

POUR UNE INTERACTIVITÉ ENTRE LA RECHERCHE ET LES ENSEIGNANTS

*Quelle information ?
Quelles ressources ?*

Georgette Pastiaux-Thiriat

Le colloque qui s'est tenu à l'INRP, le 18 mai 1990, est le coup d'envoi d'une série de journées d'information et de réflexion : on attend de ces échanges et confrontations qu'ils impulsent, nourrissent et coordonnent la recherche et qu'ils aident à sa diffusion.

Comme l'a souligné en ouvrant les travaux, Mme F. Dugast, directrice de l'INRP, cette journée, organisée par le Centre Documentation Recherche de l'Institut, entre dans la politique de communication récemment mise en oeuvre par ce dernier et dont les effets sont déjà visibles dans les publications. Il était donc normal que le thème de cette première rencontre

Communication documentaire

Perspectives documentaires en éducation, n° 21, 1990

fût l'amélioration de la diffusion des résultats de recherche et qu'elle ait été conçue par le CDR, sous la direction de J. Hassenforder.

La journée s'organisa autour de deux séances plénières. La première, consacrée à des comptes rendus d'enquêtes et à des témoignages, apporta des réponses aux questions : comment circule l'information écrite chez les enseignants ? Quel rôle joue-t-elle ? Quelle est son influence sur les pratiques ? Dans la seconde, on se demanda comment améliorer la circulation de l'information, et les interventions émanant de lieux très divers explorèrent des pistes variées. Entre ces deux séances, deux ateliers simultanés, différents dans leur objectif et leur déroulement, se consacrèrent à des exemples précis : l'un fut un carrefour entre responsables de centres de documentation (CRDP, CDDP, EN et établissements scolaires), l'autre fit état de recherches menées en Suisse sur la dissémination des connaissances fournies par la recherche.

1 - Des constats inquiétants...

Deux enquêtes apportent des données précieuses sur la façon dont l'information circule, et comment elle est accueillie et perçue.

La première, présentée par C. Gambart ⁽¹⁾ s'intéresse aux enseignants de collège et a été menée en deux temps : en 1985, on prélève des informations dans 15 collèges du département de la Somme ; en 1989, une seconde enquête dans l'ensemble des collèges du Loir et Cher et de Lyon complète la première.

A la question : "comment circule l'information dans les établissements", on peut répondre, d'après les données recueillies en 1985, que le mode de circulation est de type bureaucratique, tel que le décrit M. Crozier, et sert plutôt à se protéger qu'à s'informer. L'information est descendante, aucune structure ne permet l'interactivité nécessaire à la communication.

Ces résultats se situent historiquement dans la perspective de la "rénovation" dans les collèges, sous l'impulsion du ministre Savary. On a donc cherché à savoir quelle était la diffusion des quatre rapports (de Peretti, Schwartz, Prost et Legrand) qui devaient servir de base à la mise en place d'une nouvelle politique éducative, après une large concertation. Sur les 15 établissements, le rapport de Peretti ne se trouvait nulle part, les rapports Schwartz et Prost étaient dans 1 établissement. Quant au rapport Legrand sur les collèges - qui avait fait en 1983 l'objet de discussions dans les établissements au cours de deux journées banalisées

- seuls 4 établissements l'avaient mis à la disposition des enseignants. D'après leurs déclarations, 10 % de ces derniers l'auraient consulté, pour certains sous la forme de résumés produits par l'administration ou la presse syndicale.

Enfin, la recension de l'ensemble des lectures pédagogiques des enseignants montre que ce type d'information est peu répandu : en 1985 dans la Somme, les revues traitant de l'éducation ont un faible taux de pénétration. *Le Monde de l'éducation*, le plus lu, a une pénétration maximum de 15 % ; en 1989, il est toujours en tête avec 25 % et, venant s'ajouter à la *Nouvelle Revue pédagogique* (Nathan) - 8 % de pénétration -, les *Cahiers pédagogiques* font leur entrée avec un taux de 5 %.

Si on considère la lecture d'ouvrages - indicateur d'une dynamique allant de la simple information à la connaissance - on remarque qu'en 1985 les enseignants sont restés pratiquement étrangers à l'importante production de livres consacrés à la sociologie de l'éducation dans les quinze années précédentes. En 1989, il ressort surtout une extrême atomisation des titres et auteurs cités : les plus lus (P. Meirieu, A. de La Garanderie) ne dépassent pas 5 %.

Ces résultats amènent à se poser d'autres questions : Comment l'information est-elle perçue ? Pourquoi est-elle ignorée ?

La seconde enquête, menée en 1985 par R. Ouzoulias⁽²⁾, a interrogé des enseignants du 1er degré dans deux circonscriptions de Seine et Marne (l'une urbaine, l'autre rurale) pour savoir quelle était l'attitude des instituteurs face à la recherche et à l'innovation, quels domaines les intéressaient, quels canaux et quelles sources étaient utilisés. D'autre part, il a été procédé à une étude de la fréquentation et de l'utilisation de deux sources d'information : le Centre départemental de documentation pédagogique (CDDP) et la bibliothèque pédagogique de circonscription.

Les résultats de cette enquête montrent que ces enseignants donnent la préférence à la communication orale. Interrogés sur les sources d'information qui leur paraissent les plus intéressantes et utiles, ils désignent en priorité les stages de formation professionnelle, les réunions de circonscription et les discussions entre collègues : ces trois sources sont citées par plus de 50 % d'entre eux et 15 % les classent en première position. L'enquête sur l'utilisation du CDDP et de la bibliothèque montre qu'on privilégie les lieux et personnes de proximité : conseiller pédagogique et inspecteurs départementaux viennent en tête, l'Ecole Normale ensuite, mais assortie de critiques sur le caractère théorique des informations dispensées, le CDDP n'a qu'un très faible rayonnement (il est cité par 2 % des personnes interrogées).

Les enseignants valorisent outils et techniques pédagogiques, ainsi que les informations ayant trait à des modifications institutionnelles, plutôt qu'une réflexion sur la pédagogie elle-même. Ainsi, les sources d'information écrite les plus citées sont les manuels, livres du maître, instructions officielles. Lorsqu'on lit des revues (50 % en citent), les revues choisies offrent le même type d'information que les manuels, c'est-à-dire qu'on y cherche ce qui facilite la tâche quotidienne. Les domaines choisis comme les plus intéressants (lecture, acquisition du langage, liaison entre les cycles) confirment que les informations recherchées réfèrent directement à la pratique de la classe et sont centrées sur le maître : les pratiques de travail autonome et de pédagogie différenciée sont peu citées.

Quant à leur attitude à l'égard de la recherche, les enseignants montrent qu'ils ont de celle-ci une représentation composite et qu'elle leur paraît très loin de leur pratique. Ils sont persuadés que les problèmes d'éducation relèvent d'un traitement empirique, à base d'opinions. Tout en reconnaissant la valeur de la recherche et la nécessité de l'innovation ils expriment leurs réticences à l'utiliser et leur besoin de certitudes.

En fait, les outils de la recherche ne seraient utilisables que par les chercheurs. Ils expliquent leur méconnaissance par des problèmes de communication : éloignement des chercheurs, méconnaissance réciproque, manque d'informations personnelles sur la recherche.

Ces observations permettent de dégager des conditions pour l'amélioration de l'utilisation des résultats de recherches, en tenant compte des caractéristiques du métier des enseignants et de leurs besoins :

- en premier lieu, il est nécessaire de construire des informations intégratrices : celles qui permettent les relations indispensables entre la didactique des disciplines, l'outil pédagogique, la démarche de l'enfant et celle du maître ;

- les apports théoriques n'auront de répercussion sur les pratiques que si les enseignants sont capables d'en discerner les finalités et les implications ;

- les recherches qui ont pour but d'analyser les difficultés rencontrées dans une classe pour aboutir à les résoudre sont plus susceptibles d'être entendues ;

- l'association des chercheurs et des enseignants est bénéfique à la circulation de l'information : les enseignants qui ont participé à des recherches deviennent alors des relais importants de l'information.

2 - Des ancrages positifs...

2.1. *Les minorités actives.*

La recherche présentée par C. Etévé ⁽³⁾ sur "les enseignants lecteurs", s'articule sur celle de C. Gambart et vérifie l'hypothèse que des leaders d'opinion, minorité novatrice, existent dans le milieu enseignant, mais ne sont pas reconnus institutionnellement. Partant de l'enquête de R. Bourdoncle et M. Lumbroso sur les pratiques de formation des enseignants dans laquelle ces derniers disaient se former principalement par la lecture d'ouvrages, on a voulu savoir quelle était la nature de leurs lectures et si ces lectures avaient des effets sur les pratiques.

Ces enseignants lecteurs ont été repérés dans 5 groupes où il était vraisemblable de les rencontrer : formateurs académiques (MAFPEN), étudiants inscrits en Sciences de l'éducation, enseignants associés à l'INRP, membres de mouvements pédagogiques et d'associations et enfin participants à des Universités d'été : c'est ce dernier groupe qui a été plus particulièrement étudié.

Les résultats de cette enquête confirment l'importance des réseaux et des rencontres personnelles : ce sont les formateurs et animateurs qui sont le canal privilégié de l'information. Les revues pédagogiques - dans la mesure où elles sont organisatrices de stages - et les relations avec les collègues jouent également un rôle important. L'information scientifique est jugée peu accessible directement : lorsqu'on y recourt, c'est souvent à l'occasion de conflits socio-cognitifs ; l'intégration de savoirs nouveaux est alors facilitée par le partage des savoirs, dans une relation non hiérarchique, tandis que les conflits de pouvoir ont au contraire un effet bloquant.

A travers la grande dispersion des lectures, on peut déceler une convergence d'intérêt pour des auteurs tels que P. Meirieu et A. de La Garanderie, pour les thèmes concernant l'évaluation, la gestion des apprentissages et, comme dans les autres recherches, la tendance à choisir des ouvrages pragmatiques et fonctionnels. Ce choix est à examiner à travers les travaux sur la pensée des enseignants ("teachers thinking") et ceux de M. Huberman : l'épistémologie praticienne passe par plusieurs étapes : la phase de "stabilisation" qui correspond à l'acquisition des routines est utile dans la mesure où elle permet de se dégager pour autre chose et facilite le passage à l'improvisation planifiée. La formation doit prendre en compte cette "pensée dans l'action" des enseignants.

Une typologie des formateurs construite à partir des 32 entretiens (analysés selon 3 critères : les modes d'information et de documentation ; l'histoire sociale des acteurs ; les représentations du métier et les objectifs de l'enseignant) distingue 6 catégories de formateurs : les "mobilisés", les domestiques, les relationnels, les disciplinaires, les gestionnaires et les épiques. Elle montre la diversité des rapports au monde et au savoir de ces formateurs. Elle incite à développer des connaissances sociologiques sur les conditions de médiations entre savoir-faire professionnels et écrits, entre biographies et lectures et sur les contextes institutionnels susceptibles de donner du sens à ces lectures.

2.2. Un exemple d'utilisation des savoirs.

R. Gaillot, directrice du CDDP de Tours et membre de l'équipe INRP qui travaille sur la sociologie des établissements (sous la direction de J.L. Derouet), vint montrer que, sur le terrain, la ressource est latente et qu'elle doit être mobilisée par le jeu social. En effet, ni le libre-service, ni la directivité ne portent de fruits. Le récit d'une action menée par un membre de l'équipe INRP dans le collège où il est directeur adjoint en fut un exemple convaincant. Dans le cadre d'une approche ethnographique, et en se référant ici encore à L. L. Boltanski, il amena les enseignants à réfléchir sur le problème de la diffusion de l'information, à classer et à évaluer les actions menées dans l'établissement sur ce sujet. Les conclusions des participants furent que c'étaient les actions qui relevaient de plusieurs logiques à la fois qui étaient les plus intéressantes.

On voit ainsi qu'une recherche de terrain de ce type est un excellent vecteur pour la diffusion de savoirs - ici de type sociologique - et un moyen puissant de formation des enseignants et de transformation des pratiques à l'intérieur d'un établissement.

2.3. Des témoignages.

Trois praticiens-chercheurs ⁽⁴⁾, représentant les minorités actives citées précédemment, montrèrent à travers leur itinéraire professionnel et intellectuel quel usage on peut faire des savoirs et comment s'organise l'indispensable va et vient entre pratique et théorie.

De ces témoignages on retiendra quelques idées-force :

- l'utilisation de la recherche passe par des rencontres avec des personnes et des cheminements avec des groupes (mouvements pédagogiques, équipes INRP, groupes de travail sur le terrain) ;

- c'est à partir de pratiques innovantes que le recours à la recherche est apparu indispensable : une des conditions de la diffusion de la recherche, c'est qu'elle apporte des réponses aux questions que les praticiens se posent ;

- on ne peut appliquer purement et simplement les savoirs scientifiques ; l'"applicationnisme" est une réduction de la complexité de la recherche. Les savoirs doivent donc être adaptés et retravaillés dans des situations de recherche-action.

Il revenait à A. de Peretti de tirer les conclusions des apports de la matinée. Force est de constater une importante "perte de charge" entre les informations produites et leur utilisation. La complexité et la nouveauté sont ressenties comme déstabilisantes par les enseignants (les enseignants seraient-ils aussi persécutés par la recherche ?), d'où un effet de fermeture. Il est d'autre part paradoxal que la transmission doive nécessairement être personnalisée et orale, mais la formation continue répond à cette exigence. C'est le moment désormais de réfléchir à ce qu'il faut mettre en place en vue de la formation initiale : beaucoup de possibilités existent et nous sommes au point où les choses peuvent commencer à exister.

3. Comment améliorer l'information sur la recherche ?

Après les constats, les témoignages et les exemples de mise en pratique, une Table ronde ⁽⁵⁾ devait confronter des positions de principe et faire des propositions. Elle fut animée par J. M. Croissandeau, directeur de l'information et de la communication au Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. L'animateur se présenta lui-même comme la caution officielle de la reconnaissance par le Ministère du rôle important joué par l'INRP, et lança le débat de façon quelque peu provocatrice : alors que la recherche est utile au corps social, indispensable pour éclairer les décisions politiques, les chercheurs, selon lui, font tout pour exclure les autres... La langue qu'ils utilisent, leur indifférence à l'égard de la vulgarisation de leurs travaux et aux suites de leurs recherches, leur souci de carrière personnelle sont autant de barrières qui font obstacle à la communication.

Après les enseignants, coupables de ne pas lire, les chercheurs seraient-ils responsables de tous les dysfonctionnements ? La situation est en fait plus problématique...

3.1. Des débats de fond.

3.1.1. A propos de la lisibilité de l'information scientifique,

se pose tout de suite la question du jargon : a-t-il pour fonction d'exclure ou bien est-il - à côté d'autres jargons - un langage spécifique indispensable, un précieux raccourci pour la communication entre spécialistes (M. Huberman) ? Faut-il alors mettre en place deux circuits de communication et adapter la langue utilisée aux destinataires potentiels (enseignants, décideurs, tous publics intéressés), par exemple en publiant des résumés de trois pages, accessibles à tous (J.M. Croissandeau) - ce qui se fait du reste déjà, particulièrement à l'INRP - ?

A force de privilégier la complexité ne risque-t-on pas de se faire étrangler par elle ? La non-lecture serait-elle l'aboutissement de la recherche ? A. de Peretti ravit l'assemblée en comparant le chercheur épris de perfection conceptuelle à la mésange couturière qui déploie tant d'efforts dans la préparation de son nid qu'elle en oublie de pondre.

Les Cahiers pédagogiques, représentés par leur rédacteur en chef, M. Zakhartchouk, offrent à cet égard un exemple précieux de relais entre la recherche et les enseignants. Leur objectif n'est pas de vulgariser la recherche, mais d'opérer une "transposition didactique" qui mette en relation les avancées de la recherche et les problèmes pédagogiques. On s'efforce ainsi de créer une "zone proximale de développement", comme diraient les théoriciens de l'apprentissage et on se tient éloigné autant de la dérive théoriciste que du recueil de recettes. Puisqu'il faut prendre en compte la perception négative que les enseignants ont de la recherche, on cherche les moyens de contourner cet obstacle et d'amener, par des détours, à une réflexion approfondie. L'augmentation du nombre des abonnés est le signe encourageant que l'on arrive à des résultats.

3.1.2. Quels rapports entretiennent la recherche et la décision, la recherche et l'innovation ?

La recherche doit-elle échapper à l'urgence de la décision politique, et sa fonction est-elle de "mettre en mémoire des avancées qui trouveront leur application à long terme" (J. Hébrard) ? Il fut également souligné que le chercheur, en donnant des réponses aux décideurs, quitte son rôle de chercheur pour devenir expert, s'attirant du reste ainsi la suspicion des praticiens lorsqu'il apparaît comme le conseiller du prince (G. Berger)...

Certes, le chercheur a le droit de faire des choses qui n'ont pas d'application immédiate, mais un service de recherche doit pouvoir donner une réponse dans les contraintes qui lui sont imposées (5 minutes, 5 jours ou 5 ans...). Entrer dans les contingences de la pratique accroît l'utilité de la recherche : si elle n'est pas confrontée à l'application sur le terrain, une recherche tourne à vide (M. Huberman).

Ce débat renvoie à celui, plus large, des rapports de la recherche avec l'innovation. Pour J. Hébrard, les deux démarches doivent être soigneusement distinguées. Pour lui, l'innovation, qui est essentielle au système éducatif, doit être valorisée mais rester à sa place et ne pas être confondue avec la recherche.

Depuis 1960, la recherche en éducation se développe mais elle est encore trop nouvelle pour avoir la possibilité de se dégager de l'innovation. Or, nous avons besoin de recherche fondamentale en Sciences de l'éducation, et d'une capitalisation de cette recherche.

Pour A. de Peretti, au contraire, le chercheur est au service du praticien et doit prendre en charge, accompagner, améliorer l'innovation : s'il y a précaution, observation, description, réflexion, la science est en marche. D'autre part, si on veut que les résultats de la recherche soient connus des enseignants et utilisés par eux, il ne convient pas que ces derniers se sentent mis à distance par les chercheurs.

Est-ce à dire que le type de recherche le plus pertinent soit la recherche-action ? On la propose souvent comme outil de formation à la recherche par la recherche (M. Migeon). M. Huberman reste très critique à son égard. Pour lui, elle pêche par naïveté politique - chercheurs et acteurs sont des pions dans un projet qui n'est pas le leur -, et elle n'est pas crédible à cause de la légèreté de sa méthodologie. A la différence de la recherche de type empirique, qui suppose une méthodologie très poussée, elle reste au stade du bricolage.

3.1.3. A qui revient la charge du suivi de la recherche ?

Faut-il incriminer les carences de l'institution, comme le fit au cours de la discussion un chercheur de l'INRP ? Ou est-ce au chercheur à s'en occuper lui-même, comme le développa fortement M. Huberman qui tira, au cours de la table ronde les conclusions des pratiques décrites dans l'atelier qu'il avait précédemment animé : l'appropriation mutuelle de la recherche et de la pratique est nécessaire. Pour que la recherche ait de l'efficacité, la dissémination est insuffisante, il faut que se créent des liens entre chercheurs et praticiens, liens qui ont plus d'importance pour la

suite que les résultats eux-mêmes. C'est aussi l'intérêt scientifique des chercheurs de travailler avec des praticiens : la confrontation secoue les schèmes conceptuels et induit ceux de la recherche suivante, qui en deviendra plus complexe et plus riche.

3.2. Des propositions.

Améliorer la communication suppose que l'on agisse sur des lieux stratégiques divers, et que le problème soit intégré dans les projets de formation. Cela passe par la reconnaissance du rôle des centres ressources (CDI, CDDP, CRDP) et de leur autonomie, par la prise en compte des minorités actives et par l'étude des usages qui sont faits du savoir (J. Hassenforder). La formation des personnels de documentation doit intégrer recherche et innovation (F. Roux), mais il convient de s'occuper aussi des non-consommateurs de l'information et d'aider les enseignants à se forger des stratégies de lecture (J. Dornel).

La mise en place des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) va-t-elle amener un formidable "coup de neuf" sur la recherche en éducation, comme le pense M. Migeon, responsable du projet de Lille ? Certes, l'organisation du cursus dans ces instituts - et particulièrement la certification à Bac + 5 - porte le risque de permettre au système actuel de perdurer. Mais les principes qui sous-tendent le projet (former à enseigner autrement, former à évoluer, chercher pour mieux former et produire des outils) et le nombre important des étudiants concernés obligent à concevoir la formation en relation avec le terrain et entraîneront par conséquent les enseignants dans une nouvelle dynamique.

En tous cas, la naissance des IUFM prouve que l'institution a digéré les avancées de la recherche. Pour G. Berger, la question de la formation se pose par rapport aux pratiques enseignantes et pas seulement par rapport aux savoirs que l'on veut faire passer. Il est nécessaire d'analyser un terrain dont les paramètres sont complexes. L'apparition de situations nouvelles sur le terrain (décentralisation, projets d'établissement, IUFM) peut modifier le système dans lequel se sont constituées les habitudes de la recherche. Enfin, s'il est nécessaire d'agir sur les nombreuses médiations de la communication, il faut surtout que s'accroisse le degré d'initiative des praticiens.

3.3. Conclusions.

F. Dugast tira les leçons de cette rencontre.

Il est manifeste que la communication a progressé, mais il reste des problèmes : l'effort doit donc être poursuivi à plusieurs niveaux.

Sur le plan de la recherche, il est nécessaire de prévoir à l'avance la dissémination, en utilisant pour plus d'efficacité des logiques différentes. Le choix des méthodes de recherche, l'association de gens de terrain, les publications de types différents selon les cibles prévues sont les conditions pour que la recherche ait des retombées. L'INRP a déjà montré son souci de la communication par les revues et les synthèses intelligibles qu'elle procure.

Sur le plan organisationnel, il faut répertorier les relais possibles (leaders d'opinion, personnel de documentation, formateurs MAFPEN), installer des lieux-ressources proches des enseignants et penser le réseau INRP-CNDRP de façon qu'il atteigne jusqu'aux CDI des établissements.

Enfin, sur le terrain, il faut faciliter le travail de groupes des enseignants dans les établissements, aider à construire des projets à partir des résultats de la recherche et organiser systématiquement une formation à l'information qui fera des enseignants un public réceptif.

Comme le leur avait recommandé J. M. Croissandeau, les participants purent emporter avec eux une citation de Max-Pol Fouchet auquel était justement consacrée une exposition dans les locaux de l'INRP :

"Clarifier n'est pas simplifier, mais clarifier demande un effort considérable à celui qui veut transmettre une connaissance".

Noms et titres des intervenants

- (1) GAMBART Christiane, professeur de biologie au lycée de St Quentin.
- (2) OUZOULIAS Raymond, Inspecteur départemental à Cherbourg.
- (3) ETEVE Christiane, chargée d'études documentaires au CDR, INRP.
- (4) LAURENT Sabine, professeur de physique, MAFPEN d'Aix-Marseille.
VESLIN Odile, professeur de lettres, collège Villeneuve de Grenoble.
BRU Marc, professeur de sciences de l'éducation à l'université de Toulouse II.
- (5) Participants à la table ronde :
 - . André de PERETTI, directeur de département honoraire de l'INRP.
 - . Jean Michel CROISSANDEAU, Directeur de la Direction de l'information et de la Communication du Ministère de l'Education nationale.

- . Michel MIGEON, directeur de l'UFR de Lille, professeur d'université.
- . Jean HEBRARD, chercheur en histoire de l'éducation (INRP)
- . Jean DORNEL, directeur-adjoint du CRDP de Lille, chef de la mission lecture.
- . Guy BERGER, professeur d'université à Paris VIII.
- . Jean Michel ZAKHARTCHOUK, rédacteur en chef des Cahiers pédagogiques.
- . François ROUX, documentaliste, Président de la FADBEN.
- . Michaël HUBERMAN, professeur à l'université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

La synthèse des travaux de la journée a été réalisée par

Georgette PASTIAUX-THIRIAT

INRP, Paris,

lycée Jean ZAY, Orléans.

** Atelier "Mise en pratique des recherches : aspect international".*

animé par M. Huberman.

Dans le domaine de l'utilisation des informations scientifiques par des utilisateurs non spécialistes - domaine déjà ancien, puisqu'il date d'une soixantaine d'années et qu'il offre 8 à 9000 études empiriques - M. Huberman a une longue et riche expérience qui s'exerce sur trois registres : la saisie de données empiriques, la construction de modèles conceptuels et l'organisation de dispositifs.

Il insiste sur la nécessité de marier constamment les modèles rationnels et technologiques avec les modèles stratégiques : en effet, c'est le plus souvent à l'occasion de conflits que l'on recourt à la recherche, mais l'approche rationnelle permettra de réduire les distorsions que ne manque pas de provoquer cette approche stratégique.

Puisant dans un matériel varié, dans lequel les résultats de recherches se complètent mutuellement, il développa particulièrement les points suivants :

1. A partir d'analyses sur l'écologie de la classe,

il met en évidence les facteurs qui facilitent l'utilisation des connaissances par les enseignants (plusieurs de ces facteurs avaient été signalés dans les interventions de la matinée) :

- pour les recherches : rentabilité rapide, caractère instrumental, pluraliste, adapté aux situations locales.
- pour les canaux de diffusion : disponibilité et proximité.
- pour l'organisation : nécessité de travailler dans la durée avec les enseignants.
- importance des personnes charismatiques (les "pères") qui, par leur caractère inspirateur, font "passer" les connaissances, alors que l'écrit n'a qu'une simple fonction de sensibilisation.

Dans ce modèle - qui relève d'une logique archaïque - peu de recherches scientifiques sont réellement utilisées. Il est donc crucial que le chercheur consacre une part de son temps à la mise en place de l'utilisation sur le terrain.

2. En s'appuyant sur l'étude de la dissémination

d'un programme national suisse de recherches dans le domaine de la formation professionnelle, il dégage des conclusions générales :

2.1. L'importance de la création de liens entre chercheurs et praticiens.

On constate en effet que, lorsque les liens sont renforcés, les contacts continuent après l'étude : plus important que la dissémination elle-même est le fait que praticiens et chercheurs prennent l'habitude de travailler ensemble.

Les chercheurs doivent être prêts à déborder de leur recherche pour entrer en contact avec les praticiens sur des problèmes généraux. On met alors en branle une pensée ("conversation") autour de la recherche qui s'avère plus efficace que le fait d'"instruire" la recherche.

Quant au coût pour le chercheur, il est faible (5 à 10 % du temps de la recherche), et le temps passé à la discussion doit être inscrit dans le calendrier de la recherche.

Ainsi, la dissémination n'est pas la fin de la recherche, c'est une occasion de créer des liens et de rester en contact.

2.2. La possibilité de mettre en évidence les prédicteurs de l'utilisation des connaissances,

c'est-à-dire les variables qui distinguent les effets conceptuels forts chez les praticiens, des effets faibles.

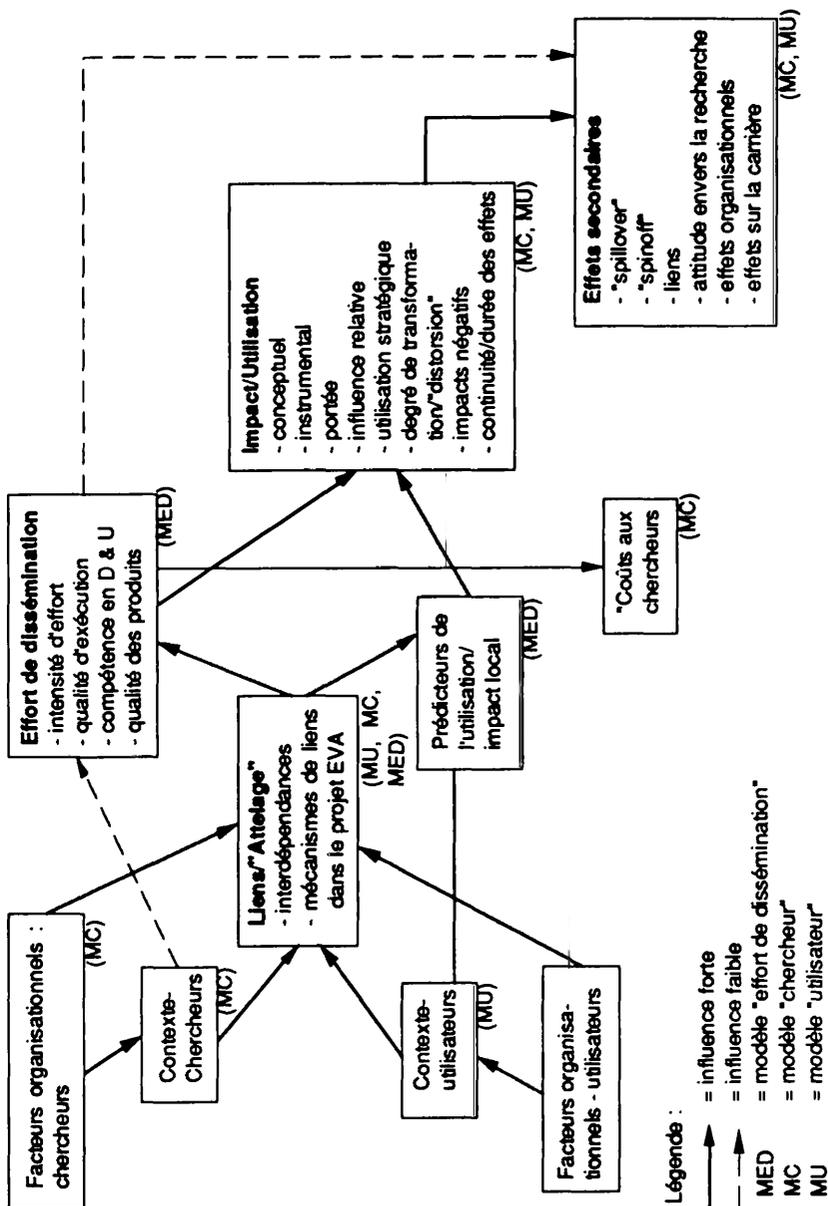
Ce sont par exemple, le temps passé par le chercheur, les produits écrits ciblés sur leurs publics, l'utilisation de canaux multiples, le suivi, les transferts interpersonnels, la focalisation sur des variables manipulables, l'incorporation des résultats au contexte, le caractère opérationnel et non normatif des résultats... La vérification de ces hypothèses permet de faire des propositions concrètes, "mode d'emploi" de la dissémination. On est loin de la logique du saupoudrage par des ouvrages de vulgarisation non ciblés...

2.3. Les effets conceptuels sur les chercheurs :

c'est l'intérêt des chercheurs d'entrer en interaction avec les praticiens. La dissémination-confrontation avec ces derniers oblige le chercheur à reconsidérer ses modèles et à y intégrer la complexité de la réalité qu'il a tendance à simplifier. Les schémas conceptuels de la recherche suivante y gagneront en puissance.

Georgette PASTIAUX-THIRIAT

2.4. Modèle général de la dissémination.



**Atelier "Documentation"*

animé par J.-M. Berbain, J. Dornel et M. Roux

Le colloque a fourni aux documentalistes l'occasion assez rare de rencontrer des collègues représentant des activités et des établissements très variés (secteur public et privé, écoles, collèges, lycées, Ecoles normales...) en présence de responsables syndicaux, d'inspecteurs, de directeurs d'E.N., d'animateurs MAFPEN, de M. Dornel, directeur-adjoint du CRDP de Lille, et de M. Roux, Président de la FABDEN...

Beaucoup d'interrogations, voire d'interventions, ont porté sur des problèmes catégoriels, et plus précisément :

le CAPES de documentation, ses contenus

le statut des "nouveaux" documentalistes

Beaucoup de questions également qui rejoignaient la réunion du matin autour des IUFM ("Les documentalistes y seront-ils intégrés"), la formation qui y sera donnée aux documentalistes et aux maîtres du primaire.

Les IUFM sont perçus comme une occasion de "créer une nouvelle dynamique documentaire, de se tenir à l'écoute des pratiques professionnelles", et d'apporter des réponses beaucoup plus précises et techniques à la demande (importance de la formation scientifique et technique).

De la même manière a été posé le problème de l'avenir des MAFPEN dans les réformes en cours.

Par le biais de questions relatives aux profils et aux carrières, on rejoint les thèmes généraux abordés lors du colloque, et des problèmes plus classiques :

- les CDI/BCD. Nombreux problèmes non résolus : absence de liaisons en direction des familles, des maîtres du primaire, inégalités de différentes natures (dans les moyens d'action, les politiques d'achats ; la qualification du personnel ; les implantations géographiques (on a parlé des "déserts documentaires").

- Unanimité sur la nécessité d'une rapide modernisation (on entendait essentiellement par là le passage à l'informatisation documentaire, et le

projet de réunir les collègues documentalistes et les enseignants en vue d'une collaboration technique (par exemple création de thesaurus).

Il est intéressant de noter que nombre de ces préoccupations se retrouvent dans les questionnaires de l'enquête (par ex. le questionnaire "FORMATEURS") et qu'une fois de plus a été évoqué le cas des "leaders d'opinion" dont les initiatives, pour de multiples raisons, ne peuvent être valorisées ; dans ce groupe de réflexion s'est posée la question : "Comment les aider ?"

Au total, une curiosité intense pour l'avenir de la documentation (explicable en général, et en particulier par l'époque d'échéances et de projets à laquelle se situait le colloque) et des attentes qui témoignent d'une prise de conscience aiguë des enjeux actuels.

Jean-Marie Berbain

*Collège Bégon. Blois
INRP Paris.*

