout en étant capable de maîtriser l'éventail et l'arsenal de tous les moyens, classiques et modernes, de l'information et de la documentation. Cependant, travail de lecteur, qui suppose une longue patience ainsi qu'un immense respect et un immense intérêt pour la chose écrite, pour toute cette mémoire du monde accumulée dans les étagères des laboratoires, les rayonnages des bibliothèques et, aujourd'hui, dans la minceur hyper-dense des cédéroms, le travail de synthèse est aussi, pleinement, un travail de rédaction, un travail d'écriture, qui suppose d'authentiques qualités « littéraires ». Une étude de synthèse est en effet un texte et non pas un inventaire, quelque chose de fortement rédigé et composé, et qui comporte une évidente dimension narrative. Ici doivent se concilier la fluidité de la rédaction avec la densité et la complexité de l'information, l'unité d'une forme et la multiplicité d'une science. Mais à côté de ces conditions subjectives (de culture, de compétence, de disponibilité), le travail de synthèse repose aussi sur des conditions objectives, parmi lesquelles l'essentiel demeure, en complémentarité avec les moyens modernes de conservation, de traitement et de communication à distance de l'information scientifique, la qualité d'un environnement documentaire « proche ». Dire qu'on peut faire des travaux de synthèse depuis son seul écran d'ordinateur, relié au monde entier par la magie de la communication électronique, et sans la « présence réelle », la présence physique des documents, serait bien évidemment une aberration. Rien ne remplace la « proximité », l'accessibilité matérielle du document, et surtout, étayée bien sûr par le travail permanent de capitalisation, de veille et de mise à disposition effectué par les professionnels de la documentation, cette possibilité d'accès direct, de libre accès aux collections grâce à laquelle la chance de pouvoir trouver dans les rayonnages les choses qu'on cherchait se double parfois aussi du bonheur de pouvoir tomber sur des richesses qu'on ne soupçonnait pas. C'est pourquoi le discours de modernisation, de rationalisation ou de délocalisation peut s'avérer générateur de graves régressions lorsqu'il conduit à la liquidation de centres de documentation organiquement liés à la recherche ou à l'éloignement et à la perte de fréquentation de bibliothèques spécialisées.

Jean-Claude FORQUIN

*Professeur honoraire en sciences de l'éducation*

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

COSNEFROY L. (2004). « Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires » (note de synthèse), *Revue française de pédagogie*, n° 147, avril-juin, INRP, p. 107-128.

COUTEL C. (1994). « Savoir scolaire et élémentarité chez Condorcet », *Spirale*, n° 15, p. 7-30.

DUPRIEZ V. et DRAELANTS H. (2004). « Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique » (note de synthèse), *Revue française de pédagogie*, n° 148, juillet-septembre, INRP, p. 145-165.

FORQUIN, J-C. (1996). « L'usage des synthèses dans la recherche en éducation », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 37, INRP, p. 71-80.

GIACONIA, R.M. et HEDGES, L.V. (1987). « Synthesizing Research Evidence », in DUNKIN, M.J., ed., *The International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford : Pergamon Press, p. 124-142.

GLASS, G.V. (1992). « Reserch Integration », in ALKIN, M.V., ed., *Encyclopaedia of Educational Research*, 6<sup>e</sup> éd., vol. 3, New York : Macmillan, p. 1099-1102.

SMITH, M.L. (1982). « Research Integration », in MITZEL, H.E., ed., *Encyclopaedia of Educational Research*, 5<sup>e</sup> éd., vol. 4, New York : Macmillan, p. 1613-1618.

TROUILLOUD D. et SARRAZIN P. (2003). « Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs » (note de synthèse), *Revue française de pédagogie*, n° 145, octobre-décembre, INRP, p. 89-119.