

INITIATION À LA RECHERCHE EN SCIENCES DE L'ÉDUCA- TION PAR L'UTILISA- TION DES RESSOURCES DOCUMENTAIRES

*le compte rendu
d'une pratique*

Jean Guglielmi

UNE RECHERCHE passe toujours par l'inventaire des sources bibliographiques. Cependant, ces vingt-cinq dernières années, le patrimoine dans ce domaine s'est accru considérablement en quantité, en qualité et en diversité. En outre, pour gérer et utiliser cet énorme ensemble de données, on a mis en place les systèmes technologiques les plus sophistiqués.

Le « pétrole gris »

La documentation à elle seule constitue un domaine de recherche avec sa méthodologie et demande, pour qu'elle soit utilisable : repérage, tirage, sélection, accessibilité dans le temps et dans l'espace afin que tout chercheur puisse l'utiliser dans les meilleures conditions. Ce

Communication documentaire

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 17, 1989

n'est pas à l'utilisation des ressources bibliographiques comme préalable à une recherche que je voudrais consacrer ce propos, mais plutôt comme base d'initiation à la recherche en Sciences de l'Éducation.

Ce « pétrole gris » qui constitue la matière première du chercheur se présente sous forme d'articles, de livres, de rapports et de thèses. Ce sont principalement les articles et les rapports qui sont les plus nombreux, représentant près de 70 % de la production. Tout apprenti-chercheur aura donc comme bilan de son travail bibliographique principalement des articles et des études voire des thèses, rarement des livres. Il faut qu'il apprenne à les lire et à les évaluer pour alimenter sa propre recherche, or ces travaux sont le reflet de la recherche vivante, ils traduisent tout à la fois, son résultat, mais aussi « les conflits théoriques de méthodes », les « exigences de la recherche », les « niveaux de recherche », l'utilisation d'outils conceptuels et la présence de thèmes. En outre, ils impliquent en amont la maîtrise et la discussion jamais épuisée du couple Science/Sciences de l'Éducation, et en aval l'utilisation appropriée des techniques de la recherche.

Les prémisses d'une méthode de formation

C'est en utilisant des articles de revues scientifiques pour amener les étudiants à comprendre les étapes d'une recherche que débuta cette formation. Cette démarche fut systématisée au cours des dernières années au point qu'elle constitue la pédagogie de l'Unité de Valeur ED 459 Recherche en Éducation : objet, champs, méthodes. Jean HASENFORDER, directeur du Centre de Documentation Recherche de l'INRP, souhaite que cette pratique fut connue. C'est un exercice périlleux au niveau de l'écriture, car il est anecdotique de décrire la distribution de la photocopie de l'article de Michaël HUBERMAN sur les Cycles de vie de l'enseignant secondaire et de montrer ce qui fut dit sur ce propos, puis de réitérer la même description pour celui de Georges LERBET sur Méthode systémique et Sciences de l'Éducation. La pratique révèle ici ses caractéristiques : fuyante, impalpable, divergente, collant à l'acteur, difficilement communicable, voire impossible à donner. Ce défi est posé depuis que l'on enseigne, mais il a été plus sensible depuis que la Recherche en Éducation s'est développée en même temps que la formation continue des enseignants qui ont accumulé un capital de pratiques que bien des chercheurs essaient d'exploiter. Mais c'est une gageure, Raymond BUYSE le signalait déjà en citant les travaux de MONROE et ENGELHARDT et soulignait que le maître représentait « trop souvent la part du lion », et que parmi les fac-

teurs dont l'influence était la plus marquée, il citait :

– le choix des techniques d'enseignement... « mais, ajoutait-il, c'est le plus souvent dans ce groupe qu'est choisi le facteur expérimental, ce qui dispense le chercheur de contrôler cette variable » ;

– l'aptitude professionnelle qu'il définit sans commentaire comme « le don spécial, l'habileté pédagogique qui s'appelle : l'art d'exposer, de questionner, de faire travailler sa classe, en un mot, le degré de maîtrise, la valeur du savoir-faire dans l'emploi des techniques didactiques » ;

– la conscience professionnelle dont « KNIGHT... signale... que l'intérêt que le maître accorde à sa profession constitue le facteur dominant de sa réussite dans l'enseignement... et qu'il s'agit ici de la variable qui offre le plus de difficulté pour être vraiment contrôlée » ;

– la personnalité... complexe qu'il est presque impossible d'analyser. Cependant, depuis plus d'un demi-siècle que cette situation fut constatée, de nombreux travaux, tant dans les Sciences Humaines et Sociales que dans les Sciences de l'Éducation, se sont développés pour maîtriser ces problèmes. La synthèse en est présentée dans l'ouvrage de Marcel POSTIC et Jean-Marie DE KETELE, *Observer les situations éducatives*.

Le projet de formation : ses finalités

Il m'est impossible de présenter ici des comptes rendus d'observation pour communiquer mon expérience dans ce domaine et la question reste : comment communiquer une pratique pédagogique quand on ne dispose que de souvenirs d'étudiants et de témoignages personnels ? Parmi les déterminants possibles, il y a une représentation du but à atteindre et de la finalité qui le sous-tend, une expérience, un scénario et une démarche supposée pour le vécu.

En introduisant cette formation à la recherche en Sciences de l'Éducation, il n'y a pas que la maîtrise d'une recherche bibliographique appropriée, mais une volonté pédagogique que l'étudiant devienne un véritable agent du changement dans l'éducation. Ce projet pédagogique fait partie intégrante de la pratique qui fut développée au niveau de la maîtrise en Sciences de l'Éducation de l'Université de Caen. Nous pensons que l'étudiant aura un statut différent si on considère qu'il doit acquérir des connaissances, ou bien s'il est une personne qui voit dans le professeur un facilitateur du développement de sa personne, ou bien enfin qu'il est appelé à vivre des problèmes auxquels il doit apporter des solutions militantes. Dans le premier cas, il accumule des connaissances, dans le second, il s'agira de s'adapter selon sa person-

nalité à son environnement, dans le dernier, d'élaborer au contact du monde éducatif et de ses problèmes une théorie de l'éducation porteuse de changement. C'est dire qu'au centre du dispositif, il y a le formateur mais aussi le formé qui vont vivre une aventure parallèle mais différente à partir d'une situation commune dans laquelle les buts à atteindre ne sont pas les mêmes ainsi que les finalités sous-jacentes, les expériences sont inégales et les scénarios opposés. Pour que ces idées pédagogiques soient complètes, il faudra demander aux apprentis-chercheurs le même travail. Je vais donc m'exprimer que d'un seul côté du miroir.

Le but que je me suis donné dans l'initiation à la recherche en Sciences de l'Éducation avec les étudiants de maîtrise, c'est de travailler sur les productions des chercheurs, de telle manière qu'ils se familiarisent avec leurs méthodes, leurs domaines et les thèmes qu'ils abordent, car on ne saurait se passer de recherches face à l'éducation, phénomène global de société. De telle sorte qu'à l'issue de l'unité de valeur, recherche en Éducation, l'étudiant soit capable :

- de lire tout compte rendu de recherche, de l'article à la thèse ;
- de faire l'évaluation et de rédiger un rapport de dix à vingt lignes ;
- d'indiquer les mots-clés caractérisant le champ de la recherche.

Les enseignements du compte rendu de recherche

Au niveau de sa réalisation, une telle stratégie suppose une gamme de travaux scientifiques qui vont de l'article à la thèse, qui servent de support à l'élaboration d'une grille d'évaluation donnant les déterminants nécessaires à une orientation dans la production scientifique en Éducation. Ces idées sont issues de deux expériences différentes : l'expérience de la recherche proprement dite et l'expérience de difficultés considérables que rencontrent les étudiants face à un travail d'études et de recherche. Le passage de l'idée d'une recherche à sa réalisation définitive sous la forme d'un mémoire est un problème difficilement soluble si on ne se représente pas les différentes étapes intermédiaires qui permettent de passer de l'énoncé, à la formulation globale du sujet, à sa mise en forme définitive. Ce modèle est présent dans tout compte rendu de recherche, articles, livres, thèses, études. Il est nécessaire de le mettre en évidence en les « déconstruisant » et en opérant une nouvelle synthèse sous forme de compte rendu de recherche.

Cette démarche, pour être valide, doit s'accompagner d'une application à un travail personnel défini par l'étudiant lui-même pour qu'il puisse en même temps dans le but de « construire » son propre itinéraire de recherche. Le scénario se définit actuellement de la manière suivante : un étudiant suivant l'unité de valeur, Recherche en Educationobjet, champs, méthode,, définira un thème de recherche, et analysera pendant l'année universitaire des travaux d'études et de recherche produit par des chercheurs. Ils devront tendre à être représentatifs de la production actuelle des travaux en Sciences de l'Education. Dans sa progression, il tentera de retraduire au niveau de sa propre recherche les différentes étapes qu'il aura mis en évidence au niveau du travail collectif d'appropriation des travaux étudiés.

Pour réaliser une telle entreprise, il faut déterminer la classe représentative des résultats de la recherche : livres, articles, thèses, études, actes... Nous fûmes aidés en cela par les travaux de l'INRP qui, depuis 1980, publie des bilans de la recherche française en Education, mais aussi par les conservateurs de la Bibliothèque universitaire de l'Université de Caen qui, depuis plus de vingt ans, développent une politique dynamique d'actes pour la documentation des recherches en général et des Sciences de l'Education en particulier : cette bibliothèque dispose actuellement d'une station d'interrogation qui permet l'accompagnement d'un tel projet pour la maîtrise des services documentaires en même temps que progresse la pédagogie de la recherche.

Il n'est pas dans notre esprit d'imposer ce modèle. C'est une façon d'aborder la formation à la recherche, tôt ou tard les candidats à ce type de travaux empruntent ces passages obligés. Il faut leur permettre de les franchir, non pas à marche forcée, mais à leur rythme et quand il le faudra au moment opportun. Les conditions sont actuellement très imparfaites et notre tentative un essai. Cependant, il est nécessaire pour que toute recherche vive et que les jeunes chercheurs attirés par les Sciences de l'Education y contribuent.

Constitution d'un échantillon représentatif

Comment constituer un tel échantillon ? Sur quels critères peut-on s'appuyer pour y parvenir ? La fréquentation régulière des publications de chercheurs en Sciences de l'Education montre qu'à côté du titre et de l'auteur du travail, très vite le but est énoncé, le lecteur est situé, l'état de la question est faite et le problème posé. C'est ainsi que Marcel POSTIC, publiant dans la revue *Les Sciences de l'Education*, n° 4-5 de 1988, un article intitulé « Evolution des buts et des méthodes d'ob-

« observation et d'évaluation en formation d'enseignants », est situé comme appartenant au Centre de Recherches en Éducation de l'Université de Nantes et donne dans une introduction de dix-sept lignes le but de son travail, la manière dont il entend traiter le problème qu'il a repéré : « observer une situation pédagogique, c'est saisir comment naissent et s'articulent les comportements des partenaires, enseignants et élèves, c'est analyser les causes des difficultés rencontrées par les uns et les autres, les sources de malentendus dans la communication, les erreurs dans la démarche didactique. Le but de l'évaluation en formation est de prendre une décision, mettre en place des solutions... afin d'atteindre les objectifs qu'on se fixe... Les changements des perspectives dans la méthodologie de l'observation et dans les modèles de formation, opérées ces dernières années, amènent à revoir la place de l'observation et de l'évaluation dans une stratégie de formation, conçue en concertation par les formateurs et ceux qui les forment ».

Il faut que le chercheur débutant qui a sélectionné cette notice dans laquelle il a trouvé un résumé et des mots-clés et qui lira cet article puisse très vite décider s'il le garde, en déduire le bénéfice qu'il va en tirer et la manière dont il va l'utiliser. Il a bien perçu que cet article représente la prise en compte de résultats de recherches dans une stratégie de formation des enseignants et un coup d'oeil à la bibliographie de l'article lui aura appris qu'elle est issue d'un ensemble de travaux dont la thèse de Doctorat d'Etat de l'auteur. Ce fil d'Ariane le guidera s'il le désire.

On constate avec cet exemple qu'un tel article est important, bien qu'il ne soit pas le compte rendu *stricto sensu* d'une recherche. Comment le classer, à quelle famille appartient-il, quel crédit lui accorder ?

Dans le titre, le terme observation est déterminant. DE LANDSHEERE, partant du classement des sciences humaines proposé par J. PIAGET, J. CARDINET et M. SCHIMUTZ, propose quatre groupes de recherches pédagogiques dont font partie les recherches nomothétiques, les recherches historiques, les recherches normatives, les recherches philosophiques. L'observation et l'expérimentation sont les fondements des recherches nomothétiques. L'apprenti-chercheur pourra alors décider de la conduite à tenir car il sait l'importance du paradigme sous-jacent dans la recherche scientifique en Sciences de l'Éducation. D'ailleurs, DE LANDSHEERE consacre cinq pages à cette méthode dont le but en pédagogie sera « de connaître et de préciser les faits relatifs aux systèmes, au processus et aux procédés d'Éducation ».

Paradigme et méthodologie

Le jugement du chercheur se fondera sur la reconnaissance du paradigme et de la méthodologie employée pour appréhender les résultats obtenus. C'est ainsi qu'il fera un tri systématique parmi les notices qu'il aura sélectionnées. Les critères qu'il faudra retenir pour déterminer une classe représentative des ressources bibliographiques à soumettre aux apprenti-chercheurs se situeront au niveau du type de recherche et de la ou des méthodes utilisées. Le travail fait par DE LANDSHEERE dans son *Introduction à la recherche en Education* n'explore que les deux premiers groupes de recherches qu'il a cités : les recherches nomothétiques et les recherches historiques. Il n'accomplit pas le même travail au niveau des recherches normatives et des recherches philosophiques.

On ne peut pas faire l'impasse de ces types de recherches en Education qui sont sous-tendus par les valeurs et les finalités, il faut les prendre en compte au même titre que ceux qui relèvent du domaine nomothétique ou du champ de l'histoire. A cet égard, le travail fait par Liliane SPRENGER-CHAROLLES, Gilles GAGNÉ, Roger LAZURE et Françoise ROPÉ est pertinent et les propositions pour une typologie des recherches sont opérationnelles. Leur but n'était pas au départ de faire une typologie des recherches en Sciences de l'Education, mais produire un inventaire des recherches de la didactique du français langue maternelle. Mais ce type d'inventaire n'est pas particulier à un domaine, il est général car ce qui intéresse la didactique du français langue maternelle, intéresse l'Education dans son ensemble. « Didactique » est un terme générique qui désigne l'art et la science de l'enseignement, voire de l'Education si on prend comme référence l'ouvrage de COMENIUS *La Grande didactique* « exposant un système universel pour enseigner tout à tous... ». Ce qui est à remarquer, c'est que les auteurs, en choisissant cet inventaire, se prémunissaient contre l'empiétement dans les sciences fondamentales qui sont toujours au contact des recherches en éducation et dont les interférences font croire que la recherche et ses développements sont davantage ceux d'une science déjà constituée plutôt que ceux des Sciences de l'Education. Or, la didactique est toujours prise dans son sens restreint et concerne souvent les procédés et les techniques pédagogiques. Cependant, elle recouvre comme nous l'avons vu ci-dessus un domaine plus large que celui de l'Enseignement. Par conséquent, la formation à la recherche des étudiants en Sciences de l'Education au niveau d'une maîtrise, devra montrer l'originalité de cette problématique et conduire la re-

cherche dans les domaines de l'Éducation où « elle répond à un besoin de cohérence logique, met en oeuvre un ensemble de problèmes, un corps de concepts qui, directement ou indirectement, débouchent sur des hypothèses rendant compte d'un contenu riche de conflits ».

Typologie de la recherche en sciences de l'éducation

L'article sur les propositions pour une typologie des recherches en Sciences de l'Éducation propose une définition des objectifs de la recherche et la définition de la recherche par sa méthodologie. Nous retrouvons ainsi le paradigme et la méthodologie comme critères de base d'une typologie de la recherche. Si nous prenons le couple décrire/expliciter présenté par les auteurs, ils notent : « la description est un des objectifs spécifiques de la recherche qu'on peut définir à partir de l'observation... l'observation d'un ensemble d'objets ou de phénomènes permet de les décrire... le cumul des données amenant, par induction amplifiante, à la production d'énoncés généraux qui ont une plus ou moins grande probabilité. L'induction est donc un des fondements de la description ». L'observation qui permet le cumul des données et qui conduit par induction à valider la production d'énoncés généraux est un paradigme qui s'impose à une communauté de chercheurs qui contribuent à tout aspect de la connaissance obtenu par l'observation qui en est la méthode fondamentale. Pour chacun des objectifs, la même démonstration pourrait être faite, montrant ainsi que la recherche peut être définie par son paradigme et sa méthodologie. Cette dernière se caractérise par sa « démarche d'investigation » plutôt que par ses modes. Les auteurs identifieront ainsi « quatre types de recherche : la recherche descriptive, la recherche expérimentale, la recherche-action, la recherche théorique », pour lesquels il y a un objectif central et une visée. C'est ainsi que la recherche descriptive a comme démarche fondamentale l'observation et vise la description et la compréhension, que la recherche expérimentale a comme démarche l'expérimentation et vise l'explication, que la recherche-action a comme démarche l'intervention et vise la transformation et que la recherche théorique a comme démarche l'analyse conceptuelle et vise la conceptualisation.

C'est ce que nous avons voulu mettre en oeuvre à partir d'ouvrages classiques et des travaux représentatifs de recherche. Cependant, il faut constater que certains cas ne sont pas fréquents voire difficiles à illustrer. Ainsi, la recherche descriptive donne lieu facilement à article

ou bien à études et thèses ; la recherche expérimentale se traduit bien en articles et en thèses, quant à la recherche-action, elle se connaît par les articles et par les livres, tout comme la recherche théorique.

Les résultats

L'expérience de la formation des étudiants dure depuis deux ans et ils adhèrent à ce mode de travail dans lequel la recherche apparaît dans toute sa complexité. Au cours de leurs travaux, ils mettent au point des grilles d'évaluation qui leur permettent d'appréhender les données de la notice et de l'article qui sont en leur possession, c'est ainsi qu'ils apprennent à repérer les éléments préliminaires et à ne pas passer trop vite sur : le titre, la page de titre, la page de reconnaissance, de s'interroger sur le *curriculum vitae* du chercheur, la table des matières ou le sommaire, la bibliographie, les tableaux et les figures. Ils s'attardent plus longuement sur l'introduction dans laquelle transparaîtra le type de recherche et sa documentation comme la problématique, les intentions ou les hypothèses, ainsi que le plan de la recherche. Le dispositif adopté ne devrait plus les surprendre et leur permettre d'exercer une critique des résultats obtenus. Ils rassemblent ainsi les éléments nécessaires à un résumé significatif et à la mise en évidence des mots-clés caractérisant le domaine de recherche.

Nous espérons que ce type d'expérience au contact des produits de l'activité de tout chercheur conduise le futur chercheur, l'étudiant, à identifier les principales composantes d'une recherche, de voir comment les méthodes et les techniques mises en action permettent de résoudre des problèmes et de produire des résultats, de « déconstruire » le produit d'une recherche pour en distinguer le plan et les articulations, de situer plusieurs systèmes heuristiques en regard de la production de connaissance. Ce travail étant accompli, il pourra développer sa propre recherche, la documenter, l'instruire et la rédiger pour qu'elle vienne enrichir l'ensemble des publications existantes.

Jean Guglielmi
Professeur en Sciences de l'éducation
à l'Université de Caen

Bibliographie

- ALTET (Marguerite) éd. *Analyse des pratiques et formations des enseignants*, Les Sciences de l'Éducation, 1988, 4-5, 219 p.
- *Bibliographie annuelle de la recherche française en Education, année 1980*. Paris, INRP, décembre 1982, 149 p.
- *Bibliographie annuelle de la recherche française en Education, année 1981*. Paris, INRP, 1983, 164 p.
- *Bibliographie annuelle de la recherche française en Education, année 1982*. Paris, INRP, 1984, 150 p.
- *Bibliographie annuelle de la recherche française en Education, année 1983*. Paris, INRP, 1985.
- *Bilan rétrospectif de la recherche française en Education (1974-1984)*. Paris, CDSH-INRP, 1985, 433 p.
- *Additif au Bilan rétrospectif de la recherche française en Education (1985)*. Paris, CDSH-INRP, 1986, 33 p.
- BUYSE (Raymond). *L'expérimentation en pédagogie*. Bruxelles, Maurice Lamertin, 1935, 469 p.
- BERTRAND (Yves). *Les modèles éducationnels*. Montréal, Service pédagogique de l'Université de Montréal, 1979, 72 p.
- DE LANDSHEERE (Gilbert). *Introduction à la recherche en Education*. Paris, Armand Colin-Bourrellier, 1976, 4e édition revue et augmentée, 403 p.
- GRAWITZ (Madeleine). *Méthodes des sciences sociales*. Paris, Dalloz, 1986, 7e édition, 1104 p.
- GUGLIELMI (Jean). *Elaboration et étude expérimentale d'un enseignement programmé*. Caen, thèse ronéotypée, 1968, 314 p.
- GUILLAUME (Marc). *L'Etat des sciences sociales en France*. Paris, Editions de la Découverte, 1986, 589 p.
- HAMELINE (Daniel). *Les Objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris, Editions ESF, entreprise moderne d'édition, 1979, 2e ed., 202 p.
- HUBERMAN (Michaël). *Le cycle de vie professionnelle de l'enseignant secondaire : cadres de référence et premiers résultats*. Les Sciences de l'Éducation, 1984, 3, 149-168.
- JULO (Jean). *Acquisition de la proportionnalité et résolution de problèmes*. Rennes, IREM, Université de Rennes I, 1982, 326 p.
- MARTINET (André) ed. *Le Langage*. Paris, Editions Gallimard, 1968, 1527 p.
- MIALARET (Gaston) ed. *Vocabulaire de l'Education*. Paris, Presses Universitaires de France, 1979, 458 p., Bibliographie I-VII.
- MIALARET (Gaston). *Les Sciences de l'Education*. Paris, Presses Universitaires de France, 1984, 3e ed. mise à jour, Que sais-je ? n 1645, 129 p.
- MIALARET (Gaston). *Introduction aux Sciences de l'Education*. Paris, UNESCO, Delachaux et Niestlé, 1985, 110 p.
- NOVOA (Antonio). *Le temps des professeurs*. INIC, Lisbonne, 1987, tome I et tome II : 939 p.

- OUELLET (André). *Processus de recherche, une approche systématique*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 1981, 270 p.
- POSTIC (Marcel). *Evolution des buts et des méthodes d'observation et d'évaluation en formation d'enseignants*. Les Sciences de l'Education, 1988, 4-5, 9-32.
- POSTIC (Marcel), DE KETELE (Jean-Marie). *Observer les situations éducatives*. Paris, Presses Universitaires de France, 1983, 313 p.
- PRÉVOT (Jacques). *L'Utopie éducative : Comenius*. Paris, Editions Belin, 1981, 288 p.
- *Projet éducatif, projet de société ?* Pour, mars-avril 1984, 94, 95 p.
- THINES (Georges), LEMPEREUR (Agnès). *Dictionnaire général des sciences humaines*. Paris, Editions Universitaires, 1975, 1036 p.
- SPRENGER-CHAROLLES (Liliane), LAZURE (Roger), GAGNÉ (Gilles), ROPÉ (Françoise). *Propositions pour une typologie des recherches*. Perspectives documentaires en Sciences de l'Education, 1987, 11, 49-71.
- *Rapport d'activité du CERSE*, Mai 1988. Caen, Université de Caen, 1988, 57 p.
- *(La) Révolution documentaire*. Pour, 1986, 105, 114 p.

